



DISPUTATIONES SCIENTIFICAE

UNIVERSITATIS CATHOLICAE IN RUŽOMBEROK

2026

3

ROČNÍK XXVI.



VERBUM

KATOLÍCKA UNIVERZITA V RUŽOMBERKU



DISPUTATIONES SCIENTIFICAE
UNIVERSITATIS CATHOLICAE IN RUŽOMBEROK



Ružomberok 2026

DISPUTATIONES SCIENTIFICAE
UNIVERSITATIS CATHOLICAE IN RUŽOMBEROK
Číslo 3, júl 2026, ročník XXVI.

Vychádza štvrťročne.

<https://disputationes.ku.sk/>

Šéfredaktor: doc. PhDr. PaedDr. Miroslav Gejdoš, PhD. (Catholic University in Ružomberok)

Zástupca šéfredaktora: doc. PhDr. Jiří Prokop, Ph.D. (Charles University in Prague)

Výkonní redaktori: PaedDr. Ján Gera, PhD., Mgr. Milan Pudiš, PhD.

Redakčná rada:

prof. ThDr. Art. Lic. Rastislav Adamko, PhD. (Catholic University in Ružomberok)
prof. Gheorghe Balint, PhD. ("Vasile Alecsandri" University of Bacău)
prof. Dr. Miklós Bánhidí, Ph.D. (Hungarian University of Sports Science in Budapest)
prof. PaedDr. Elena Bendíková, PhD. (Catholic University in Ružomberok)
prof. Ladislav Čarný, akad. mal. (Academy of Fine Arts and Design in Bratislava)
doc. Ing. Igor Černák, PhD. (Catholic University in Ružomberok)
prof. PaedDr. Ján Danek, CSc. (Comenius University in Bratislava)
dr. habil. Beáta Dobay, PhD. (University of Sopron in Sopron)
prof. Ming-kai Chin, Ph.D., M.B.A. (The Foundation for Global Community Health, Henderson (Nevada))
doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD. (Catholic University in Ružomberok)
prof. PaedDr. Milada Krejčí, CSc. (College of Physical Education and Sport Palestra in Prague)
dr. habil. Anetta Müller, PhD. (University of Debrecen in Debrecen)
prof. Juan Carlos Torre Puente, PhD. (Comillas Pontifical University in Madrid)
prof. Gabriella Pusztai, Ph.D., DSc. (University of Debrecen in Debrecen)
doc. PhDr. Markéta Rusnáková, PhD. (Catholic University in Ružomberok)
dr. habil. PaedDr. Ing. István Szókö, PhD. (Trnava University in Trnava)
doc. PaedDr. Jana Škrabánková, Ph.D. (University of Ostrava in Ostrava)
prof. ThDr. PaedDr. PhDr. Pavol Tománek, PhD., MBA, MHA (St. Elizabeth University of Health and Social Work in Bratislava)
prof. Ing. Peter Tomčík, PhD. (Catholic University in Ružomberok)
prof. Dr. Ricardo R. Uvinha, Ph.D. (University of Sao Paulo in Sao Paulo)
prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D. (Palacký University in Olomouc)
prof. dr. Irena Žemaitaitytė (Mykolas Romeris University in Vilnius)

Príspevky sú recenzované.

Obálka: doc. akad. mal. Pavol Rusko, ArtD.

Jazyková úprava: PaedDr. Oľga Drobná, PhD. (slovenský jazyk)

Technická spolupráca: Ing. Miloslav Korba

EV 3238/09

Časopis je zaregistrovaný v medzinárodnej databáze CEEOL
(Central and Eastern European Online Library).



Cena jedného čísla: 7,- €

Katolícka univerzita v Ružomberku

VERBUM – vydavateľstvo KU, Hrabovská cesta 5512/1A, 034 01 Ružomberok

IČO: 37 801 279

ISSN 1335-9185

Contents

Preface

Ján Gera.....	7
---------------	---

Formation and Education

Parents' Perspectives on Support Provided by Kindergartens During the Child's Adaptation Period

Klára Hľúžová	13
---------------------	----

Pupils with Autism Spectrum Disorder in Physical and Sports Education Classes From the Perspective of Primary Education Teachers

Dagmar Nemček, Eva Uhlíková Ozoráková	28
---	----

Civility and School: Transferability of 17th Century Principles of Courtesy to Slovak Education

Beáta Pošteková	45
-----------------------	----

The Role of Empathy in Shaping Pedagogical Approaches Toward Neurodivergent Students

Aleksandra Słonka	55
-------------------------	----

Humanities and Arts

Czechoslovak Medical Personnel in the Spanish Civil War

Štefan Dvorský	67
----------------------	----

The Roman Catholic Girls' Elementary and Civic School in Ružomberok in 1939–1945: Organization, Educational Activity, and Socio-Political Context

Jana Hadryová.....	83
--------------------	----

From the Idea to Practice of Self-Education (17th – 20th Centuries)

Jan Wnęk.....	98
---------------	----

Social, Economic and Legal Sciences

Factors of Success and Effectiveness of Debt Counseling Provided Through Free Debt Counseling in Slovakia

Katarína Bundzelová, Dominika Pišková, Pavol Tománek	113
--	-----

Obsah

Predhovor

Ján Gera.....	9
---------------	---

Výchova a vzdelávanie

Pohľad rodičov na podporu ze strany materskej školy v období adaptácie dieťaťa

Klára Hľúžová	13
---------------------	----

Žiaci s poruchou autistického spektra na hodinách telesnej a športovej výchovy z pohľadu učiteľov primárneho vzdelávania

Dagmar Nemček, Eva Uhlíková Ozoráková	28
---	----

Civilita a škola: Prenositel'nosť princípov zdvorilosti zo 17. storočia do slovenského vzdelávania

Beáta Pošteková	45
-----------------------	----

Rola empatii w kształtowaniu podejść dydaktycznych wobec uczniów neuroróżnorodnych

Aleksandra Słonka	55
-------------------------	----

Humanitné vedy a umenie

Československí zdravotníci v občianskej vojne v Španielsku

Štefan Dvorský.....	67
---------------------	----

Rímskokatolícka dievčenská ľudová a meštianska škola v Ružomberku v rokoch 1939 – 1945: organizácia, pedagogická činnosť a spoločensko-politický kontext

Jana Hadryová.....	83
--------------------	----

Od ideí do praktyki samokształcenia (XVII – XX w.)

Jan Wnęk.....	98
---------------	----

Sociálne, ekonomické a právne vedy

Faktory úspešnosti a efektivity dlhového poradenstva vykonávaného prostredníctvom bezplatných dlhových poradní na Slovensku

Katarína Bundzelová, Dominika Pišková, Pavol Tománek	113
--	-----

Preface

The third issue of DISPUTATIONES SCIENTIFICAE in 2026 presents studies united by a common theme: providing support to individuals in the context of the past, present, and future.

Klára Hlůžová examines parents' experiences during their child's transition to kindergarten. Her study focuses on parents' subjective coping with separation and their level of satisfaction with the support provided by the kindergarten. Dagmar Nemček and Eva Uhlíková Ozoráková analyse primary school teachers' experiences with the inclusion of pupils with autism spectrum disorder in physical and sports education. Beáta Pošteková compares historical models of social norms with the standards of contemporary Slovak education. She explores the transferability of traditional etiquette principles to the competency framework of modern education. Aleksandra Słonka discusses the role of empathy in shaping pedagogical approaches toward neurodivergent students.

Štefan Dvorský analyses the participation of Czechoslovak medical personnel in the Spanish Civil War between 1936 and 1939. Jana Hadryová focuses on the functioning of Slovak education between 1939 and 1945 through an examination of a specific educational institution—the Roman Catholic Girls' Elementary and Burgher School in Ružomberok. The development of the school reflected broader social processes in which ideological pressures, wartime events, and the persistence of traditional pedagogical values and social solidarity intersected. Jan Wnęk addresses the issue of self-education in the context of its historical development—from idea to practice—with a particular focus on Poland.

Katarína Bundzelová, Dominika Pišková and Pavol Tománek examine the factors contributing to the success and effectiveness of debt counselling provided through free debt counselling centres in Slovakia.

PaedDr. Ján Gera, PhD.

Translation: Bc. Adam Janiga

Predhovor

Tretie číslo DISPUTATIONES SCIENTIFICAE z roku 2026 obsahuje štúdie, ktorých spoločným menovateľom je pomoc človeku v kontexte minulosti, prítomnosti, ale aj budúcnosti.

Klára Hlůžová sa zaoberá prežívaním rodičov v období vstupu ich dieťaťa do materskej školy. Zameriava sa na subjektívne zvládanie separácie a mieru spokojnosti s podporou zo strany materskej školy. Dagmar Nemček a Eva Uhlíková Ozoráková analyzujú skúsenosti učiteľov primárneho vzdelávania s inklúziou žiakov s poruchou autistického spektra do vyučovania telesnej a športovej výchovy. Beáta Pošteková sa zaoberá komparáciou historických modelov sociálnych noriem so štandardmi súčasného slovenského školstva. Analyzuje prenositeľnosť princípov tradičnej etikety do kompetenčného rámca moderného vzdelávania. O úlohe empatie pri formovaní pedagogických prístupov k neurodivergentným študentom píše Aleksandra Słonka.

Štefan Dvorský analyzuje účasť československých zdravotníkov v španielskej občianskej vojne v rokoch 1936 – 1939. Jana Hadryová sa zameriava na fungovanie slovenského školstva v rokoch 1939 – 1945 prostredníctvom skúmania konkrétnej vzdelávacej inštitúcie, a to Rímskokatolíckej dievčenskej ľudovej a meštianskej školy v Ružomberku. Vývoj skúmanej školy odrážal širšie spoločenské procesy, v ktorých sa prelínali ideologické tlaky, vojnové udalosti i pretrvávajúce pedagogické hodnôt a sociálnej solidarity. Jan Wnęk sa zaoberá problematikou seba vzdelávania v kontexte historického vývoja (od idey po prax) a so zameraním na Poľsko.

O faktoroch úspešnosti a efektivity dlhového poradenstva vykonávaného prostredníctvom bezplatných dlhových poradní na Slovensku píše Katarína Bundzelová, Dominika Pišková a Pavol Tománek.

PaedDr. Ján Gera, PhD.

Formation and Education

Výchova a vzdelávanie

DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2026.26.3.13-27>

Parents' Perspectives on Support Provided by Kindergartens During the Child's Adaptation Period

Pohled rodičů na podporu ze strany mateřské školy v období adaptace dítěte

Klára Hlůžová

Abstract

This article explores the experiences of parents during their child's transition into kindergarten. It focuses on the subjective management of separation and the level of satisfaction with the support provided by the kindergarten. The research was conducted through an online questionnaire survey completed by 387 parents. The aim was to examine whether there is a relationship between parents' subjective experience of separation, their preferred parenting approach, and the scope of support received. The findings indicated that a higher number of support measures was associated with greater parental satisfaction, though not with the emotional experience of separation. Partial differences were identified among parent groups with different parenting orientations; however, no statistically significant associations were found. The study highlights the importance of support provided to parents during the adaptation period and emphasizes the need for a differentiated approach from kindergartens.

Keywords: Adaptation. Support. Parent. Kindergarten. Parenting. Separation.

Úvod

Období, kdy dítě poprvé vstupuje do mateřské školy, představuje významný a často náročný okamžik pro celou rodinu. Jde o jeden z prvních životních milníků psychosociálního vývoje jedince i jeho nejbližšího okolí. Uvedený fenomén není specifický pouze pro naši společnost, ale je přítomen rovněž v mnoha dalších zemích a kulturách, kde existuje institucionalizovaná předškolní výchova (Niesel & Griebel, 2005; Besi & Sakellariou, 2019; Alwaely et al., 2021; Khojanazarova, 2022; Eshchanova, 2023). Tento vývojový krok je obvykle spojen s velkým očekáváním, ale zároveň také s nejrůznějšími obavami (Machovcová et al., 2020; Hejzlarová, Muralová & Konrádová, 2021).

Mladší předškolní dítě a jeho rodina získávají první zkušenosti s institucí, která ztělesňuje systém vzdělávání, společensky uznávaných hodnot a cílů. Takové zkušenosti utvářejí i obrazy spojené s nástupem do základní školy (Lam & Pollard, 2006). Výzkumy ukazují, že kvalita prožité adaptace

při vstupu do mateřské školy a začlenění do organizovaného dětského kolektivu může mít vliv na pozdější vzdělávací výsledky, v některých případech dokonce i na riziko předčasného ukončení školní docházky (Welchons & McIntyre, 2017; Bailey et al., 2021).

Rada studií potvrzuje, že dobře fungující mateřská škola má pozitivní dopad na socializaci dítěte a podporuje jeho tělesný i mentální vývoj (např. Sylva et al., 2004; Siraj-Blatchford et al., 2008; Sylva et al., 2010; Goldfeld et al., 2016; Morgan, 2019). Přesto však existují rodiny, které se rozhodnou ponechat dítě raději v domácím prostředí (Picková, 2017; Machovcová et al., 2020). Důvody tohoto rozhodnutí mohou být různé – významným faktorem je mimo jiné i způsob přijetí dítěte do kolektivního zařízení. Zkušenosti ukazují, že pokud je v adaptačním období věnována podpora také rodičům, zvyšuje se pravděpodobnost úspěšného zvládnutí této životní změny (Gialo et al., 2010).

V mnoha případech zároveň vstup do mateřské školy znamená první delší separaci dítěte od hlavních pečujících osob. Tato změna bývá občas spojena s pocity smutku, úzkosti a nejistoty. Pro dítě může být zvládnutí situace podmíněno tím, zda má ve svém okolí stabilního dospělého, který dokáže nabídnout emoční oporu a vytvořit tzv. podpůrné prostředí (*holding environment*) – tedy prostor psychického i fyzického bezpečí, jak jej popisuje Winnicott (1965, též 2018). Schopnost „udržet“ dítě v náročné situaci vyžaduje od rodičů značné emoční i energetické nasazení. Individuální rozdíly mezi rodiči ve schopnosti kontejnovat a zpracovat pocity (*Emotional containment*, Bion, 1962) vlastní i dětské mohou zásadně ovlivnit celý průběh adaptace. Zejména u dětí s nejistou citovou vazbou, které reagují na abruptivní odloučení od mateřské osoby velmi úzkostně (Bowlby, 2023), nebo v případech, kdy se rodič s potřebou separace vnitřně neztotožňuje, může být citlivá a dostupná podpora ze strany pedagogických pracovníků rozhodujícím faktorem pro zdárné zvládnutí této vývojové etapy.

Z výše uvedeného vyplývá, jak významné a formující je období vstupu dítěte do mateřské školy pro něj a jeho blízké okolí. Představuje přechodovou fázi, během níž si dítě zvyká na nové prostředí, navazuje nové formy interakcí a učí se chápat a přijímat pravidla, která zde platí. Pro úspěšné přizpůsobení se požadavkům mateřské školy je zásadní, aby nejen dítě, ale i jeho hlavní pečující osoby vnímali mateřskou školu jako bezpečné a vstřícné prostředí, kde panuje partnerský a respektující přístup. Pedagogickými pracovníky by měla být aktivně nabízená odborná opora (Lipnická, 2017; Kambouri et al., 2021).

Metodologie výzkumu

Cílem výzkumu bylo analyzovat, jak rodiče vnímají adaptační období dítěte při jeho vstupu do mateřské školy a jak hodnotí podporu poskytovanou ze strany školy. Zaměřili jsme se na to, jaké typy podpory byly rodičům

nabídnuty, jak rodiče tyto formy podpory hodnotili z hlediska užitečnosti, a jak souvisí nabídka podpory se spokojeností rodičů i jejich prožíváním separace od dítěte. Dále jsme zkoumali, zda se míra zvládnutí odloučení liší v závislosti na výchovném stylu rodiče.

Použitou metodou byl kvalitativně orientovaný výzkum realizovaný prostřednictvím autorsky vytvořeného dotazníku. **Šetření** probíhalo od začátku prosince 2024 do konce února 2025 online formou.

Výzkumný vzorek tvořilo celkem 387 respondentů, kteří mají vlastní zkušenost s adaptací potomka na nové prostředí.

Většinu dotazovaných tvořily ženy ($n = 380$; 98,2 %), což odpovídá předpokladu, že adaptačního procesu se častěji účastní matky než otcové.

Věkové rozpětí účastníků se pohybovalo mezi 24 a 57 lety. Nejčastěji byli zastoupeni rodiče ve věku 30–39 let. Věkový průměr respondentů činil přibližně 34,4 let ($M = 34,35$; $SD = 5,22$). Mediánový věk byl 34 let, což znamená, že polovina dotazovaných byla mladší než 34 let a polovina starší. Hodnota směrodatné odchylky ($SD = 5,22$) naznačuje poměrně malou variabilitu věku v rámci vzorku, tedy že většina respondentů se věkově pohybovala v blízkosti průměrné hodnoty.

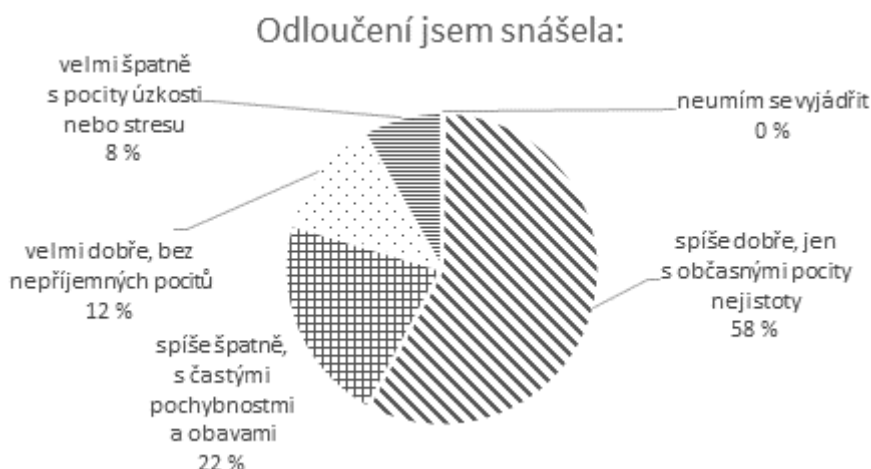
Z hlediska vzdělání převažovali respondenti s vysokoškolským titulem ($n = 184$; 47,5 %), následovaní absolventy středních škol s maturitou ($n = 137$; 35,4 %). Menší zastoupení měli respondenti se základním vzděláním ($n = 6$; 1,6 %) a s doktorským studiem ($n = 6$; 1,6 %). Disproporce ve složení výzkumného vzorku ve srovnání s celkovou populací České republiky může být způsobena samotným charakterem šetření. Výzkum se zaměřil na rodiče předškolních dětí ve věku 3 až 6 (resp. 2–7) let, přičemž skupina aktivně participujících respondentů s vysokoškolským vzděláním bývá v online dotaznících běžně nadreprezentována.

Z geografického hlediska byli respondenti rozloženi napříč celým územím České republiky. Nejvíce odpovědi pocházelo z Hlavního města Prahy ($n = 91$; 23,5 %), dále z Jihočeského kraje ($n = 46$; 11,9 %), Jihomoravského kraje ($n = 22$; 5,7 %), Kraje Vysočina ($n = 18$; 4,7 %), Královéhradeckého kraje ($n = 18$; 4,7 %) a nejméně z Karlovarského kraje ($n = 5$; 1,3 %).

Prezentace dat zahrnuje jak deskriptivní statistiky, tak i výsledky několika typů inferenčních analýz. Kromě základního popisu odpovědí respondentů byly použity neparametrické metody, konkrétně Kruskal–Wallisův test, chí-kvadrát test nezávislosti a Spearmanova korelace. Tyto metody umožnily sledovat souvislosti mezi vnímanou spokojeností rodičů, subjektivním prožíváním separace, počtem a charakterem nabízené podpory a výchovným zaměřením rodičů.

Vyhodnocení a interpretace dat

Prostřednictvím dotazníku jsme zjišťovali, jak rodiče zvládají pocity spojené s odloučením dítěte při jeho vstupu do mateřské školy. Snažili jsme se zároveň zachytit a popsat některé faktory, které se na těchto pocitech mohou podílet. Koláčový graf níže znázorňuje rozložení odpovědí na otázku: „*Odloučení od dítěte jsem snášel/a...*“



Graf č. 1: Pocity rodičů v souvislosti se separací

Zdroj: vlastní šetření

Přibližně tři pětiny rodičů ($n = 233$; 57,6 %) uvádějí, že odloučení od dítěte snášeli spíše dobře, i když s občasnými pocity nejistoty. Další 12,1 % ($n = 47$) popisuje své prožívání jako velmi dobré – tedy bez jakýchkoli negativních emocí. Celkem tedy téměř 70 % rodičů ($n = 280$) zvládlo separaci relativně dobře.

Naopak více než pětina rodičů ($n = 84$; 21,7 %) uváděla časté pochybnosti a obavy a dalších 8,3 % ($n = 32$) prožívalo závažné negativní emoce, jako je stres nebo úzkost. Celkem tak **více než čtvrtina respondentů** ($n = 116$) **označila separaci jako psychicky náročnou**.

Tyto výsledky potvrzují **důležitost cílené podpory nabízené rodičům** v adaptačním období při vstupu dítěte do mateřské školy.

Abychom lépe porozuměli faktorům, které mohou ovlivňovat prožívání tohoto náročného období, zaměřili jsme se rovněž na souvislost mezi uváděnou mírou zvládání separace a výchovnými preferencemi rodičů. Před námi již E. Šmelová v šetření realizovaném roku 2004 na vzorku 430 respondentů zjistila, že dle názorů 85 % rodičovské veřejnosti by v mateřské škole měla převládat mírná výchova s jasnými pravidly. Ve zbývajících 8 % byli rodiče stoupenci velmi mírné výchovy a 7 % výchovy přísné (Šmelová, 2005).

V našem šetření z přelomu roku 2024/2025 byli rodiče dotázáni, jaký přístup při výchově svých dětí nejčastěji preferují. Mohli si zvolit mezi danými možnostmi: upřednostňuji co největší péči, podporu a ochranu; upřednostňuji co největší volnost a rozvoj tvořivosti; vyváženost mezi kázní a volností; výchovu ke kázní a pořádku; nemám konkrétní očekávání.

Tabulka č. 1: Výchovné preference rodičů

Preference přístupu ve výchově:	Počet odpovědí:	Procentuální zastoupení (N=387)
co největší péči, podpoře a ochraně	112	29 %
co největší volnosti a rozvoji tvořivosti	31	8 %
nemám konkrétní cíl výchovy	35	9 %
výchovu ke kázní a pořádku	10	3 %
vyváženosti mezi kázní a volností	199	51 %

Zdroj: vlastní šetření

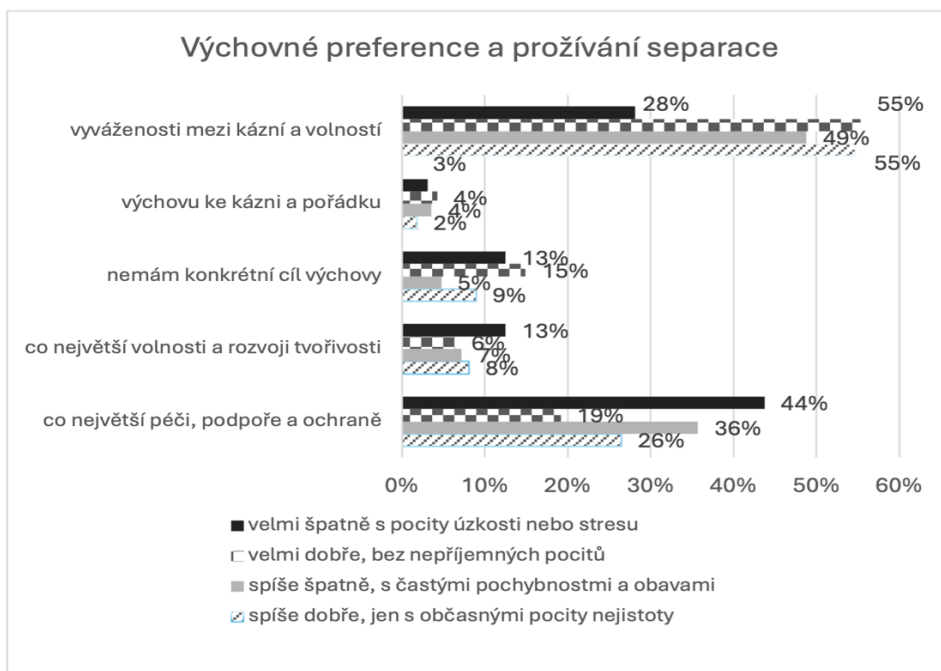
Námi získané údaje jsme následně porovnali s odpověďmi respondentů týkajícími se prožívání jejich separace od dítěte. Data ukazují nejvýraznější rozdíly mezi skupinami rodičů rozdělenými podle jejich výchovných preferencí. **Nejpočetnější skupinu** tvořili rodiče, kteří se při výchově orientují na **vyváženost mezi kázní a volností** (n = 199). Z této skupiny 61,3 % uvedlo, že odloučení snášeli spíše dobře, a 13,1 % velmi dobře. Negativní prožívání bylo méně časté – 20,6 % odpovědělo „spíše špatně“ a pouze 4,5 % „velmi špatně“.

Rodiče preferující přístup zaměřený na co největší péči, podporu a ochranu (n = 112) častěji uváděli zátěžové prožívání separace – 26,8 % zvolilo odpověď „spíše špatně“ a 12,5 % „velmi špatně“. Pozitivní odpovědi („spíše dobře“ a „velmi dobře“) zaznamenalo 60,7 % respondentů z této skupiny.

Mezi rodiči bez jasně definovaného výchovného cíle (n = 35) převažovalo pozitivní hodnocení – 57,1 % z nich snášelo separaci spíše dobře a 20,0 % velmi dobře. Zároveň však 20,0 % respondentů uvedlo negativní prožívání.

Rodiče upřednostňující rozvoj tvořivosti a volnosti (n = 31) nejčastěji odpovídali „spíše dobře“ (58,1 %), ovšem ve srovnání s ostatními skupinami se zde vyskytoval také vyšší podíl odpovědí „velmi špatně“ (12,9 %).

Nejmenší skupinou byli rodiče zaměření na kázeň a pořádek (n = 10), u nichž byl podíl negativních odpovědí (30 % spíše špatně, 10 % velmi špatně) nejvyšší napříč všemi skupinami.



Graf č. 2: Výchovné preference a rodičovské prožívání separace

Zdroj: vlastní šetření

Prožívání separace od dítěte při jeho vstupu do mateřské školy může v určité míře souviset s výchovnými preferencemi rodičů. **Rodiče orientující se na vyváženost mezi kázní a volností či podporující volnost a tvořivost dítěte častěji uváděli pozitivní emoční prožívání tohoto období.** Je možné, že tito rodiče vnímají separaci jako přirozený vývojový krok a mají větší důvěru ve schopnosti dítěte zvládat nové situace. Naopak rodiče s preferencí pro výchovu založenou na kázní a řádu či na intenzivní ochraně dítěte uváděli častěji náročné prožívání separace. Tento výsledek může souviset s vyšší mírou kontroly, kterou v rodinných vztazích uplatňují, a s nižší mírou důvěry vůči vnějšímu prostředí mateřské školy.

Je však třeba podotknout, že výchovné preference rodičů byly v tomto výzkumu zjišťovány prostřednictvím jediné výběrové položky, a nelze je tedy zaměňovat za komplexní typologii výchovných stylů. Přesto tato data naznačují, že **nastavení rodiče vůči výchově může mít vliv na to, jak prožívá proces separace a adaptace dítěte na mateřskou školu.**

Pro zjištění, zda mezi výchovným zaměřením rodičů a jejich prožíváním odloučení existuje statisticky významný vztah, byl použit χ^2 test nezávislosti. Obě proměnné byly analyzovány jako kategoriální.

Výsledky ukázaly, že mezi výchovným zaměřením rodiče a tím, jak snášel odloučení od dítěte při nástupu do mateřské školy, nebyl prokázán

statisticky významný vztah, $\chi^2(12, N = 386) = 16.21$, $p = 0.182$. Velikost efektu odpovídá malému vztahu (Cramérův $V = 0.118$).

Ačkoli popisná data naznačovala rozdíly v prožívání separace mezi skupinami rodičů s různým výchovným zaměřením, výsledky χ^2 testu neprokázaly statisticky významný vztah mezi těmito proměnnými ($\chi^2(12, N = 386) = 16.21$; $p = 0.182$; Cramérův $V = 0.118$). To znamená, že námi pozorované rozdíly mohou být dílem náhody a nelze je s jistotou zobecnit na širší populaci.

Je pravděpodobné, že na subjektivní prožívání odloučení má vliv celá řada dalších faktorů, včetně osobnostního nastavení rodiče, jeho předchozích zkušeností se separací. Odvíjí se rovněž od věku a povahy dítěte nastupujícího do mateřské školy, od jeho zdravotního stavu či kvality podpory poskytované konkrétní školou.

Přesto učiněná dílčí zjištění otvírají prostor pro další výzkum, který by mohl výchovné přístupy zkoumat v širším kontextu a s použitím komplexnějších diagnostických nástrojů.

V rámci šetření jsme se dále zabývali otázkou, zda má **počet nabídnutých forem podpory** vliv na to, **jak rodiče vnímají její účinek na své vlastní emoční prožívání**. V nabídce byly: informační materiály školy ohledně separace dítěte od rodiny a jeho zdárné adaptace, přednášky pro rodiče, osobní návštěva v MŠ za účelem seznámení se s personálem a s prostředím, den otevřených dveří, „hravá odpoledne“ (tzv. dílničky v období ještě před samotným nástupem dítěte do MŠ), možnost dítěte mít s sebou fotografii rodiny, možnost dítěte mít ve třídě svou oblíbenou hračku, postupně se prodlužující časové intervaly pobytu v MŠ, možnost společné přítomnosti rodiče s dítětem během prvních dnů v MŠ, konzultace s pedagogem o průběhu včlenění dítěte do kolektivu, možnost konzultace s psychologem, rodičovská podpůrná skupina. V dotazníku respondenti zaškrtovali, které z uvedených forem podpory jim byly při vstupu jejich dítěte do MŠ skutečně nabídnuty.

Pro ověření, zda existuje rozdíl v kvantitě podpory nabídnuté rodičům a jejich hodnocení vlivu této podpory na své vlastní prožívání, byl použit **neparametrický Kruskal–Wallisův test**.

Rodiče byli podle odpovědi na otázku „*Myslíte si, že tato podpora ovlivnila vaše pocity spojené s nástupem dítěte do MŠ?*“ rozděleni do tří skupin vnímaného vlivu podpory:

1. podpora měla pozitivní vliv, 2. podpora měla negativní vliv, 3. podpora neměla žádný vliv (nevnímal/a jsem rozdíl).

Výsledek testu neprokázal statisticky významný rozdíl v počtu typů nabízené podpory mezi těmito skupinami, $\chi^2(3) = 5.96$, $p = 0.114$. Hodnota epsilon čtverce ($\epsilon^2 = 0.0154$) ukazuje na velmi malou velikost efektu, **což naznačuje, že mezi tím, kolik forem podpory bylo rodičům nabídnuto, a tím, jaký vliv této podpoře přisuzují na své vlastní prožívání, nebyl zjištěn významný vztah**. V rámci našeho šetření jsme nezjišťovali reálnou kvalitu nabízené podpory v určité škole, ani její obsah či rozsah. Proto je obtížné činit závěry o tom, zda určité typy podpory byly efektivnější než jiné,

nebo zda bylo jejich poskytnutí dostatečné. Je pravděpodobné, že vnímání vlivu podpory na prožívání rodiče není dáno pouze počtem jejích forem, ale i tím, do jaké míry byla nabídnutá podpora vnímána jako smysluplná, adresná a odpovídající potřebám dané rodiny.

Zkoumali jsme také, zda existuje **vztah mezi počtem poskytnutých forem podpory a subjektivní spokojeností rodičů** s mírou podpory ze strany mateřské školy. Výsledky ukázaly, že tento vztah **je statisticky významný a pozitivní** – tedy že čím **více forem podpory bylo rodičům nabídnuto, tím častěji uváděli vyšší spokojenost** s podporou ($\rho = 0,35$, $p < .001$). Přestože se jedná o vztah pouze střední síly, lze ho chápat jako jeden z důkazů, že širší nabídka forem podpory může zvyšovat subjektivní pocit rodiče, že je mateřská škola v adaptačním období dostatečně vstřícná a podporující.

Zjištěné výsledky ukazují, že vyšší počet forem nabízené podpory ze strany mateřské školy souvisí se zvýšenou spokojeností rodičů s mírou poskytnuté podpory. Vztah je statisticky významný a má střední sílu, což lze chápat jako potvrzení toho, že rodiče vnímají pestřejší nabídku podpory pozitivně a oceňují, když jim školka poskytne více možností. Na druhou stranu však nebyl zjištěn vztah mezi počtem nabízených podpor a subjektivním emočním prožíváním rodiče v adaptačním období. I když mateřská škola nabídne rodiči více forem podpory a ten tuto nabídku hodnotí kladně, nemusí to nutně znamenat, že se díky tomu subjektivně cítí lépe či jistěji v náročném období adaptace. Tento výsledek podtrhuje důležitost nejen kvantity, ale především kvality a relevance podpory vzhledem ke konkrétní situaci rodiny. Podpora, která není vnímána jako adresná nebo která neodpovídá aktuálním potřebám rodiče, může být hodnocena kladně (např. jako dobrý záměr), ale nemusí mít přímý dopad na prožívání a psychické zvládnání dané situace.

Spokojenost s podporou

Míra spokojenosti respondentů s podporou ze strany mateřské školy během adaptačního období byla sledována pomocí otázky: *Byl/a jste spokojená/ý s mírou podpory ze strany MŠ v době nástupu Vašeho dítěte do MŠ?* Rodiče pomocí desetibodové číselné škály, kdy hodnota 1 zastupovala naprostou nespokojenost a 10 naprostou spokojenost vyjadřovali kvalitu zkušenosti s podporou poskytovanou mateřskou školou.

Výsledky ukazují významnou míru spokojenosti rodičů s podporou ze strany mateřské školy během adaptačního období. Více než polovina rodičů (62,2 %) zvolila hodnotu 8–10, tedy vysokou nebo velmi vysokou spokojenost. Naopak hodnoty 1–4 (značící výraznou nespokojenost) uvedlo jen 14,5 % respondentů. Průměrné hodnoty (5–7) zvolilo 23,3 % rodičů.

Položka upozorňuje, že většina rodičů se cítila být mateřskou školou náležitě podpořena během nástupu dítěte, což potvrzuje efektivitu stávajících adaptačních přístupů. Nižší hodnocení podpory ze strany zhruba šestiny rodičů

může odrážet různé okolnosti – například vyšší očekávání ze strany rodiče, specifické potřeby dítěte, ale také to, že podpora ze strany mateřské školy nebyla v některých případech dostatečně dostupná, uspokojivě různorodá nebo přizpůsobená konkrétní situaci rodiny.

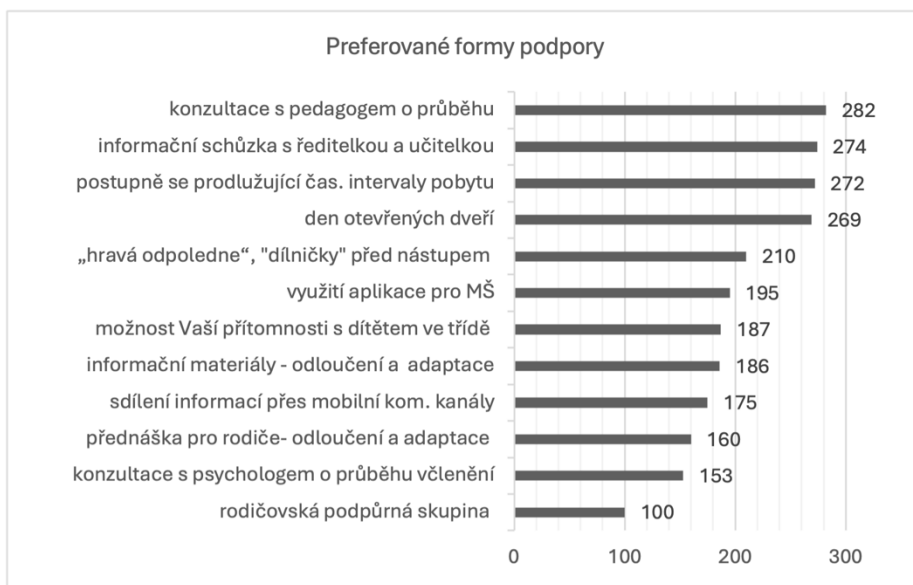
Pro ověření souvislosti mezi prožíváním odloučení od dítěte při jeho nástupu do mateřské školy a mírou spokojenosti rodičů s podporou ze strany MŠ byla použita Spearmanova korelace, která je vhodná pro hodnocení vztahu mezi ordinálními proměnnými. Z analýzy byli vyloučeni respondenti, kteří na otázku ohledně prožívání odloučení odpověděli „neumím se vyjádřit“, protože tato odpověď nemá ordinální charakter a nebylo by možné ji validně zahrnout do výpočtu Spearmanovy korelace.

Výsledky ukázaly statisticky významný negativní vztah mezi subjektivním prožíváním separace a spokojeností s mírou podpory ze strany mateřské školy ($r_s = -0,397$; $p < 0,001$; $N = 354$). Tento výsledek naznačuje, že rodiče, kteří snášeli odloučení od dítěte obtížněji, zároveň častěji uváděli nižší míru spokojenosti s poskytnutou podporou během adaptačního období. Podle Cohenova interpretačního rámce (1988) odpovídá tato hodnota středně silnému vztahu. Zjištění dále potvrzují význam podpory ze strany MŠ jako cílené intervence, která může ovlivňovat rodičovské prožívání. Dále zdůrazňují potřebu hlubšího zkoumání aspektů, jež ovlivňují spokojenost rodičů v kontextu adaptace dítěte na mateřskou školu.

Preference forem podpory

Abychom lépe zmapovali, které typy podpory rodiče upřednostňují, požádali jsme je prostřednictvím dotazníku, aby vybrané možnosti ohodnotili. Každou z uvedených forem posuzovali pomocí pětibodové škály, kde hodnota 1 znamenala „nejedná se o podporu“ a hodnota 5 označovala „velmi užitečnou podporu“.

Následující graf zachycuje počet rodičů, kteří danou formu podpory označili jako užitečnou nebo velmi užitečnou – přidělením bodů 4 a 5.



Graf č. 3: Preferované formy podpory

Zdroj: vlastní šetření

Nejčastěji oceňovanou formou podpory byla možnost **konzultace s pedagogem** o průběhu včlenění dítěte do kolektivu (282 rodičů, tj. 72,9 %). Velmi vysokého hodnocení dosáhla také **informační schůzka** s ředitelkou a učitelkou (274 rodičů, 70,8 %) a možnost **postupného prodlužování pobytu dítěte** v mateřské škole (272 rodičů, 70,3 %). Podobně byl vysoce hodnocen i **den otevřených dveří** (269 rodičů, 69,5 %).

Další formy podpory byly oceňovány méně, avšak stále výrazná část rodičů je vnímala jako užitečné. Patří sem například **„hravá odpoledne“** (210 rodičů, 54,3 %), využití **aplikace** pro MŠ (195 rodičů, 50,4 %) či možnost **být přítomen s dítětem ve třídě** během prvních dnů (187 rodičů, 48,3 %).

Naopak nejméně pozitivně byly přijímány formy podpory spojené s intenzivnějším osobním či odborným zapojením. Konzultace s psychologem považovalo za užitečné 153 rodičů (39,5 %), přednášku o odloučení dítěte od rodiny 160 rodičů (41,3 %) a rodičovskou podpůrnou skupinu 100 rodičů (25,8 %).

Z výzkumných dat vyplývá, že rodiče preferují především **praktické a organizační formy podpory**, které jim poskytují jasné informace o fungování mateřské školy a zároveň umožňují postupné a citlivé zapojení dítěte do kolektivu. Formy podpory zaměřené na hlubší emoční sdílení či odbornou reflexi jsou naopak vnímány jako méně potřebné. To může souviset jak se subjektivním pocitem rodičů, že uvedené formy podpory nepotřebují, tak i s objektivní skutečností, že tyto aktivity nejsou běžně dostupné nebo institucionálně zakotvené v praxi mateřských škol.

Diskuse

Výsledky výzkumu poukazují na skutečnost, že i když většina rodičů prožila adaptační období svého dítěte relativně příznivě, existuje nezanedbatelná menšina, pro kterou byl tento proces emočně náročný. To podtrhuje význam systematické podpory nejen pro děti, ale také pro o ně pečující členy rodiny. Především rodiče, kteří zažívali úzkost, nebo opakované pochybnosti, mohou být ve zvýšeném riziku znejistění v roli otce či matky, což se následně může promítat i do průběhu odpoutávání se a širší sociální adaptace samotného dítěte.

Dílčí rozdíly v prožívání separace se objevily v souvislosti s výchovnými preferencemi rodičů – pozitivnější prožívání bylo častější u rodičů s orientací na tvořivost a vyváženost, zatímco náročnější emoce uváděli častěji rodiče preferující ochranné či autoritativnější přístupy. Tato zjištění lze interpretovat s ohledem na pravděpodobně vyšší míru důvěry a otevřenosti u rodičů volněji strukturovaných přístupů. Statistická analýza však tyto rozdíly nepotvrdila jako významné. To může být dáno jednak metodickým omezením (např. jednorozměrné měření výchovné preference), jednak komplexností faktorů, které do prožívání separace vstupují.

Významným zjištěním je skutečnost, že **vyšší počet nabízených forem podpory byl spojen s vyšší spokojeností** rodičů, **nikoli** však s jejich **přímým emočním prožíváním**. Tato diskrepance naznačuje, že subjektivní spokojenost s nabídkou služeb může odrážet vnímání kvality a vstřícnosti instituce, zatímco samotné prožívání separace je hlubší a komplexnější proces, ovlivněný faktory mimo bezprostřední vliv školky. Emoce spojené s odloučením mohou být zakořeněny v osobní historii, předchozích zkušenostech či kontextu specifického fungování rodinného systému.

Z hlediska využívání různých forem podpory se ukázalo, že **rodiče oceňují** především ty, které jim umožňují **přímý kontakt s prostředím školky a s pedagogy** (den otevřených dveří, důležitá pro ně je informační schůzka, možnost postupné adaptace). Méně časté a hůře hodnocené byly naopak odborné intervence – jako konzultace s psychologem či rodičovské skupiny. To může souviset jak s jejich omezenou dostupností v běžné praxi, tak i s nižšími potřebami většiny rodičů. Nelze však vyloučit ani faktory, jako je nedostatečné povědomí o těchto formách podpory, nebo přetrvávající stigma spojené s vyhledáním psychologické pomoci.

Celkově tato zjištění potvrzují, že podpora rodičů v adaptačním období je významná a žádoucí, zároveň je však nutné přistupovat k ní diferencovaně – **s ohledem na individuální potřeby, očekávání a kontext konkrétní rodiny**. Jednotné přístupy mohou být užitečné jen částečně. Větší efekt může přinést pestrá a flexibilní nabídka, která umožní rodičům volit formu podpory, která jim v danou chvíli nejlépe vyhovuje.

Doporučení pro praxi

Na základě výzkumných zjištění lze doporučit několik konkrétních kroků pro zlepšení adaptační podpory v mateřských školách: 1) **Posílit dostupnost praktických forem podpory** – např. dny otevřených dveří, možnost postupného zvykání dětí, informační schůzky – a zajistit jejich konzistentní realizaci napříč školami. 2) **Zajistit kvalitní a bezpečné prostředí pro konzultace** – pedagogové by měli být vyškoleni v základních principech citlivé komunikace s rodiči a v rozpoznávání potřeby specializované podpory. 3) **Zprostředkovat informace o možnostech psychologické podpory** (sít pedagogicko-psychologických poraden, speciálně pedagogických center, středisek výchovné péče), **nenucenou a přístupnou formou** – např. pomocí letáků, anonymních online dotazů nebo krátkých informačních videí. 4) **Podporovat individualizaci adaptačních plánů** – přizpůsobit adaptační proces podle potřeb konkrétní rodiny, nikoliv pouze dle provozních možností zařízení. 5) **Sledovat zpětnou vazbu rodičů i po adaptaci dítěte** – krátké follow-up dotazníky nebo neformální rozhovory mohou pomoci identifikovat oblasti ke zlepšení.

Závěr

Výsledky výzkumu ukazují, že adaptační období dítěte při vstupu do mateřské školy bývá většinou rodiči hodnoceno – proti našim původnímu očekávání – jako méně náročné, přičemž při jeho reflexi převažují u dotázaných pozitivní emoce. Přesto však více než **čtvrtina respondentů uváděla, že prožívala obavy, pochybnosti či stres**. Tato skutečnost potvrzuje **význam profesionální opory** nejen pro děti, ale také pro rodiče, kteří se s tímto vývojovým mezníkem vyrovnávají různými způsoby.

Z analýzy vyplynulo, že vyšší počet nabízených forem podpory souvisí s vyšší spokojeností rodičů s přístupem mateřské školy, jejíž pedagogičti pracovníci jsou takto aktivní. Na druhé straně nebyla prokázána podstatná souvislost mezi počtem poskytnuté podpory a subjektivním emočním prožíváním rodičů. Tento rozdíl naznačuje, že vnitřní prožívání rodiče je komplexněji ovlivněno – například jeho předchozími zkušenostmi, osobnostními charakteristikami či celkovou připraveností na separaci potomka z kruhu rodiny.

Dílič odlišnosti se objevily také v **souvislosti s výchovným zaměřením rodičů**. Z popisné statistiky vyplývá, že rodiče směřující k vyváženému a tvořivému přístupu častěji prožívali separaci pozitivně, zatímco rodiče s preferencí pro ochranu nebo důraz na kázeň uváděli častěji negativní pocity. Statistická analýza však tyto rozdíly nepotvrdila jako významné, a je proto vhodné je interpretovat s opatrností.

Celkově lze říct, že **rodiče oceňují různorodost nabízené podpory** – zejména možnosti osobního setkání s pedagogy, váží si otevřené komunikace a oceňují eventualitu pozvolné adaptace dítěte. Nízký zájem o psychologické

konzultace či podpůrné skupiny může být způsoben jak nižší dostupností těchto forem podpory, tak i tím, že pro většinu dotázaných nebyly v dané situaci aktuálně potřebné.

Výsledky výzkumu potvrzují význam nabídky podpůrných opatření ze strany mateřských škol, jak pro děti, tak pro rodiče. Odborná podpora by měla být **dostupná, variabilní a citlivě reagující na individuální potřeby rodin**. Ze strany vedení škol a jejich zřizovatelů by mělo být podporováno další vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti školního poradenství.

Bibliografie

- ALWAEELY, S. A., YOUSIF, N. B. A. a MIKHAYLOV, A. Emotional development in preschoolers and socialization. *Early Child Development and Care* [online]. 2021, 191(16), 2484–2493. [cit. 2025-09-03]. ISSN 1476-8275. Dostupné na: <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1717480>
- BAILEY, M. J., SUN, S. a TIMPE, B. Prep school for poor kids: The long-run impacts of Head Start on human capital and economic self-sufficiency. *American Economic Review* [online]. 2021, 111(12), 3963–4001. [cit. 2025-09-03]. ISSN 1944-7981. Dostupné na: <https://doi.org/10.1257/aer.20181801>
- BESI, M. a SAKELLARIOU, M. Transition to primary school the importance of social skills. *International Journal of Humanities and Social Science* [online]. 2019, 6(1), 33–36. [cit. 2025-09-03]. ISSN 2394-2703. Dostupné na: <https://doi.org/10.14445/23942703/IJHSS-V6I1P107>
- BION, W. R. *Learning from experience*. London: Heinemann, 1962. ISBN 9780433106509.
- BOWLBY, J. *Vazba: teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem*. Praha: Portál, 2023. ISBN 9788026218446.
- ESHCHANOVA, G. Socialization of preschool education. *Science and Innovation* [online]. 2023, 2(1), 173–176. [cit. 2025-09-03]. ISSN 2181-3337. Dostupné na: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7542060>
- GIALLO, R., TREYVAUD, K., MATTHEWS, J. a KIENHUIS, M. Making the transition to primary school: An evaluation of a transition program for parents. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology* [online]. 2010, 10, 1–17. [cit. 2025-09-03]. ISSN 1446-5442. Dostupné na: https://web.archive.org.au/awa/20110120165549mp_/http://pandora.nla.gov.au/pan/23263/20110121-0009/www.newcastle.edu.au/Resources/Research%20Centres/SORTI/Journals/AJEDP/Vol%2010/V10_giallo_et_al.pdf
- GOLDFELD, S., PRICE, A., SMITH, C., BRYSON, H. a O'CONNOR, M. *Early childhood development in Australia: Findings from the AEDC 2015*. Melbourne: Centre for Community Child Health, Murdoch Children's Research Institute, 2016.

- HEJZLAROVÁ, M., MOURALOVÁ, M. a KONRÁDOVÁ, K. Nástup do veřejné mateřské školy v České republice: sonda do adaptace rodiče. *Orbis scholae* [online]. 2021, 15(1), 57–81. [cit. 2025-09-03]. ISSN 2336-3177. Dostupné na: <https://doi.org/10.14712/23363177.2021.7>
- KAMBOURI, M., WILSON, T., PIERIDOU, M., FLANNERY QUINN, S. a LIU, J. Making partnerships work: Proposing a model to support parent-practitioner partnerships in the early years. *Early Childhood Education Journal* [online]. 2021, 50(4), 639–661. [cit. 2025-09-03]. ISSN 1082-3301. Dostupné na: <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01181-6>
- KHOJANAZAROVA, N. The essence of socialization of children in preschool educational institutions on the basis of a systematic approach. *World Bulletin of Social Sciences* [online]. 2022, 7, 5–7. [cit. 2025-09-03]. ISSN 2749-361X. Dostupné na: <https://scholarexpress.net/index.php/wbss/article/view/515>
- LAM, M. S. a POLLARD, A. A conceptual framework for understanding children as agents in the transition from home to kindergarten. *Early Years* [online]. 2006, 26(2), 123–141. [cit. 2025-09-03]. ISSN 1472-4421. Dostupné na: <https://doi.org/10.1080/09575140600759906>
- LIPNICKÁ, M. *Poradenská činnost učitele v mateřské škole*. Praha: Portál, 2017. ISBN 9788026211744.
- MACHOVCOVÁ, K., BELÁŇOVÁ, A., KOSTELECKÁ, Y. a MCCABE, M. Rodičovské vnímání dětských potřeb a rozhodnutí vzdělávat doma. *Studia paedagogica* [online]. 2020, 25(1), 33–50. [cit. 2025-09-03]. ISSN 2336-4521. Dostupné na: <https://doi.org/10.5817/SP2020-1-2>
- MORGAN, H. Does high-quality preschool benefit children? What the research shows. *Education Sciences* [online]. 2019, 9(1), 19. [cit. 2025-09-03]. ISSN 2227-7102. Dostupné na: <https://doi.org/10.3390/educsci9010019>
- NIESEL, R., LISÁ, D. a GRIEBEL, W. *Poprvé v mateřské škole*. Praha: Portál, 2005. ISBN 9788026208898.
- PICKOVÁ, H. Proč moje děti nechodí do mateřské školy. Přístup rodičů, jejichž rozhodování neomezuje socioekonomické znevýhodnění. *Orbis scholae* [online]. 2017, 11(1), 51–69. [cit. 2025-09-03]. ISSN 2336-3177. Dostupné na: <https://doi.org/10.14712/23363177.2017.17>
- SIRAJ-BLATCHFORD, I., SYLVA, K., MUTTOCK, S., GILDEN, R. a BELL, D. *Effective leadership in the early years sector: The ELEYS study*. London: Institute of Education, University of London, 2008. ISBN 9780854736870.
- SYLVA, K., MELHUISH, E., SAMMONS, P., SIRAJ-BLATCHFORD, I. a TAGGART, B. *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project. Technical Paper 12: The final report – Effective Pre-School Education*. London: Institute of Education, University of London, 2004. ISBN 0854736034.

- ŠMELOVÁ, E. Předškolní vzdělávání očima rodičovské veřejnosti. *Pedagogická orientace* [online]. 2005, 15(1), 52–57. [cit. 2025-09-03]. ISSN 1805-9511. Dostupné na: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1391>
- WELCHONS, L. W. a MCINTYRE, L. L. The transition to kindergarten: Predicting socio-behavioral outcomes for children with and without disabilities. *Early Childhood Education Journal* [online]. 2017, 45, 83–93. [cit. 2025-09-03]. ISSN 1573-1707. Dostupné na: <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0757-7>
- WINNICOTT, D. W. *The maturational processes and the facilitating environment: Studies in the theory of emotional development*. London: Hogarth Press, 1965.
- WINNICOTT, D. W. Zrcadlíčí role matky a rodina ve vývoji dítěte. In: *Hraní a realita*. Praha: Portál, 2018, s. 153–161. ISBN 9788026215674.

Mgr. Klára Hlůžová

Katedra pedagogiky

Univerzita Karlova, Filozofická fakulta

Nám. Jana Palacha 2, 116 38, Praha 1, Česká republika

klara@psycholog-hluzova.cz

DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2026.26.3.28-44>

Pupils with Autism Spectrum Disorder in Physical and Sports Education Classes From the Perspective of Primary Education Teachers

Žiaci s poruchou autistického spektra na hodinách telesnej a športovej výchovy z pohľadu učiteľov primárneho vzdelávania

Dagmar Nemček, Eva Uhlíková Ozoráková

Abstract

The aim of the research was to analyse the experiences of inclusive physical and sports education (PSE) towards the inclusion of pupils with autism spectrum disorder (ASD) among primary education teachers. The research group consisted of five primary education teachers teaching PSE and had a pupil with ASD included in their classes. To achieve the aims of the research study the qualitative method with the technique of semi-structured interview was used. Teachers are more sensitive to the individual needs of pupils with ASD in the inclusive PSE classes. Pupils are significantly behind in motor skills, especially in coordination-demanding exercises and collective sports games. Pupils with ASD like running, jumping, crawling under and over, but reject competition and collective sports. Problematic behaviour of pupils with ASD is manifested, for example by outbursts of anger, running away from the gym, pushing and disturbing classmates, refusing to exercise, problems with adapting to joint activities and fear of not being able to perform movement tasks. When implementing competitive activities, students with ASD are excluded from the team by their classmates, while during non-competitive games, they are encouraged by their classmates. Teachers without a teaching assistant would greatly appreciate their presence.

Keywords: Inclusion. Physical and sports education. Pupil with autism spectrum disorder. Primary education teacher. Experiences.

Úvod

Telesná a športová výchova na školách (TŠV) plní významnú úlohu vo výchovno-vzdelávacom procese nielen pri intaktnej školskej populácii, ale je nesmierne dôležitá aj pri podpore osobnostného rozvoja žiakov s poruchou autistického spektra (PAS). Štátny vzdelávací program (ŠVP) pre primárne

vzdelávanie, ktorý je zverejnený na stránke Národného inštitútu vzdelávania a mládeže (NIVAM), vymedzuje zameranie predmetu telesná a športová výchova predovšetkým na telesné, funkčné a pohybové zdokonaľovanie. Týmto prispieva k upevňovaniu celkového zdravia a fyzickej kondície žiakov. Poskytuje teoretické aj praktické znalosti z oblasti pohybu a športu, vplýva na vytváranie si pozitívneho vzťahu k fyzickej aktivite a prispieva k psychickému, sociálnemu aj morálnemu rozvoju detí (NIVAM, 2022). Hlavným cieľom TŠV v primárnej edukácii je pozitívna stimulácia vývinu kultúrne gramotnej osobnosti prostredníctvom pohybu s akcentom na zdravotne orientovanú zdatnosť a radostné prežívanie pohybovej činnosti. Hlavnými tematickými oblasťami v obsahu vyučovacieho predmetu TŠV podľa ŠVP v primárnom vzdelávaní sú základné lokomócie a nelokomočné pohybové zručnosti, manipulačné, pohybové a prípravné športové hry, kreatívne a estetické pohybové činnosti, psychomotorické cvičenia a hry, aktivity v prírode a sezónne pohybové činnosti. Tieto oblasti sú súčasťou vzdelávacieho štandardu, ktorý stanovuje ciele a obsah vyučovania TŠV na 1. stupni základných škôl (NIVAM, 2022).

Mnohé deti so zdravotným znevýhodnením čelia rôznym prekážkam, ktoré im znemožňujú plnohodnotne sa zapojiť do pohybových činností. Deti s PAS sa ťažšie zapájajú do športovania pre deficity v oblasti komunikácie a socializácie. Menej sa zúčastňujú kolektívnych hier s ostatnými žiakmi a aj počas voľného času sa viac hrajú izolovane, sú menej pohybovo aktívne, čím sa zvyšuje riziko telesnej inaktivity. Ďalším významným prejavom u mnohých detí s PAS je aj narušenie motorických zručností. Deti s PAS majú často odlišné zmyslové vnímanie, podnety spracúvajú pomalšie a aj pomalšie upriamujú pozornosť na nové situácie. Tento faktor vplýva aj na proces učenia, a preto je dôležité, aké stratégie sa zvolia vo výchovno-vzdelávacom procese, aby sa žiak nedostal do stresu a športovanie ho skôr neodrádzalo ako niečo, čo je pre neho náročné na realizáciu, čo častokrát vedie k neprimeraným reakciám počas realizácie pohybových aktivít na vyučovaní (Gažová, 2022).

Štátny pedagogický ústav (ŠPÚ) vymedzil výchovno-vzdelávacie ciele vyučovacieho predmetu TŠV pre žiakov s PAS pre dosiahnutie optimálneho telesného a pohybového rozvoja žiakov, vypestovanie pozitívneho vzťahu k pohybu, cvičeniu a športu v rámci ich možností a schopností (ŠPÚ, 2016). S rozvíjaním pohybovej aktivity úzko súvisí rozvoj poznávacej činnosti, nakoľko účasťou na pohybových aktivitách je potrebné pozitívne pôsobiť aj na rozvoj psychických funkcií, na vnímanie, pozornosť, pamäť, myslenie, fantáziu a reč. Po určení motorickej a senzomotorickej vývinovej úrovne žiaka s PAS je potrebné zamerať sa na utváranie účelových pohybových zručností, kompenzáciu motorických nedostatkov, elimináciu nevhodných motorických prejavov a pohybových stereotypov, a tiež na rozvíjanie sociálnych a komunikačných schopností, s pozitívnym dopadom aj na jeho percepciu, kognitívne a sociálne funkcie. Výchovno-vzdelávacie ciele TŠV žiakov s PAS vychádzajú zo všeobecne stanovených cieľov TŠV ako vyučovacieho predmetu vo výchovno-vzdelávacom procese, pričom je potrebné ich prispôbiť a doplniť na základe nutnosti zohľadnenia špecifik vývinu a prejavov žiakov (ŠPÚ, 2016).

Špecifiká inkluzívneho vzdelávania žiakov s PAS na vyučovaní TŠV sa odvíjajú od viacerých faktorov, akým je napríklad závažnosť postihnutia, či žiak PAS má alebo nemá pridružené aj mentálne znevýhodnenie a tiež podľa akého vzdelávacieho programu sa v škole vzdeláva. Bariérami, či výzvami v inkluzívnej TŠV môže byť materiálny nedostatok, nedostatočné personálne zabezpečenie, ale aj nepripravenosť učiteľov či negatívne postoje spolužiakov (Haegele et al., 2021; Švecová & Nemček, 2024). Keďže sa predmet telesná a športová výchova vyznačuje dynamickým sociálnym, fyzickým a senzorickým prostredím, môže negatívne ovplyvniť skúsenosti a postoje žiakov s poruchami autistického spektra na týchto hodinách (Blagrove, 2017; Thoren et al., 2021). Napríklad výskum Healyho a kolegov (2024), ktorí viedli rozhovory s 12 írskymi žiakmi s PAS o ich skúsenostiach v inkluzívnych hodinách TŠV, odhalil, že títo žiaci zažívajú skúsenosti súvisiace s negatívnym sebahodnotením, sociálnymi problémami, úzkosťou súvisiacou s nedostatkom rutiny, nadmerným hlukom, problémami so šikanovaním a nepochopením zo strany učiteľov. Podobne Lamb et al. (2016), ktorí vo svojom výskume viedli rozhovory s 12 až 15 ročnými žiakmi s PAS o ich skúsenostiach s vyučovaním TŠV v Spojenom kráľovstve, zistili, že zatiaľ čo niektorí žiac vnímali niektoré aspekty TŠV priaznivo, iní deklarovali pocity úzkosti, obavy a strach spojené s priestormi, v ktorých sa TŠV vyučuje.

Pohľad pedagógov na inklúziu žiakov s PAS do vyučovania TŠV je rôzny. Učitelia TŠV, ktorí majú pozitívny postoj k začleneniu žiakov s PAS, implementujú rôzne prístupy, aby uspokojili potreby svojich žiakov a rozvíjali si s nimi pozitívne vzťahy (Combs et al., 2010; McNamara et al., 2022). Bohužiaľ, ukazuje sa, že niektorí učitelia TŠV majú obavy z vyučovania žiakov s PAS, čo môže viesť k negatívnym postojom smerom k inkluzívnemu vzdelávaniu TŠV (Li et al., 2019; Wilhelmsen & Sorensen, 2017). Negatívny pohľad učiteľov vyučujúcich inkluzívne hodiny TŠV je ovplyvnený rôznymi faktormi, akým je napríklad problémové správanie žiakov s PAS (Jury et al., 2021). Nemček & Haegele (2025) ale zistili pozitívny pohľad slovenských učiteľov na inklúziu žiakov s PAS do vyučovania TŠV, pričom mierne pozitívnejší postoj bol preukázaný v skupine učiteliek – žien oproti učiteľom – mužom. Učiteľky ich výskumu výrazne častejšie odmietali výrok, že inklúzia žiakov s PAS zníži kvalitu hodín TŠV. Dvojica autoriek Uhlíková Ozoráková & Nemček (2025) vo svojom výskume taktiež zistila pozitívny pohľad pedagógov primárneho vzdelávania na inklúziu žiakov s PAS do hodín TŠV. Participantí ich výskumu deklarovali, že inklúzia žiakov s PAS neovplyvňovala negatívne prípravu na vyučovanie TŠV. Zistili tiež, že učitelia si vopred informácie o tejto diagnóze neštudovali, nijako špeciálne nemodifikovali výklad ani športové náčinie či náradie, a takisto nevyhľadávali špeciálne kurzy o diagnóze PAS. V rámci príprav na inkluzívne vyučovanie TŠV učitelia v primárnom vzdelávaní najviac aplikovali modifikácie aktivít pre žiakov s PAS formou individuálnych заданий, pričom využívali pomoc pedagogického asistenta (Uhlíková Ozoráková & Nemček, 2025).

Cieľ a výskumná otázka

Cieľom výskumu bolo poukázať na skúsenosti s inkluzívnym vzdelávaním telesnej a športovej výchovy pri začlenení žiakov s poruchami autistického spektra u učiteľov primárneho vzdelávania.

VO: Aké sú skúsenosti s inklúziou žiakov s poruchou autistického spektra do vyučovania telesnej a športovej výchovy z pohľadu pedagógov primárneho vzdelávania?

Metodika

V predloženom príspevku bol aplikovaný kvalitatívny charakter výskumu (Švaríček, et al., 2014). Výskumný súbor tvorilo päť participantov, ktorí vyučovali telesnú a športovú výchovu v primárnom stupni vzdelávania (tab. 1). Pre zachovanie anonymity boli participantom pridelené kódy (učiteľ 1-5). Učiteľ 1 (kód U1) bol muž pochádzajúci z Prešovského kraja vo veku 45 rokov. Bol absolventom jednodoborového učiteľského štúdia telesnej a športovej výchovy v kombinácii s trénerstvom. TŠV vyučoval 20 rokov na prvom aj druhom stupni základnej školy. Žiaka s PAS má do vyučovania TŠV začleneného v treťom ročníku. Ostatné participantky boli ženy – učiteľky, vyučujúce v základných školách v hlavnom meste Bratislava. Učiteľka 2 (kód U2) bola vo veku 38 rokov, vyštudovala učiteľstvo predprimárnej a primárnej pedagogiky, bola triednou pani učiteľkou žiakom v druhom ročníku so začleneným žiakom s PAS. Učiteľka 3 (kód U3) bola vo veku 39 rokov so skončenou aprobáciou učiteľstvo telesnej výchovy v kombinácii s trénerstvom, ktorá vyučovala TŠV štrnásť rokov prevažne na nižšom sekundárnom stupni vzdelávania, ale jedenkrát v týždni vyučovala TŠV žiakov tretieho ročníka, kde bol začlenený žiak s detským autizmom. Učiteľka 4 (kód U4) bola vo veku 55 rokov a pracovala v základnej škole ako vychovávateľka, a prvý rok na tretinový úväzok vyučovala v treťom ročníku jednu hodinu TŠV so začleneným žiakom s PAS. Učiteľka 5 (kód U5) vo veku 35 rokov bola absolventka štúdia predprimárnej a primárnej pedagogiky, s pedagogickou praxou desať rokov, a bola triednou pani učiteľkou v triede, kde bol začlenený žiak s autizmom (tab. 1).

Tab. 1: Základné demografické údaje o participantoch

Učiteľ (kód)	Vek (roky)	Pohlavie	Aprobácia	Región
U1	45	M	Učiteľstvo telesnej výchovy a trénerstvo	Prešovský kraj
U2	38	Ž	Predškolská a elementárna pedagogika	Hl. m. Bratislava
U3	39	Ž	Učiteľstvo telesnej výchovy a trénerstvo	Hl. m. Bratislava
U4	55	Ž	Vychovávateľstvo	Hl. m. Bratislava
U5	35	Ž	Predškolská a elementárna pedagogika	Hl. m. Bratislava

Pozn.: U-učiteľ; M-muž; Ž-žena; Hl. m.-hlavné mesto.

Pre zber výskumných údajov sme zvolili pološtruktúrované interview (Chráska, 2016). Pred realizáciou rozhovoru sme si určili výskumné kategórie a pripravili otvorené otázky (Skutil a kol., 2011). Pri tvorbe otázok v pološtruktúrovanom rozhovore sme vychádzali z výrokov použitých v druhej časti štandardizovaného dotazníka PESEISD-A (Physical Educators' Self-Efficacy Toward Including Students with Disabilities – Autism) zostaveného autormi Taliaferro & Harris (2014) a v praxi overeného autorkou Nemček (2024a). Rozhovory sme realizovali online formou cez sociálne platformy v mesiacoch január a február 2025. Rozhovor s jedným pedagógom trval od 30 do 40 minút. Rozhovory sme nahrávali a následne v marci 2025 prepísali do textovej podoby – transkripcie (Kajanová et al., 2017). Na doslovný prepis sme použili nástroj dostupný v prostredí MS Teams, čo nám umožnilo opakovane sa k výpovediam vracieť a analyzovať ich do hĺbky. Transkripcie sme si vytlačili a následne analyzovali manuálne, pričom sme vo výpovediach participantov hľadali opakujúce sa kódy, ktoré sme farebne zvýrazňovali.

Pre analýzu údajov sme využili metódu kvalitatívnej obsahovej analýzy, ktorá sa zameriava na význam a kontext výpovedí. Použili sme tematickú analýzu, ktorá spočíva v systematickom čítaní a triedení textu s cieľom identifikovať opakujúce sa témy a vzorce v odpovediach participantov. Vytvorili sme šesť výskumných kategórií, ktoré boli identifikované ako kľúčové pre zodpovedanie výskumnej otázky:

1. Prínos inklúzie žiaka s PAS v triednom kolektíve;
2. Úroveň telesnej zdatnosti a osvojovanie si pohybových zručností;
3. Preferencie aktivít na hodinách TŠV;
4. Správanie žiaka s PAS na hodinách TŠV;
5. Postoje spolužiakov k žiakom s PAS a vzájomné interakcie;
6. Význam pedagogického asistenta na inkluzívnych hodinách TŠV.

Táto forma analýzy nám umožnila lepšie poukázať na skúsenosti s inkluzívnym vzdelávaním telesnej a športovej výchovy pri začlenení žiakov s poruchami autistického spektra u učiteľov primárneho vzdelávania.

Výskum sa riešil ako súčasť grantovej úlohy VEGA 1/0694/24 s názvom „*Telesná a športová výchova ako prostriedok inklúzie žiakov s poruchami autistického spektra*“, ktorá bola schválená etickou komisiou Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave (stanovisko EK č. 4/2024), čím bolo súčasne splnené etické kritérium výskumu.

Výsledky

Výskumná otázka: *Aké sú skúsenosti s inklúziou žiakov s poruchou autistického spektra do vyučovania telesnej a športovej výchovy z pohľadu pedagógov primárneho vzdelávania?*

Odpovede na výskumnú otázku sú prezentované v príslušných výskumných kategóriách.

Kategória 1: Prínos inklúzie žiaka s PAS v triednom kolektíve

U pedagógov sme zisťovali, čím obohacuje inklúzia žiaka s PAS vyučovanie TŠV smerom k triednej klíme. Učitelia sa jednoznačne zhodli na tom, že v inkluzívnom telovýchovnom procese sú senzitívnejší smerom k individuálnym potrebám žiaka s PAS. U1 vidí prínos pre ostatných žiakov v tom, že tá hodina je pokojnejšia v porovnaní s inými hodinami, kde nie je začlenený žiak s PAS, čo je dosiahnuté hlavne nižšou mierou súťaživosti medzi žiakmi. Podľa pedagogičky U2 inkluzívny telovýchovný proces prináša viac pochopenia, tolerance a trpezlivosti medzi spolužiakmi. Tvrdí, že ako učiteľka síce musí dodržiavať učebné plany a osnovy a sprostredkovať ich aj žiakovi s PAS, ale podľa nej: „*Je dôležité, aby sme pritom zostali ľuďmi, a mysleli na to, aké pocity vytvárame pri vyučovaní v triede aj pre daného žiaka.*“ U3 tiež zdôrazňuje, že inklúzia žiaka s PAS ju núti sa viac zamýšľať nad detailmi a prispôbovať dané cvičenia tak, aby žiak s PAS nemal bariéry pri ich vykonávaní. Participantka U3 vidí, že: „*Aj malá zmena dokáže urobiť veľkú zmenu pre žiaka s PAS, aby sa do pohybových aktivít aktívne zapojil spoločne so svojimi spolužiakmi.*“ Pedagogička U4 vnímala, že prítomnosť žiaka s PAS ju naučila najmä väčšej trpezlivosti. U5 celkovo vnímala prínos v tom, že si hlbšie uvedomila diverzitu potrieb pre jednotlivých žiakov, a tomu napríklad prispôbila vyjadrovanie na hodinách TŠV, aby žiak lepšie porozumel inštrukciám s cieľom vyššej miery účasti na aktivitách spoločne so svojimi spolužiakmi.

Kategória 2: Úroveň telesnej zdatnosti a osvojovanie si pohybových zručností

Pedagógovia motorickú zdatnosť žiaka s PAS v troch prípadoch hodnotili na rovnakej úrovni, ako majú intaktné deti v triede, dokonca v jednom prípade ako nadpriemernú. U2 sa vyjadril, že vzhľadom na svoj vek (žiak s PAS mal dvojročný odklad) je jeho úroveň pohybových zručností a telesnej zdatnosti dobrá. Rovnako aj U3 vyjadrila, že žiak s PAS je na tom motoricky veľmi dobre, možno dokonca lepšie ako niektorí jeho zdraví spolužiaci. Bez problémov zvláda základné lokomócie, behy, skoky, atletickú abecedu a zvláda aj základné gymnastické prvky, alebo aj napr. hádzanie loptičky. U4 sa vyjadril, že žiak s PAS je šikovný, a veľmi rád behá: „*Behá stále dookola ihriska.*“ V dvoch prípadoch učitelia ohodnotili žiaka na strednej úrovni v oblasti jeho telesnej zdatnosti a v jednom prípade bolo zjavné motorické zaostávanie v porovnaní s ostatnými žiakmi v triede. U1 povedal, že niektoré cvičenia robia žiakovi s PAS problémy napr. koordinačné, ale to, čo on u žiaka oceňuje, je jeho enormná snaha. Kolektívne športy odmieta úplne, aj nácvik základných herných činností jednotlivca. U5 na základe svojich skúseností odpovedala, že žiak s PAS je na hodinách TŠV neobratný a dokonca základné lokomócie ako keby len objavoval, napr.: „*Pri spracovaní lopty u neho znamenalo, že musí skoordinať strašne veľa vecí naraz.*“

Kategória 3: Preferencie aktivít na hodinách TŠV

Opýtaní učitelia výskumu sa jednoznačne zhodli na tom, že najpopulárnejšou aktivitou pre žiakov s PAS bola naháňačka, príp. behy iného zamerania. Vo všetkých piatich prípadoch to bol práve beh, ako jedna zo základných lokomócií, ktorá je pre žiakov s PAS najprirodzenejšia na vykonanie, a zároveň veľmi obľúbená. Takisto u všetkých žiakov s PAS sa tešia veľkej popularite štafetové aktivity. Na strane druhej, medzi neobľúbené aktivity patrili kolektívne športy, z dôvodu väčšej náročnosti na koordináciu pohybov, zvýšeného hluku aj potreby väčších sociálnych zručností. U1 sa vyjadril, že žiak s PAS: „*Kolektívne športy úplne odmieta, ale má rád individuálne aktivity, cvičenia, ako skoky cez prekážku, jednoduché behy, vie vyliezť na rebriny, rád dribluje, je snaživý.*“ U2 poukázala na obľúbenosť štafetových úloh u žiaka s PAS, aktivity s podliezaním a preliezaním. Na strane druhej ale zdôraznila, že žiak s PAS nedokáže rýchlo behať, čo je problém pri súťažiach družstiev. U3 konštatuje, že žiak s PAS má vo všeobecnosti rád pohyb, a rád sa s ostatnými spolužiakmi naháňa: „*Rád naháňa aj je naháňaný. Má rád parkúrové preskočky, lebo on aj navštevuje parkúrový krúžok.*“ U3 ďalej tvrdí, že na hodinách TŠV sa u žiaka s PAS neprejavilo nič, čo by nemal rád: „*On je taký naozaj funkčný.*“ U4 sa vyjadril, že žiak s PAS má rád všetky aktivity „*beh, lopty, všetko.*“ Aktivity rád vyskúša raz: „*Ale potom si už ide svoje.*“ U5 sa tiež vyjadrila, že žiak s PAS má rád naháňačky: „*Aj keď sme robili štafety, opičie dráhy, to má rád.*“ Neobľúbené u neho podľa nej boli súťažné aktivity, ale najmä kolektívne športové hry, ako florbal alebo vybíjaná.

Kategória 4: Správanie žiaka s PAS na hodinách TŠV

V štyroch z piatich prípadov učitelia neudávajú, že je správanie žiaka natoľko rušivé, aby si s tým nevedeli dať rady, v čom im v dvoch prípadoch pomáha aj prítomnosť asistenta. Pripúšťajú však, že na začiatku chvíľu trvalo, kým si k sebe našli cestu, vhodný spôsob komunikácie a motivácie k účasti na pohybových aktivitách, a kým porozumeli niektorým individuálnym osobitostiam žiakov s PAS. U1 priznáva, že na začiatku žiak s PAS z hodiny niekedy ušiel, ukryl sa do kabinetu alebo sa hádzal o zem, keď sa mu niečo nepáčilo. Po čase si však našli k sebe cestu, no vyzdvihol tiež, že v tomto počínaní žiaka bola neoceniteľná pomoc pedagogickej asistentky. Spomenul tiež: „*Keď je hodina TŠV suplovaná iným učiteľom, žiak s PAS sa odmieta aktívne zapájať.*“ U2 vníma problémové správanie žiaka s PAS pri strkaní, pretože chce byť stále prvý: „*Ale nie je v tom hnev ani agresia.*“ Problémové správanie sa vyskytuje aj pri rozcvičovaní, kedy žiak s PAS nekoordinovane pobehuje po telocvični, čo vyrušuje ostatných spolužiakov aj vyučujúceho: „*Ale to si hneď stopneme, a keď už naozaj nevie čo so sebou, dám mu vykonať pár drepov, čo akceptuje a bez problémov drepy vykoná.*“ U3 nezaznamenala výrazné problémové správanie u žiaka s PAS, len tvrdí, že je spomalený: „*Pomaly sa prezlieka na telesnú, vždy na neho musíme čakať.*“ Keď sa u žiaka s PAS prejaví výraznejšia odchýlka v správaní, U3 si prisadne ku žiakovi a opýta sa ho, čo sa deje, čo sa mu v tej

chvíli nepáčilo. Pre U4 je veľmi náročné udržiavať neustály očný kontakt so žiakom s PAS kvôli jeho častým útekom od skupiny. Tiež dodáva, že sa ťažko prispôsobuje spoločným aktivitám na hodine: „*Nepočúva, má svoj svet, sem-tam sa podarí pri rozcvičke, že sa prispôsobí, ale to je zriedkavé.*“ U5 spomenula, že TŠV je pre žiaka s PAS náročný predmet, lebo: „*Sa tam deje vždy strašne veľa vecí naraz.*“ Čo sa týka negatívnych prejavov správania u žiaka s PAS na hodinách TŠV, spomenula odmietanie vykonania pohybových úkonov a úloh a intenzívnejšie prejavy hnevu vyplývajúce z neistoty a neporozumenia zadania. Nesmierne ocenila prítomnosť asistentky, ktorá v takýchto prípadoch preberá zodpovednosť a venuje sa žiakovi s PAS individuálne.

Kategória 5: Postoje spolužiakov k žiakom s PAS a vzájomné interakcie

V piatej kategórii, zameranej na postoje k žiakom s PAS a vzájomné interakcie žiakov na hodinách TŠV sme z pohľadu všetkých pedagógov zistili, že pri pohybových aktivitách realizovaných na hodinách, ktoré neboli na body, žiaci nemali problém spolupracovať a prijímať žiaka s PAS. Pomáhali mu, pomoc bola zaznamenaná viac zo strany dievčat, ktoré prejavovali starostlivosť o týchto žiakov a trpezlivosť so žiakmi s PAS. U1 sa vyjadril, že spolužiaci žiaka s PAS berú medzi seba a pri vykonávaní aktivít ho povzbudzujú, aj keď sa mu nedarí: „*Nevadí, ideš!*“. Zmienil sa však, že nie vždy bol prístup spolužiakov k žiakovi s PAS takýto: „*Kým ho ešte dobre nepoznali, nepáčilo sa im, že stále uteká z telocvične. Tiež sa im nepáčilo, keď dostal lepšiu známku.*“ U2 sa snaží, aby ostatní spolužiaci pochopili, že žiak s PAS je odlišný: „*...aby tú jeho odlišnosť tolerovali, a naopak jemu zas hovorím, aby on toleroval ostatných spolužiakov.*“ Participantka U2 ďalej vysvetľuje, že žiak s PAS má „*takého jedného kamaráta, s ktorým sa spája, ten ho už dobre pozná a vždy mu ochotne pomôže. Takže má takú oporu v triede.*“ U3 spomína, že keď pracujú vo dvojiciach, väčšinou dochádza k hádkam a nezhodám: „*...dvaja sa tam škriepia, lebo žiak s PAS je niekedy až moc kontaktný, rýpe do toho druhého, šťuchá a potom prídu žalovať.*“ Keď pracujú v skupinách, žiak s PAS sa ťahá skôr k dievčatám a vtedy je spokojný. Pre ňu to bol signál, že s chlapcami nechce byť a pani učiteľka to rešpektovala. Rovnako aj U4 si všima, že spolužiaci sa k žiakovi s PAS vcelku správajú dobre, z kolektívu ho nevyčleňujú, no nie je tomu vždy tak. Zmienila sa, že najmä v situáciách, keď súťažia družstvá medzi sebou, stane sa, že povedia: „*Keby sme nemali toho žiaka v skupine, vyhrali by sme. Vtedy žiakom vysvetlím, že nie všetci sme dobrí v telesnej výchove. Každý behá, ako vie. Niekedy musím ich emócie korigovať.*“ U4 ďalej tvrdí, že: „*Sú to ale hlavne dievčatá, ktoré sa ho na hodinách TŠV snažia aktívne zapojiť do činností.*“ Učelia sa tiež zhodujú na tom, že začlenenie žiaka s PAS je pre kolektív prínosné, prejavujúce sa vo vyššej miere tolerancie a pochopenia k individuálnym odlišnostiam žiaka. Ak sa aj vyskytnú problémy alebo nezhody medzi spolužiakmi súvisiace napr. s rozdielnym hodnotením, či úpravou aktivít, tak pedagógovia ochotne vysvetľujú žiakom dôvody. Najmä triedne učiteľky (U2, U5) dbajú na vzájomnú komunikáciu medzi žiakmi a učia

ich na hodinách TŠV rešpektovať sa navzájom. U5 tvrdí, že spolužiaci si síce všimli špecifické správanie žiaka s PAS, najmä keď prejavoval hnev pri činnostiach, ktoré sa mu nedarilo vykonať, ale „až tak to neriešili“. Pri aktivitách vo dvojici mu asistovala pedagogická asistentka, prípadne niektoré z dievčat. „U5 ale veľmi podobne ako predchádzajúca participantka (U4) podotkla, že: „Keď bola súťaž na body, tak vtedy ho nechceli mať vo svojom družstve, vtedy ho vnímali ako ten slabší prvok. Ale keď aktivity boli len formou hry, bez súťaženia, tak ho brali normálne ako člena, dokonca ho povzbudzovali.“ U všetkých participantov bolo badať snahu o začleňovanie žiakov s PAS do kolektívu, trpezlivé vysvetľovanie a oboznamovanie ostatných žiakov s tým, že každý máme iné danosti, čím vedú žiakov k spolupráci a spolupatričnosti. Na strane druhej ale dbajú na to, aby aj žiak s PAS akceptoval pravidlá na hodine a rešpektoval potreby svojich intaktných spolužiakov.

Kategória 6: Význam pedagogického asistenta na inkluzívnych hodinách TŠV
Dvom z piatich opýtaných pedagógov nášho výskumu asistoval na hodinách pedagogický asistent. Obaja participanti zhodne potvrdili, že bez ich účasti by bolo veľmi náročné viesť hodinu TŠV. Podľa U1 asistentka dohliada na žiaka s PAS hlavne po ukončení spoločných aktivít, kedy je tiež žiakovi s PAS dovolené sa ísť skôr prezliecť a odísť z hodiny, napr. na obed. Prípadne ak už odmieta cvičiť spoločne so svojimi spolužiakmi, asistentka sa mu venuje pri individuálnych činnostiach podľa jeho vlastného výberu, akými sú napr. driblovanie s loptou, alebo vozenie sa na odrážadle. Ďalej popisuje svoju osobnú skúsenosť: „Na začiatku bez asistentky mi prítomnosť žiaka s PAS dosť negatívne ovplyvňovala vyučovanie, lebo sa pomalšie prezliekal alebo sa mu nechcelo cvičiť, alebo chcel odísť z hodiny skôr. Vadí mu hluk, uteká skrátka niekde hľadať tichšie miesto. Musel som ho mať stále na očiach a behať za ním, ale potom som si u pani riaditeľky vybavil asistentku, vysvetlil som jej, aby sa skrátka v telocvični nestal úraz, takže mi vyšla v ústrety, za čo som jej veľmi vďačný.“ U2 nemá na hodinách asistenciu, hoci na ostatných predmetoch tento žiak s PAS má asistentku, no participantka to ďalej zdôvodňuje tým, že na hodinách TŠV je so žiakom dobrá spolupráca, takže to nie je nevyhnutné. Jediné, pričom by asistenciu privítala je prezliekanie, lebo tvrdí: „On je taký spomalený pri prezliekaní na telesnú. Stáva sa, že si veci oblečie naopak. Vždy na neho s deťmi čakáme.“ Ani U3 nemá potrebu mať na hodine pedagogického asistenta nakoľko žiak akceptuje jej pokyny a je schopný plnohodnotne sa zapájať do vyučovacieho procesu. Vyjadrila sa: „Pedagogického asistenta na hodine nemám, keby som potrebovala, môžem ho mať, ale nepotrebuje ho. Jedine, keď má stáť a rozcvičovať sa, on behá, tak áno, to vyrušuje, ale to si hneď stopneme. Čiže aj keď ma niečo vyruší, tak to nie je niečo, čo by som za pár sekúnd nevyriešila bez pomoci pedagogického asistenta.“ U4 asistenta nemá, ale jeho účasť na hodinách by veľmi privítala: „Odkedy mi žiak utiekol od skupiny, musím ho mať stále na očiach. Dávam mu vždy nejakého spolužiaka – že zober ho za ruku, buď s ním v šatni. Stále musí byť niekto pri ňom, aj keď

sa prezlieka. Všetko robí veľmi pomaly. Aj 10 – 15 minút pred začiatkom hodiny a aj na konci pri prezliekaní. Ale už som si to tak zariadila, že viem sledovať aj šatňu, aj ako deti robia rozcvičku.“ Pedagóg U5 aktívne spolupracuje s asistentkou, vopred si aj dohadujú, na čom bude v danú hodinu asistentka spolupracovať. Najčastejšie je to individuálna pomoc pri realizácii pohybových činností so žiakom s PAS, aby si správne osvojoval a zlepšoval pohybové zručnosti. Ako sa vyjadrila: „Áno, vždy som mala na hodine asistentku, bez nej neviem, či by som tú telesnú výchovu dala. Vďaka asistentke sa mi nenarúša priebeh vyučovania.“

Diskusia

Cieľom výskumu bolo poukázať na skúsenosti s inkluzívnym vzdelávaním telesnej a športovej výchovy pri začlenení žiakov s poruchou autistického spektra u učiteľov primárneho vzdelávania. Pre splnenie cieľa sme si vytvorili šesť výskumných kategórií, ktoré nás v rámci skúseností pedagógov s inkluzívnym telovýchovným procesom zaujímali.

Prvou výskumnou kategóriou sme zisťovali, v čom vidia pedagógovia primárneho vzdelávania prínos inklúzie žiaka s PAS v triednom kolektíve. Zistili sme, že učitelia sú v inkluzívnom telovýchovnom procese senzitívnejší smerom k individuálnym potrebám žiaka s PAS, hodiny sú pokojnejšie (bez súťažnej rivality a odhliadnuc od problémového správania sa týchto žiakov), vedú ostatných žiakov k pochopeniu, tolerancii a trpezlivosti, núti ich to viac premýšľať a modifikovať obsah hodín pre potreby žiaka s PAS, čiže byť kreatívnejšími, sú uvedomelejší voči diverzitám potrieb jednotlivých žiakov, ale hlavne ich inkluzívne vzdelávanie „otestovalo“, či sú pri tom všetkom schopní zostať ľudskými osobnosťami. Zahraničné výskumy preukázali, že učitelia hodnotia svoje postoje k inklúzii žiakov s PAS do vyučovania TŠV priaznivo (Nemček & Haegele, 2025), čo nemusí byť prekvapujúce, keďže aj ďalšie výskumy ukazujú, že učitelia TŠV majú tendenciu deklarovať pozitívne postoje k výučbe žiakov aj s iným zdravotným postihnutím (Tarantino et al., 2022), nevynímajúc žiakov s PAS (Beamer & Yun, 2014; Nowland, 2024; Tindall et al., 2016).

Druhou kategóriou nám učitelia primárneho vzdelávania sprostredkovali, že telesná zdatnosť a osvojovanie si motorických zručností môže byť u žiakov s PAS v inkluzívnom vzdelávaní TŠV rôznorodé. Na jednej strane ich úroveň telesnej zdatnosti a pohybových zručností hodnotia porovnateľne k úrovni intaktných žiakov, no na strane druhej je viditeľné výrazné zaostávanie v motorike, najmä pri koordinačne náročných cvičeniach a pri realizácii kolektívnych športových hier. Kvantitatívne zameraný výskum autoriek Bundová a Nemček (2023) čiastočne korešponduje s výsledkami nášho výskumu nakoľko deklaruje, že učitelia, vyučujúci inkluzívnu TŠV so začleneným žiakom s PAS, mali najväčšiu skúsenosť s tým, že úroveň pohybových zručností týchto žiakov bola veľmi

odlišná od úrovne intaktných spolužiakov. V roku 1995 porovnávali autori Manjiviona & Prior (1995) motorickú úroveň detí s PAS prostredníctvom štandardizovaného testu (Test of Motor Impairment-Henderson Revision). Zistili, že približne 50 percent detí s Aspergerovým syndrómom a 67 percent detí s vysoko funkčným autizmom má problémy s motorikou. Novšie výskumy udávajú, že až viac ako 80 percent detí s autizmom disponuje podpriemernou úrovňou pohybových schopností. Štúdiami bolo tiež zistené, že tzv. neobratnosť je priamo úmerná sociálnym schopnostiam, čo autori vysvetľujú tým, že čím je dieťa neobratnejšie, tým má závažnejšiu formu autizmu (Hilton et al., 2012; Thorová & Hrdlička, 2018).

S úrovňou motoriky sú spojené preferencie pohybových aktivít u týchto žiakov, ktoré sme zisťovali treťou výskumnou kategóriou. Učitelia primárneho vzdelávania nám sprostredkovali, že základné lokomócie, ako behy (naháňačky), skoky, ale aj podliezanie a preliezanie (tzv. „opičie dráhy“) sú u žiakov s PAS vcelku obľúbené. Na strane druhej najviac odmietajú súťaženie a kolektívne športy, nakoľko sú pre nich koordinačne náročné a vyžadujú si aspoň určitú úroveň sociálnych zručností, ktorou ale žiaci s PAS nedisponujú. Na preferenciu individuálnych športových činností u detí s PAS oproti kolektívnym hrám upriamujú aj iné výskumy (Stanish et al., 2015; Vella Fondacaro et al., 2022). Čadilová & Žampachová (2012) zdôvodňujú preferenciu aktivít u žiakov s PAS aj tým, o aký typ žiaka s PAS ide. Aktívny typ vyhľadáva kontakt so svojimi spolužiakmi, avšak neprimeranosť týchto kontaktov často spôsobí, že takíto žiaci sa stávajú neobľúbenými, neakceptovateľnými a neprispôsobivými. Pasívny typ pôsobí samotárskym dojmom, nerád sa zúčastňuje spoločných aktivít. Problematické nadväzovania kontaktov vplýva na zníženú schopnosť porozumieť zmyslu kamarátstva. Deficity v oblasti sociálneho správania sú viditeľné najmä pri zapojení sa žiaka do súťaží a hier. Dôvodom je problém s pochopením pravidiel, pochopenie zmyslu vôbec súťažiť a u niektorých nízka akceptovateľnosť prehry, pri inom type je to nevôľa sa súťaže zúčastniť. Kolektív autorov tvrdí, že deficity v oblasti hier a súťaží sú u žiakov s PAS ovplyvnené nízkou mierou flexibility, obmedzenou predstavivosťou a nízkou úrovňou sociálnych zručností (Čadilová & Žampachová, 2012).

Štvrtou kategóriou sme zisťovali, aké je správanie žiaka s PAS na hodinách TŠV. Učitelia primárneho vzdelávania sa zhodli na tom, že aj keď je správanie žiaka s PAS na hodinách niekedy nevyspytateľné, vcelku ho dokážu zvládnuť. Medzi najčastejšie výkyvy v správaní patrili výbuchy hnevu, hádzanie sa o zem, úteky z telocvične, skrývanie sa v kabinete alebo v šatni, strkanie a vyrušovanie ostatných žiakov, odmietanie cvičenia, bezcieľne, nekoordinované pobežovanie po telocvični počas rozcvičenia, výrazná pomalosť predovšetkým pri prezliekaní sa na hodinu, problematické prispôsobovanie sa spoločným aktivitám na hodine, strach z nezvládnutia pohybových úloh. Autorka Nadányi (2024) vo svojej publikácii zhrnula prejavy problémového správania žiakov s PAS, z ktorých niektoré boli zaznamenané aj u žiakov nášho výskumu. Podľa spomínanej autorky, ale aj iných autorov zaoberajúcich sa podobnou

problematikou, patrí medzi najčastejšie prejavy či topografie problémového správania u detí a žiakov s PAS agresivita voči iným alebo sebe samému (tzv. sebapoškodzovanie), ničenie majetku, nevhodná vokalizácia, afektívne záchvaty a motorická či vokálna stereotypia (Rooker et al., 2018; Simmons et al., 2022; Thorová, 2016; Wunderlich et al., 2022).

Piatou výskumnou kategóriou sme zisťovali vzájomné interakcie na hodinách TŠV v triednom kolektíve. Zistili sme, že ak sa na hodinách nerealizujú súťažné aktivity, príp. aktivity na body, spolužiaci žiakov s PAS bez problémov do kolektívu prijímajú, dokonca ho v pohybových činnostiach povzbudzujú. Ak ale žiaci na hodinách TŠV súťažia, žiaka s PAS odmietajú mať vo svojom družstve. V tejto kategórii sme tiež zistili, že v skupinových formách žiaci s PAS viac preferujú byť súčasťou dievčenských skupín ako chlapčenských. Zaujímavé výsledky výskumu priniesla štúdia výskumníkov Haegele a Maher (2022), ktorí uskutočnili rozhovor s ôsmimi chlapcami s PAS v USA o skúsenostiach so vzájomnými interakciami s rovesníkmi na inkluzívnych hodinách TŠV. Autori zistili, že skúsenosti so spolupatričnosťou zo strany rovesníkov boli zväčša nedostupné a bohužiaľ, pre žiakov s PAS boli typické skôr skúsenosti so šikanovaním, sebapoškodzovaním a izoláciou. Hoci sa zdá, že inklúzia žiakov s PAS do vyučovania TŠV je dobre mienená, dostupná zahraničná literatúra poukazuje skôr na časté vylúčenie žiakov s PAS z hodín TŠV (Haegele & Maher, 2022; Healy et al., 2022; Lamb et al., 2016), čo sa podobne prejavilo aj v našom výskume, ak žiaci súťažili o body.

V poslednej výskumnej kategórii, kde sme zisťovali význam pedagogického asistenta na inkluzívnych hodinách TŠV. Zistili sme, že učitelia primárneho vzdelávania sú pozitívne naklonení pomoci zo strany pedagogických asistentov v inkluzívnom vzdelávaní TŠV. Hoci len dvaja z piatich učiteľov asistentov plnohodnotne využívali, ďalší dvaja učitelia by ich pomoc na hodinách TŠV veľmi ocenili a len jedna participantka pomoc pedagogického asistenta v inkluzívnom telovýchovnom procese nepotrebuje. Podľa učiteľov primárneho vzdelávania ale dôležitú úlohu zohrávajú pedagogickí asistenti pri individuálnom prístupe, keď si osvojujú nové pohybové zručnosti, pri prezliekaní sa do cvičebného úboru, pre skorší odchod z hodiny a odprevádzanie žiaka na obed a pre regulovanie problémového správania na hodinách. Kakos (2025) zdôrazňuje, že pedagogickí asistenti môžu zohrávať kľúčovú úlohu pri zmierňovaní problémov v inkluzívnej TŠV tým, že aktívne pomáhajú pri realizácii pohybových úloh, zabezpečujú bezpečné prostredie hodín a uľahčujú komunikáciu medzi učiteľom a žiakom. Giangreco a kolegovia (2010) naznačujú, že takáto pomoc môže pozitívne ovplyvniť pocit bezpečia a spolupatričnosti žiakov, čo výrazne podporuje ich pozitívny postoj k škole. Nemček (2024b) vo svojej didaktickej príručke pre učiteľov TŠV podčiarkuje nevyhnutnosť prítomnosti pedagogických asistentov v inkluzívnom vzdelávaní TŠV, ktorí by mali pomôcť plniť ciele vyučovania a promptne reagovali na aktuálne potreby žiaka so zdravotným postihnutím.

Záver

Cieľom výskumu bolo poukázať na skúsenosti s inkluzívnym vzdelávaním telesnej a športovej výchovy pri začlenení žiakov s poruchami autistického spektra u učiteľov primárneho vzdelávania. Z odpovedí pedagógov vyplynulo niekoľko hodnotných zistení. Učelia sú v inkluzívnom telovýchovnom procese senzitívnejší smerom k individuálnym potrebám žiaka s PAS, sú kreatívnejší, uvedomejší voči diverzitám potrieb jednotlivých žiakov. Žiaci viditeľne výrazne zaostávajú v motorike, najmä pri koordinačne náročných cvičeniach a pri realizácii kolektívnych športových hier. Žiaci s PAS obľubujú beh, skoky, podliezanie a preliezanie, odmietajú súťaženie a kolektívne športy. Problémové správanie sa prejavuje výbuchmi hnevu, hádzaním sa o zem, útekmi z telocvične, skrývaním sa v kabinete alebo v šatni, strkaním a vyrušovaním ostatných žiakov, odmietaním cvičenia, bezcieľnym, nekoordinovaným pobežovaním po telocvični, výraznou pomalosťou pri prezliekaní sa, problémami s prispôbovaním sa spoločným aktivitám a strachom z nezvládnutia pohybových úloh. Pri realizácii súťažných aktivít sú svojimi spolužiakmi z kolektívu vylučovaní, pri nesúťažných hrách naopak spolužiakmi povzbudzovaní. Inkluzívne vyučovanie TŠV si bez pedagogického asistenta nevedia predstaviť, a tí, ktorí ho na hodinách nevyužívajú, by jeho prítomnosť veľmi ocenili. V ďalších výskumoch sa odporúčame zamerať na zisťovanie skúseností učiteľov v nižšom a vyššom sekundárnom stupni vzdelávania a na zisťovanie postojov k telesnej a športovej výchove samotných žiakov s PAS.

Limity výskumu

Výsledky predloženého výskumu nie je možné zovšeobecniť z dôvodu nízkeho počtu participantov (n=5). Výskum je ale svojho druhu prvotinou v podmienkach Slovenskej republiky a je nevyhnutné v zbieraní údajov od pedagógov vyučujúcich inkluzívnu telesnú a športovú výchovu pokračovať aj na vyšších stupňoch vzdelávania. Hodnotnejším by tiež bolo skúmať postoje k telesnej a športovej výchove samotných žiakov s PAS.

Bibliografia

- BEAMER, J. A., & YUN, J. (2014). Physical educators' beliefs and self-reported behaviors toward including students with autism spectrum disorder. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 31(4), 362-376. <https://doi.org/10.1123/apaq.2014-0134>
- BLAGRAVE, J. (2017). Experiences of children with autism spectrum disorders in adapted physical education. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 10(1), 17-27. <https://doi.org/10.5507/euj.2017.003>

- BUNDOVÁ, L., & NEMČEK, D. (2024). Skúsenosti učiteľov so začlenením žiakov s poruchami autistického spektra do inkluzívnej telesnej a športovej výchovy. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, 23(1), 86-99.
<https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.1.86-99>
- COMBS, S., ELLIOTT, S., & WHIPPLE, K. (2010). Elementary Physical Education Teachers' Attitudes towards the Inclusion of Children with Special Needs: A Qualitative Investigation. *International journal of special education*, 25(1), 114-125. <https://eric.ed.gov/?id=EJ890572>
- ČADILOVÁ, V., & ŽAMPACHOVÁ, Z. (2012). *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- GAŽOVÁ, E. (2022). *Športovanie detí s poruchami autistického spektra*. In: Ostatníková, D. (Ed.) *Autizmus od A po S*. (s. 320-340). Ikar.
- GIANGRECO, M. F. (2010). Utilization of teacher assistants in inclusive schools: Is it the kind of help that helping is all about? *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 341-345.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2010.513537>
- HAEGELE, J. A., & MAHER, A. J. (2022). Male autistic youth experiences of belonging in integrated physical education. *Autism*, 26(1), 51-61.
<https://doi.org/10.1177/13623613211018637>
- HAEGELE, J. A., WILSON, W. J., ZHU, X., BUECHE, J. J., BRADY, E., & LI, C. (2021). Barriers and facilitators to inclusion in integrated physical education: Adapted physical educators' perspectives. *European Physical Education Review*, 27(2), 297-311.
<https://doi.org/10.1177/1356336X20944429>
- HEALY, S., BREWER, B., LAXTON, P. et al. (2022). Brief Report: Perceived Barriers to Physical Activity Among a National Sample of Autistic Adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52, 4583-4591. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05319-8>
- HEALY, O., REILLY, E., DAVIES, J., LOVETT, V., & REED, P. (2024). Differential persistence of Primary Reflexes for Children with Autism Spectrum Disorder: A systematic replication. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 54, 4752-4756.
<https://doi.org/10.1007/s10803-022-05880-w>
- HILTON, C. L., ZHANG, Y., WHILTE, M. R., KLOHR, C. L., & CONSTANTINO, J. (2012). Motor impairment in sibling pairs concordant and discordant for autism spectrum disorders. *Autism*, 16(4), 430-441. <https://doi.org/10.1177/1362361311423018>
- CHRÁSKA, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Grada.
- JURY, M., PERRIN, A. L., DESOMBRE, C., & ROHMER, O. (2021). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism spectrum disorder: Impact of students' difficulties. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 83, 101746. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2021.101746>

- KAJANOVÁ, A., DVOŘÁČKOVÁ, O., STRÁNSKÝ, P. (2017). *Metodologie výzkumu v oblasti sociálních věd*. Jihočeská univerzita.
- KAKOS, M. (2025). A third space for inclusion: multilingual teaching assistants reporting on the use of their marginal position, translation and translanguaging to construct inclusive environments. *International Journal of Inclusive Education*, 29(2), 223-238. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2073060>
- LAMB, P., FIRBANK, D., & ALDOUS, D. (2016). Capturing the world of physical education through the eyes of children with autism spectrum disorders. *Sport, Education and Society*, 21(5), 698-722. <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.941794>
- LI, C., WONG, N. K., SUM, R. K., & YU, C. W. (2019). Preservice teachers' mindfulness and attitudes toward students with autism spectrum disorder: The role of basic psychological needs satisfaction. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 36(1), 150-163. <https://doi.org/10.1123/apaq.2018-0044>
- MANJIVIONA, J., & PRIOR, M. (1995). Comparison of Asperger syndrome and high-functioning autistic children on a test of motor impairment. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25(1), 23-39. <https://doi.org/10.1007/BF02178165>
- McNAMARA, S. W. T., HEALY, S., BITTNER, M., & BLAGRAVE, J. (2023). Physical educators' experiences and perceptions towards teaching autistic children: A mixed methods approach. *Sport, Education and Society*, 28(5), 522-535. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2052835>
- NADÁNYI, L. (2024). Problémové správanie ako bariéra v edukácii jednotlivcov s poruchami autistického spektra. *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*, 13(1), 101-109.
- NEMČEK, D. (2024a). Attitudes of experienced and non-experienced teachers towards inclusion of students with autism spectrum disorders in physical education lessons. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 17(10), 61. <https://doi.org/10.5507/euj.2024.007>
- NEMČEK, D. (2024b). *Inkluzívne vzdelávanie v telesnej a športovej výchove. Príklady dobrej praxe*. Pedagogická fakulta UK v Bratislave v spolupráci so Slovenskou vedeckou spoločnosťou pre telesnú výchovu a šport.
- NEMČEK, D. & HAEGELE, J. (2025). Gender differences in positive and negative outcomes towards inclusion of students with autism spectrum disorders in physical education classes. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1-9. <https://doi.org/10.1080/20473869.2024.2448684>
- NIVAM (2022). *Inovovaný štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základných škôl. Zdravie a pohyb*. Dostupné z: <https://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-1.stupen-zs/zdravie-pohyb/>
- NOWLAND, L. A. (2024). Exploring physical educators' self-efficacy to teach students with disabilities in general physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 41(2), 247-267. <https://doi.org/10.1123/apaq.2023-0112>

- ROOKER, G. W., BONNER, A. C., DILLON, C. M., & ZARCONI, J. R. (2018). Behavioral treatment of automatically reinforced SIB: 1982 – 2015. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 51(4), 974-997. <https://doi.org/10.1002/jaba.492>
- SKUTIL, M. a kol. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Portál.
- STANISH, H., CURTIN, C., MUST, A., PHILLIPS, S., MASLIN, M., & BANDINI, L. (2015). Enjoyment, barriers, and beliefs about physical activity in adolescents with and without autism spectrum disorder. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32(4), 302-317. <https://doi.org/10.1123/APAQ.2015-0038>
- SIMMONS, C. A., SALVATORE, G. L., & ZANGRILLO, A. N. (2022). Efficiency and preference for alternative activities during schedule thinning with functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 55(1), 101-120. <https://doi.org/10.1002/jaba.886>
- ŠPÚ (2016). *Vzdelávací program pre žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami s mentálnym postihnutím pre primárne vzdelávanie*. Dostupné z: <https://www.statpedu.sk/files/sk/deti-ziaci-so-svvp>
- ŠVARÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. (2014). *Kvalitatívny výzkum v pedagogických viedach*. Portál.
- ŠVECOVÁ, D., & NEMČEK, D. (2024). Children with disorders (ASD/ADHD) in inclusive physical education from the perspective of church school students. *Gymnasium: Scientific Journal of Education, Sports, and Health*, 25(1), 110-123. <https://doi.org/10.29081/gsjesh.2024.25.1.08>
- TALIAFERRO, A., & HARRIS, N. P. (2014). The effects of a one-day workshop on physical educators' self-efficacy toward inclusion of students with autism. *Palaestra*, 28(3), 38-43.
- TARANTINO, G., MAKPOULOU, K., & NEVILLE, R. D. (2022). Inclusion of children with special educational needs and disabilities in physical education: A systematic review and meta-analysis of teachers' attitudes. *Educational Research Review*, 36, 100456. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100456>
- THOREN, A., QUENNERSTEDT, M., & MAIVORS DOTTER, N. (2021). What physical education becomes when pupils with neurodevelopmental disorders are integrated: a transactional understanding. *Physical education and sport pedagogy*, 26(6), 578-592. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1834525>
- THOROVÁ, K. (2016). *Poruchy autistického spektra. Rozšírené a přepracované vydání*. Portál.
- THOROVÁ, K., & HRDLÍČKA, M. (2018). *Behaviorální a psychoterapeutické intervence u autismu*. In: Anders, M., Uhlíková, P., Doubek, P. (Eds.) *Doporučené postupy psychiatrické péče*. Psychiatrická společnost České lékařské společnosti J. E. Purkyně.

- TINDALL, D., CULHANE, M., & FOLEY, J. T. (2016). Pre-service teachers' self-efficacy towards children with disabilities: An Irish perspective. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 9(1), 27-39. <https://doi.org/10.5507/euj.2016.003>
- UHLÍKOVÁ OZORÁKOVÁ, E. & NEMČEK, D. (2025). Príprava učiteľov primárneho vzdelávania na inkluzívne hodiny telesnej a športovej výchovy so začlenením žiakov s poruchou autistického spektra. *Telesná výchova & šport*, 35(1), 68-79.
- VELLA FONDACARO, D., VELLA FONDACARO, F., & CAMILLERI, N. (2022). A qualitative exploration of parental views when comparing individual to group sports in children with autism spectrum disorder—a pilot study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(11), 6906. <https://doi.org/10.3390/ijerph19116906>
- WILHELMSEN, T., & SØRENSEN, M. (2017). Inclusion of children with disabilities in physical education: A systematic review of literature from 2009 to 2015. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 34(3), 311-337. <https://doi.org/10.1123/apaq.2016-0017>
- WUNDERLICH, K. L., HEMSTREET, R., & BEST, L. (2022). A retrospective analysis of stereotypy: Applicability of the behavioral subtyping model. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 55(2), 529-546. <https://doi.org/10.1002/jaba.902>

Výskum bol podporený projektami VEGA 1/0694/24 (*Telesná a športová výchova ako prostriedok inklúzie žiakov s poruchami autistického spektra*) a Interreg SK-CZ 403401DWB8 (*Inkluzívna telesná a športová výchova ako predpoklad zdravej spoločnosti*).

Doc. Mgr. Dagmar Nemček, PhD.

Katedra špeciálnej pedagogiky
Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta
Račianska 59, 813 34 Bratislava
dagmar.nemcek@uniba.sk

Ing. et Mgr. Eva Uhlíková Ozoráková

Katedra špeciálnej pedagogiky
Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta
Račianska 59, 813 34 Bratislava
ozorakova4@uniba.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2026.26.3.45-54>

Civility and School: Transferability of 17th Century Principles of Courtesy to Slovak Education

Civilita a škola: Prenositel'nosť princípov zdvorilosti zo 17. storočia do slovenského vzdelávania

Beáta Pošteková

Abstract

The study analyzes the early modern etiquette manual "The School of Manners" (originally published in the 17th century, reprinted in the 18th century, with a modern accompanying edition by Joyce Irene Whalley, 1983) as representative of the medieval and early modern "courtesy book" tradition. The text undergoes hermeneutic and discursive analysis: it maps its normative ideas about physicality, authority, piety, social hierarchy, and school order. On a comparative level, the study compares these norms with the principles of contemporary Slovak education (legal framework, curricular transformation, school climate, civic and ethical education, digital literacy, inclusion). In conclusion, it proposes transferable ideas: transforming the culture of consideration and ritual courtesy into a 21st century competency framework (social-emotional learning, digital civility, student participation), without returning to hierarchical repressive practices.

Keywords: Education. Etiquette. Courtesy. School climate. Civic education. Curriculum. Civilization process.

Prečo čítať knihu zdvorilosti zo 17. storočia

Diskusia o podobách a funkciách zdvorilosti a etických noriem v školskom prostredí nadobúda v 21. storočí nový význam. Historické príručky správania, ako je napríklad „*The School of Manners*“ zo 17. storočia, nie sú len svedkami kultúrnej premeny, ale aj významnými prameňmi na sledovanie vývoja sociálnych vzorov, disciplinácie i občianskej výchovy. V tejto štúdii sa zaoberáme komparáciou historických modelov sociálnych noriem so štandardmi súčasného slovenského školstva. Analyzujeme prenositeľnosť princípov tradičnej etikety do kompetenčného rámca moderného vzdelávania, pričom sa opieram o teoretické koncepty civilizačného procesu (Elias, 1939), konštruktú detstva (Ariès, 1960), disciplinácie a moci (Foucault, 1975), demokratického vzdelávania (Dewey, 1916) a kultúrnej reprodukcie (Bourdieu, 1979).

Kniha bola pôvodne vydaná anonymne, s označením „Autorom anglických cvičení“, čo odráža dobovú prax nepodpisovať príručky určené pre mravnú a didaktickú výchovu detí. Neskôr bol ako autor identifikovaný škótsky učiteľ John Garretson (1983), ktorý pôsobil v Londýne a venoval sa tvorbe didaktických textov pre mládež.

„*The School of Manners*“ predstavuje kondenzovaný kód správania, teda ako sa má dieťa správať v kostole, doma, pri stole, v spoločnosti, v reči, v škole, vonku a medzi chlapcami. V tejto taxonómii sa skrýva viac než poučky dobrého správania: je to mapa sociálneho poriadku. Text je súčasťou dlhšej tradície „courtesy books“, ktorá od stredoveku formovala aristokratické a neskôr meštianske spôsoby – od stolovania po jazyk, od pozdravov po telesné držanie.

Dnes, keď slovenské školstvo prechádza kurikulárnou obnovou a tlakmi digitalizácie, inklúzie a PISA kompetencií, sa môže zdať archaické vracat' sa k „poklonám a tichu v lavici“. No historické zrkadlo odhaľuje kontinuitu: potrebu kultivácie, spoločenskú zmluvu v škole, etiku spolužitia, kultúru komunikácie. Cieľom článku je rozkódovať normatívny svet „*School of Manners*“, porovnať ho s princípmi súčasnej slovenskej školy; identifikovať, čo je neprenosné (hierarchia, bezhlasnosť dieťaťa) a čo je transformovateľné (úcta, ohľaduplnosť, rituály spolužitia); navrhnúť realistické didaktické a politické implikácie.

Primárny text: pôvod, edície, štruktúra

Pôvod textu *The School of Manners* siaha do 17. storočia v Anglicku. Samotný spis sa výslovne hlási k zámeru „rozšíriť sa dvojjazyčne“ – v angličtine a latinčine – aby bol dostupný „začiatčikom aj pokročilým“. Tento prístup bol typický pre školské pomôcky danej doby, ktoré mali plniť nielen edukačnú, ale aj socializačnú funkciu. Dielo patrí do tradície tzv. „courtesy books“, teda kníh dvornosti. Tento literárny žáner vznikol už v stredoveku ako manuál správania pre pážatá a postupne sa transformoval do meštianskych príručiek raného novoveku, ktoré slúžili na kodifikáciu pravidiel spoločenského správania. V modernej dobe sa text objavil v sprievodnom vydaní Joyce Irene Whalley (1983) v rámci Victoria and Albert Museum. Toto vydanie obsahuje ilustrácie z chapbookov z konca 18. storočia, ktoré dokladajú, ako sa morálne poučenia popularizovali pre širšie spoločenské vrstvy. Štruktúra samotnej príručky je pomerne jednoduchá, pozostáva z krátkych a zmiešaných príkazov, ktoré zdôrazňujú pobožnosť, cnosť, úctu či lásku k škole. Osobitné kapitoly sa venujú správaniu v kostole, doma, pri stole, v spoločnosti, v škole, vo vonkajšom prostredí či medzi chlapcami navzájom. Záver textu akcentuje prísľub sociálnej mobility a cti, ktoré mali byť odmenou za poslušnosť a život v duchu cnosti.

Teoretický rámec: civilizácia, detstvo, disciplína, demokracia

Pri analýze *The School of Manners* je užitočné zasadiť text do širšieho teoretického rámca, ktorý ponúkajú významní myslitelia v oblasti sociológie, pedagogiky a dejín mentality. Ich interpretácie umožňujú lepšie pochopiť, akým spôsobom sa normy správania historicky formovali, akú funkciu plnili v procese socializácie a aké napätia sa objavujú pri ich prenose do súčasnosti. Od Eliasa, cez Arièsa a Foucaulta, až po Rousseaua, Deweyho či Bourdieua sa otvára celé spektrum perspektív, ktoré osvetľujú zdvorilosť ako súčasť civilizačného procesu, disciplinárneho mechanizmu, ale aj ako nástroj sociálnej reprodukcie či potenciál demokratického učenia.

Norbert Elias vo svojom diele O civilizačnom procese vysvetľuje zdvorilosť ako postupné „zošľachtenie mravov“, ktoré sa realizuje cez internalizáciu sebaovládania a reguláciu telesných prejavov, ako sú jedenie, smrkanie či smiech (Elias, 1939). V tomto zmysle možno *The School of Manners* chápať ako typickú príručku internalizácie spoločenských noriem – text presúva kontrolu správania z vonkajšieho dozoru do vnútra jednotlivca.

Philippe Ariès (1960) v diele Detský vek poukázal na to, že samotný koncept detstva je historickou konštrukciou raného novoveku. Dieťa tu ešte nevystupuje ako partner v dialógu, ale ako objekt formovania; napriek tomu sa už stáva adresátom osobitných textov, čo potvrdzuje aj analyzovaná príručka zdvorilosti.

Michel Foucault (1975) v práci Dozerať a trestať rozpracoval analýzu mikrodisciplinárnych mechanizmov, ktoré normalizujú telá a správanie. Povinné ticho v triede, kontrola pohľadov, predpísané sedenie či presne určené jazykové formy možno chápať ako prejavy „mikrofyziky moci“. Aj *The School of Manners* presne mapuje takéto mechanizmy, keď reguluje každodenné návyky detí.

Zásadne odlišný pohľad ponúka Jean-Jacques Rousseau vo svojom *Émilovi* (1762), kde kritizuje formálnu disciplínu a zdôrazňuje prirodzenosť, vnútornú motiváciu a skúsenosť ako základ výchovy. Zaujímavé je, že už samotný recepčný kontext analyzovaného textu poukazuje na Rousseaua ako na zlom v čitateľskej kultúre detí – práve jeho dielo znamenalo návrat fantázie a individuálneho prežívania do detskej literatúry.

John Dewey (1916) vo svojej *Demokracii a výchove* videl školu ako laboratórium demokracie, kde sa kompetencie spolužitia učia participatívne, v procese spoločnej diskusie a rozhodovania. Tento model je priamym protikladom jednostranného príkazového charakteru ranonovovekých príručiek, ktoré kladli dôraz na poslušnosť a subordináciu.

Napokon, Pierre Bourdieu (1979, 1990) interpretoval zdvorilosť ako špecifický druh kultúrneho kapitálu. Podľa neho je slušné správanie prostriedkom legitimizácie triednej dominancie – správa sa ako univerzálne platný kód, ktorý však v skutočnosti reprodukuje sociálne hierarchie. Aj príručky správania, akou je *The School of Manners*, fungovali ako nástroje sociálnej reprodukcie, zakrývajúce nerovnosti pod rúškom všeobecne platnej „slušnosti“.

Exegéza „School of Manners“: o čom je „slušnosť“

Normy správania, ktoré *The School of Manners* systematicky predkladá, sú rozdelené do viacerých oblastí každodenného života. Základ tvorí princíp hierarchie a subordinácie: dieťa malo vždy čakať na vyzvanie, prejavovať úctu poklonou a nepohybovať sa bez výslovného povolenia autority. Tieto požiadavky sa spájali s telesnou reguláciou, ktorá sa prejavovala v detailných pokynoch – nesmeli sa žuť s plnými ústami, písať na ulici, dotýkať sa tváre či neprimerane vrtieť telom.

Osobitné miesto zaujímala sakralita priestoru a slova. V kostole sa od detí očakávalo, že nebudú blúdiť očami, zachovávajú pokoj a po skončení bohoslužby nevybehnú bez rozmyslu. Rituály stola sa zase niesli v znamení vďaka prostredníctvom modlitby, dodržiavania poradia pri jedení a precíznej stolovej etikety – nôž mal smerovať k tanieru, nemalo sa mľaskať ani šuŕať. V školskom prostredí sa tieto normy prejavovali ako disciplína a formálna úcta: žiak pri vstupe zdravil poklonou, mal zachovávať ticho, odpovedať postojacky a nesmel vyrušovať či behať po triede. Vzťahy medzi deťmi sa riadili zásadou neprovokovať, prijímať žarty s odstupom a dávať prednosť starším, či už vo veku alebo v kvalite výkonu. Celý tento súbor pravidiel smeroval k výchovnej teleológii, podľa ktorej poslušnosť a cnosť zabezpečia dieťaťu dobrú reputáciu, sociálnu mobilitu a úctu spoločnosti.

Jazyk normy v *The School of Manners* je charakteristický používaním krátkych imperatívov, ako sú „nehovor“, „nežer“ alebo „nevybiehaj“, ktoré slúžia na tréning automatizmu správania. Tento prístup podporuje internalizáciu pravidiel a fixovanie očakávaných vzorcov konania. Súčasne však text obsahuje aj „pozitívny“ slovník, spájajúci pojmy, ako cnosť, čistota či úcta, avšak vždy v kontexte pevne definovanej hierarchie. Subjekt, ktorým je dieťa, má byť predikovateľné, čitateľné a nerušiace, čím sa posilňuje mechanizmus disciplinárnej normalizácie správania.

Sociálny a kultúrny kontext textu reflektuje triedny presah, kde meštianska etiketa je univerzalizovaná ako „všeobecná“ slušnosť, pričom sa pokúša preniesť hodnoty určitej spoločenskej vrstvy na širšiu populáciu. Rodová dimenzia je explicitná: text sa zameriava na „chlapcov“, čo odzrkadľuje maskulínnu socializáciu vtedajších škôl, hoci mnoho princípov je možné aplikovať aj na dievčatá v domácom prostredí. Náboženstvo zohráva významnú úlohu pri formovaní správania; sakrálna disciplína podporuje návyk úcty a ticha a zároveň prenáša morálne normy do sekulárneho prostredia, čím sa zdvorilosť stáva nástrojom kultivácie telesných, verbálnych i morálnych prejavov detí.

Slovenské školstvo dnes: rámce a dynamika

Súčasný slovenský školstvo je zakotvené v právnom a kurikulárnom rámci, ktorý poskytuje jasné pravidlá pre práva a povinnosti žiakov a podporuje inkluzívny prístup a participáciu všetkých zúčastnených strán. Základným

právnym predpisom je zákon č. 245/2008 (Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, 2008) Z. z. o výchove a vzdelávaní, známy ako školský zákon, ktorý stanovuje povinnosti škôl a žiakov a určuje mechanizmy zapojenia žiackej participácie do rozhodovacích procesov. Kurikulárny základ tvoria štátne vzdelávacie programy (ŠVP) pre základné a stredné školy, ktoré definujú kompetenčný rámec vzdelávania a obsahujú prierezové témy zamerané na osobnostný a sociálny rozvoj, občianstvo či mediálnu a digitálnu gramotnosť. Kurikulárna obnova od roku 2023 kladie dôraz na rozvoj kľúčových kompetencií, prepojenia medzi predmetmi, formativitu hodnotenia, psychohygienu a zlepšovanie školského prostredia a klímy.

V školskom prostredí sa pravidlá správania a hodnotenia upravujú školskými poriadkami, ktoré zdôrazňujú rešpekt, bezpečnosť a prevenciu šikany. V posledných rokoch sa zvyšuje participácia žiakov prostredníctvom žiackych rád, ktoré podporujú prvky spolurozhodovania, hoci ich implementácia nie je jednotná vo všetkých školách. Hodnotenie a disciplína prechádzajú transformáciou od čisto sankčného modelu k restoratívnym prístupom, pričom rastie význam poradenstva a školských podporných tímov. Súčasťou moderného školského prostredia je aj regulácia digitálneho správania – zavádzanie pravidiel pre používanie mobilných zariadení, kyberbezpečnosť a netiketu.

Národné ukazovatele poskytujú ďalšie kontextuálne informácie o stave a výzvach slovenského školstva. Štúdie OECD PISA z rokov 2018 a 2022 upozorňujú na potrebu zlepšiť čitateľskú a prírodovednú gramotnosť žiakov a zdôrazňujú význam klímy triedy a rozvoja socio-emočných zručností pre dosahovanie lepších výsledkov (OECD, 2019; OECD 2023; NUCEM, 2020; NUCEM, 2023). Výsledky OECD TALIS 2018 poukazujú na potrebu posilnenia podpory učiteľov v oblasti triedneho manažmentu a profesijných komunit. Eurydice prináša prehľad európskych trendov v občianskej a etickej výchove, participácii žiakov a digitálnej gramotnosti, ktoré reflektujú širšie zmeny a smerovanie školstva v celoeurópskom kontexte.

Komparácia: od rituálnej zdvorilosti k kompetenčnej kultúre

Metodologicky vychádzam z hermeneutickej analýzy historických textov a diskurzívnej analýzy súčasných pedagogických dokumentov. Kvalitatívne komparujem východiská „*The School of Manners*“ s právnym rámcom, kurikulumom a školskou praxou na Slovensku. Komparáciu dopĺňam o teoretickú trianguláciu relevantných konceptov vzdelávacej teórie, ktorá osvetľuje kontinuity a diskontinuity v chápaní normy, autority, participácie a civilizačnej hodnoty zdvorilosti. Sekundárne zdroje zahŕňajú relevantnú domácu a zahraničnú literatúru a aktuálne správy o stave občianskeho a etického vzdelávania.

Tabuľka 1: Kľúčové podobnosti a rozdiely (Vlastné spracovanie)

Oblasť	„School of Manners“ (17. – 18. st.)	Slovenské školstvo (21. st.)
Filozofia	Hierarchia, poslušnosť, rituály	Práva dieťaťa, participácia, kompetencie
Disciplína	Vonkajšia kontrola, ticho, status	Vnútna regulácia, dohoda, podporné prístupy
Sociálny cieľ	Reputácia, česť, triedny habitus	Rovné príležitosti, inklúzia, demokratická kultúra
Jazyk normy	Imperatívny, binárny (rob/nerob)	Dialóg, reflexia, dôvody pre pravidlá
Telesnosť	Regulácia gest, pohľadov, hlasu	Psychohygiena, wellbeing, bezpečie
Pri stole	Rituál, poradie, vďaka	Kultúra jedálne, zdravá výživa, ohľaduplnosť
V kostole	Sakrálna disciplína	Etická/náboženská výchova podľa výberu
V škole	Poklona, ticho, státie pri odpovedi	Aktívne učenie, skupinová práca, hlas žiakov
Vonku	Nepískať, nepozerať vyzývavo, stena pre starších	Bezpečná mobilita, slušnosť v MHD, digitálna etiketa
Medzi deťmi	Prijímať žarty, neeskalovať	Mediácia, antišikana, sociálne a emočné učenie

V súčasnom školstve dochádza k zásadnému posunu od tzv. „rituálov postavenia“ ku konceptu „kompetencií vzťahu“. Zatiaľ čo historické prístupy, ako je napríklad *The School of Manners*, kladli dôraz na vonkajšie prejavy poslušnosti a statusu – skrze príkazy a zákazové formulácie, ktoré trénovali telesnú a verbálnu disciplínu a reprodukovali tradičnú sociálnu stratifikáciu (Ariès, 1960; Elias, 1939) – dnešným cieľom je rozvoj schopnosti empatickej komunikácie, spolupráce a sebaregulácie. V minulosti sa zdvorilosť etablovala ako nástroj rozpoznávania spoločenskej príslušnosti a žiak bol primárne objektom disciplinárneho pôsobenia, pričom sociálny cieľ bol statusový, nie participatívny.

Moderné slovenské školstvo sa vyznačuje dôrazom na participáciu žiaka a tvorbu bezpečnej školskej klímy, kde pravidlá správania nie sú len vonkajšími normami, ale sú výsledkom spoločného dohodovania učiteľov a žiakov. Kurikulárne osnovy zdôrazňujú osobnostný rozvoj, digitálnu gramotnosť, inklúziu a občiansku participáciu (OECD, 2023; Eurydice, 2021). Disciplinárne prvky majú dnes prevažne podporno-preventívny charakter a smerujú k rozvíjaniu medziľudskej ohľaduplnosti, empatie a schopnosti spolupracovať v skupine, namiesto striktnej regulácie vonkajších prejavov úcty.

Transformácia historických princípov etikety spočíva v preformulovaní externalizovanej disciplíny na internalizáciu noriem prostredníctvom participatívnych procesov a rozvoja sociálnych a komunikačných kompetencií. Rituály, ako stolovanie, ticho či spoločenské gestá sa dnes interpretuje ako prejavy rešpektu, schopnosť načúvať a udržiavať príjemné prostredie pri učení, pričom sa odmieta rigidná hierarchia a bezhlasnosť dieťaťa.

Súčasná pedagogika pracuje s diverzitou a wellbeingom – pravidlá ohľadupnosti sú navrhované s ohľadom na kultúrnu, sociálnu a neurodivergentnú rozmanitosť kolektívu. Integrácia digitálnej gramotnosti a netikety je dnes nevyhnutnou súčasťou výchovy, pričom sa kladie dôraz na etiku vzájomnej komunikácie, ochranu súkromia a bezpečné online prostredie (JRC/EC, 2022).

Prenos princípov civilizovaného spolužitia, ktoré zdôrazňujú ohľadupnosť, schopnosť vytvárať dohody a rešpektovať rozdiely, zostáva trvalým výchovným princípom. Kritická reflexia historického modelu však odhaľuje jeho limity – riziko normalizácie vybraných spoločenských noriem, vylučovanie odlišných kultúrnych či rodových vzorcov a absenciu participácie žiakov. Súčasná škola kombinuje kultivovanú normu spolužitia s demokratickým rámcom, podporuje inkluzívnosť, flexibilitu a psychologickú bezpečnosť všetkých žiakov (Bourdieu, 1979; 1990).

Praktická implementácia zahŕňa podporu participatívneho rozhodovania, reflexiu pravidiel, systematický rozvoj sociálnych a digitálnych zručností, restoratívne prístupy ku konfliktom, tréning empatickej komunikácie a citlivé nastavovanie očakávaní voči diverzite prejavov správania. Súčasný model kladie dôraz na udržateľnosť školského prostredia, zdravé medziľudské vzťahy a občiansku angažovanosť, pričom rituály spolužitia sa transformujú do procedúr podporujúcich dobrovoľnú spoluprácu a rešpekt.

Kritika a limity historického modelu

Historický model školských príručiek zdvorilosti, ako je *The School of Manners*, prináša významné poznatky o formovaní spoločenských noriem, no zároveň obsahuje zásadné limity. Normalizácia a exklúzia sa prejavovala tým, že etiketa fungovala ako brána k triednej príslušnosti, pričom mohla stigmatizovať „odlišné telá a hlasy“. Dieťa bolo často zbavené možnosti participácie – klásť otázky bez vyzvania bolo zakázané, čo vytváralo bezhlasnosť žiaka. Implicitne sa uplatňovali maskulínne normy a neviditeľná bola práca dievčat, ktoré sa učili formálnym a nezdôrazneným spôsobom regulovať správanie. Telesná a emočná regulácia nebola podporená psychohygienickými zásadami; deti mali nevydávať zvuky či inak obmedzovať prirodzené prejavy, bez ohľadu na senzorické či neurodivergentné potreby. Z týchto dôvodov je prenesenie princípov historickej etikety do súčasnej školy možné len kriticky transformované: zachovať princípy ohľadupnosti a rešpektu, no odmietnuť mocenské praktiky a rigidné normy.

Implikácie pre slovenskú školu sú viacrozmerné. Na úrovni kurikula sa civilita a etika začleňujú do etickej alebo náboženskej výchovy ako súčasť charakterovej výchovy, zatiaľ čo jazyk a literatúra podporujú rozvoj rétoriky, dialógu a kultúry diskusie. Občianska náuka transformuje mikro normy správania na súčasný habitus občianstva, vrátane poradia slova a rešpektovania menšinových hlasov. Informatika a mediálna výchova rozvíjajú digitálnu civilitu, netiketú, ochranu súkromia, stopu na internete a kompetencie AI literacy.

V oblasti školskej klímy a poriadku sa podporuje spolupráca pravidiel s deťmi, čo zvyšuje vnútornú motiváciu. Restoratívne prístupy, ako kruhy či mediácie, nahrádzajú čisto sankčný model. Viditeľné rituály, napríklad pozdrav, „rozmýšľacia minúta“ či reflexia dňa, sú transformované do praktík podporujúcich empatickú komunikáciu a spoluprácu. Profesionálny rozvoj učiteľov sa zameriava na triedny manažment, ako prevenciu, nastavenie jasných očakávaní a pred-korrekciu, ako aj na využívanie nenásilnej komunikácie (NVC) a facilitácie diskusií cez otvorené otázky a parafrázovanie. Dôležitou súčasťou je aj práca s diverzitou, zahŕňajúca neurodiverzitu a kultúrnu senzitivitu. Partnerstvá so školou rozširujú princíp civilizovaného spolužitia aj mimo triedy. Rodičia sú zapojení prostredníctvom spoločného slovníka civilnej komunikácie a dielní o digitálnej etikete. Komunita môže participovať prostredníctvom aktivít, ako „týždeň zdvorilosti“ s MHD, knižnicou či senior klubom, čím sa hodnoty ohľaduplnosti prenášajú do širšieho sociálneho prostredia. Pre monitoring účinnosti takéhoto modelu sa navrhujú indikátory zahŕňajúce index triednej klímy (pocit bezpečia, spravodlivosť, hlas žiakov), evidenciu incidentov narušenia učenia (počty, typy, spôsob riešenia, recidíva), mieru participácie žiakov na tvorbe pravidiel (percento tried s dohodnutými pravidlami) a digitálnu civilitu, vrátane incidentov, tréningov a sebareflexie. Tieto indikátory umožňujú nielen evaluáciu výchovného procesu, ale aj priebežnú adaptáciu pravidiel a postupov s ohľadom na inkluzívnosť, bezpečnosť a psychologickú pohodu všetkých žiakov.

Záver

„*The School of Manners*“ je produktom civilizačného procesu – manuálom, ktorý cez drobné rituály učí deti „stať sa čitateľnými“. Súčasná slovenská škola má iný cieľ: naučiť deti byť nielen čitateľnými, ale najmä hlasnými v tom najlepšom zmysle – občiansky kompetentnými, reflexívnymi, ohľaduplnými. Prenos hodnôt (ohľaduplnosť, rituály spolužitia) je možný, ak sa zbavíme ich hierarchického schému a nahradíme ju participatívnym, restoratívnym a inkluzívnym rámcom. Hodnotová orientácia podmieňuje činnosť, vzťah k životu, spoločnosti, k sebe samému a na základe toho určuje celkovú zameranosť osobnosti (Gejdoš, 2012). Historická norma zdvorilosti môže byť pri rešpektovaní hodnotovo-demokratických štandardov pretransformovaná do zmysluplných noriem súčasnej školskej klímy. Jedinečnou

myšlienkou pri spustení procesu zmien vo vzdelaní môže byť aj učenie sv. Dominika, zakladateľa rehoľného rádu, ktorý si ako svoj cieľ stanovil dôkladné vzdelanie, múdru komunikáciu, kladenie otázok a postupné hľadanie odpovedí a dopátranie sa k pravde (Gejdoš, Petrovičová, 2010). Prenos starých pravidiel je možný len po ich kritickom prehodnotení: k rozvoju civilného spoločenského prostredia je nutné odložiť hierarchiu a sankciu v prospech otvorenosti, inklúzie a podpory participácie. Rozvíjanie občianskych, emocionálnych a digitálnych kompetencií je tak dnes kľúčovým mostom medzi kultúrnym dedičstvom minulosti a požiadavkami pluralitnej demokratickej školy.

Komparatívna analýza „*The School of Manners*“ so súčasným slovenským školstvom ukazuje, že výzvy harmonizácie individuálneho správania so spoločnou existenciou majú trvalý charakter, no konkrétne spôsoby ich riešenia sa významne menia. Moderné školstvo by malo historické hodnoty zdvorilosti reinterpretovať ako kompetencie demokratického spolunažívania a digitálnej civilizácie. Praktické transfery spočívajú v podpore participácie žiakov pri tvorbe pravidiel, rozvoji kritického myslenia, tréningu sociálnych a digitálnych zručností, no stále s dôrazom na rešpekt, ohľaduplnosť a bezpečné prostredie pre všetkých. Uplatnenie civilizačno demokratického rámca v pedagogickej praxi umožňuje preniesť hodnoty zdvorilosti bez ich historickej subordinácie, čím škola viac reflektuje sociálnu diverzitu a potreby súčasnej spoločnosti. Potreba spoločných pravidiel, rituálov spolužitia i rešpektu k odlišnostiam naďalej pretrváva, no rešpektuje demokratické a participatívne hodnoty.

Bibliografia

- ARIÈS, P.: *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris: Plon, 1960.
- BOURDIEU, P.: *La distinction: Critique sociale du jugement*. Paris: Éditions de Minuit, 1979.
- BOURDIEU, P.: *The Logic of Practice*. Stanford: Stanford University Press, 1990.
- DEWEY, J.: *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan, 1916.
- ELIAS, N.: *Über den Prozeß der Zivilisation*. Basel: Haus zum Falken, 1939.
- EURYDICE: *Citizenship Education in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2021.
- FOUCAULT, M.: *Surveiller et punir: Naissance de la prison*. Paris: Gallimard, 1975. (Angl. vyd.: *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. New York: Pantheon, 1977).
- GARRETSON, J.: *The School of Manners*. Reedícia. London: Victoria and Albert Museum, 1983.
- GEJDOŠ, M.: *Učiteľ a európske hodnoty: teoreticko-odborná príručka k poňatiu európskych hodnôt a kultúrneho dedičstva v primárnom vzdelávaní*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 2012. ISBN 978-80-8084-944-3.

- GEJDOŠ, M., PETROVIČOVÁ, L.: *Vplyv mendikantských rádov na univerzitné vzdelávania v stredoveku*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 2010. ISBN 978-80-8084-574-2.
- JRC/EC: *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022.
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR: *Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon)*. Bratislava: MŠVVaŠ SR, 2008.
- NÚCEM: *Národná správa o výsledkoch žiakov v Testovaní 9 – 2020*. Bratislava: NÚCEM, 2020.
- NÚCEM: *Správa z medzinárodného hodnotenia PISA 2022 – Slovensko*. Bratislava: NÚCEM, 2023.
- OECD: *TALIS 2018 Results*. Paris: OECD Publishing, 2019.
- OECD: *PISA 2022 Results (vol. I–III)*. Paris: OECD Publishing, 2023.
- ROUSSEAU, J.-J.: *Émile ou de l'éducation*. Paris: Jean Néaulme, 1762.
- WHALLEY, J. I.: *Úvod k reedícii The School of Manners*. London: Victoria and Albert Museum, 1983.

PaedDr. Beáta Pošteková, PhD.

Ústav mediamatiky a kultúrneho dedičstva

Žilinská univerzita v Žiline

Univerzitná 8215/1, 010 26 Žilina

beata.postekova@fhv.uniza.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2026.26.3.55-63>

The Role of Empathy in Shaping Pedagogical Approaches Toward Neurodivergent Students

Rola empatii w kształtowaniu podejść dydaktycznych wobec uczniów neuroróżnorodnych

Aleksandra Słonka

Abstract

The article analyzes the significance of empathy in the process of educating and supporting neurodivergent students, including individuals with autism spectrum disorder (ASD), ADHD, and other neurodevelopmental challenges. Contemporary inclusive pedagogy increasingly emphasizes the need to shift perspectives—from a didactic model focused on the “normalization” of students to an approach centered on empathetic support and the adaptation of the educational environment. Theoretical background on the concept of neurodiversity, the role of empathy in teachers’ work, and practical educational strategies are discussed. A literature review and a case study analysis were applied. The findings indicate that empathy constitutes the foundation of ethical and effective education.

Keywords: Empathy. Neurodiversity. Inclusive education. Autism spectrum disorder (ASD). ADHD. Pedagogy. Case study.

Wprowadzenie

W ostatnich latach zauważa się wzrost liczby uczniów z diagnozami neurorozwojowymi w szkołach, co stawia przed edukacją wyzwanie dostosowania metod pracy i stylów nauczania. Zmieniające się realia społeczno-kulturowe oraz większa świadomość diagnostyczna sprawiają, że różnorodność neurologiczna staje się coraz bardziej widoczna w klasach szkolnych (UNESCO, 2020). W tym kontekście tradycyjne podejście oparte na standaryzacji i jednolitych wymaganiach okazuje się niewystarczające.

Empatia jawi się jako jedna z kluczowych kompetencji współczesnego nauczyciela, warunkująca możliwość budowania środowiska sprzyjającego uczeniu się i rozwojowi wszystkich uczniów (Tomlinson, 2021). Jest ona fundamentem pedagogiki inkluzyjnej, która zakłada, że szkoła powinna być miejscem otwartym na każdego, niezależnie od jego specyficznych potrzeb czy odmienności w funkcjonowaniu. Wyzwania związane z edukacją neuroróżnorodnych uczniów wymagają więc od nauczyciela nie tylko wiedzy merytorycznej, ale

także umiejętności interpersonalnych, cierpliwości i gotowości do refleksji nad własną praktyką dydaktyczną.

Dzięki empatii możliwe staje się dostrzeganie indywidualnych trudności i mocnych stron ucznia, a także tworzenie relacji opartych na zaufaniu, które sprzyjają motywacji i poczuciu bezpieczeństwa. W niniejszym artykule podjęto próbę analizy roli empatii w procesie kształtowania podejść dydaktycznych wobec uczniów neuroróżnorodnych oraz wskazano praktyczne rozwiązania wspierające ich edukację.

Neuroróżnorodność – definicja i współczesne rozumienie

Pojęcie neuroróżnorodności zostało wprowadzone przez Judy Singer w 1998 roku i od tego czasu stanowi ważną kategorię w dyskursie edukacyjnym oraz społecznym. Neuroróżnorodność zakłada, że różnice w funkcjonowaniu mózgu nie są anomaliasi, lecz naturalną częścią ludzkiej populacji, podobnie jak różnorodność kulturowa czy językowa (Armstrong, 2021). Obejmuje ona między innymi osoby z autyzmem, ADHD, dysleksją, dyskalkulią, zespołem Tourette’a czy innymi formami odmiennych sposobów przetwarzania informacji.

Współczesne podejście do neuroróżnorodności zakłada odejście od paradygmatu medycznego, który koncentrował się na diagnozowaniu i korygowaniu „deficytów”, na rzecz paradygmatu społecznego. Według tego ujęcia trudności edukacyjne i społeczne wynikają w dużej mierze z niedostosowania środowiska do potrzeb jednostki, a nie wyłącznie z jej ograniczeń (APA, 2021). Edukacja powinna zatem przyjmować perspektywę projektowania włączającego, umożliwiającego wszystkim uczniom pełne uczestnictwo w procesie uczenia się.

Istotnym elementem ruchu neuroróżnorodności jest także podkreślanie mocnych stron osób neuroatypowych. Badania pokazują, że wielu uczniów z ASD wyróżnia się zdolnościami analitycznymi, myśleniem systemowym, a uczniowie z ADHD mogą wykazywać się dużą kreatywnością i zdolnością szybkiego reagowania (Robertson & Ne’eman, 2020). Akcentowanie tych potencjałów sprzyja zmianie narracji z deficytowej na rozwojową.

W kontekście edukacji neuroróżnorodność wymaga nie tylko zmiany metod pracy, ale również zmiany postaw społecznych i świadomości nauczycieli, uczniów oraz rodziców. To podejście staje się fundamentem pedagogiki inkluzyjnej XXI wieku, w której różnorodność jest postrzegana jako wartość, a nie bariera.

Empatia w edukacji – komponent emocjonalny i poznawczy

Empatia w edukacji rozumiana jest jako zdolność nauczyciela do rozpoznawania, rozumienia i adekwatnego reagowania na emocje oraz potrzeby ucznia. Składa się z dwóch głównych komponentów: emocjonalnego i poznawczego. Komponent emocjonalny obejmuje współodczuwanie – umiejętność przeżywania emocji podobnych do tych, które odczuwa uczeń. Dzięki niemu nauczyciel może budować autentyczną relację opartą na zaufaniu i poczuciu

bezpieczeństwa. Badania wskazują, że uczniowie, którzy czują się rozumiani emocjonalnie, wykazują wyższy poziom motywacji wewnętrznej i lepsze wyniki w nauce (Immordino-Yang & Damasio, 2007). Komponent poznawczy natomiast wiąże się ze zdolnością przyjęcia perspektywy drugiej osoby – zrozumienia jej sposobu myślenia, interpretowania sytuacji i przeżywania doświadczeń. Dla nauczyciela oznacza to umiejętność dostrzeżenia indywidualnych stylów uczenia się, trudności wynikających z neuroróżnorodności oraz dostosowania metod dydaktycznych do specyficznych potrzeb ucznia (Decety & Cowell, 2018).

W praktyce edukacyjnej oba komponenty empatii wzajemnie się uzupełniają. Sama zdolność współodczuwania bez refleksyjnego zrozumienia mogłaby prowadzić do nadmiernego emocjonalnego obciążenia nauczyciela, natomiast chłodne zrozumienie bez emocjonalnego rezonansu może skutkować formalnym, a nie autentycznym podejściem do ucznia. Dlatego rozwój empatii wymaga równowagi między tymi aspektami oraz świadomej praktyki w pracy nauczyciela.

Rozwijanie empatii pedagogicznej jest możliwe poprzez szkolenia, superwizję oraz autorefleksję. Coraz częściej podkreśla się rolę tzw. *mindfulness* i treningu uważności, które pomagają nauczycielom regulować własne emocje i być bardziej obecnymi w relacjach z uczniami (Jennings, 2019). Dzięki temu empatia staje się nie tylko cechą osobowości, lecz także kompetencją możliwą do rozwinięcia i włączenia w praktykę dydaktyczną.

Studium przypadku: Kacper – między wycofaniem, a potencjałem

Kacper jest siedemnastoletnim uczniem szkoły branżowej, który wyróżnia się wysokim poziomem inteligencji i ciekawością poznawczą, jednak w codziennym funkcjonowaniu napotyka liczne trudności związane ze swoją neuroróżnorodnością. Chłopiec jest cichy, wycofany i rzadko zabiera głos w klasie. Choć potrafi logicznie i trafnie analizować omawiane zagadnienia, to jego potencjał pozostaje w dużej mierze niewykorzystany. Kacper nie należy do uczniów „sprawiających problemy”, co sprawia, że łatwo jest go przeoczyć w szkolnej rzeczywistości.

Największym wyzwaniem okazuje się dla niego język polski. Nauczycielka, która prowadzi ten przedmiot, skupia się na tradycyjnych formach oceniania i wymagań programowych, nie uwzględniając indywidualnych potrzeb ucznia. W konsekwencji Kacper traci motywację, a jego poczucie własnej wartości obniża się. Brak empatycznego podejścia ze strony nauczyciela – brak zrozumienia dla odmienności, brak prób nawiązania autentycznego kontaktu – skutkuje narastającym dystansem i poczuciem izolacji. Z rozmów z kolegami wynika, że uczeń postrzegany jest jako „zamknięty w sobie”, co utrudnia mu budowanie relacji rówieśniczych.

W życiu rodzinnym sytuacja Kacpra również nie sprzyja rozwojowi. Relacje z rodzicami są powierzchowne, a wsparcie emocjonalne ograniczone. Wydaje się, że brak jasnego przekazu akceptacji ze strony najbliższych dodatkowo

osłabia jego poczucie bezpieczeństwa. W takim kontekście szkoła mogłaby pełnić rolę kompensacyjną – miejsca, gdzie uczeń doświadcza zrozumienia i wsparcia. Niestety, brak empatii ze strony części kadry pedagogicznej sprawia, że Kacper nie odnajduje w szkole przestrzeni, w której mógłby w pełni rozwinąć swój potencjał.

Obserwacja jego funkcjonowania pokazuje jednak, że odpowiednie warunki mogą diametralnie zmienić jego aktywność. W sytuacjach, gdy nauczyciel lub rówieśnik okazuje mu uwagę, cierpliwość i szacunek, Kacper otwiera się i potrafi angażować w dyskusję. Jego wypowiedzi są rzeczowe, pogłębione i nierzadko wykraczają poza program nauczania. To pokazuje, że barierą w jego edukacji nie jest brak zdolności, lecz brak empatycznego podejścia i dostosowania środowiska edukacyjnego do jego potrzeb.

Studium przypadku Kacpra dobrze ilustruje szerszy problem edukacji uczniów neuroróżnorodnych. Brak empatii prowadzi do marginalizacji, natomiast empatyczne wsparcie pozwala im rozwinąć skrzydła. Z perspektywy pedagogiki inkluzyjnej (Florian & Black-Hawkins, 2011) kluczowe jest nie „dostosowywanie ucznia do szkoły”, lecz zmiana szkoły tak, aby każdy uczeń – niezależnie od swoich predyspozycji – mógł w niej odnaleźć swoje miejsce. Przykład Kacpra potwierdza, że indywidualizacja nauczania, cierpliwość oraz otwartość na emocje ucznia mogą stanowić warunek uruchomienia jego potencjału. Analizując przypadek Kacpra w świetle teorii pedagogicznych, można wskazać kilka kluczowych elementów:

1. **Teoria relacyjna (Juul, 2019)** – brak autentycznej, empatycznej relacji z nauczycielką ograniczał możliwości Kacpra. W ujęciu Juula nauczyciel powinien pełnić rolę przewodnika i partnera w dialogu, a nie jedynie kontrolera zachowań.
2. **Teoria autodeterminacji (Deci & Ryan, 2017)** – Kacper doświadczał niskiego poziomu spełnienia podstawowych potrzeb psychologicznych: autonomii, kompetencji i relacji. Brak wsparcia ze strony nauczyciela obniżał jego motywację wewnętrzną, podczas gdy korepetycje umożliwiły zaspokojenie tych potrzeb i wydobyć jego potencjał.
3. **Pedagogika oparta na mocnych stronach (Armstrong, 2021)** – dopiero w indywidualnym kontakcie możliwe było dostrzeżenie zdolności Kacpra i wykorzystanie ich jako punktu wyjścia w nauce. W klasie dominowała narracja deficytowa, koncentrująca się na problemach i niedostosowaniu.
4. **Model UDL (CAST, 2018)** – sytuacja Kacpra pokazuje, że lekcje nie były projektowane w sposób uniwersalny i elastyczny. Brak różnorodnych form przedstawiania treści i sposobów ekspresji ograniczał jego możliwości pokazania wiedzy.
5. **Model UDL (CAST, 2018)** – sytuacja Kacpra pokazuje, że lekcje nie były projektowane w sposób uniwersalny i elastyczny. Brak różnorodnych form przedstawiania treści i sposobów ekspresji ograniczał jego możliwości pokazania wiedzy.

Przedstawione w Tabeli nr 1 zestawienie pokazuje, że empatia w praktyce szkolnej nie jest jedynie postawą deklaratywną, lecz przekłada się na konkretne działania dydaktyczne i wychowawcze. Strategie takie jak indywidualizacja wymagań, pozytywne wzmacnianie czy aktywne słuchanie nie wymagają dodatkowych zasobów materialnych, a jedynie zmiany perspektywy nauczyciela. Ich wdrożenie pozwala uczniowi poczuć się zauważonym i akceptowanym, co w przypadku osób neuroróżnorodnych, takich jak Kacper, staje się warunkiem koniecznym do pełnego uczestnictwa w procesie edukacyjnym. Empatia zatem nie tylko wspiera rozwój emocjonalny i społeczny, ale również realnie podnosi skuteczność procesu nauczania.

Tabela nr 1

Obszar trudności	Opis problemu	Strategie empatycznego wsparcia
Motywacja do nauki	Brak zaangażowania, szczególnie na lekcjach języka polskiego, poczucie bezradności wobec wymagań nauczyciela	- Indywidualizacja wymagań edukacyjnych - Docenianie wysiłku, a nie tylko efektu - Udzielanie pozytywnej informacji zwrotnej - Włączanie zainteresowań ucznia do zajęć
Relacje z nauczycielem	Brak empatycznego podejścia, chłód emocjonalny, brak wsparcia w trudnościach	- Okazywanie cierpliwości i akceptacji - Nawiązywanie indywidualnego kontaktu z uczniem - Używanie języka wspierającego, a nie oceniającego - Uwzględnianie perspektywy ucznia w procesie nauczania
Relacje rówieśnicze	Wycofanie, trudności w nawiązywaniu kontaktów, brak inicjatywy społecznej	- Tworzenie sytuacji sprzyjających współpracy w małych grupach - Zachęcanie do pracy w parach z uczniami wspierającymi - Rozwijanie umiejętności społecznych poprzez gry i symulacje
Funkcjonowanie emocjonalne	Poczucie izolacji, obniżona samoocena, niepewność w wyrażaniu siebie	- Aktywne słuchanie i akceptacja emocji - Ćwiczenia wzmacniające poczucie własnej wartości - Zastosowanie elementów tutoringu rówieśniczego - Angażowanie w aktywności twórcze (pisanie, sztuka, muzyka)
Wsparcie rodzinne	Ograniczone wsparcie emocjonalne ze strony rodziców, brak otwartej komunikacji	- Współpraca szkoły z rodziną - Edukacja rodziców w zakresie neuroróżnorodności - Zachęcanie rodziców do wzmacniania pozytywnej komunikacji - Organizacja spotkań konsultacyjnych z pedagogiem/psychologiem

Źródło: opracowanie własne

Przypadek Kacpra potwierdza, że trudności edukacyjne uczniów neuro różnorodnych często wynikają bardziej z barier środowiskowych niż z ograniczeń jednostki. Empatyczne podejście nauczyciela, wzbogacone o strategie inkluzyjne, mogłoby w znacznym stopniu zmienić jego doświadczenie edukacyjne. Jest to przykład potwierdzający znaczenie przejścia od pedagogiki deficytów do pedagogiki potencjału.

Nowe podejścia pedagogiczne wobec ucznia neuroatypowego

Pedagogika w duchu neuro różnorodności odchodzi od modelu deficytowego na rzecz podejścia relacyjnego i zindywidualizowanego. Kluczową rolę odgrywa tutaj koncepcja *Universal Design for Learning* (UDL), opracowana przez organizację CAST, która zakłada projektowanie środowiska edukacyjnego tak, aby było ono dostępne dla wszystkich uczniów niezależnie od ich stylów uczenia się czy ograniczeń (CAST, 2018). UDL opiera się na trzech zasadach: wielorakich sposobach angażowania uczniów, wielorakich sposobach reprezentacji treści oraz wielorakich sposobach wyrażania wiedzy. Badania pokazują, że zastosowanie UDL sprzyja poprawie wyników uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a jednocześnie podnosi jakość nauczania dla całej grupy (Al-Azawei, Serenelli & Lundqvist, 2016).

Kolejnym podejściem jest edukacja oparta na mocnych stronach (*strength-based education*), którą propaguje m.in. Thomas Armstrong. Podkreśla ona znaczenie dostrzegania i rozwijania talentów ucznia zamiast koncentrowania się na deficytach (Armstrong, 2021). W badaniach wykazano, że strategie oparte na mocnych stronach zwiększają samoocenę i poczucie kompetencji uczniów z ASD i ADHD, co pozytywnie wpływa na ich zaangażowanie w naukę (Climie & Mastoras, 2019).

Ważną rolę odgrywają również modele relacyjne, w których akcentuje się wagę autentycznej relacji nauczyciel–uczeń. Juul (2019) wskazuje, że to właśnie jakość relacji, a nie wyłącznie stosowane metody dydaktyczne, decyduje o efektywności nauczania. W badaniach nad edukacją inkluzyjną podkreśla się, że uczniowie neuro różnorodni funkcjonują lepiej w środowiskach, gdzie nauczyciel buduje relację opartą na zaufaniu, dialogu i empatii (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Nowe podejścia pedagogiczne obejmują również wykorzystanie technologii wspierających uczenie się, takich jak aplikacje rozwijające funkcje wykonawcze czy narzędzia do personalizacji procesu edukacyjnego. Badania wskazują, że technologie te mogą być szczególnie skuteczne, jeśli są wdrażane w ramach całościowej strategii dydaktycznej opartej na empatii i zrozumieniu (Holmes & Porayska-Pomsta, 2020).

Podsumowując, współczesne podejścia do pracy z uczniami neuroatypowymi wskazują na konieczność integracji wielu strategii: relacyjnych, opartych na mocnych stronach, projektowania uniwersalnego oraz wykorzystania

nowych technologii. Wszystkie one opierają się na fundamencie empatii nauczyciela i jego gotowości do dostrzegania potencjału każdego ucznia.

Implikacje praktyczne

Analiza znaczenia empatii w pracy z uczniami neuro różnorodnymi prowadzi do wniosku, że konieczne jest wprowadzenie rozwiązań systemowych, instytucjonalnych i dydaktycznych, które będą sprzyjać budowaniu edukacji opartej na zrozumieniu i akceptacji.

Po pierwsze, należy zwrócić uwagę na **kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli**. Empatia powinna być traktowana nie jako cecha indywidualna, ale jako kompetencja, którą można rozwijać. Programy kształcenia pedagogów powinny obejmować szkolenia z zakresu komunikacji empatycznej, pracy z emocjami uczniów oraz strategii wspierania osób neuro różnorodnych. Włączenie modułów dotyczących neuro różnorodności do studiów pedagogicznych mogłoby w istotny sposób poprawić jakość przyszłej edukacji.

Po drugie, implikacje praktyczne dotyczą również **organizacji środowiska szkolnego**. Konieczne jest tworzenie przestrzeni sprzyjających inkluzji: mniejsze klasy, bardziej elastyczne metody oceniania, stosowanie elementów projektowania uniwersalnego (UDL), a także rozwijanie współpracy interdyscyplinarnej pomiędzy nauczycielami, pedagogami specjalnymi i psychologami. W praktyce oznacza to odejście od sztywnej standaryzacji i otwartość na różne sposoby uczenia się.

Po trzecie, empatia w edukacji powinna obejmować **relacje z rodzicami i środowiskiem lokalnym**. Szkoła jako instytucja, powinna być miejscem dialogu z rodzinami uczniów neuro różnorodnych, a nie jedynie oceniania i przekazywania informacji o trudnościach. Spotkania warsztatowe, konsultacje oraz wspólne działania integracyjne mogą budować kulturę zaufania i współodpowiedzialności za rozwój ucznia.

Po czwarte, praktyczne znaczenie ma również **wprowadzenie narzędzi wspierających rozwój empatii wśród uczniów**. Programy profilaktyczne, warsztaty integracyjne, praca metodą projektów czy tutoring rówieśniczy mogą rozwijać u dzieci i młodzieży postawy otwartości wobec odmienności. W ten sposób szkoła kształtuje nie tylko wiedzę, ale także kompetencje społeczne potrzebne w dorosłym życiu.

Wreszcie, implikacją praktyczną wynikającą z analizy przypadku Kacpra jest **konieczność indywidualizacji** pracy dydaktycznej i wychowawczej. Wrażliwość nauczyciela na emocje i potrzeby ucznia może być kluczem do odblokowania jego potencjału intelektualnego i społecznego. Empatyczne podejście nie wymaga radykalnej zmiany programu nauczania, lecz zmiany spojrzenia – od „realizacji podstawy programowej” ku autentycznemu towarzyszeniu dziecku w jego drodze rozwojowej.

Podsumowanie

Empatia stanowi fundament nowoczesnej edukacji inkluzyjnej. Przykład Kacpra ukazuje, że zmiana perspektywy nauczyciela może ujawnić potencjał ucznia i przełamać bariery w uczeniu się. Wspieranie uczniów neuroatypowych jest nie tylko wyzwaniem dydaktycznym, ale również sprawdzianem dojrzałości systemu edukacji. Empatia okazuje się nie tylko kompetencją wspierającą proces dydaktyczny, lecz także fundamentem budowania szkoły włączającej, otwartej na neuro różnorodność i indywidualność każdego ucznia. Jak wskazują badania (Immordino-Yang & Damasio, 2007; Jennings, 2019), zdolność nauczyciela do rozumienia emocji i perspektywy dziecka sprzyja motywacji wewnętrznej i podnosi jakość uczenia się. Przedstawione analizy teoretyczne, a także przykład Kacpra, pokazują, że brak empatii i sztywne trzymanie się tradycyjnych schematów dydaktycznych prowadzi do marginalizacji ucznia, podczas gdy otwartość, refleksyjność i indywidualizacja stwarzają warunki do rozwoju potencjału.

Pedagogika oparta na empatii łączy w sobie elementy koncepcji neuro różnorodności (Armstrong, 2021), teorii autodeterminacji (Deci & Ryan, 2017) oraz modeli projektowania uniwersalnego UDL (CAST, 2018). Wspólnym mianownikiem tych podejść jest przekonanie, że trudności w edukacji nie są jedynie rezultatem ograniczeń jednostki, lecz przede wszystkim skutkiem niedostosowania środowiska szkolnego. Nauczyciel wyposażony w kompetencje empatyczne potrafi te bariery minimalizować, tworząc przestrzeń, w której różnorodność staje się zasobem, a nie przeszkodą.

Refleksja nad rolą empatii prowadzi również do wniosku, że jest ona kategorią etyczną – świadectwem dojrzałości systemu edukacyjnego i gotowości szkoły do uznania prawa każdego ucznia do akceptacji i podmiotowego traktowania (Florian & Black-Hawkins, 2011). Jak trafnie zauważa Jesper Juul (2019), to nie metody dydaktyczne, ale jakość relacji nauczyciela z uczniem decyduje o sukcesie edukacyjnym.

Podsumowując, można stwierdzić, że empatia w edukacji neuro różnorodnych uczniów nie jest dodatkiem, lecz warunkiem koniecznym skutecznego kształcenia. Jest ona nie tylko narzędziem pedagogicznym, ale także postawą życiową, dzięki której szkoła może stać się miejscem autentycznego spotkania, zrozumienia i rozwoju. W tym sensie empatia stanowi nie tylko fundament nowoczesnej dydaktyki, ale również klucz do wychowania społeczeństwa opartego na dialogu, akceptacji i wzajemnym szacunku.

Bibliografia

ARMSTRONG, T. (2021). *Neurodiversity in the Classroom: Strength-Based Strategies to Help Students with Special Needs Succeed in School and Life*. ASCD.

- CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2.*
<http://udlguidelines.cast.org>
- DECI, E. L., RYAN, R. M. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness.*
Guilford Press.
- FLORIAN, L., BLACK-HAWKINS, K. (2011). *Exploring Inclusive Pedagogy*, „British Educational Research Journal”, t. 37, nr 5.
<https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- IMMORDINO-YANG, M. H., DAMASIO, A. (2007). *We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education*, „Mind, Brain, and Education”, t. 1, nr 1.
<https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- JENNINGS, P. A. (2019). *The Mindful School: Transforming School Culture through Mindfulness and Compassion*, „Educational Psychologist”.
- JUUL, J. (2019). *Relacje w wychowaniu. Dialog zamiast kontroli.* MiND.
- SIEGEL, D. J. (2020). *The Power of Showing Up: How Parental Presence Shapes Who Our Kids Become and How Their Brains Get Wired.*
Ballantine Books.
- TOMLINSON, C. A. (2021). *How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms.* ASCD.
- UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education.* UNESCO Publishing.

Mgr Aleksandra Slonka

Instytut Pedagogiki

Wydział Nauk Społecznych Uniwersytetu Opolskiego

Ul. Oleska 48, 45-052 Opole, Rzeczpospolita Polska

aleksandrajoannaslonka@uni.opole.pl

Humanities and Arts

Humanitné vedy a umenie

DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2026.26.3.67-82>

Czechoslovak Medical Personnel in the Spanish Civil War

Československí zdravotníci v občianskej vojne v Španielsku

Štefan Dvorský

Abstract

This study examines the participation of Czechoslovak medical personnel in the Spanish Civil War from 1936–1939. The first part of the article maps the chronology of Czechoslovak volunteers' arrival in Republican Spain from 1936, analyzing organizational structures and financing of medical aid through the Committee for Aid to Democratic Spain. Primary attention is devoted to the activities of the Jan Amos Comenius Field Hospital, which represented the most significant form of Czechoslovak medical support. The article traces the hospital's operations in four locations: Guadalajara, Benicasim, Mataró, and Vic, documenting the healthcare services provided, organizational changes, and challenges associated with wartime conditions. Special attention is given to the collaboration between Czechoslovak medical personnel and international colleagues and their contribution to the development of wartime medicine. The second part of the study contains a biographical analysis of thirty-nine identified Czechoslovak medical workers, revealing their national, educational, and political composition.

Keywords: Spanish Civil War. Czechoslovak medical personnel. International brigades. Anti-fascist solidarity. Military healthcare system.

Úvod

Občianska vojna v Španielsku, konflikt, ktorý sa rozhorel v júli 1936, sa postupne transformoval z vnútorného španielskeho sporu na medzinárodné bojisko, kde sa stretli protichodné ideológie a politické systémy predznamenať budúcu svetovú vojnu. Československá republika oficiálne dodržiavala politiku neintervencie, avšak v Československu sa rozvinula aktívna podpora republikánskej vlády. Okrem známej vojenskej účasti československých dobrovoľníkov v medzinárodných brigádach sa rozvinula rozsiahla humanitárna pomoc organizovaná občianskymi organizáciami, ktorej najvýznamnejšou súčasťou bola zdravotnícka podpora Španielskej republiky. Problematika československej účasti v španielskej občianskej vojne bola predmetom viacerých historických štúdií, ktoré sa však prevažne zamerali na vojenskú účasť alebo politické aspekty. Zdravotnícka pomoc a činnosť československých zdravotníkov zostala relatívne

málo spracovaná. Systematické zmapovanie organizačných štruktúr, činnosti a personálneho obsadenia československej zdravotníckej pomoci predstavuje dosiaľ nevyplnenú medzeru v historiografii. Cieľom tejto štúdie je komplexne analyzovať účasť československých zdravotníkov v španielskej občianskej vojne, s osobitným zameraním na organizáciu a činnosť československej poľnej nemocnice Jan Amos Komenský (J. A. Komenský). Štúdia si kladie za úlohu zmapovať chronológiu a organizačné aspekty tejto pomoci a analyzovať biografické údaje československých zdravotníkov.

Problematika československej účasti v španielskej občianskej vojne prešla v historiografii niekoľkými etapami vývoja. Prvé práce vznikli už v 50. rokoch 20. storočia, ale mali výrazne ideologický charakter a slúžili skôr propagandistickým cieľom než objektívnemu historickému poznaniu. Po roku 1989 sa otvorili nové možnosti archívneho výskumu a vznikli kvalitnejšie historické štúdie. Zdravotnícka pomoc však zostala na okraji pozornosti historikov. Systematická analýza organizácie, činnosti a personálneho obsadenia československej zdravotníckej pomoci predstavuje dosiaľ nevyplnenú medzeru v historiografii.

Metodologický prístup tejto štúdie je založený na kombinácii historicko-analytickej metódy s biografickou analýzou. Hlavným prameňovým základom sú dokumenty uložené v Rossijskom gosudarstvennom archíve sociálno-politických dejín v Moskve, konkrétne vo fonde Interbrigády republikánskej armády Španielska. Tento archívny fond obsahuje personálne spisy dobrovoľníkov, správy o činnosti nemocníc, korešpondenciu medzi veliteľstvami a administratívnu dokumentáciu súvisiacu s fungovaním zdravotníckych zariadení. Dokumenty z Rossijského gosudarstvenného archívu majú však niekoľko charakteristických problémov. Obsahujú ideologické filtrovanie typické pre sovietsku dokumentáciu, zdôrazňujú komunistickú angažovanosť účastníkov a potláčajú údaje o nekomunistických dobrovoľníkoch. Taktiež personálne spisy často obsahujú neautentické údaje, pretože dobrovoľníci vedome upravovali svoju biografiiu, aby zodpovedala ideologickým očakávaniam. Dôležitým doplnkovým prameňom je online databáza SIDBRINT spravovaná Univerzitou v Barcelone, ktorá obsahuje systematicky spracované biografické údaje účastníkov medzinárodných brigád. Jej hlavnou výhodou je širšia európska perspektíva a menšie ideologické skreslenie. Limitáciou je však neúplnosť údajov, osobitne pre východoeurópskych účastníkov, kde sa autori databázy spoliehajú práve na sovietske archívy. Pre biografickú analýzu boli stanovené nasledujúce kritériá výberu: identifikovateľná československá národnosť alebo občianstvo, dokumentovaná zdravotnícka kvalifikácia alebo činnosť a overiteľná účasť v španielskom konflikte v rokoch 1936 – 1939 v zdravotníckych jednotkách. Analýza sa zameriava na národnostné, vzdelanostné, profesionálne a politické zloženie identifikovaných zdravotníkov. Metodologicky vychádza z prosopografického prístupu, ktorý umožňuje identifikáciu spoločných charakteristík a trendov v rámci skúmanej skupiny. Štúdia si uvedomuje určité obmedzenia použitých prameňov. Archívne dokumenty z Moskvy môžu obsahovať ideologické

skreslenia typické pre sovietsku dokumentáciu a databáza SIDBRINT nemusí pokrývať všetkých československých účastníkov.

Prví československí zdravotníci v Španielsku a vznik poľnej nemocnice J. A. Komenský

K prvým lekárom z Československa, ktorí prišli do Španielska už v priebehu roku 1936, patril Fritz Jensen hlavný lekár 11. medzinárodnej brigády¹ a Dezider Tallenberg lekár 13. medzinárodnej brigády². Počas decembra 1936 prichádza do Španielska zdravotná sestra Berta Dittrichová, ktorá bola nasadená v nemocnici v meste Murcia.³ Vo februári 1937 dorazila do Španielska ďalšia skupina zdravotníkov z Československa. Patril k nim lekár Zdeněk Vizner a jeho manželka Ella Viznerová, ktorá pracovala ako zdravotná sestra. Manželia Viznerovci boli pridelení do univerzitnej nemocnice v Murcii.⁴ Počas februára 1937 prišla na územie republikánskeho Španielska zubná lekárka Soňa Kalná, ktorá bola pridelená k nemocnici v stredisku medzinárodných brigád v Albacete.⁵

Už v čase príchodu spomínaných dobrovoľníkov do Španielska, v Československu prebiehali prípravy na vyslanie poľnej nemocnice spolu s československým personálom na pomoc Španielskej republike. Financie na vybavenie poľnej nemocnice a náklady na cestu do Španielska sa podarilo získať vďaka peňažnej zbierke, ktorú v Československu organizoval Výbor pre pomoc demokratickému Španielsku. Prípravu zdravotníckeho materiálu a vybavenia mala na starosti lekárska sekcia spomínaného výboru. So zbierkou sa začalo na jeseň roku 1936. Do zbierky ako prví prispeli československí chirurgovia a pracovníci kultúry, ktorí usporiadali umelecký večer spojený s predajom umeleckých diel. Na podporu zbierky bol vydaný zborník *Španělsko* a portrét španielskeho básnika Federica Garcíu Lorca.⁶ Spomínané vybavenie sa skladalo

¹ Rossijski gosudarstvennyj archiv socialno-politineskoj istorii Moskva (ďalej RGASPI), fond (ďalej f.) Interbrigady Respublikanskoj armiji Ispanii (ďalej IRAI), [on-line]. Dostupné na internete: <https://sovdoc.rusarchives.ru/sections/organizations/cards/249115/images> [12. 12. 2024]. SIDBRINT. JENSEN, Fritz. Dostupné na internete: <https://sidbrint.ub.edu/brigadista/jensen-fritz> [12. 12. 2024].

² RGASPI, f. IRAI, [on-line]. Dostupné na internete: <https://sovdoc.rusarchives.ru/sections/organizations/cards/249223/images> [12. 12. 2024]. SIDBRINT. TALLEMBERG-NOWAK, Desider. Dostupné na internete: <https://sidbrint.ub.edu/brigadista/tallenberg-nowak-desider> [12. 12. 2024].

³ RGASPI, f. IRAI, [on-line]. Dostupné na internete: <https://sovdoc.rusarchives.ru/sections/organizations/cards/249077/images> [12. 12. 2024]. SIDBRINT. DITTRICHOVA, Berta. Dostupné na internete: <https://sidbrint.ub.edu/brigadista/dittrichova-berta> [12. 12. 2024].

⁴ RGASPI, f. IRAI, [on-line]. Dostupné na internete: <https://sovdoc.rusarchives.ru/sections/organizations/cards/249185/images> [12. 12. 2024]. SIDBRINT. WIESNER, Zdenek. Dostupné na internete: <https://sidbrint.ub.edu/brigadista/wiesner-zdenek> [12. 12. 2024].

⁵ RGASPI, f. IRAI, [on-line]. Dostupné na internete: <https://sovdoc.rusarchives.ru/sections/organizations/cards/249115/images> [12. 12. 2024]. SIDBRINT. KALMA, Sarah. Dostupné na internete: <https://sidbrint.ub.edu/brigadista/kalma-sarah> [12. 12. 2024].

⁶ *Hlas revoluce*, 24. 1. 1987, roč. 40, č. 4.

najmä z chirurgického materiálu, bielizne, textílií, röntgenu, vybavenie na ochranu pred útokmi plynom, sanitného vozidla, motocykla, ako aj potrebných zásob potravín. Odhadované náklady na vybavenie poľnej nemocnice dosiahli takmer 400 000 Kč.⁷ Chystaná poľná nemocnica bola vybavená niekoľkými oddeleniami, vrátane chirurgie, röntgenologickým a chemickým laboratóriom, lekárňou, pôrodnicou, ambulanciou a odbornou knižnicou.⁸ Personál nemocnice tvorili prevažne dobrovoľníci z Československa. Výpravu československého personálu viedol doktor Karel Holubec, ďalšími členmi boli MUDr. Pavel Bullaty, MUDr. Pavel Elik, MUDr. Maxim Laufer, MUDr. Vlasta Veselá, MUC. Otto Šling, ošetrovatelky Marie Holubcová, Marie Veselská, Františka Húrková. Farmaceutka PhMr. Helena Petránková, šoféri Evžen Doubrava, Antonín Vlček, administrátor Ing. Ján Eisner a elektrotechnik Karel Fišer.⁹ Celý československý personál pred odchodom do Španielska absolvoval intenzívny jazykový kurz španielskeho jazyka.¹⁰ Novovzniknutá poľná nemocnica dostala meno po J. A. Komenskom, čo symbolizovalo spojenie medzi československou pomocou a humanistickými ideálmi.

Na začiatku apríla 1937 po malých skupinkách odchádzali členovia personálu vlakom do Paríža. Do francúzskeho hlavného mesta celá československá nemocnica dorazila 24. apríla 1937.¹¹ Slovenská tlač pre riziko sabotáže informovala o vytvorení československej poľnej nemocnice až po jej príchode do Paríža.¹² Vo francúzskom hlavnom meste sa československý personál poľnej nemocnice stretol s ošetrovatelkami z Holandska, Švédska a americkou nemocnicou, s ktorou spoločne odišiel do francúzskeho mesta Perpignan a následne do republikánskeho Španielska.¹³

Pôsobenie nemocnice v Guadalajare (máj 1937 – august 1937)

Po príchode do Španielska bola poľná nemocnica 9. mája zaradená do štruktúry Medzinárodných brigád.¹⁴ Krátko nato bola poľná nemocnica nasadená do Guadalajary neďaleko španielskeho hlavného mesta v Colegio de las Adoratrices¹⁵.

⁷ Rok práce a zkušeností lazaretu Jan Amos Komenský v demokratickém Španělsku. Praha : Společnost přátel demokratického Španělska v ČSR, 1938, s. 12.

⁸ Rudé právo, 13. 5. 1937, roč. 18, č. 112.

⁹ FABIANOVÁ, B. Historie učí i varuje k 30. výročí fašistického povstání ve Španělsku. In *Časopis lékařů českých*, 1966, roč. 105, č. 31, s. 819.

¹⁰ MOTL, S. *Peklo pod španělským nebem, Čechoslováci ve španělské občanské válce 1936 – 1939*. Praha : Rybka Publishers, 2017, s. 71.

¹¹ Rok práce a zkušeností lazaretu, s. 51.

¹² Slovenské zvesti, 28. 3. 1936, roč. 2, č. 83, s. 3.

¹³ Rok práce a zkušeností lazaretu, s. 5.

¹⁴ Rok práce a zkušeností lazaretu, s. 5.

¹⁵ JIRKU, G. *Wir kämpfen mit! Antifaschistische Frauen vieler Nationen berichten aus Spanien*. Albacete : Ayuda Medica Extranjera, 1938, s. 12.

Zdravotníctvo v republikánskom Španielsku bolo rozdelené na civilné pod správou Sanidad Nacional a vojenské pod vedením Sanidad Militar, pod ktoré patrila aj československá nemocnica J. A. Komenský. Na frontovej línii mal každý vojenský prápor lekára a praktikanta, ktorý nasledoval vojakov až do predných línii. Za frontovou líniou sa nachádzali poľné nemocnice, v ktorých sa poskytovala prvá zdravotnícka pomoc. Odtiaľto sa zranení prevádzali do nemocníc, ktoré boli umiestnené v zázemí určené primárne pre zranených vojakov. Tieto nemocnice sa označovali aj ako Hospitales de Sangre a boli zvyčajne umiestňované v kláštoroch, panských sídlach a kostoloch. Československá nemocnica bola umiestnená v zázemí v budove bývalého kláštora a školy v Guadalajare, v ktorom bolo miesto až pre 1 200 pacientov, spolu s československými dobrovoľníkmi tu slúžili aj španielski a kanadskí zdravotníci. Jeho súčasťou bol operačný sál vybavený šiestimi operačnými stolmi. Niekoľko dní po príchode československého personálu prišla do Guadalajary skupina španielskych chirurgov pod vedením madridského chirurga Alberta Redonda. Pri príležitosti príchodu československého personálu usporiadala 17. divízia španielskej republikánskej armády oslavu, ktorej sa zúčastnil aj československý madridský konzul Zdeněk Formánek. Nemocničný materiál z Československa bol dopravený do budovy bývalého kláštora v Guadalajare na piatich veľkých nákladných autách.¹⁶ Za pomoci španielskeho civilného obyvateľstva sa československým dobrovoľníkom podarilo v pomerne krátkom čase vytvoriť vzornú poľnú nemocnicu. Ešte pred dokončením prípravných prác poľnej nemocnice, prišiel prvý transport ranených z guadalajarskej frontovej línie a nemocnica sa tak zmenila na frontovú nemocnicu. Až po vykonaní najnutnejších chirurgických zákrokov bola zabezpečená bežná nemocničná prevádzka. Na mieste bývalej kaplnky bolo zriadené prvé triedenie ranených. Pod vedením doktora Pavla Bulattyho bolo zriadené interné oddelenie.¹⁷

K poľnej nemocnici bola pridelená v tomto období Matylda Jankovičová zdravotná sestra pochádzajúca z USA a španielska sestra Carmen Cobo Camera, ktorá bola členkou kolektívu nemocnice až do odvolania medzinárodných brigád.¹⁸

Na začiatku júla 1937 bol areál nemocnice dvakrát bombardovaný, bola zasiahnutá nemocničná záhrada, detský domov a starobinec. Počas bombardovania zahynuli civilisti a riaditeľ detského domova.¹⁹ Na bombardovanie nemocnice spomína ošetrovateľka z Bratislavy Štefánia Wenzelová: „Aj v záhrade nášho lazaretu vybuchlo niekoľko bômb. Okrem nemocných mali sme v Komenskom aj deti, ktorých domovy boli bombami zničené. Riaditeľ školy a rodičia malých detí boli zabití. Akonáhle poplachová siréna sa ozvala, začali tieto úbohé sirotky

¹⁶ *Rok práce a zkušností lazaretu*, s. 6.

¹⁷ *Rok práce a zkušností lazaretu*, s. 6.

¹⁸ FABIANOVÁ, *Historie učí i varuje*, s. 819.

¹⁹ JIRKU, *Wir kämpfen mit!*, s. 65.

*plakať, že ich nebolo možno utíšiť. Neskôršie sme deti vystaľovali inam.*²⁰ V polovici júla boli chirurgovia Pavel Bullaty a Maximilán Laufer presunutí na frontovú líniu neďaleko Brunette do poľnej nemocnice v El Escorial. Československý personál bol nasadený do poľnej nemocnice v Escorialu.²¹

Na začiatku augusta prišli do Španielska noví členovia personálu poľnej nemocnice. Z čela nemocnice odišiel doktor Karel Holubec a nahradil ho doktor Bedřich Kish, brat známeho novinára Egona Erwina Kisha. Bedřich Kish prišiel do Španielska 4. augusta 1937, jeho cesta smerovala cez Brusel, Paríž a Toloun.²² Počas pôsobenia nemocnice v Guadalajare prišli nové ošetrovatelky, Rosa Munzerová, Štefánia Wenzelová, Alica Glasnerová a Dora Kleinová. V zubnej ambulancii pracovali Eduard Burian, Jozef Fäber a sestra Mirka Koubková. Neskôr personál posilnili chirurgičky Olga Vaněčková a Marie Kališová. V poľnej nemocnici v Guadalajare pracoval aj Zdeněk Vizner a ako sestra jeho manželka Ela.

Pôsobenie v Benicasime (august 1937 – apríl 1938)

V polovici augusta 1937 bola celá československá poľná nemocnica presunutá do mesta Benicasim pri Stredozemnom mori. Nemocnica sa z Guadalajary presunula pomocou troch nákladných áut a dvoch sanitiek.²³ Riaditeľom nemocnice v Benicasim bol československý občan Dezider Tallenberg. Benicasim bol pred vypuknutím občianskej vojny v Španielsku jedným z prvých turistických centier v krajine. Nemocnica bola umiestnená do piatich vil, ktoré predtým slúžili na rekreáciu. V najväčšej vile, ktorá predtým patrila jednému z potomkov Habsburgovcov, bola umiestená chirurgia. Pri príležitosti uctenia pamiatky prvého prezidenta Československa bola jedna z vil premenovaná na vilu T. G. Masaryka. Vo vile Piceli bola zriadená zubná ambulancia.²⁴ Ďalšie oddelenia boli vo vilách Rosa Luxemburg, Marcel Cahin a v bývalom kláštorom konvente.²⁵ Pri vilách boli vybudované protibombové kryty pre pacientov a personál.²⁶ Súčasťou poľnej nemocnice bolo interné, farmakologické a serologicko-imunologické oddelenie, v ďalších častiach sa nachádzalo skladisko

²⁰ *Slovenské zvesti*, 14. 4. 1938, roč. 3, č. 74, s. 4.

²¹ MAJTENYI, D. – RAJLICH, J. *Jan Ferák a ti druzí : Českoslovenští letci, interbrigadisté a letouny v občanské válce ve Španělsku 1936-1939*. Cheb : Svět křídel, 2012, s. 137.

²² KISH, B. I operační stůl byl bojištěm. In FILO, M. *Pri Madride sme bojovali o Prahu, sborník spomienok československých dobrovoľníkov v boji proti fašizmu v Španielsku z rokov 1936-1939*. Bratislava : Slovenské vydavateľstvo politickej literatúry, 1961, s. 152.

²³ RGASPI, f. IRAI, [on-line]. Dostupné na internete: <https://sovdoc.rusarchives.ru/sections/organizations/cards/221349/images> [12. 12. 2024]

²⁴ SLOVÁK, F. *Za mír a svobodu*. Barcelona : Československí dobrovoľníci v Španielsku, 1938, s. 143.

²⁵ *Rok práce a zkušeností lazaretu*, s. 8.

²⁶ RGASPI, f. IRAI, [on-line]. Dostupné na internete: <https://sovdoc.rusarchives.ru/sections/organizations/cards/221349/images> [12. 12. 2024]

tovaru, kuchyňa, dielne, pracovňa, kultúrny klub a detské jasle.²⁷ V Benicasime okrem českého a slovenského personálu pôsobili zdravotníci z Francúzska, Švajčiarska, Poľska, Juhoslávie, USA a antifašisti z Nemecka a Rakúska.²⁸ Villa Victoria bola premenovaná na Villa Maxim Gorky a následne využívaná ako kultúrne centrum a knižnica. V knižnici sa nachádzalo 1 627 zväzkov kníh, československá nemocnica z toho poskytla viac ako 400 zväzkov.²⁹ Bola ustanovená kultúrna komisia, ktorej členmi boli zástupcovia rôznych národností.³⁰ Kultúrna komisia organizovala filmové večery, plesy, divadelné hry a prednášky. Organizovali sa aj futbalové, hádzanárske, tenisové zápasy a hralo sa španielske pelote. Kultúrna komisia spolupracovala s civilným obyvateľstvom v meste a okolitých obciach a podieľala sa na stretnutiach s bojovými jednotkami medzinárodných brigád.³¹ Na konci februára 1938 navštívil nemocnicu v Benicasime československý prápor T. G. Masaryka, ktorý bol v tej dobe nasadený neďaleko nemocnice.³² Súčasťou nemocnice boli aj dva detské domovy. Počas pôsobenia poľnej nemocnice v Benicasime bolo mesto dvakrát bombardované, ale samotná nemocnica nebola zasiahnutá.

Po dobytí mesta Teruel nacionalistickou armádou bolo rozhodnuté o evakuácii nemocnice. Československá nemocnica bola evakuovaná počas noci zo 6. na 7. apríla. Ranení a chorí a prvá časť zdravotného personálu bola naložená do troch vlakov, druhá časť bola evakuovaná na sanitných vozidlách. Evakuáciu podľa správy o evakuácii sprevádzal zmätok a panika, veľká časť zdravotného personálu, vrátane takmer všetkých lekárov, bola evakuovaná a asi 400 pacientov nemocnice nemohlo byť ošetrovaných pre nedostatočný počet personálu. Počas evakuácie došlo aj k úmrtiu zraneného pacienta v dôsledku nedostatku lekárskej pomoci. Medzi zodpovednými za paniku a nedôslednosť počas evakuácie podľa správy o evakuácii nemocnice v Benicasime boli spomínaní aj členovia československého personálu Bedřich Kish a Dora Kleinová.³³ O evakuácii nemocnice sa dochovali aj správy členov československej nemocnice J. A. Komenský. Dora Kleinová vo svojej správe poukazuje na to, že evakuácia vzhľadom na okolnosti bola pokojná. Alica Glasnerová vo svojej správe uviedla, že evakuácia prebehla v najväčšom poriadku, prebiehala v troch etapách a pre defekt ambulantného vozidla patrili československý personál k posledným, ktorý Benicasim

²⁷ KISH, E. E. *Dobrodružství na piatich kontinentoch*. Bratislava : Práca, 1951, s. 188.

²⁸ FABIANOVÁ, *Historie učí i varuje*, s. 822.

²⁹ RGASPI, f. IRAI, [on-line]. Dostupné na internete: <https://sovdoc.rusarchives.ru/sections/organizations/cards/221349/images> [12. 12. 2024]

³⁰ RGASPI, f. IRAI, [on-line]. Dostupné na internete: <https://sovdoc.rusarchives.ru/sections/organizations/cards/221349/images> [12. 12. 2024]

³¹ RGASPI, f. IRAI, [on-line]. Dostupné na internete: <https://sovdoc.rusarchives.ru/sections/organizations/cards/221349/images> [12. 12. 2024]

³² RGASPI, f. IRAI, [on-line]. Dostupné na internete: <https://sovdoc.rusarchives.ru/sections/organizations/cards/221349/images> [12. 12. 2024]

³³ MOTL, *Peklo pod španělským nebem*, s. 332.

opustil.³⁴ Správy Dory Kleinovej a Alice Glasnerovej potvrdil v liste pre vyšetrovaciu komisiu riaditeľ nemocnice Fritz Jansen.³⁵

Pôsobenie v Katalánsku (apríl 1938 – december 1938)

Poľná nemocnica bola v apríli 1938 presunutá do Katalánska neďaleko Barcelony na pobreží Stredozemného mora, do budovy bývalého kláštora v meste Mataró.³⁶ Počas presunu ale došlo k automobilovej nehode, pri ktorej sa zranilo šesť pracovníkov československej poľnej nemocnice.³⁷ Nemocnica sa nachádzala v priestoroch saleziánskeho kláštora a školy. Do komplexu nemocnice sa vchádzalo cez budovu kostola, kde bola prijímacia miestnosť pre ranených, ktorí boli následne umiestňovaní do bývalých učební. Nemocnica mala kapacitu okolo 800 lôžok pre ranených. Na čele nemocnice v Mataró boli dobrovoľníci z USA, nemocnica bola známa aj ako *Hospital dels Lincolns*. Personál tvorili dobrovoľníci z USA, Kanady, Veľkej Británie, Nového Zélandu a Československa. Riaditeľmi nemocnice boli Američania Mildred Rackley a Sidney Vogel.³⁸ V tom období zúrila bitka pri rieke Ebro. V prvých dňoch po príchode československého personálu bola z dôvodu blízkych bojov nemocnica bez elektrickej energie, preto prvé operácie prebiehali pri lampách a sviečkach.³⁹ Problematické bolo aj zásobovanie nemocnice potravinami a tabakom.⁴⁰ Neskôr, keď sa situácia zlepšila, súčasťou nemocnice sa stal moderný operačný sál, röntgenové a chemické laboratórium, jedáleň, lekáreň, zubná ambulancia a novozriadená čelustná stanica, kde prebiehali transplantácie čelustí a plastické operácie hlavy pod vedením Bedřicha Kisha.⁴¹ Nemocnica mala dobré vzťahy s civilným obyvateľstvom mesta, ako aj okolitými obyvateľmi vidieka. Nemocnica organizovala kultúrne hudobné večery, na ktorých vystupoval nemocničný spevák, hudobný zbor a nemocničná divadelná skupina.⁴² Súčasťou nemocnice bola aj škola pre analfabetov, ktorú navštevovali španielski civilisti a kurzy španielskeho a francúzskeho jazyka pre príslušníkov medzinárodných brigád.⁴³

³⁴ RGASPI, f. IRAI, [on-line]. Dostupné na internete: <https://sovdoc.rusarchives.ru/sections/organizations/cards/221349/images> [12. 12. 2024]

³⁵ RGASPI, f. IRAI, [on-line]. Dostupné na internete: <https://sovdoc.rusarchives.ru/sections/organizations/cards/221349/images> [12. 12. 2024]

³⁶ BROŽ, M. *Soukromé války Heleny Petránkové*. Praha : Epocha, 2017, s. 39.

³⁷ *Rok práce a zkušeností lazaretu*, s.19.

³⁸ CASTELLS, A. *Las Brigadas Internacionales de la guerra de España*. Barcelona : Ariel, 1974, s. 464.

³⁹ REINEROVÁ, L. *Adiós Španělsko*. Praha : Labirint, 2012, s. 103.

⁴⁰ RGASPI, f. IRAI, [on-line]. Dostupné na internete: <https://sovdoc.rusarchives.ru/sections/organizations/cards/222231/images> [12. 12. 2024]

⁴¹ *Rok práce a zkušeností lazaretu*, s. 25.

⁴² RGASPI, f. IRAI, [on-line]. Dostupné na internete: <https://sovdoc.rusarchives.ru/sections/organizations/cards/222231/images> [12. 12. 2024]

⁴³ RGASPI, f. IRAI, [on-line]. Dostupné na internete: <https://sovdoc.rusarchives.ru/sections/organizations/cards/222231/images> [12. 12. 2024]

Zdravotné sestry, ktoré boli súčasťou československého zdravotného personálu, organizovali ošetrovateľské kurzy pre záujemcov z radov civilného obyvateľstva.⁴⁴ Československý personál bol v Mataró obvinený z pozitívnej diskriminácie ranených a chorých pacientov pochádzajúcich z Československa, čo sa prejavovalo prednostnými vyšetreniami a zvýšenou pozornosťou pre pacientov pochádzajúcich z Československa. Taktiež vznikalo napätie medzi československým a americkým zdravotným personálom nemocnice.⁴⁵

Aj spomínané situácie prispeli k tomu, že československí zdravotníci boli v máji, po úspešnej ofenzíve nacionalistických vojsk presunutí do katalánskeho mesta Vich.⁴⁶ Nemocnica v meste Vich sa celá nachádzala v konvente karmelitánov. Budova kláštora ale bola stará a zanedbaná. Kláštorné prostredie bolo nehygienické a nehodilo sa na účely nemocnice. Veliteľ nemocnice, nemecký doktor Wilhelm Glaser, spolu s Bedřichom Kischom sa pokúšali zaviesť zmeny, ktoré ale správa nemocnice sabotovala.⁴⁷ Nemocnica mala kapacitu pre viac ako 1 200 ranených.⁴⁸ Slúžila nielen pre vojenských, ale aj pre civilných pacientov. Nemocnica bola trikrát bombardovaná nacionalistickým vojskom. V nemocnici Vich bolo niekoľko členov československého personálu obviňovaných z trockizmu. V nemocnici pôsobil americký, španielsky, anglický nemecký, holandský a rakúsky zdravotný personál. Aspoň raz týždenne sa v nemocnici vo Vich, organizovali medzi ranenými kultúrne, vedecké a politické konferencie. Vedenie sa snažilo podporovať kultúru a v rámci nemocnice fungovala knižnica, ale aj škola francúzskeho jazyka, škola pre negramotných vojakov a kino.⁴⁹ Personál nemocnice v spolupráci s pacientami pripravoval kultúrny program pre civilistov a deti z detských domovov v Barcelone.⁵⁰ Aj po odvolaní medzinárodných brigád španielskou vládou ostal československý personál v nemocnici. Dobrovoľníci z medzinárodných brigád boli stiahnutí z nemocnice 11. decembra 1939.⁵¹

⁴⁴ RGASPI, f. IRAI, [on-line]. Dostupné na internete: <https://sovdoc.rusarchives.ru/sections/organizations/cards/222231/images> [12. 12. 2024]

⁴⁵ SADURNÍ-BASSOLS, C. *Infermeres de les Brigades Internacionals destinades a l'Hospital Internacional de Vic: humanisme i compromís polític (abril 1938 – gener 1939)* (dizertačná práca). Vic : Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya, 2022, s. 335.

⁴⁶ SADURNÍ-BASSOLS, *Infermeres de les Brigades*, s. 336.

⁴⁷ KISH, *I operační stůl byl bojištěm*, s. 152

⁴⁸ RGASPI, f. IRAI, [on-line]. Dostupné na internete: <https://sovdoc.rusarchives.ru/sections/organizations/cards/221507/images> [12. 12. 2024].

⁴⁹ RGASPI, f. IRAI, [on-line]. Dostupné na internete: <https://sovdoc.rusarchives.ru/sections/organizations/cards/221507/images> [12. 12. 2024].

⁵⁰ RGASPI, f. IRAI, [on-line]. Dostupné na internete: <https://sovdoc.rusarchives.ru/sections/organizations/cards/221507/images> [12. 12. 2024].

⁵¹ RGASPI, f. IRAI, [on-line]. Dostupné na internete: <https://sovdoc.rusarchives.ru/sections/organizations/cards/222231/images> [12. 12. 2024].

Medzinárodná spolupráca a medicínske inovácie

Československí lekári v Španielsku spolupracovali so zdravotníkmi z viacerých krajín. Najmä doktor Karel Holubec spolupracoval s kanadským doktorom Normanom Bethune, ktorý v Madride zriadil krvnú banku. Norman Bethune zriadil pohyblivé transfúzne skupiny vybavené špeciálnymi automobilmi s chladiacimi zariadeniami na uskladňovanie krvi. Krv sa mohla darovať na miestach neďaleko frontovej línie a následne bola dopravovaná do poľných nemocníc, obväzovní a v naliehavých prípadoch priamo do zákopov. Bethuneho pohyblivé transfúzne skupiny úzko spolupracovali aj s československou nemocnicou J. A. Komenský. Veľmi dôležitým bol aj objav katalánskeho doktora Frederica Durana Jorde, ktorý začal darovanú krv umiestňovať do špeciálnych krvných konzerv. V spomínaných krvných konzervách bola krv uchovávaná v autoinjekčných bankách pod tlakom kyslíku pri teplote jeden až dva stupne nad nulou.⁵² Duran Jorde v Barcelone v prvých mesiacoch španielskej občianskej vojny vyvinul novú metódu transfúzie krvi, ktorá prekonala éru priamych transfúzií z ramena do ramena a využívala masívnu participáciu dobrovoľných darcov krvi, ktorí reagovali na výzvy vysielané cez rádio.⁵³ Krvné konzervy Durana Jorde využívali aj v nemocniciach, kde pracovali československí dobrovoľníci. Počas pôsobenia v Katalánsku sa československí lekári a zdravotníci stretli s Durananom Jordem priamo v Barcelone.⁵⁴ V roku 1938 Duran Jorde navštívil Československo, kde demonštroval novú metódu konzervácie krvi na klinikách v Brne, Zlíne a Moravskej Ostrave. Na prvej konferencii v Prahe predstavil Duran Jordeho španielsky veľvyslanec Jiménez de Asúa publiku zo 600 civilných a vojenských lekárov. Duran Jorde sprevádzal svoje prednášky inštruktážnym filmom a potom demonštroval svoj objav a vykonal transfúziu krvi priamo v prednáškovej sále pacientovi, ako sa to robí na bojisku.⁵⁵ Pred odchodom z Československa Duran Jorde daroval svoj patent československým zdravotným inštitúciám ako dar na obranu republiky. Pomocou novej metódy dobrovoľníci z Československa darovali krv, ktorá bola následne letecky transportovaná do Španielska.⁵⁶ V nemocniciach medzinárodných brigád, medzi ktoré patrila aj poľná nemocnica J. A. Komenský, bola vypracovaná a vyskúšaná nová Truetova metóda ošetrovania zlomenín, ktorá zmierňovala bolesť zranených a znižovala riziko infekcie.⁵⁷

⁵² FABIANOVÁ, *Historie učí i varuje*, s. 822.

⁵³ BRASÓ BROGGI, C. – BORTLOVÁ-VONDRÁKOVÁ, H. Internationalist blood: Karel Holubec and the diffusion of Duran Jorda's method of blood transfusion to Czechoslovakia, 1930s–50s. In *Medical History*, 2025, roč. 69, č. 1, s. 188. <https://doi.org/10.1017/mdh.2024.27>

⁵⁴ BRASÓ BROGGI – BORTLOVÁ VONDRÁKOVÁ, *Internationalist blood: Karel Holubec*, s. 190.

⁵⁵ BRASÓ BROGGI – BORTLOVÁ VONDRÁKOVÁ, *Internationalist blood: Karel Holubec*, s. 192.

⁵⁶ FABIANOVÁ, *Historie učí i varuje*, s. 822.

⁵⁷ BIHELLER, B. – LAŠTOVIČKA, B. *Bojovali jsme ve Španělsku*. Praha : Státní nakladatelstvo politické literatury, 1956, s. 181.

Zoznam a biografická analýza československých zdravotníkov

Táto záverečná časť štúdie o československých zdravotníkoch v španielskej občianskej vojne predstavuje analýzu biografických údajov a stručný zoznam všetkých identifikovaných zdravotníckych pracovníkov. Prezentované informácie vychádzajú primárne z dokumentov uložených v Rossijskom gosudarstvennom archíve sociálno-politických dejín v Moskve, konkrétne z fondu Interbrigády republikánskej armády Španielska,⁵⁸ ako aj online databázy SIDBRINT, ktorú spravuje Barcelonská univerzita.⁵⁹

Analýza biografických údajov 39 československých zdravotníkov odhaľuje národnostné zloženie tejto skupiny dobrovoľníkov, ktoré reflektuje multietnický charakter medzivojnového Československa. Dominovali českí zdravotníci, ktorí predstavovali 23 osôb (59 % celkovej skupiny). Slovenskí zdravotníci tvorili druhú najväčšiu skupinu s 12 osobami (31 %), zatiaľ čo nemeckí zdravotníci predstavovali menšinu s 2 osobami (5 %). Zvyšné dve osoby predstavovali zdravotníci narodení mimo územia Československa, ktorí neskôr získali československé občianstvo.⁶⁰ Mimoriadne významnou charakteristikou tejto skupiny je zastúpenie lekárov židovského pôvodu, ktorí predstavovali 6 osôb (50 % celkovej skupiny). Títo lekári, ako aj pôvodom židovskí zdravotníci, pochádzali predovšetkým z mestského prostredia vzdelaných židovských rodín, koncentrovaných najmä v Prahe, Ružomberku a iných významných mestách. Táto skupina zahŕňala niektorých z najkvalifikovanejších a najvplyvnejších odborníkov celej výpravy, ako napríklad chirurga Bedřicha Kisha, ktorý sa stal riaditeľom nemocnice, lekára Fritza Jensena pôsobiaceho ako hlavný lekár 11. medzinárodnej brigády či farmaceutku Helenu Petránkovú. Pre týchto zdravotníkov predstavovala účasť v španielskom konflikte nielen ideologickú voľbu, ale aj osobnú konfrontáciu s nastupujúcim antisemitizmom a fašistickou hrozbou, ktorá už vtedy ohrozovala existenciu židovských komunit v Európe.

Zaujímavá je aj vzdelanostná štruktúra československých zdravotníkov. Najväčšiu skupinu tvorili lekári s ukončeným medicínskym vzdelaním (12 osôb, 32 %), ktoré absolvovali predovšetkým na Karlovej univerzite v Prahe, Masarykovej univerzite v Brne a univerzite vo Viedni. Zdravotné sestry a ošetrovatelia predstavovali druhú najväčšiu skupinu (9 osôb, 24 %), pričom mnohé z nich absolvovali špecializované kurzy organizované Červeným krížom. Zubní lekári boli zastúpení piatimi osobami (14 %), zatiaľ čo farmaceuti dvoma.

⁵⁸ RGASPI, f. IRAI, [on-line]. Dostupné na internete: <https://sovdoc.rusarchives.ru/sections/organizations/cards/249115/images> [12. 12. 2024].

⁵⁹ SIDBRINT. Memória histórica i Brigades Internacionales. Dostupné na internete: <https://sidbrint.ub.edu/> [12. 12. 2024].

⁶⁰ Menkina Anita narodená v Tomapole v Rumunsku, neskôr získala československé občianstvo. František Kriegel narodený v obci Stanislavov, taktiež neskôr získal československé občianstvo.

Politická príslušnosť československých zdravotníkov jasne odrážala ľavicové presvedčenie väčšiny účastníkov, čo úzko korešponduje s ideologickým charakterom podpory Španielskej republiky ako boja proti fašizmu. Dominantná bola príslušnosť ku Komunistickej strane Československa, ktorú deklarovalo 23 osôb (62 percent celkovej skupiny). Táto vysoká miera komunistickej angažovanosti však nebola náhodná, mnohí z týchto zdravotníkov vstúpili do strany práve v tridsiatych rokoch pod vplyvom rastúcej fašistickej hrozby a hospodárskej krízy, ktorá postihla Európu po roku 1929. Analýza časového rozloženia vstupov do komunistickej strany odhaľuje zaujímavé trendy. Starší zdravotníci, ako Zdeněk Vizner vstúpili do KSČ už v roku 1930, zatiaľ čo mladší, ako Vladimíra Koubková sa stali členmi až v decembri 1936, tesne pred odchodom do Španielska. Tento vzorec naznačuje, že španielsky konflikt sám o sebe pôsobil ako katalyzátor politickej radikalizácie medzi mladými intelektuálmi. Niekoľko zdravotníkov, ako napríklad Maximilián Laufer dokonca požiadalo o vstup do španielskej komunistickej strany priamo počas svojho pôsobenia v nemocniciach, čo svedčí o prehlbovaní ich ideologického presvedčenia pod vplyvom priamej skúsenosti s antifašistickým bojom.

Sociálnu demokraciu zastupovali tri osoby vrátane významného riaditeľa nemocnice Karel Holubca, ktorý vstúpil do tejto strany v roku 1934. Medzi československými zdravotníkmi boli aj dve osoby, ktoré zastupovali Národné socialistickú stranu. Traja zdravotníci sa deklarovali ako nestraníci.

Viacerí zo skupiny československých zdravotníkov zažila výnimočne tragické osudy. Už počas španielskej občianskej vojny zahynuli traja zdravotníci. Pavel Bullaty zomrel za nejasných okolností, pravdepodobne v súvislosti s vnútornými konfliktmi medzi lekármi. Dezider Tallemberg padol v bojoch pri Morelle v apríli 1938. Emília Mrkvová zahynula po komplikovanom pôrode krátko po návrate na Slovensko. Holokaustom boli postihnutí predovšetkým zdravotníci židovského pôvodu. Ján Eisner, ktorý bol deportovaný do Osvienčimu v roku 1942 a zavraždený. Povoynové komunistické perzekúcie postihli niektorých účastníkov španielskeho konfliktu, paradoxne aj napriek ich predchádzajúcej komunistickej príslušnosti. Otto Šling bol popravený v procese s Rudolfom Slánskym v roku 1952, zatiaľ čo Vlasta Veselá spáchala samovraždu vo väznici Ruzyně v roku 1949.

Stručný zoznam československých zdravotníkov v Španielsku

Lekári a chirurgovia:

Bullaty Pavel (1909) – lekár, zahynul za nejasných okolností

Holubec Karel (1906) – riaditeľ nemocnice, primár

Jensen Fritz (1903) – hlavný lekár 11. brigády, riaditeľ nemocnice Benicasim

Kališová Marie (1908) – lekárka, nestraníčka

Kish Bedřich (1894) – chirurg, riaditeľ nemocnice

Kriegel František (1908) – šéflekár 45. divízie

Laufer Maximilián (1911) – lekár
Szekeli Pavol (1907) – lekár zo Žiliny
Tallemborg Dezider (1905) – lekár, riaditeľ nemocnice, zahynul pri Morelle 1938
Vanečková Oľga (1909) – lekárka, nestraníčka
Veselá Vlasta (1911) – lekárka,
Vizner Zdeněk (1887) – lekár z Písku

Zubní lekári:

Burian Edmund (1906) – zubný lekár z Brna
Ferber Jozef (1909) – zubný lekár z Levoče
Kalná Soňa (1904) – zubná lekárka z Prahy
Ovadal Josef (1909) – zubný lekár z Kroměříža
Stejskal Miloš (1885) – zubný lekár, väznený v Terezíne

Farmaceuti:

Kummerová Chmeľová Jozefa (1907) – farmaceutka z Brna
Petránková Ackermanová Helena (1904) – farmaceutka z Ružomberka

Zdravotné sestry a ošetrovatelia:

Bittnerová Ella (1902) – kuchárka, neskôr ošetrovateľka v nemocnici
Bučková Mária (1905) – sanitárna služba
Dittrichová Berta (1900) – zdravotná sestra z Ostravy
Ďurkaj Michal (1916) – pomocník lekára 14. brigády, pochádzal z Malej Domaše⁶¹
Fialová Ružena – zdravotná sestra
Holubcová Mária (1913) – zdravotná sestra, manželka K. Holubca
Húrková Dora (1916) – zdravotná sestra
Koubkovová Vladimíra (1915) – zdravotná sestra z Prahy
Menkina Anita (1908) – zdravotná sestra
Mrkvová Nitschneiderová Emília (1912) – zdravotná sestra
Munzerová Rozália (1895) – zdravotná sestra z Komárna
Viznerová Ella – zdravotná sestra
Wenzelová Strozki Štefánia (1911) – zdravotná sestra z Bratislavy

Ostatní pracovníci:

Doubrava Eugen (1907) – šofér sanitky z Prostějova
Eisner Ján (1911) – proviantný pracovník, zavraždený v Osvienčime
Figa Pavol (1911) – šofér sanitky a mechanik zo Zvolena
Fišer Karel (1913) – anesteziológ z Kladna
Fitz Josef (1900) – vedúci jedálne
Glasnerová Kohnová Alica (1905) – správkyňa nemocnice, právnička
Šling Otto (1912) – politický komisár, popravený 1952

⁶¹ MEDVECKÝ, M. Podplukovník Michal Ďurkaj. In *Vojenská história*, 2022, roč. 25, č. 2, s. 159.
<https://doi.org/10.69809/vojhist.2022.26.2.8>

Záver

Pôsobenie československých zdravotníkov v Španielsku počas občianskej vojny predstavuje zaujímavú kapitolu v dejinách československého zdravotníctva a medzinárodnej solidarity. Ich prítomnosť na frontoch a v poľných nemocniciach, ich odbornosť a obetavosť pri poskytovaní zdravotnej starostlivosti raneným a chorým, ako aj ich spolupráca s ďalšími zdravotníkmi a organizáciami, svedčia o ich hlbokom presvedčení o potrebe aktívne čeliť totalitným tendenciám a brániť demokratické hodnoty. Dôležitou súčasťou tejto pomoci bola československá poľná nemocnica J. A. Komenský. Poľná nemocnica bola zriadená vďaka iniciatíve a finančnej podpore Výboru pre pomoc demokratickému Španielsku, ktorý organizoval zbierky a zabezpečoval materiálne vybavenie pre poľnú nemocnicu. Personál nemocnice tvorili prevažne československí lekári, zdravotné sestry a ďalší zdravotnícky personál, ktorí sa dobrovoľne prihlásili k tejto službe. Poľná nemocnica J. A. Komenský pôsobila na štyroch miestach v Španielsku v Guadalajare, Benicasime, Mataró a Vich v závislosti od aktuálnej situácie na fronte. Bola mobilná a prispôbovala sa potrebám vojny. Poskytovala komplexnú zdravotnú starostlivosť vrátane chirurgických zákrokov, ošetrovania ranených a chorých, laboratórnych a röntgenových vyšetrení. Jej súčasťou boli aj kultúrne a edukačné aktivity.

Biografická analýza 39 identifikovaných československých zdravotníkov odhalila národnostné zloženie reflektujúce multietnický charakter medzivojnového Československa s dominanciou Čechov (59 %) a Slovákov (31 %). Významnú skupinu predstavovali zdravotníci židovského pôvodu (15 %). Vysoká miera politickej angažovanosti sa prejavila v príslušnosti ku Komunistickej strane Československa (62 % identifikovaných príslušníkov).

Poľná nemocnica J. A. Komenský spolupracovala s ďalšími zdravotníckymi zariadeniami a organizáciami v republikánskom Španielsku. Jej činnosť bola súčasťou širšieho medzinárodného úsilia o pomoc a podporu španielskej republiky. Spolupráca s kanadským doktorom Normanom Bethuneom a katalánskym doktorom Fredericom Duranom Jordom prispela k rozvoju vojnovnej medicíny, osobitne v oblasti transfuziológie.

V nemocnici pôsobili nielen československí, ale zdravotníci aj z iných krajín, čo svedčí o jej medzinárodnom charaktere. Československá poľná nemocnica predstavovala jediné organizované zdravotnícke zariadenie vyslané do Španielska zo stredoeurópskeho priestoru. Poľný lazaret J. A. Komenský sa tak stal symbolom československej pomoci a solidarity s republikánskym Španielskom a predstavuje významný príspevok k poznaniu foriem medzinárodnej zdravotníckej solidarity v kontexte rastúceho fašistického nebezpečenstva v tridsiatych rokoch 20. storočia.

Bibliografia

Archívne pramene

Rossijski gosudarstvmnnyj archiv socialno-politineskoj istorii Moskva, fond Interbrigady Respublikanskoj armiji Ispanii, [on-line]. Dostupné na internete: <https://sovdoc.rusarchives.ru/sections/organizations//cards/249115/images>

Dobová tlač

Hlas revoluce, 1987.

Rudé právo, 1937.

Slovenské zvesti, 1937 – 1938.

Literatúra

- BIHELLER, B. – LAŠTOVIČKA, B. *Bojovali jsme ve Španělsku*. Praha : Státní nakladatelstvo politické literatury, 1956.
- BRASÓ BROGGI, C. – BORTLOVÁ-VONDRÁKOVÁ, H. Internationalist blood: Karel Holubec and the diffusion of Duran Jorda's method of blood transfusion to Czechoslovakia, 1930s–50s. In *Medical History*, 2025, roč. 69, č. 1, s. 183-204. <https://doi.org/10.1017/mdh.2024.27>
- BROŽ, M. *Soukromé války Heleny Petránkové*. Praha : Epoque, 2017.
- CASTELLS, A. *Las Brigadas Internacionales de la guerra de España*. Barcelona : Ariel, 1974.
- FABIANOVÁ, B. Historie učí i varuje k 30. výročí fašistického povstání ve Španělsku. In *Časopis lékařů českých*, 1966, roč. 105, č. 31, s. 817-822.
- JIRKU, G. *Wir kämpfen mit! Antifaschistische Frauen vieler Nationen berichten aus Spanien*. Albacete : Ayuda Medica Extranjera, 1938.
- KISH, B. I operační stůl byl bojištěm. In FILO, Michal (ed.). *Pri Madride sme bojovali o Prahu, sborník spomienok československých dobrovoľníkov v boji proti fašizmu v Španielsku z rokov 1936-1939*. Bratislava : Slovenské vydavateľstvo politickej literatúry, 1961, s. 152-154.
- KISH, E. E. *Dobrodružstvá na piatich kontinentoch*. Bratislava : Práca, 1951.
- MAJTENYI, D. – RAJLICH, J. *Jan Ferák a ti druzí : Českoslovenští letci, interbrigadisté a letouny v občanské válce ve Španělsku 1936-1939*. Cheb : Svět křídel, 2012.
- MEDVECKÝ, M. Podplukovník Michal Ďurkaj. In *Vojenská história*, 2022, roč. 26, č. 2, s. 159-161. <https://doi.org/10.69809/vojhist.2022.26.2.8>
- MOTL, S. *Peklo pod španělským nebem, Čechoslováci ve španělské občanské válce 1936-1939*. Praha : Rybka Publishers, 2017.
- Rok práce a zkušeností lazaretu Jan Amos Komenský v demokratickém Španělsku*. Praha : Společnost přátel demokratického Španělska v ČSR, 1938.
- SADURNÍ-BASSOLS, C. *Infermeres de les Brigades Internacionals destinades a l'Hospital Internacional de Vic: humanisme i compromís polític (abril 1938 – gener 1939)* (dizertačná práca). Vic : Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya, 2022.

SLOVÁK, F. *Za mír a svobodu*. Barcelona : Československí dobrovoľníci v Španielsku, 1938.

Internetové zdroje

SIDBRINT. Memória histórica i Brigades Internacionais. Dostupné na internete: <https://sidbrint.ub.edu/>

Mgr. Štefan Dvorský

Katedra histórie (interný doktorand)

Katolícka univerzita v Ružomberku, Filozofická fakulta

Hrabovská cesta 1B, 034 01 Ružomberok

stefan.dvorsky165@edu.ku.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2026.26.3.83-97>

The Roman Catholic Girls' Elementary and Civic School in Ružomberok in 1939–1945: Organization, Educational Activity, and Socio-Political Context

Rímskokatolícka dievčenská ľudová a meštianska škola v Ružomberku v rokoch 1939 – 1945: organizácia, pedagogická činnosť a spoločensko-politický kontext

Jana Hadryová

Abstract

The study examines the functioning of the Roman Catholic Girls' Elementary and Civic School in Ružomberok between 1939 and 1945 within the broader socio-political transformations of the Slovak State. Based on an analysis of school chronicles, minutes of teachers' meetings, documentation of parents' associations, and administrative records, it reconstructs the organization of the school, its educational activities, and everyday life. Particular attention is devoted to personnel changes, the return of the Sisters of Charity of St. Vincent de Paul (Satmár Sisters) to the school's leadership, legislative interventions in the structure of education, and the ideological demands of the regime. The study highlights the ambivalent relationship between state control and the relative autonomy of a church-run institution, as well as the social and spiritual dimensions of education. It also analyses teaching methods, extracurricular activities, and the functioning of parents' associations. The research contributes to the historiography of Catholic education and opens new perspectives for further historical-pedagogical inquiry.

Keywords: Elementary school. Civic school. Sisters of Charity of St. Vincent de Paul (Satmár Sisters). Ružomberok.

Úvod

Predložená analýza sa zameriava na fungovanie školstva v rokoch 1939 – 1945 prostredníctvom skúmania konkrétnej vzdelávacej inštitúcie, a to Rímskokatolíckej dievčenskej ľudovej a meštianskej školy v Ružomberku.¹

¹ Označenie „rímskokatolícka dievčenská ľudová a meštianska škola“ znamená jeden organizačný celok pozostávajúci z dvoch typov škôl v rámci dobového školského systému. Ľudová škola

Táto škola predstavuje pozoruhodný príklad transformácií, ktorými prešlo slovenské školstvo pod vplyvom politických, ideologických a vojnových udalostí. Časový úsek rokov 1939 – 1945 je charakteristický zásadnými transformáciami v organizácii, riadení a ideologickej orientácii školstva, ktoré reflektovali širšie spoločensko-politické zmeny súvisiace so vznikom samostatného slovenského štátu. V roku 1939 sa do Ružomberka vrátili sestry z Kongregácie Milosrdných sestier sv. Vincenta – satmárok po svojom nútenom odchode v roku 1919 a prevzali vedenie inštitúcie po odchode Školských sestier sv. Františka.

Metodologicky sa štúdia opiera o analýzu primárnych prameňov – školských kroník, zápisníc z pedagogických porád, dokumentácie rodičovských združení a administratívnych záznamov, ktoré poskytujú autentický obraz každodennej reality školského života. Cieľom je interpretácia širších historických súvislostí a ich dopadu na konkrétnu vzdelávaciu prax.

Použité pramene majú zároveň svoje limity. Školské kroniky, zápisnice pedagogických porád a rodičovských združení vznikali ako úradné dokumenty, ktoré zachytávajú predovšetkým perspektívu vedenia školy a učiteľského zboru. Len v obmedzenej miere umožňujú rekonštruovať postoje samotných žiakov či rodičov. Zároveň ide o pramene vznikajúce v podmienkach dobového politického režimu, čo mohlo ovplyvniť spôsob zaznamenávania niektorých udalostí a ideologických prejavov. Napriek týmto obmedzeniam predstavujú cenný zdroj poznania každodenného fungovania školy.

Situácia v školstve a škole po roku 1939

Udalosti tesne pred vypuknutím druhej svetovej vojny znamenali zlom nielen v celoštátnom meradle, ale aj v dejinách školstva i školy. Vznik samostatného štátu Slovákov 14. marca 1939 priniesol do školstva zmeny, ktoré sa diali pod dohľadom Hlinkovej slovenskej ľudovej strany (HLS). Jedna z nich predstavovala radikálne personálne zmeny v postoch učiteľov a profesorov. Na princípe národnej príslušnosti nastal medzi rokmi 1938 – 1940 odchod viac ako 600 českých učiteľov zo Slovenska. Vo výchove a vzdelávaní sa začala uplatňovať nábožensko-mravná a národná výchova. Ďalšia zmena sa týkala štruktúry školstva. Zákonom o ľudových školách č. 308/1940 Sl. z. sa znížil počet typov ľudových škôl zo štyroch na dva, obecné a cirkevné (prestali existovať štátne a súkromné). Požiadavky na výchovu sa uplatňovali aj mimo vyučovacieho procesu, a to v organizácii Hlinkova mládež (HM), ktorá zastrešovala mimoškolské aktivity žiakov a študentov. Podobne sa pôsobilo aj na učiteľov, ktorí boli začlenení do Slovenskej pracovnej pospolitosti, stavovskej

predstavovala základný stupeň povinnej školskej dochádzky, zatiaľ čo meštianska škola nadväzovala na jej absolvovanie a poskytovala vyššie všeobecné vzdelanie. Obe zložky mali spoločné vedenie, pedagogický zbor i zriaďovateľa, preto v prameňoch vystupujú pod spoločným označením.

organizácie vytvorenej počas slovenského štátu, združujúcej štátnych a verejných zamestnancov a slúžiacej na ich profesijnú i ideologickú kontrolu. Princípy a požiadavky HSLS sa pretavili aj do vydávaných učebníc.²

Katolícke školstvo sa ocitlo v zvláštnej pozícii. Na čele nového štátu stál katolícky kňaz Jozef Tiso a cieľom bolo „*budovanie spoločnosti postavenej na zásadách sociálnych encyklik pápežov*.“³ Cirkvi (katolícka a evanjelická a. v.) boli štátom plne podporované a pod tlakom nacistického Nemecka postupne v spoločnosti slabli nenacistické tendencie. Dialo sa tak až do Slovenského národného povstania. Po druhej svetovej vojne sa začalo s potlačovaním vplyvu cirkví a celý proces vyvrcholil vo februári 1948, kedy moc prevzala komunistická strana. Vzťah cirkví a štátu bol tak až do roku 1989 prerušený.⁴



Obr. č. 1: Obnovená budova z roku 1943 (zdroj: Kronika r. k. ľudovej a meštianskej dievčenskej školy, šk. rok 1942/43)

Transformácia školského systému a legislatívne zmeny

Medzi základné zásady, o ktoré sa štát usiloval v ľudových školách, patrila výchova žiakov k „*záujmu o hospodárske, obchodné a živnostenské povolania, láska k vlasti a rodnému kraju*.“⁵ Ľudové školy si aj napriek veľkému vplyvu zo strany štátu zachovali určitý typ autonómie a samostatnosti.

² KÁZMEROVÁ, Ľ. Riadiace orgány a štruktúra školstva počas autonómie Slovenskej krajiny a v rokoch 1939 – 1945. In: KUDLÁČOVÁ, B. (ed.). *Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku v rokoch 1939 – 1945*. Trnava : Typi universitatis Tyrnaviensis, 2015, s. 106-111.

³ CIPÁR, M. Katolícke školstvo v rámci školského systému na Slovensku v rokoch 1939 – 1945. In: KUDLÁČOVÁ, B. (ed.). *Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku v rokoch 1939 – 1945*. Trnava : Typi universitatis Tyrnaviensis, 2015, s. 112.

⁴ CIPÁR, M. Katolícke školstvo, s. 112-113.

⁵ CIPÁR, M. Katolícke školstvo, s. 117.

V oblasti meštianskych škôl štát predstavoval dominanciu. Pod jeho pôsobnosťou bolo takmer 90 % škôl, zatiaľ čo pri ľudových školách bolo štátnych škôl necelých 40 %. Meštianske školy boli opäť štvortriedne a nadväzovali na štvrtý postupový ročník ľudových škôl.⁶

Zákon č. 308/1940 Sl. z. pôvodne znamenal pre Rímskokatolícku dievčenskú ľudovú školu a Štátnu ľudovú školu pretvorenie na jednu Dievčenskú rímskokatolícku ľudovú školu. Nariadenie sa malo stať právoplatným 1. septembra 1942, avšak 12. septembra došlo k zrušeniu rozhodnutia o pretvorení s odvolaním sa na biskupský úrad v Spišskej Kapitule, ktorý rozhodnutím z 2. júla 1942 nariadil, že školu treba považovať za rehoľnú v súlade s predmetným zákonom č. 308.⁷ V praxi to znamenalo rozdelenie dovtedajšej spoločnej správy oboch škôl. Ľudová a meštianska totiž nesídlili v jednej budove. Riaditeľkou meštianskej školy ostala sr. Kornélia Oravcová, riaditeľkou rehoľnej ľudovej školy sa stala sr. Bohumila Brľajová.⁸

Príchod sestier satmárok

Podobná situácia, aká bola pri odchode sestier satmárok v roku 1919, nastala i po zmene štátneho zriadenia v roku 1939. Mestské zastupiteľstvo na zasadnutí 1. apríla 1939 prijalo uznesenie, ktorým zrušilo františkánkam zmluvu zo 16. augusta 1919, pričom zmluvný pomer bol zrušený k 30. júnu 1939.⁹ Od tohto sa odvíjali ďalšie kroky k etablovaniu sestier satmárok na Slovensku, a to prosba sr. Villanovy Škoblovej adresovaná spišskému biskupovi Jánovi Vojtaššákovi o dovoľenie pôsobiť na území jeho diecézy s odvolaním sa na uzavretú zmluvu s mestom Ružomberok o prevzatí dievčenských škôl. Biskup dovoľenie udelil.¹⁰ Nasledoval ďakovný list generálnej predstavenej sestier satmárok sr. Leonardy Marosán, biskupovi s informáciou o príchode prvých sestier do Ružomberka najneskôr 6. mája 1939 a vybavovaní formalít o presune sídla slovenskej provincie z Rožňavy do Ružomberka. V júni 1939 informovala sr. Leonarda biskupa o schválení presídlenia slovenskej provincie.¹¹

⁶ CIPÁR, M. Katolícke školstvo, s. 115-120.

⁷ Štátny archív v Žiline so sídlom v Bytči, pracovisko Liptovský Mikuláš (šalej ŠABY LM), fond Školský inšpektorát v Ružomberku (ďalej ŠI v RK), Zriadenie rehoľnej Rímskokatolíckej dievčenskej ľudovej školy v Ružomberku, k. 16, č. 4745/1942.

⁸ ŠABY LM, fond Štátna meštianska dievčenská škola v Ružomberku (ďalej ŠMDŠ v RK) 1878/1892 – 1950, Kronika r. k. ľudovej a meštianskej dievčenskej školy v Ružomberku 1919-1948, s. 237.

⁹ Archív biskupského úradu, Spišská Kapitula, (ďalej ABÚ SpK), f. Spišské biskupstvo, Protokol 1939, k. 1939/D, E.

¹⁰ ABÚ SpK, f. Spišské biskupstvo, Protokol 1939, k. 1939/D, E.

¹¹ ABÚ SpK, f. Spišské biskupstvo, Protokol 1939, k. 1939/D, E. Po Viedenskej arbitráži Slovensko stratilo Rožňavu v prospech Maďarska.

Pri prevzatí školy 2. mája 1939 boli prítomné sr. Vincentia Škoblová, predstavená komunity v Bratislave a sr. Kornélia Oravcová. Hneď na druhý deň prišla do Ružomberka sr. Villanova Škoblová zo Satmáru.¹²

Príchod do školy opisovali sestry satmárky s veľkým citovým pohnutím: „*Po mnohých útrapách prežitých na zabranom území, chvála dobrotivému Pánu Bohu, zas sme len vo svojom. Hej, sme v našom milovanom, teraz už slobodnom štáte slovenskom. Bárs je len kúsok zeme, ktorú môžeme menovať svojou, predsa tak cítime, akoby náš bol celý svet.*“¹³

Riaditeľky sr. Kornélia Oravcová a sr. Bohumila Brlajová

Sestra Kornélia Oravcová, civilným menom Anna Oravcová, sa narodila 3. januára 1900 v Betliari, rodičom Jozefovi a Júlii, rod. Kubíkovej. Štúdiá absolvovala v rodnom Betliari, Rožňave, Trnave, Banskej Bystrici a Bratislave.¹⁴ Funkciu riaditeľky zastávala počas celého obdobia druhého pôsobenia satmárok v Ružomberku, a to v rokoch 1939 – 1945. Okrem toho v priebehu rokov učila slovenčinu, občianska náuku, prírodovedu, prírodopis, písanie, chémiu, matematiku, geometriu, rysovanie a písanie na stroji. Zomrela 19. apríla 1959 v Bytčici.¹⁵

Sestra Bohumila Brlajová, civilným menom Margita Brlajová, sa narodila 6. novembra 1909 v Novej Bani. Štúdiá absolvovala v Novej Bani a Trnave. V júli 1926 vstúpila v Rožňave do rehole. Na meštianskej škole od roku 1939/40 vyučovala tri roky občiansku náuku, písanie a telesnú výchovu. 1. septembra prebrala vedenie oddelenej ľudovej dievčenskej školy. Po roku 1950, keď prebehla likvidácia ženských kláštorov, pôsobila v Ústave sociálne

¹² Archív generalátu Milosrdných sestier sv. Vincenta – satmárok (ďalej AG SMVS), Kronika slovenskej provincie a ružomberského domu 1939 – 1971.

¹³ ŠABY LM, f. ŠMDŠ v RK 1878/1892 – 1950, Kronika r. k. ľudovej a meštianskej dievčenskej školy v Ružomberku 1919-1948, s. 192.

¹⁴ Ľudovú školu navštevovala v rodisku v rokoch 1906 – 1912. Pokračovala v Rožňave navštevovaním meštianskej školy v rokoch 1914 – 1918 a tiež jedným ročníkom gymnázia v šk. roku 1918/19. Ďalšie štúdiá absolvovala v Trnave na učiteľskom ústave, kde 20. júna 1926 dosiahla učiteľskú dospelosť. V roku 1928 sa stala spôsobilou vyučovať na ľudových školách a tiež vyučovať náboženstvo skúškou v Banskej Bystrici. Odbornú skúšku na spôsobilosť vyučovať na meštianskych školách absolvovala 31. mája 1939 v Bratislave. Okrem slovenčiny ovládala aj maďarčinu. Doplňujúce štúdium zahŕňalo vysokoškolský kurz pre vzdelanie kandidátov učiteľstva na meštianskych školách v Banskej Bystrici v rozsahu 185 hodín v júli 1936 a tiež samaritánsky kurz v Rožňave v júni 1937. Pozri: ŠABY LM, f. Okresný národný výbor v Ružomberku (ďalej ONV RK), Osobný spis Anny Kornélie Oravcovej, fk. 307, inv. č. 1747.

¹⁵ ŠABY LM, f. ONV v RK, Osobný spis Anny Kornélie Oravcovej, fk. 307, inv. č. 1747; AG SMVS, Nekrológ Milosrdných sestier sv. Vincenta – satmárok.

Kronika slovenskej provincie si na ňu spomína takto: „*Tohto roku 19. apríla stratili sme pre našu Kongregáciu významnú členku. [...] Bola svedomitou učiteľkou – riaditeľkou, veľa pracovala na zriadení slovenskej provincie, na zariadení kláštora a novej, vlastne obnovennej školy.*“ AG SMVS, Kronika slovenskej provincie a ružomberského domu 1939 – 1971, rok 1959.

starostlivosti v Slatinke, neskôr v Rožňave a Slovenskej Ľupči a od roku 1969 až do svojej smrti 12. augusta 1984 pôsobila v Ružomberku.¹⁶

Učitelia dievčenskej ľudovej a meštianskej školy

Školský rok 1938/39 znamenal v dejinách školy ďalšiu zmenu. Koncom druhého polroka jedna rehoľa vystriedala druhú. Aby bolo vyučovanie riadne dokončené, vzhľadom na prítomnosť františkánok, ktoré sa stali nežiaducimi, dočasný učiteľský zbor tvorili v ľudovej škole sr. Vojtecha Olšinárová, sr. Agatha Štrbinová a sr. Villanova Škoblová, od 16. mája 1939 aj sr. Alžbeta Sijartová. V meštianskej škole to boli sr. Kornélia Oravcová, sr. Vojtecha Olšinárová, sr. Osterva Hurtečáková a od 16. mája 1939 aj sr. Alena Čápková. Spolu s nimi do konca školského roka ostali pôsobiť aj tri sestry františkánky, ktoré mali slovenské občianstvo – sr. Rozalia Bošková, sr. Alexia Proftová a sr. Ida Šimková. Vyučovanie začalo 6. mája 1939.¹⁷

So zmenou štatoprávneho usporiadania došlo tiež k zmene v požiadavkách na učiteľa. Postoje učiteľov museli byť v súlade s kresťanskými a národnými ideami a v tomto duchu vychovávať zverených žiakov, ich postojov, názorov, morálky. Negatívny postoj k Slovenskej republike bol neprípustný. Učiteľ mal v sebe spájať nielen odborníka, ale aj uvedomelého občana a kresťana. V tomto období museli učitelia povinne skladať prisahu vernosti štátu. Uvedené požiadavky či ciele sa mali formovať hlavne na hodinách náboženskej výchovy, ktorá bola povinným vyučovacím predmetom na všetkých typoch škôl. Okrem toho boli žiaci spolu s učiteľmi povinní zúčastňovať sa aj príslušných bohoslužobných úkonov mimo vyučovacieho času (pobožnosti, sv. omše, sv. spovede). V prípade učiteľov sa veľký dôraz kládol na mimoškolskú činnosť, ktorá mala prispieť k prehlbovaniu vzťahu k národu i cirkvi. O mimoškolskej činnosti boli učitelia povinní viesť si záznam a odovzdávať ho školskému úradu. Najrozšírenejšia mimoškolská činnosť bola zameraná na pôsobenie v organizáciách Hlinkova mládež či Hlinkova garda.¹⁸

¹⁶ ŠABY LM, f. ONV v RK, Referát pre všeobecné veci vnútorné, Osobné dotazníky Milosrdných sestier sv. Vincenta, k. 89, rok 1950; AG SMVS, Kronika slovenskej provincie a ružomerského domu 1939 – 1971, rok 195; AG SMVS, Kronika domov slovenskej provincie k roku 1980, ružomerský dom, rok 1969; AG SMVS, Nekrológ Milosrdných sestier sv. Vincenta – satmárok. Z ústneho svedectva s. Margity Weiglovej: „*Bohumilka bola taká milá. Ku koncu života stratila zrak. Pokiaľ mohla, slúžila na vrátnici. A malo to aj svoje výhody. Potom po poštátnení, keď nám školu vzali, často do kláštora klopali všelijakí ľudia. A Bohumilka kým pomaličky dokráčala k dverám a od dverí po predstavenú, sestry zatiaľ mali čas schovať veci, ktoré by pre ňu boli podozrivé.*“ Rozhovor uskutočnený 21. 4. 2025

¹⁷ ŠMDŠ v RK 1878/1892 – 1950, Kronika r. k. ľudovej a meštianskej dievčenskej školy v Ružomberku 1919-1948; AG SMVS, Kronika slovenskej provincie a ružomerského domu 1939 – 1971.

¹⁸ GABZDILOVÁ, S. Pôsobenie učiteľov na slovenských školách v Slovenskej republike (1939 – 1945). In: GABZDILOVÁ, Soňa - ĎURKOVSKÁ, Mária et al. *V duchu autority a slovenskej štátnosti. Školstvo a vzdelávanie na Slovensku v rokoch 1939 – 1945*. Košice: Centrum spoločenských a psychologických vied SAV, Spoločenskovedný ústav Košice, 2016, s. 58-63.

Vojnové podmienky

Celý šk. rok 1944/45 bol z hľadiska výučby nesmierne náročný, poznamenaný niekoľkými prerušeniami, ktoré súviseli s udalosťami konca druhej svetovej vojny. Školu obsadili partizáni, vyučovanie začalo až 6. novembra. Okrem gymnázia a dievčenských škôl ostatné školy v meste nezačali vyučovať, pretože nemali kde. Mesto sa so školou dohodlo na striedavom vyučovaní, pričom doobeda prebiehalo vyučovanie gymnázia a poobede vyučovanie dievčenskej ľudovej a meštianskej školy. Pred Vianocami obsadili školu Nemci, štyri učebne sa zmenili na nemocnicu pre ľahko ranených.¹⁹ Po novom roku sa vyučovanie začalo 10. januára, kvôli nedostatku miesta však ľudová škola ostala zatvorená. O pár dní, 24. januára bolo vyučovanie prerušené opäť, pretože „časť žiakov beztak už vystala, lebo pre veľkú vojenskú premávku po uliciach boja sa ísť do školy. Už ani miesta nemáme, lebo vojsko zaujalo aj kresliareň a opatrovňu pre svojich chorých. 700 chorých je umiestnených v našej školskej budove. Ešte aj na chodbách ležia husto vedľa seba.“²⁰ Vyučovanie bolo obnovené až po 2. februári 1945, keď Nemci celkom opustili školu. O dva mesiace, začiatkom apríla, školu obsadili prichádzajúci ruskí vojaci.²¹

Formy vyučovania: vychádzky, exkurzie a výlety

Neodmysliteľnou súčasťou vyučovania boli vychádzky, exkurzie a výlety. Ak to situácia nedovoľovala kvôli bezpečnosti, exkurzie sa konali len do blízkeho okolia Ružomberka – Baničné, Černová, remeselné dielne v meste, Liptovské múzeum, Zápalkáreň. Tieto vychádzky do bližšieho okolia žiačky spolu s učiteľkami využívali niekedy na zber kovového odpadu.

V priaznivých podmienkach podnikali žiačky s učiteľkami výstupy na Choč, Čebraď, často navštevovanými boli Demänovské jaskyne. V zápisoch školskej kroniky viažucej sa k tomuto obdobiu, sa takmer každý rok medzi výletmi spomínala Orolská lúčka ako obľúbené miesto Andreja Hlinku.²² Medzi vzdialenejšími mestami a miestami, ktoré žiačky navštevovali, boli Korytnica, Staré Hory, Banská Štiavnica – pletáreň a kalvária, Sitno, Martin – pivovar, Kremnica – ústav pre hluchonemých a mincovňa, Rajec.

¹⁹ „Máme starosť, obávame sa, ako sa budú správať vojaci, dolu v suteréne máme sklad s potravinami, atď. Istý viedenský kňaz, p. Theodor Oswald, je s nimi, tiež vojak, on ručí za nich a uisťuje nás o poriadku a disciplíne.“ Pozri: AG SMVS, Kronika slovenskej provincie a ružomberského domu 1939 – 1971.

²⁰ AG SMVS, Kronika slovenskej provincie a ružomberského domu 1939 – 1971, rok 1945.

²¹ „S vojskom prišla aj vojačka, bývalá naša sestra, jej sme mohli ďakovať, že po celý čas, ako vojsko bývalo u nás, boli sme chránení a k nijakým nepríjemnostiam nedošlo.“ Pozri: AG SMVS, Kronika slovenskej provincie a ružomberského domu 1939 – 1971, rok 1945.

²² Keďže názov sa neviaže k žiadnemu zemepisnému názvu, domnievame sa, že môže ísť o lúku v okolí Ružomberka, kde sa konali podujatia či stretnutia katolíckej telocvičnej organizácie Orol, o ktorej rozšírenie v Ružomberku sa zaslúžil Andrej Hlinka. In: Z histórie Orla [cit. 2026-01-05]. Dostupné na internete: <https://slovenskyorol.sk/z-historie-orka/>

Kultúrny život školy a ideologické oslavy

Napriek vojnovému stavu škola viedla bohatý kultúrny život. Žiačky niekoľkokrát počas šk. roka navštevovali kino, zúčastňovali sa rôznych poučných prednášok i divadiel mimo školy. Na pôde školy sa konali oslavy a pripomienky najrôznejších výročí. Oslavy boli nariadené a mali silne ideologický podtón. Odhliadnuc od toho, nemožno poprieť kreativitu žiačok i učiteliek pri tvorbe týchto kultúrnych programov a akadémii.

Medzi sviatky, ktoré si škola každoročne pripomínala, patril 8. december – vtedy spravidla členky Mariánskej kongregácie pripravili akadémiu, 4. mája sa pripomínalo výročie tragickej smrti Milana Rastislava Štefánika, od roku 1940 sa namiesto Dňa matiek oslavoval Deň slovenskej rodiny a v júni sa slávil deň slovenskej prírody v rámci celodenného výletu spojeného s programom pozostávajúcim zo speváckych i recitačných čísel. Pravidelné boli aj oslavy štátneho sviatku vzniku Slovenského štátu 14. marca, vznik autonómie Slovenska 6. októbra a narodeniny Adolfa Hitlera. Pred Vianocami sa konali už tradične Mikulášsky večierok a slávnosť vianočného stromčeka. Z príležitostných osláv to boli v roku 1939 voľba prezidenta spojená s účasťou na sv. omši, prenesenie telesných pozostatkov Andreja Hlinku do mauzólea, 400. výročie založenia Spoločnosti Ježišovej, v roku 1941 výročie zvolenia pápeža Pia XII., 150. výročie narodenia Andreja Kmeťa, v roku 1942 80. narodeniny Ľudmily Podjavorinskej (pri tejto príležitosti účasť na recitačnej súťaži spolku Živena), 25. výročie biskupskej vysviacky pápeža Pia XII., v roku 1943 100. výročie uzákonenia spisovnej slovenčiny, 90. výročie narodenia Jozefa Škultétyho. Okrem príprav význačných dní aj každé zasadnutie rodičovského združenia, ktoré sa konalo trikrát do roka, bolo sprevádzané nacvičeným programom žiačok.²³

Výber a charakter osláv dokumentujú prepojenie náboženských, národných a štátno-politických prvkov vo výchove mládeže počas slovenského štátu. Škola sa tak stala nielen miestom vzdelávania, ale aj priestorom sprostredkovania dobovej ideológie prostredníctvom každodenných rituálov a verejných slávností.

Sociálny a duchovný rozmer vyučovania

Ľudová a meštianska škola bola charakteristická prítomnosťou silného sociálneho rozmeru vo vyučovaní a spolucítením s chudobnými žiakmi školy. Pre nich fungovali pravidelné školské podpory. Učiteľky v spolupráci s firmami v meste zabezpečovali pre žiačky šatstvo, obuv, školské potreby, a tiež im zapožičiavali učebnice, ktoré potrebovali. V zime zabezpečovala organizácia Okresná starostlivosť o mládež mlieko a pečivo pre chudobné žiačky. Prebiehala

²³ ŠABY LM, f. ŠMDŠ v RK 1878/1892 – 1950, Kronika r. k. ľudovej a meštianskej dievčenskej školy v Ružomberku 1919-1948. ŠA Bytča, pob. LM, f. ŠMDŠ v RK 1878/1892 – 1950, Zápisnice o mesačných poradách 1935 – 1944, 1943 – 1949.

tiež stravovacia akcia – od januára do mája sa zvyklo v školskej kuchyni variť pre chudobné žiačky ľudovej, meštianskej i ľudovej chlapčenskej školy, dostávali polievku a chlieb. V šk. roku 1943/44 sa varilo spolu pre 117 stravníkov. Zapisnice z mesačných porad učiteľov uvádzajú zmienku o zimnej pomoci. Išlo o štátom nariadené poukázanie 1/2 % platu štátnych zamestnancov pre potreby armády, ako to dokumentuje obežník z 29. októbra 1941. V predchádzajúcom šk. roku 1940/41 takto prispeli sestry 1 % zo svojho platu. Do pomoci vojakom sa zapájali aj žiačky – každoročne pletli v zime pre nich čiapky, pančuchy, venovali aj výnos z fašiangového divadla.²⁴

Okrem výchovného pôsobenia sestry učiteľky rozvíjali aj duchovnú stránku zverených žiačok. Každoročne sa šk. rok začínal aj končil účasťou na slávnostných bohoslužbách. Účasť na nedeľnej sv. omši a vo sviatok bola na podnet katechéty aj kontrolovaná a žiačky k účasti na nich povzbudzované i vedené. Pravidlom boli duchovné cvičenia konané pred veľkonočnými prázdninami pre žiačky meštianskej školy, príprava žiačok na prvé sv. prijímanie a samozrejme, vyučovanie náboženstva a vedenie spolkov ako Mariánska kongregácia či Garda Božského srdca. Členky Mariánskej kongregácie napríklad nacvičovali divadelné predstavenia.

Inšpekcie, návštevy a hospitácie

Škola tiež aktívne prispievala k privítaniam návštev významných osobností. V septembri 1940 to bol prezident Jozef Tiso, na jeho privítanie Magda Turancová (žiačka školy) recitovala báseň.²⁵ V júni 1942 navštívil školu minister školstva Jozef Sivák spolu s Róbertom Klačanským (autorom niektorých učebníc).²⁶

Hospitácie v jednotlivých triedach vykonávala aj riaditeľka školy, a to niekoľkokrát počas šk. roka a vo všetkých triedach ľudovej i meštianskej školy. Cez vianočné prázdniny zvykla prezerat' písomné práce žiačok, výkresy a ručné práce.

Ciele, zásady a metodika vyučovania

Výchova a vzdelávanie sa vo všetkých aspektoch riadili podľa hesla „čo žiada od nich (od žiačok) rodina, škola, cirkev, štát“.²⁷ Od októbra 1939

²⁴ ŠABY LM, f. ŠMDŠ v RK 1878/1892 – 1950, Kronika r. k. ľudovej a meštianskej dievčenskej školy v Ružomberku 1919-1948. ŠABY LM, f. ŠMDŠ v RK 1878/1892 – 1950, Zapisnice o mesačných poradách 1935 – 1944, 1943 – 1949.; ŠABY LM, f. ŠI v RK, Osobný spis Márie Honoráty Pomfyovej, k. 31, inv. č. 116.

²⁵ ŠABY LM, f. ŠMDŠ v RK 1878/1892 – 1950, Zapisnice o mesačných poradách 1935 – 1944, Zapisnica zo 16. októbra 1940.

²⁶ ŠABY LM, f. ŠMDŠ v RK 1878/1892 – 1950, Zapisnice o mesačných poradách 1935 – 1944, Zapisnica z 19. júna 1942.

²⁷ ŠABY LM, f. ŠMDŠ v RK 1878/1892 – 1950, Zapisnice o mesačných poradách 1935 – 1944, Zapisnica z 19. júna 1942.

bolo povinné zdravenie sa pozdravom Na stráž. Zmeny štátneho zriadenia sa prejavili aj prerábaním učebných osnov. Predmet, ktorý sa považoval za spojivo medzi ostatnými predmetmi, bola prvouka, na vyššom stupni vlastiveda. Kolektív učiteľov sa tiež dohodol na spoločnom postupe, keď sa rozšírili správy, že medzi žiačkami sa šíria protivlastenecké letáky: „*Preto učiteľstvo musí sa viac venovať intenzívnej výchove národnej a štátnej. Má sa zvlášť vo vlastivede pôsobiť na mládež štátovychovne. Preto musíme byť strážcami vydobytých hodnôt. Opačne by učitelia poškodili štát a národ.*“²⁸

Hospitácie riaditeľky sa zameriavali na dodržiavanie jednotných pedagogických zásad. Učiteľom sa odporúčalo využívať názorné a praktické vyučovanie, farebné kriedy a pravidelné krátke opakovacie cvičenia. Dôraz sa kládol na správne písanie, samostatnú prácu žiakov, individuálny prístup popri kolektívnej výchove a vytváranie priaznivej školskej klímy. Vo výchove sa podporoval rozvoj vedomostí i charakteru, pričom významné miesto zaujímala náboženská a vlastenecká výchova prostredníctvom cirkevných spevov a hymnických piesní. Jednotnosť sa vyžadovala aj pri telesnej výchove a verejných vystúpeniach používaním spoločného úboru.²⁹



Obr. č. 2: Učebný kurz, šk. rok 1943/44 (zdroj: Kronika r. k. ľudovej a meštianskej dievčenskej školy, šk. rok 1943/44)

Disciplína, trestanie a výchova

Iné usmernenia sa týkali trestania žiakov, ktoré si neplnili svoje povinnosti. Trest bol považovaný za výchovný prostriedok, no nie samoúčelne. Učiteľky sa mali zžiť do pomerov dieťaťa (preto toľko zdôrazňované spoznanie rodinného prostredia i žiakov samotných cez neformálne rozhovory), aby prítomnosť bola

²⁸ ŠABY LM, f. ŠMDŠ v RK 1878/1892 – 1950, Zápisnice o mesačných poradách 1935 – 1944, Zápisnica č. 5 zo 16. marca 1940.

²⁹ ŠABY LM, f. ŠMDŠ v RK 1878/1892 – 1950, Zápisnice o mesačných poradách 1935 – 1944, 1943 – 1949.

sprevádzaná starostlivou láskou. Nebolo dovolené napr. opisovanie textov ako trest a vzťahovanie trestu na celú triedu kvôli priestupku jednotlivca. Žiačky, ktoré ostali za trest v škole po vyučovaní, nesmeli ostať bez dozoru a bez činnosti. Dozor učiteliek bol rozšírený aj na nedeľné a sviatočné sv. omše – katechéta prosil o pomoc pri kontrole dochádzky na sv. omšu a tiež účasti na sv. spovedi. Kontrola účasti sa konala spravidla na ďalší deň po sviatku.³⁰

Veľmi dôležité tiež bolo, aby učiteľ mal na zreteli prospech školy ako celku, jeho správanie malo byť taktné voči nadriadeným i kolegom. Učiteľ mohol niekedy vyučovať aj predmet, na ktorý nemá spôsobilosť, ale má k tomu potrebnú schopnosť. Medzi ďalšie povinnosti učiteľa patrila spolupráca s rodičmi, čomu mali napomáhať aj rodičovské združenia a tiež mal viesť národné a náboženské spolky, ako Hlinkova mládež, Mariánska kongregácia či Garda Božského srdca. Jednotný postup voči žiačkam a poctivé písanie si príprav na vyučovanie boli samozrejmosťou. Rodičia sa okrem rodičovských združení mohli informovať o prospechu a správaní svojich detí formou konzultáčnych hodín, ktoré boli stanovené na nedeľu poobede.³¹

V šk. roku 1942/43 sa na viacerých poradách učiteľov riešilo správanie žiačok, ktoré dochádzali vlakom alebo peši, pričom ako riešenie sa zaviedol spoločný príchod aj odchod všetkých žiačok v sprievode určenej žiačky. Podobne sa to vyriešilo spoločným odchodom peších žiačok zo školy, tie sa zoradili podľa ulíc a spoločne odchádzali. Pre žiačky tiež bolo na školskom dvore vytvorené ihrisko, aby zmysluplne trávil voľný čas v nedeľu po príchode od vlaku.³²

Žiačky boli vedené k zberu papiera, starého železa, korku a gumy, čo súviselo najmä s vojnovým nedostatkom surovín a hospodárskymi potrebami štátu. Táto činnosť mala zároveň výchovný rozmer, pretože pestovala návyky šetrenia, poriadku a zodpovednosti. Zber bol do istej miery nariadený, mnohé závody zápasili kvôli vojne s nedostatkom surovín na výrobu. A v neposlednom rade to bola výchova k poriadku, šetreniu, čistote školských pomôcok. V rámci finančného šetrenia bola nadviazaná spolupráca s mestskou sporiteľňou, ktorá poskytla v šk. roku 1943/44 pre 50 žiačok vkladné knižky s počiatočným vkladom 10 Ks. Vkladné knižky boli rozdelené pre najusilovnejšie žiačky.³³

Rodičovské združenia a spolupráca s rodinami

Významným orgánom, ktorý bol pre život školy nepostrádateľným, bolo práve zhromaždenie rodičov. Prvé zmienky o zavedení rodičovského

³⁰ ŠABY LM, f. ŠMDŠ v RK 1878/1892 – 1950, Zápisnice o mesačných poradách 1935 – 1944, 1943 – 1949.

³¹ ŠABY LM, f. ŠMDŠ v RK 1878/1892 – 1950, Zápisnice o mesačných poradách 1935 – 1944, 1943 – 1949.

³² ŠABY LM, f. ŠMDŠ v RK 1878/1892 – 1950, Zápisnice o mesačných poradách 1935 – 1944.

³³ ŠABY LM, f. ŠMDŠ v RK 1878/1892 – 1950, Zápisnice o mesačných poradách 1935 – 1944, 1943 – 1949.

združenia sa objavujú podľa školskej kroniky už v predchádzajúcom období okolo roku 1930. Avšak podrobné zápisnice z týchto stretnutí existujú až od roku 1939.

Stretnutia rodičov a učiteľov sa konali počas šk. roka trikrát, začínali a končili sa modlitbou a posledným bodom bol vždy kultúrny program, ktorý pripravili žiačky. Rodičovské združenia mali zriadený finančný fond, do ktorého prispievali rodičia na každom stretnutí. Z tohto fondu boli hradené rôzne výdavky, najčastejšie potreby chudobných žiakov, ale neskôr aj zariadenie nového školského javiska či zavedenie školského rozhlasu.³⁴

Najvšeobecnejší cieľ, ktorý si tieto stretnutia vytýčili, bolo usilovanie sa o čo najužšiu spoluprácu medzi rodičmi a učiteľmi. Často bolo rodičom zdôrazňované, že základ výchovy je predovšetkým v rodine od útleho detstva, škola môže na tomto základe stavať vo výchove v duchu kresťanskom a národnom. Užším cieľom bolo už spomenuté informovanie rodičov o potrebách školy a vôbec o jej fungovaní a úlohou združenia bolo aj zaobstarávanie učebných pomôcok, a tiež to bol priestor, kde si mali rodičia overiť zadávanie domácich úloh. Stávalo sa totiž, že niektoré žiačky zámerne zamlčali zadané úlohy.³⁵

Na rodičovských združeniach sa opakovane riešili najmä otázky dohľadu nad voľným časom a správaním dievčat, zákazu návštevy kina, primeraného obliekania, pravidelnej účasti na svätých omšiach, včasného príchodu do školy, domácej prípravy a kontroly čítania. Rodičom sa zároveň odporúčalo, aby deti mali doma vyhradené miesto na učenie a aby ospravedlnenia absencie zodpovedali školským pravidlám. Dôraz sa kládol aj na slušné správanie mimo školy a na zmysluplné využitie prázdninového času s pravidelným režimom, modlitbou, prácou, oddychom a opakovaním učiva.³⁶

Diskutované témy naznačujú snahu školy zasahovať nielen do vzdelávania, ale aj do voľnočasového a náboženského života žiakov, čo zodpovedalo dobovému ideálu jednotného výchovného pôsobenia rodiny, školy a cirkvi.

V šk. roku 1940/41 na naliehanie rodičov bola zavedená rovnošata, pozostávajúca z vyšívanej blúzky a tmavomodrej skladanej sukne. Rovnošatu mali ušiť rodičia, chudobné žiačky dostali látku na rovnošatu sponzorsky. Rovnako jedhlasne prijali rodičia aj možnosť zavedenie šk. rozhlasu, ktorého náklad mal predstavovať 10 000 Ks. Zaviazali sa, že jeho inštalovanie finančne zabezpečia. „*Je našou morálnou povinnosťou, aby sme našim deťom zabezpečili dobrú katolícku školu podľa požiadaviek dnešnej doby.*“³⁷ Po dokončení stavby

³⁴ ŠABY LM, f. ŠMDŠ v RK 1878/1892 – 1950, Zápisnice o schôdzach rodičovského združenia 1939 – 1950.

³⁵ ŠABY LM, f. ŠMDŠ v RK 1878/1892 – 1950, Zápisnice o schôdzach rodičovského združenia 1939 – 1950.

³⁶ ŠABY LM, f. ŠMDŠ v RK 1878/1892 – 1950, Zápisnice o schôdzach rodičovského združenia 1939 – 1950, Zápisnica č. 2 z 15. februára 1941.

³⁷ ŠABY LM, f. ŠMDŠ v RK 1878/1892 – 1950, Zápisnice o schôdzach rodičovského združenia 1939 – 1950, Zápisnica č. 3 z 15. júna 1941.

novej budovy školy nacvičili žiaci divadlo Jedným sníčkom anjeličkom, ktorého zisk takmer 3 800 Ks bol venovaný tiež na školský rozhlas.³⁸

Historický význam a vedecké implikácie

Predložená analýza fungovania dievčenskej ľudovej a meštianskej školy v Ružomberku v rokoch 1939 – 1945 poskytuje pohľad na každodenný život týchto vzdelávacích inštitúcií v období výrazných spoločensko-politických transformácií. Archívne pramene dokumentujú nielen formálne aspekty školskej prevádzky, ale aj hlbšie dimenzie výchovného procesu, ktorý bol determinovaný ideologickými požiadavkami dobového režimu pri súčasnom zachovaní špecifického charakteru katolíckeho školstva.

Z metodologického hľadiska je prínosné sledovanie dialektického vzťahu medzi štátnou kontrolou a relatívnou autonómiou cirkevných vzdelávacích inštitúcií. Zatiaľ čo štát presadzoval národno-štátnu a ideologickú výchovu prostredníctvom nariadených osláv, kontroly učebníc a mimoškolských aktivít v organizáciách ako Hlinkova mládež, sestry satmárky si zachovali priestor pre realizáciu špecifických pedagogických prístupov, ktoré zdôrazňovali sociálny a duchovný rozmer vzdelávania. Táto ambivalencia sa prejavovala v každodennej praxi školy, kde sa prelínali požiadavky na lojalitu k štátu s tradičnými hodnotami katolíckej pedagogiky.

Osobitne významným aspektom je dokumentácia vplyvu vojnových udalostí na školskú prevádzku. Opakované prerušenia vyučovania, obsadzovanie školských budov vojenským personálom a adaptácia na striedavé vyučovanie ilustrujú mimoriadnu flexibilitu pedagogického zboru pri zabezpečovaní kontinuity vzdelávacieho procesu v extrémnych podmienkach. Sociálna starostlivosť o chudobné žiacky, ktorá zahŕňala zabezpečovanie stravy, ošatenia a učebných pomôcok, predstavuje dôležitý doklad o humanitárnom rozmere činnosti školy, ktorý presahoval rámec formálneho vzdelávania.

Z hľadiska dejín pedagogiky je cenným prínosom rekonštrukcia konkrétnych metodických postupov a výchovných zásad, ktoré riaditeľka školy sr. Kornélia Oravcová implementovala prostredníctvom hospitácií a mesačných porád učiteľov. Zdôrazňovanie praktického a názorného vyučovania, individuálneho prístupu k žiakom a vytvárania pozitívneho školského prostredia korešponduje s prvkami pedagogických prúdov medzivojnového obdobia.

Fungovanie rodičovských združení dokumentuje inštitucionalizovanú formu spolupráce medzi školou a rodinami, ktorá presahovala rámec bežnej komunikácie a zahŕňala aj finančnú podporu modernizácie školy (školský rozhlas, javisko) a sociálnu pomoc. Táto forma participácie rodičov na živote školy predstavuje zaujímavý model, ktorý si zaslúži komparatívnu analýzu v kontexte dobového školstva na Slovensku.

³⁸ ŠABY LM, f. ŠMDŠ v RK 1878/1892 – 1950, Zápisnice o schôdzach rodičovského združenia 1939 – 1950.

Výskum otvára priestor pre ďalšie bádanie v niekoľkých smeroch. Komparatívna analýza s inými cirkevnými školami by umožnila identifikovať špecifiká a všeobecné trendy v katolíckom školstve. Biografický výskum učiteľských osobností by mohol prispieť k hlbšiemu pochopeniu profesionálnej identity učiteľov v tomto období. Analýza kontinuity a diskontinuity v pedagogických prístupoch pred rokom 1939 a po roku 1945 by osvetlila dlhodobejšie vývojové trendy slovenského školstva.

Možno teda konštatovať, že vývoj skúmanej školy odrážal širšie spoločenské procesy, v ktorých sa prelínali ideologické tlaky, vojnové udalosti i pretrvávajúce tradičné pedagogické hodnoty a sociálnej solidarity. Archívne pramene umožňujú rekonštruovať fungovanie tejto vzdelávacej inštitúcie v danom období slovenských dejín a predstavujú hodnotný prameň pre ďalší historicko-pedagogický výskum.

Bibliografia

Archívne pramene

Štátny archív v Žiline so sídlom v Bytči, pracovisko Liptovský Mikuláš
fond Školský inšpektorát v Ružomberku
fond Štátna meštianska dievčenská škola v Ružomberku 1878/1892 – 1950
fond Okresný národný výbor v Ružomberku
Archív biskupského úradu, Spišská Kapitula
fond Spišské biskupstvo, Protokol 1939
Archív generalátu Milosrdných sestier sv. Vincenta – satmárok
Kronika slovenskej provincie a ružomerského domu 1939 – 1971
Kronika domov slovenskej provincie
Nekrológ Milosrdných sestier sv. Vincenta – satmárok

Literatúra

CIPÁR, M.: Katolícke školstvo v rámci školského systému na Slovensku v rokoch 1939 – 1945. In: KUDLÁČOVÁ, B. (ed.): *Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku v rokoch 1939 – 1945*. Trnava: Typi universitatis Tyrnaviensis, 2015.

GABZDILOVÁ, S.: Pôsobenie učiteľov na slovenských školách v Slovenskej republike (1939 – 1945). In: GABZDILOVÁ, S. – ĎURKOVSKÁ, M. et al.: *V duchu autority a slovenskej štátnosti. Školstvo a vzdelávanie na Slovensku v rokoch 1939 – 1945*. Košice: Centrum spoločenských a psychologických vied SAV, Spoločenskovedný ústav Košice, 2016.

KÁZMEROVÁ, Ľ.: Riadiace orgány a štruktúra školstva počas autonómie Slovenskej krajiny a v rokoch 1939 – 1945. In: KUDLÁČOVÁ, B. (ed.): *Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku v rokoch 1939 – 1945*. Trnava: Typi universitatis Tyrnaviensis, 2015.

Internetové zdroje

Z histórie Orla. In: Oficiálna stránka Slovenského Orla. [online]. [Citované 2025-01-05]. Dostupné na: <https://slovenskyorol.sk/z-historie-orla/>

PhDr. Jana Hadryová

Katedra histórie (interná doktorandka)
Katolícka univerzita v Ružomberku, Filozofická fakulta
Hrabovská cesta 1B, 034 01 Ružomberok
jana.hadryova963@ku.sk

From the Idea to Practice of Self-Education (17th – 20th Centuries)

Od idei do praktyki samokształcenia (XVII – XX w.)

Jan Wnęk

Abstract

The article presents the fundamental problems concerning development of the idea of self-education from John Amos Comenius to the second half of the 20th century. It was during this period that fundamental postulates of lifelong self-education developed. Initially, these were theoretical reflections on the possibilities of acquiring practical knowledge useful in everyday life. Much changed in the 19th century when rational self-education guidelines emerged in the pedagogical reflection of the time. The article highlights the great importance of the publication of the Guide for Self-Teaching, which created new learning opportunities for illiterate people. Poland's regaining of independence in 1918 provided new conditions for development of the theory and practice of self-education. At that time, new demands for grassroots work on lifelong learning emerged, which involved the formation of andragogical knowledge. Specific features characterised the period of the Polish People's Republic, which brought new ideas in the field of permanent education.

Keywords: Lifelong education. Self-education. History of education. Adult education. Out-of-school education.

Przez samokształcenie zwykło rozumieć się „samodzielne, przeważnie indywidualne uczenie się ludzi poza szkołą, realizowane zazwyczaj w domu lub innym miejscu zamieszkania” (Aleksander, 2006, s. 601). Źródło pedagogicznego namysłu nad ideą samokształcenia należy szukać już w starożytnej Grecji, gdzie Platon rozważał zagadnienia blisko związane z kształceniem ustawicznym i rozumiał znaczenie dążenia do zdobywania wiedzy w różnych okresach życia (Turos, 1993, s. 29). Zapoczątkowane wówczas rozważania nad tymi problemami trwają aż do dnia dzisiejszego, przynoszą coraz to nowe poglądy i postulaty. Grecka myśl pedagogiczna miała bez wątpienia racjonalny przekaz odnośnie własnego samodoskonalenia, nieustannego pogłębiania posiadanej wiedzy. Greckie idee pedagogiczne odżyły na nowo w okresie renesansu. Dzięki tłumaczeniom na języki nowożytne pism wybitnych greckich myślicieli coraz szerzej stawały się znane ich postulaty pedagogiczne. Twórcy

nowożytnej myśli pedagogicznej chętnie nawiązywali do spuścizny Greków i Rzymian, cytowali ich wielkie dzieła wskazując na ich nieprzemijające wartości i przekaz pedagogiczny. Idee edukacji trwającej całe życie poruszył Szymon Marycejusz z Pilzna, który w 1551 r. ogłosił dzieło *O szkołach czyli akademiach ksiąg dwoje*. Była to praca, która znacząco wzbogaciła polskie piśmiennictwo pedagogiczne doby renesansu i wskazała, że dobrze prowadzone szkolnictwo jest fundamentem państwa.

Za przełomowe w rozważaniach teoretycznych na temat samokształcenia uważa się poglądy wypowiedziane w XVII w. przez wybitnego czeskiego pedagoga Jana Amosa Komeńskiego. Ten autor licznych i przełomowych prac pedagogicznych głęboko rozumiał istotę całościowej pracy nad sobą, wytrwałej edukacji w różnych okresach życia. Komeński podzielił czas edukacji w życiu człowieka na okresy i przypisał każdemu z nich ważne zadania (Bieńkowski, 1998, s. 86). Permanentna edukacja w tych okresach miał uformować człowieka, odpowiednio przygotować go do życiowych wyzwań i stałego samodoskonalenia. Najpełniej swoje idee dotyczące edukacji trwającej całe życie wyraził Komeński w dziele *Pampaedia* (Jamrożek, Jakubiak, 2013, s. 354–355). Rozważania czeskiego pedagoga miały przede wszystkim charakter teoretyczny, pogłębiały dotychczasową refleksję nad całościową edukacją. Do jego teorii pedagogicznej nawiązywali przez następne stulecia pedagodzy z wielu krajów, widząc w niej bogate źródło inspiracji edukacyjnych. Teoria pedagogiczna Komeńskiego była dla wielu wyznacznikiem postępowania pedagogicznego, twórczo oddziaływała na rozwój teoretycznych rozważań nad wychowaniem i kształceniem człowieka w poszczególnych okresach jego życia.

Nowym impulsem do rozważań nad nieodzownością łączenia teorii z praktyką samokształcenia była zapoczątkowana w XVIII w. rewolucja przemysłowa, która konsekwentnie doprowadzała do zastępowania niskowydajnej produkcji ręcznej produkcją fabryczną. Rozwijający się przemysł potrzebował ludzi mobilnych, szybko przystosowujących się do nowych warunków pracy. To przystosowywanie się wymagało samokształcenia, stałego poznawania nowych technik produkcyjnych. Podobna sytuacja zaczynała mieć miejsce w rolnictwie, gdzie produkcja roślinna i zwierzęca wymagała wprowadzania nowocześniejszych form gospodarowania. Pracującym w przemyśle i rolnictwie przestawała być już wystarczająca dotychczasowa wiedza i umiejętności zdobywane w formie naśladownictwa lub dzięki edukacji w tworzonych szkołach zawodowych, musieli zatem większy nacisk położyć na samokształcenie, które otwierało nowe możliwości samorealizacji i trwania na rynku pracy. Od teorii samokształcenia zaczęto wówczas przechodzić do praktyki. W XIX stuleciu popularne stawały się głoszone przez duńskiego działacza Nikolaia Grundtviga idee oświecania ludu. Coraz usilniej domagano się wówczas edukacji warstw najmniej oświeconych. Grundtvig „głosił wiarę w człowieka i lud” (Radlińska, 1947, s. 62). Głoszone przez niego tezy pedagogiczne znajdowały naśladowców w różnych europejskich krajach.

W polskich warunkach za przełomowe uznaje się wydanie *Poradnika dla samouków*, który miał za zadanie animować ruch samokształceniowy. Pojawienie się tej pracy znamionowało pełne rozumienie przez wydawców potrzeb edukacyjnych zaniedbanego pod względem oświatowym polskiego społeczeństwa. Możliwość samokształcenia dawała dotkniętym analfabetyzmem Polakom perspektywę zdobywania nowej wiedzy, tak bardzo potrzebnej w codziennym życiu. *Poradnik dla samouków* został opracowany pod kierunkiem wybitnego popularyzatora wiedzy Stanisława Michalskiego. Pierwsza część tego dzieła ukazała się pod redakcją takich znakomitych uczonych tamtych czasów jak Piotr Chmielowski, Samuel Dickstein, Stefan Kramsztyk, Ludwik Krzywicki, Adam Mahrburg. We *Wstępie* zwrócono się do czytelników: „Oddając do użytku publicznego część I-szą wydawnictwa, mamy nadzieję chociaż w pewnej mierze uczynić zadość istniejącym potrzebom szerokiego ogółu. Szybki wzrost czytelnictwa, popyt na dzieła popularno-naukowe, wzmagający się ruch wydawniczy wskazują, że liczba samouków stale się powiększa. W literaturze naszej od dawna uczuвано brak wskazówek, które by ułatwiły im czytanie systematyczne” (*Poradnik*, 1898, s. III–IV). Wydawcy *Poradnika* zauważali w następnych latach ożywienie ruchu samokształceniowego, rosnącego ogólnego zaciekania społeczeństwa ruchem oświatowym. Z *Poradnika* korzystały przez lata rzesze samouków, udoskonalając umiejętność czytania i poszerzając wiedzę ogólną.

W zaborze rosyjskim idee pracy samokształceniowej animowało powołane przez inteligencję mieszczańską Stowarzyszenie kursów dla Analfabetów Dorosłych. Funkcjonujące w różnych miastach jego koła kolportowało literaturę, która była pomocna w nauce czytania i pisanie. Zarząd Stowarzyszenia tworzyła inteligencja. Był w nim m.in. Ludwik Krzywicki, który głęboko rozumiał rolę samokształcenia, potrzebę przyswajania przez analfabetów podstawowej wiedzy o świecie (Miąso, 1961, s. 215–241). Stowarzyszenie dbało o odpowiednie przygotowanie merytoryczne prelegentów, którzy prowadzili akcję odczytową dla analfabetów. Całość działań Stowarzyszenia wywierała pozytywny wpływ na ożywienie ruchu samokształceniowego wśród ludu. Taki też wpływ miał powstały w 1905 r. w Warszawie Uniwersytet dla Wszystkich, który również był dziełem ówczesnej inteligencji. Jego prelegentami zostali specjaliści z różnych dziedzin wiedzy. Oprócz odczytów urządzono wycieczki, zwiedzano biblioteki i muzea. Już w pierwszych latach istnienia Uniwersytetu jego działalność oświatowa objęła dziesiątki tysięcy osób. Słuchacze prelekcji zdobywali wiedzę m.in. o ówczesnych problemach ekonomicznych i społecznych oraz poszerzali znajomość zagadnień matematyczno-przyrodniczych. Wykłady o tej tematyce cieszyły się największą popularnością wśród słuchaczy (Miąso, 1960). Idee pedagogizacji społeczeństwa, w tym szeroko rozumianej pracy samokształceniowej popularyzowała także powołana w 1905 r. Polska Macierz Szkolna. Jej założyciele kładli szczególnie nacisk na organizowanie kursów kształceniowych i wycieczek dla dorosłych analfabetów. Powyższe, a także inne stowarzyszenia oświatowe ożywiły bez wątpienia na początku XX stulecia idee edukacji chłopów

i robotników. Pokazały, że drogą do lepszego jutra jest udział w różnych formach doksztalcania i samouczenie się. Podobną, proedukacyjną rolę pełniło w zaborze pruskim powołane w 1880 r. Towarzystwo Czytelń Ludowych. Szczególnie doniosłe były idee jego organizatorów dotyczące zakładania bibliotek ludowych (Jakóbczyk, 1982).

Również w Galicji ożywił się w drugiej połowie XIX w. ruch oświatowy ukierunkowany na kształcenie dorosłych (Terlecki, 1990). W 1882 r. powstało we Lwowie stowarzyszenie Macierz Polska, które przyjęło sobie za cel szerzenie oświaty za pomocą m.in. działalności wydawniczej. Jej założyciele stawiali sobie za cel dotarcie do ludu za pomocą organizowania odczytów i słowa pisanego, wydali poczytną *Encyklopedię dla ludu*, czasopismo „Gospodarz” czy tygodnik „Niedziela”. Różne wydawnictwa „Macierzy” były kolportowane przez terenowych delegatów, którzy docierali w różne zakątki Galicji. Przynosiło to wymierne korzyści w edukacji galicyjskich chłopów (Dybiec, 1996, s. 253–265). Już na początku XX w. Macierz Polska wydała encyklopedyczne dzieło *Polska, obrazy i opisy*, które przyniosło szereg wiadomości na temat geografii fizycznej i historycznej ziem polskich, historii i ustroju kraju, jego literatury, budownictwa i rzeźb. Macierz dokładała starań, aby do rąk wiejskich czytelników trafiały książki upowszechniające wiedzę o produkcji rolnej, o uprawie różnych roślin i hodowli zwierząt gospodarskich. Ta literatura wpływała na proces samokształcenia, praktycznego doskonalenia warsztatu pracy rolników. Wiele różnych wiadomości przekazywanych w publikacjach Macierzy stanowiło nowość dla czytelników, pokazywało różne oblicza polskiej historii i teraźniejszości, edukowało w zakresie pracy u podstaw.

Idee samokształcenia podsycało założone w 1891 r. Towarzystwo Szkoły Ludowej. Jego misją w początkowym okresie było zakładanie bibliotek, wspomaganie inicjatyw budowy nowych szkół, organizowanie wycieczek, wieców oświatowych i pedagogizowanie dorosłych. Organizowano kursy dla analfabetów, które uważano za priorytetową działalność pedagogiczną. Dorosłych uczono czytać i pisać, urządzano dla nich odczyty i pogadanki, a także, co było szczególnie istotne, podjęto prace nad wydawaniem książek i czasopism popularnych dla ludu. Ukazywały się „Miesięcznik Towarzystwa Szkoły Ludowej” oraz „Przewodnik Oświatowy” na łamach których upowszechniano wiedzę z różnych dziedzin, popularyzowano idee czytelnictwa i samokształcenia (Lubczyńska, 2014, s. 247–268). Pod koniec okresu niewoli narodowej Towarzystwo Szkoły Ludowej miało już spore osiągnięcia w animowaniu oświaty wśród dorosłych: Irena Kosmowska stwierdzała wówczas: „Do niedawna jeszcze utrzymywano, jakoby oświata szersza miała być jeno dostępną dla wybrańców losu, że w nauczaniu mas ludowych i robotniczych nie powinno się przekraczać pewnego zakresu wiedzy, lecz tylko ograniczać się na tym, który daje szkoła elementarna. [...] Utrzymywano też obłudnie, że szczerym przyjacielem ludu jest ten, kto nie budzi w nim nieznanych dotąd pożądań, pozostawiając go w błogiej w wielu rzeczach nieświadomości. Zarzucano jeszcze, że wiedza popularyzowana staje się płytką, połowiczną i wytwarza

zastęp niedouczków i niezadowolonych z losu” (Kosmowska, 1917, s. 30). Działalność Towarzystwa Szkoły Ludowej zaprzeczyła powyższym poglądom. Wpłynęła na rozkrzewienie teorii i praktyki samokształcenia. Takie idee podjęły również pierwsze galicyjskie uniwersytety ludowe. W 1898 r. powołano w Galicji Uniwersytet Ludowy im. Adama Mickiewicza, który prowadził biuro porad dla samouków. Jego organem było czasopismo „Wiedza dla Wszystkich”. Członkowie Uniwersytetu opracowali i wprowadzali w życie idee pracy pedagogicznej wśród mas. Takie cele przyświecały również organizatorom Powszechnych Wykładów Uniwersyteckich zainicjowanych w Uniwersytecie Lwowskim w 1899 r. W zakresie kształcenia robotników ciekawe inicjatywy podejmowała utworzona we Lwowie w 1904 r. Liga Pomocy Przemysłowej, która organizowała wykłady, kursy dokształcające oraz wystawy. Dla pracujących w rzemiośle i przemyśle ukazywały się w tamtym czasie takie czasopisma jak m.in. „Gazeta Cukrownicza”, „Gazeta Krawiecka”, „Gorzelnik”, „Nafta”, „Przegląd Ceramiczny”, „Przemysłowiec”, „Rękodzielnik”, „Ropa”. Treść tych czasopism nie tylko popularyzowała wiedzę specjalistyczną, ale i również dawała zachętę do samokształcenia, szerszego zainteresowania się problemami ekonomicznymi kraju i sprawami związanymi z tak bardzo pożądanym przemysłowieniem Galicji.

Wielkie potrzeby oświatowe istniały na przeludnionej wsi galicyjskiej, która była bardzo zapóźniona pod względem rozwoju, a wytwórczość rolnicza stała na niskim poziomie. Fundamenty pod upowszechnianie wiedzy rolniczej położyły takie organizacje jak Galicyjskie Towarzystwo Gospodarskie, Krakowskie Towarzystwo Rolnicze oraz Towarzystwo Kółek Rolniczych. Rozwijano idee wędrownych wykładów przybliżających rolnikom problemy uprawy różnych roślin, hodowli zwierząt gospodarskich, organizowano kursy weterynarii, sadownicze, hodowlane. Na wieś zaczęły trafiać czasopisma o profilu typowo rolniczym, jak „Tygodnik Rolniczy” czy „Rolnik”. Od przełomu XIX i XX w. ważną rolę popularyzatorsko-informacyjną odgrywała również prasa ludowa, która docierała do różnych zakątków polskich ziem. Oprócz informacji o życiu politycznym podawała ona także praktyczne wskazówki odnośnie pracy na roli, podkreślała rolę oświaty w życiu człowieka, wskazywała na potrzebę samokształcenia. W poczytnym wśród chłopów „Przyjacielu Ludu” pisano w 1899 r.: „Czytanie zawsze na korzyść wychodzi, człowiek odczytany, choćby odmiennych przekonań, zawsze prędzej do czegoś się przyda, aniżeli nieczytający. [...] Drugim czynnikiem, obok czytania pism ludowych i nie ludowych na polu oświaty, są wiece, sejmiki relacyjne i zgromadzenia. One także niosą oświatę, a to nawet tym, co czytać nie umieją. Tu lud tysiącami gromadzić się powinien” (Tworek, 1899, s. 210). Istotne znaczenie miały doniesienia prasy ludowej o szerzącym się ruchu oświatowym w poszczególnych zaborach, funkcjonowaniu szkół i rozwoju pozaszkolnej oświaty, organizowaniu wycieczek krajowych i zagranicznych, podczas których można było podziwiać postępowo prowadzone gospodarstwa rolne. Wycieczki pokazywały uczestnikom inne, lepsze, bardziej wydajne formy pracy. Wskazywały również, że dzięki

oświacie i wytężonej pracy można sukcesywnie zmieniać codzienne życie wnosząc do niego elementy postępu i optymizmu.

Schyłkowy okres niewoli narodowej Polaków okazał się więc owocny w realizacji idei samokształcenia wśród wielkiej rzeszy zaniedbanej edukacyjnie ludności. To wówczas ożywił się ruch wydawniczy, który dostarczył publikacji szeroko popularyzujących różne dziedziny wiedzy. Dał również sposobność do samokształcenia dostarczając czytelnikom możliwości własnej samoedukacji. Duże uznanie należy się bez wątpienia autorom opracowań przeznaczonych do samokształcenia, którzy rozumieli znaczenie wsparcia edukacyjnego warstw ludności najbardziej zapóźnionych pod względem oświatowym. Trafiająca wówczas do ludności miast i wsi wiedza sukcesywnie animowała proces tworzenia się teorii i praktyki samokształcenia. Był to wreszcie czas napływu na ziemię polską z zagranicy nowych wzorców pedagogiczno-oświatowych, które pokazywały innowacyjne formy działań związanych ze zdobywaniem praktycznych umiejętności drogą samouctwa.

Dla rozwoju polskiej teorii i praktyki samokształcenia wielkie znaczenie miało odzyskanie przez Polskę niepodległości w 1918 r. Powrót do suwerenności państwowej po wielu latach niewoli stworzył nowe, lepsze w porównaniu z okresem zaborów, warunki do rozwoju oświaty. Wprowadzono obowiązek szkolny, a odbudowywane i rozbudowywane szkolnictwo na różnych stopniach dostarczało odrodzonemu krajowi zastępy wykształconych ludzi. Coraz większego znaczenia nabierała również pozaszkolna oświata, którą starano się objąć jak największą część społeczeństwa. Pomimo różnych wysiłków odrodzonego państwa pełnym zasięgiem oświatowym nie zdołano objąć znacznej części mieszkańców ziem polskich i jeszcze pod koniec okresu międzywojennego Polska borykała się z problemem analfabetyzmu. Obowiązek szkolny nie zawsze był realizowany. Dotyczyło to zwłaszcza dzieci mieszkających na wsi, których powinnością była praca na roli. Jeszcze u schyłku okresu międzywojennego, zwłaszcza na wschodnich kresach państwa, znaczna część ludności pozostawała analfabetami.

W dwudziestoleciu międzywojennym nastąpił rozwój teoretycznych rozważań nad rolą samokształcenia. Tworzyły się różne koncepcje samokształtowania się człowieka (Matwijów, 1994). Wymowny w tym zakresie był głos filozofa marksistowskiego Władysława Spasowskiego, autora książki *Zasady samokształcenia*. Dzieło szeroko ujmowało wiele zagadnień związanych z poruszonym tematem i dawało impuls do ogólnej refleksji nad samokształceniem. Autor omówił szereg zagadnień związanych z samokształceniem, opisał jego znaczenie, ideał, zadania i formy oraz metody samokształcenia. Zwracał przy tym uwagę na ubogość polskiej literatury dotyczącej samokształcenia i konieczność korzystania z obcych, klasycznych dzieł. Spasowski wychodził z założenia, że szkoła, szczególnie tak funkcjonująca jak w okresie zaborów, nie może przygotować człowieka do realizacji zadań życiowych, stąd nieodzowne jest samokształcenie: „Już z samego faktu, że szkoła musi zajmować się masowym wychowaniem, wypływa konieczność samokształcenia

indywidualnego tem bardziej paląca dla każdego człowieka, im mniej dana szkoła zaspokaja rzeczywiste i konieczne potrzeby jednostki” (Spasowski, 1923, s. 17). Charakter nauki szkolnej uznawał autor za przymusowy, bierny, a samokształcenie za aktywny udział w przyswajaniu wiedzy i praktycznych umiejętności. Osoba samokształcąca się musi bowiem w pełni angażować się intelektualnie, pokonywać trudności stosujące na drodze samouczenia się. Spasowski chętnie nawiązywał do wybitnych pedagogów z przeszłości starając się wskazać na ich oryginalne przesłania pedagogiczne. Wiek dorosły jest jego zdaniem predysponowany do samokształcenia, a jego istotą jest ciągle samodoskonalenie się, przygotowywanie do wyzwań jakie przed człowiekiem stawia życie. Teoretyczne rozważania Spasowskiego na temat samokształcenia były w tamtym czasie nowatorskimi na gruncie polskiej pedagogiki. Stanowiły niewątpliwy wkład w rozwój rodzimej myśli pedagogicznej i dawały impuls do dalszych dyskusji odnośnie samokształcenia. Budowały świadomość, że samokształcenie powinno być istotnym elementem edukacji człowieka, tak bardzo potrzebnej nie tylko w młodości, ale i również w dalszych etapach życia. Wykład Spasowskiego idei wiążących się z samokształceniem bez wątpienia wzbogacił polską myśl pedagogiczną okresu międzywojennego o nowe treści, które do tej pory były mocno zaniedbane w rozważaniach pedagogów. Oświatą dorosłych, w tym samokształceniem, interesowało się coraz więcej pedagogów. Uznanie wzbudzały badania Władysława Okińskiego (1935) czy Heleny Radlińskiej, która już przed pierwszą wojną światową ogłosiła ważne prace ukazujące kształtowanie się myśli związanych z edukacją dorosłych.

Ważne zadania pedagogiczne spełniły instytucjonalne formy edukacji dorosłych w II Rzeczypospolitej. Skutecznie analfabetyzm zwalczała Polska Macierz Szkolna. Imponująco swą działalność pedagogiczną rozwinęła Wolna Wszechnica Polska, a takie instytucje jak Powszechny Uniwersytet Korespondencyjny, uniwersytety ludowe czy instytuty rzemieślniczo-przemysłowe stale poszerzały i urozmaicały swą ofertę kształcenia. Należy jeszcze wspomnieć o działalności kulturalno-edukacyjnej świetlic czy ognisk kulturalno-oświatowych. Fenomenem i zupełną nowością tamtych czasów była edukacja radiowa dorosłych (Hellwig, 2002, s. 93–108). Pozaszkolne formy kształcenia spełniały ważną rolę w oświacie pracujących okresu międzywojennego. Pojawienie się ich było m.in. wynikiem niepełnego zaspokajania potrzeb społecznych przez ówczesny system szkolny (Hellwig, 1986, s. 143). W okresie międzywojennym teoretycy i praktycy andragogiki szeroko ujmowali i rozumieli pojęcia oświaty pozaszkolnej. Jak podkreśla Jadwiga Sutyła, celem „oświaty dorosłych miało być nie tylko kompensowanie braków szkolnictwa powszechnego i rozszerzanie podstaw wykształcenia ogólnego uzyskanego w młodości, ale także rozwijanie twórczej osobowości, udostępnianie kultury najszerszym kręgom, uczenie racjonalnego spędzania czasu, rozbudzanie zainteresowań” (Sutyła, 1982, s. 205).

Bez wątpienia okres międzywojenny przyniósł teorii i praktyce samokształcenia nowe pomysły oraz postulaty. Postępowe idee były wyraźnie

widoczne w pozaszkolnej oświacie, którą mocno rozbudowano na przykład w rolnictwie. Organizowano liczne kursy i szkolenia dla rolników (Wnęk, 2011, s. 158–172), wpajano ich uczestnikom przekonanie, że w pracy na roli nieodzowne jest czerpanie wiedzy i przykładów wyłącznie z wzorowo prowadzonych gospodarstw rolnych, uczestnictwa w różnych formach kształcenia, ale i również z samokształcenia. To samokształcenie uwidoczniało się w różnych zawodach, których wykonawcy dzięki przysposabianiu wiedzy i praktycznych umiejętności doskonalili swój warsztat pracy oraz pracowali coraz wydajniej. Liczne źródła historyczne z tego okresu pokazują niestrudzone dążenia działaczy oświatowych do aktywizacji w zakresie samokształcenia ludzi dorosłych. Wiele akcji oświatowych prowadzonych w dwudziestoleciu międzywojennym padło na podatny grunt i przyniosło plon w postaci większego zainteresowania się samouctwem. Rosło wówczas znaczenie czytelnictwa, które wpływało na popularyzację wiedzy w społeczeństwie.

W latach 1945–1989 znaczenie samokształcenia znacząco wzrosło. Polska znalazła się wówczas w strefie wpływów Związku Radzieckiego i musiała realizować niektóre jego wytyczne w zakresie oświaty. Wielkim wyzwaniem było uporanie się z problemem analfabetyzmu. Tuż po drugiej wojnie światowej jeszcze część ludzi dorosłych, obywateli państwa polskiego, nie potrafiła czytać i pisać. W szerokim zakresie usiłowano rozwijać pozaszkolne formy kształcenia, organizowano różne kursy, szkolenia, prelekcje. Nigdy wcześniej do akcji oświatowej na wsi i w miastach nie zaangażowano tak dużych sił pedagogicznych. Uwidoczniła się wówczas praktyka samokształcenia w różnych zawodach, która skutecznie wspierała jakość wytwórczości rzemieślniczej, przemysłowej i rolnej. Ówcześni twórcy idei samokształcenia zachęcali do samouctwa ludzi w różnym wieku, słusznie argumentując, że edukacja ustawiczna jest niezbędna w każdym okresie życia.

W tym czasie wielkiego znaczenia nabierała pozaszkolna oświata rolnicza. Pojawiło się ważne dzieło Czesława Maziarza poświęcone andragogice rolniczej, które rozświetliło wiele zagadnień związanych z teorią i praktyką (Maziarz, 1977). Tenże autor był już wówczas znanym popularyzatorem wiedzy o samokształceniu (Maziarz, 1966) i był świadomy nieodzowności kształcenia i samokształcenia w zakresie rolnictwa. Już w okresie stalinowskim organizowano kursy i masowe szkolenia dla rolników, które uzupełniane przez samokształcenie przynosiły im niemały pożytek (Wnęk, 2012, s. 99–112). Na wieś powoli, ale sukcesywnie docierała wiedza o nowych możliwościach w zakresie produkcji roślinnej i zwierzęcej. Coraz częściej prenumerowana przez rolników prasa dostarczała informacji o niektórych innowacjach stosowanych w rolnictwie i zachęcała do jeszcze większego wysiłku samokształceniowego. Również wśród robotników rosły ambicje związane z samokształceniem. Kursy i szkolenia organizowane w zakładach pracy zachęcały do ustawicznej pracy i realizacji celów związanych z wykonywanym zawodem. Coraz szersze otwieranie się na samokształcenie wiązało się bez wątpienia z rosnącym zapotrzebowaniem na pracowników potrafiących poprzez samouczenie się szybko dostosować do zmieniających się i rosnących wymagań rynku pracy.

Po drugiej wojnie światowej nastąpił również rozwój literatury fachowej na temat samokształcenia. Już dwa lata po zakończeniu działań wojennych do rąk czytelników trafiła książka Kazimierza Wojciechowskiego pt. *Praca umysłowa. Podręcznik samokształcenia* (Wojciechowski, 1947). Tenże autor opublikował w 1965 r. artykuł *Samokształcenie w teorii i praktyce, w którym dokonał pionierskiej charakterystyki problematyki samokształcenia. Całość rozważań autora* podkreślała, że samokształcenie trzeba realizować. Nawiązywał przy tym do przeszłości pokazując, że drogą samokształcenia niektóre jednostki (np. Jan Jakub Rousseau) zdobyły wiedzę i sławę: „Tacy i podobni – idąc do wielkich osiągnięć – uprawiali samokształcenie, pracowali nad sobą. Uprawia je również taki, który chce z robotnika przejść na majstra, ten, co spawając do niedawna przy pomocy młotka, stara się opanować technikę acetyleny i elektryczności w spawaniu, jak również ten, który przez własne starania chce zrozumieć nowe odkrycia w naukach przyrodniczych i nowe zjawiska społeczne, polityczne itp.” (Wojciechowski, 1965, s. 350–351). Autor był świadom faktu szybkich przeobrażeń cywilizacyjnych i rosnących w związku z tym potrzeb samokształcenia. Poruszał zagadnienia starzenia się wiedzy i nieodzowności jej stałego odnawiania. Uważał, że samokształcenie pozwala na systematyczne uzupełnianie wiedzy i daje silny impuls do samodoskonalenia, uczenia się przez całe życie. Również inni pedagodzy tworzący w tamtym okresie byli skłonni określać samokształcenie jako czynność niezbędną i permanentną, jako proces społeczny (Urbańczyk, 1973, s. 230). Ważne prace na temat samokształcenia opublikowała Zofia Matulka (1979, 1982). Ujęła w nich wiele zagadnień dotyczących m.in. metod samokształcenia. Oryginalnym opracowaniem była również książka Józefa Półturzyckiego pt. *Wdrażanie do samokształcenia*, ogłoszona przez Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne w 1983 r. (Półturzycki, 1983). Ogólnie w ostatnich latach PRL-u wzrosło wśród polskich pedagogów zainteresowanie teorią i praktyką samokształcenia (Wujek, 2003). Ówczesne rozważania szeroko ujmowały problemy samokształcenia, dobitnie pokazywały, że jest ono nieodzowne we współczesnym świecie.

Czasy Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej przyniosły zatem nowe rozważania na temat istoty samokształcenia. W porównaniu z poprzednimi okresami znacznie wzrosła wówczas dynamika popularyzacji idei związanych z samouczeniem się, wykorzystywania w praktyce zdobytej wiedzy i umiejętności. W latach 1945–1989 napisano ogromną liczbę prac podkreślających znaczenie oświaty w życiu człowieka, mówiących o konieczności pracy organicznej nad samorozwojem. Niepoślednie znaczenie miały organizowane w tamtym czasie akcje odczytowe dla dorosłych, które wpływały na popularyzację różnych wiadomości i wskazywały na nieodzowność ich stałego poszerzania. Pomimo presji ideologicznej zdołano nawiązać do polskich tradycji samokształcenia i wprowadzić nowe treści do pogłębionych rozważań nad samokształceniem, które już wówczas w pełni uznano za fundamentalne w edukacji człowieka.

W 1989 r. Polska ponownie stała się w pełni suwerennym państwem. Otworło to nowe możliwości rozwoju szkolnictwa i oświaty pozaszkolnej.

Nastąpił wówczas znaczny rozwój szkolnictwa, powstały nowe uczelnie wyższe, w tym rozwinęło się szkolnictwo niepubliczne. Dynamicznie zaczęła wzrastać liczba studiującej młodzieży. Polska oświata, w porównaniu do poprzednich okresów, przestała się już zmagać z problemem analfabetyzmu. Edukacja na różnych stopniach szkolnictwa sprawiała, że przybywało ludzi wykształconych. Nie oznaczało to jednak, że społeczeństwo rezygnowało z samokształcenia, które traktowano jako element edukacji permanentnej (Aleksander, 2002, s. 375–385). Szybkie zmiany cywilizacyjne jakie wówczas następowały determinowały rozwój różnych form samokształcenia, które pomagały dostosować się do nowych warunków rynku pracy. Samokształcenie nabierało coraz to bardziej praktycznego charakteru, wzmacniało kształcenie kadr pracujących w przemyśle i rolnictwie. Zapotrzebowanie na samokształcenie wynikało również z powstających prywatnych przedsiębiorstw, które prowadziły różne formy wytwórczości i potrzebowały wykwalifikowanych pracowników, szybko dostosowujących się do nowych metod produkcji. Wpływ na intensywność samokształcenia miał rozwój środków masowego przekazu, które szeroko upowszechniały wiedzę. Wejście Polski do Unii Europejskiej w 2004 r. zbliżyło emigrujących, pracujących dorosłych do nowych rynków pracy i spowodowało potrzebę dalszego, ustawicznego samokształcenia.

Podsumowanie

Refleksje pedagogów nad samokształceniem przez całe życie różnie rozwijały i kształtowały się w poszczególnych stuleciach. Choć namysł nad potrzebą uczenia się przez całe życie i samokształceniem pojawił się już w starożytności, to dopiero szerzej spopularyzowały go poglądy pedagogiczne wypowiedziane w XVII stuleciu przez Jana Amosa Komeńskiego. Myśli edukacyjno-wychowawcze tego wybitnego czeskiego pedagoga silnie oddziaływały przez długi okres na formowanie się koncepcji pedagogicznych innych pedagogów, którzy usiłowali znaleźć złoty środek aktywizujący ludzi do samokształcenia. Przez długi okres czasu rozważania w tym zakresie miały charakter przede wszystkim teoretyczny. W polskich warunkach praktyka samokształcenia zaistniała dopiero w schyłkowym okresie niewoli narodowej. Ówczesne wydania *Poradnika dla samouków* miały nie tylko praktyczne, ale i również symboliczne znaczenie. Zwiastowały bowiem usilne dążenia do uświadamiania masom ludzi nieodzowności samokształcenia, wychodzenia z zacofania i przezwyciężania analfabetyzmu. Różne serie wydawnicze dla samokształcących wydawane w XX w. odegrały wybitną rolę w pozaszkolnej edukacji Polaków, podkreśliły rolę własnego zaangażowania w przyswajanie i poszerzanie wiedzy, jak i znaczenie tej wiedzy w życiu codziennym, a szczególnie w pracy zawodowej. W okresie międzywojennym i po 1945 r. praktyka samokształcenia była już wyraźnie widoczna wśród szerokich rzesz ludności. Stanowiła ona znakomitą alternatywę dla osób, którym nie dane

było uzyskać pełnego wykształcenia szkolnego. Rezultaty samokształcenia uwidoczniły się wówczas wśród osób wykonujących różne zawody, powoli był likwidowany analfabetyzm, który jeszcze w okresie międzywojennym był wielkim problemem dla polskiego społeczeństwa. Praca samokształceniowa i popularyzacja wiedzy w społeczeństwie z różnych dziedzin zmniejszały odsetek ludzi nie posiadających odpowiednich wiadomości i przygotowania do wykonywania różnych zawodów, codziennego funkcjonowania w zmieniających się warunkach społeczno-gospodarczych.

Bibliografia

- ALEKSANDER, T. (2002), *Andragogika. Podręcznik dla studentów szkół wyższych*, Stowarzyszenie Na Rzecz Rozwoju Wyższej Szkoły Biznesu i Przedsiębiorczości, Ostrowiec Świętokrzyski.
- ALEKSANDER, T. (2006), *Samokształcenie*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, ŻAK, Warszawa, s. 601–609.
- BIENKOWSKI, T. (1998), *Jan Amos Komeński o nauczaniu i wychowaniu*, Wyższa Szkoła Humanistyczna, Pułtusk.
- DYBIEC, J. (1996), *Od „Gospodarza jakimby być powinien” do „Encyklopedii” Macierzy. Z dziejów pozaszkolnej edukacji chłopów galicyjskiego*, [w:] *Chłopi – naród – kultura*, red. J.R. Szaflik, t. 4, *Kultura i oświata na wsi*, red. A. Meissner, Rzeszów, s. 253–265.
- HELLWIG, J. (2001), *Edukacja radiowa w procesie oświaty dorosłych w okresie międzywojennym*, [w:] *Instytucjonalne formy edukacji dorosłych w Drugiej Rzeczypospolitej*, pod red. E. Sapii-Drewniak i A. Stopińskiej-Pająk, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Warszawa, s. 93–108.
- HELLWIG, J. (1986), *Oświata pracujących w Polsce*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa.
- JAKÓBCZYK, W. (1982), *Towarzystwo Czytelni Ludowych 1880–1939: w obronie narodowości*, KAW, Poznań.
- JAMROŻEK, W., JAKUBIAK, K. (2013), *Idea kształcenia ustawicznego w europejskiej i polskiej tradycji edukacyjnej (wprowadzenie do dyskusji)*, [w:] *Całociągłe uczenie się jako wyzwanie dla teorii i praktyki edukacyjnej*, red. naukowa E. Solarczyk-Ambrozik, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, s. 353–360.
- KOSMOWSKA, I. (1917), *Towarzystwo Szkoły Ludowej w Galicji*, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa.
- LUBCZYŃSKA, A. (2014), *„Miesięcznik Towarzystwa Szkoły Ludowej” (1901–1906) i „Przewodnik Oświatowy” (1907–1939) oraz ich wydawca – Towarzystwo Szkoły Ludowej*, [w:] *Działalność instytucji wydawniczych na rzecz oświaty i edukacji w XIX i początkach XX wieku*, red. I. Michalska, G. Michalski, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 247–258. <https://doi.org/10.18778/7969-144-9.20>

- MATWIJÓW, B. (1994), *Samokształtowanie się człowieka w pedagogicznych koncepcjach XX wieku*, Zakład Poligraficzny UJ, Kraków.
- MAZIARZ, C. (1977), *Andragogika rolnicza*, PWN, Warszawa.
- MAZIARZ, C. (1966), *Proces samokształcenia*, PZWS, Warszawa.
- MATULKA, Z. (1982), *Metody samokształcenia*, WSiP, Warszawa.
- MATULKA, Z. (1979), *Selekcja i synteza informacji w procesie samokształcenia*, PWN, Warszawa.
- MIĄSO, J. (1961), *Poglądy Ludwika Krzywickiego na rolę i zadania oświaty dorosłych*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, s. 215–241.
- MIĄSO, J. (1960), *Uniwersytet dla Wszystkich*, PZWS, Warszawa.
- OKIŃSKI, W. (1935), *Procesy samokształceniowe. Próba ustalenie pojęcia samokształcenia ze stanowiska socjologii*, Polski Instytut Socjologiczny, Poznań.
- Poradnik dla samouków* (1898), cz. 1: *matematyka, nauki przyrodnicze*, Skład główny w Redakcji „Prawdy”, Warszawa.
- PÓŁTURZYCKI, J. (1983), *Wdrażanie do samokształcenia*, WSiP, Warszawa.
- RADLIŃSKA, H. (1947), *Oświata dorosłych. Zagadnienia – dzieje – formy – pracownicy – organizacja*, Ludowy Instytut Oświaty i Kultury, Warszawa.
- SPASOWSKI, W. (1923), *Zasady samokształcenia*, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa.
- SUTYŁA, J. (1982), *Miejsce kształcenia dorosłych w systemie oświatowym II Rzeczypospolitej*, Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich, Polska Akademia Nauk, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź.
- TERLECKI, R. (1990), *Oświata dorosłych i popularyzacja nauki w Galicji w okresie autonomii*, Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich, Polska Akademia Nauk, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź.
- TUROS, L. (1993), *Andragogika ogólna*, WSRP, Siedlce.
- TWOREK, M. (1899), *Czytajmy i uczmy się*, „Przyjaciel Ludu”, nr 14, s. 209–210.
- URBAŃCZYK, F. (1973), *Problemy oświaty dorosłych*, PZWS, Warszawa.
- WNEK, J. (2011), *Kształcenie rolników na specjalistycznych kursach gospodarstwa wiejskiego w latach 1918–1939*, „Rocznik Andragogiczny”, s. 158–172.
- WNEK, J. (2012), *Kursy i szkolenia masowe dla rolników w latach 1948 – 1956*, „Edukacja Dorosłych”, nr 1, s. 99–112.
- WOJCIECHOWSKI, K. (1947), *Praca umysłowa. Podręcznik samokształcenia*, „Światowid”, Warszawa.
- WOJCIECHOWSKI, K. (1965), *Samokształcenie w teorii i praktyce*, [w:] *Pedagogika dorosłych*, praca zbiorowa pod red. K. Wojciechowskiego, PZWS, Warszawa, s. 349–367.
- WUJEK, T. (2003), *Polska bibliografia oświaty dorosłych 1971–1995*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom.

Dr hab. Jan Wnęk

Katedra Historii i Teorii Wychowania

Wydział Psychologii, Pedagogiki i Nauk Humanistycznych

Uniwersytet Andrzeja Frycza Modrzewskiego w Krakowie

Ul. Gustawa Herlinga Grudzińskiego 1, 30-705 Kraków, Rzeczpospolita Polska

j.wnek@interia.pl

Social, Economic and Legal Sciences

Sociálne, ekonomické a právne vedy

DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2026.26.3.113-133>

Factors of Success and Effectiveness of Debt Counseling Provided Through Free Debt Counseling in Slovakia

Faktory úspešnosti a efektivity dlhového poradenstva vykonávaného prostredníctvom bezplatných dlhových poradní na Slovensku

Katarína Bundzelová, Dominika Pišková, Pavol Tománek

Abstract

The article deals with the issue of free debt counseling in Slovakia, reflecting its significance in the context of increasing indebtedness of the population. The main goal was to analyze the factors of success and effectiveness of these services, as well as to identify their shortcomings from the clients' perspective. The article focuses on the theoretical foundations related to indebtedness, the legislative framework, socioeconomic and psychological aspects, as well as the functioning of free debt counseling in practice in Slovakia. The research part is based on qualitative research conducted through semi-structured interviews with participants of the free debt counseling service. The results of the research showed that counseling is rated positively by clients and has a significant contribution not only in addressing debts but also in the area of psychological support and motivation, while systemic barriers limiting its effectiveness were also revealed.

Keywords: Indebtedness. Executions. Free debt counseling. Creditors. Prevention.

Úvod

Zadlženosť jednotlivcov a domácností predstavuje v súčasnosti významný sociálno-ekonomický problém nielen na Slovensku, ale aj v mnohých ďalších krajinách. Nejde pritom len o dôsledok nezodpovedného finančného správania, ale o výsledok kombinácie viacerých faktorov, medzi ktoré patrí rast životných nákladov, tlak na spotrebu, znižujúca sa finančná gramotnosť obyvateľstva a zvyšujúca sa zraniteľnosť voči ekonomickým otrasom, ako je inflácia alebo strata zamestnania. Tieto skutočnosti spôsobujú, že čoraz väčšia časť populácie sa ocitá v dlhovej pasci, ktorá má nielen finančné, ale aj sociálne a psychologické dôsledky. V mnohých krajinách sa dlhové poradenstvo stalo bežnou súčasťou sociálnej pomoci a dôležitým nástrojom prevencie zadlženosti, zatiaľ

čo na Slovensku sa táto podpora rozvíja postupne, najmä prostredníctvom bezplatných dlhových poradní, ktoré vznikli pod záštitou štátu a dnes zohrávajú významnú úlohu pri pomoci zadlženým ľuďom.

Téma zadlženosti je v súčasnosti veľmi aktuálna a zároveň spoločensky závažná. Zadlžovanie totiž negatívne zasahuje nielen do finančnej a psychickej pohody jednotlivcov, ale ovplyvňuje aj kvalitu fungovania ich rodín a širšieho sociálneho prostredia. Ak človek nedokáže zvládať svoje dlhy, neprináša to dôsledky iba pre neho samotného, ale postupne to vytvára problémy aj pre jeho okolie a v konečnom dôsledku pre celú spoločnosť. Preto je schopnosť efektívne riešiť zadlženie kľúčová pre udržanie stability a sociálnej súdržnosti. V tejto súvislosti má dlhové poradenstvo významné miesto, keďže dokáže predchádzať osobným bankrotom a exekúciám a zároveň prispieva k znižovaniu rizika sociálneho vylúčenia u ľudí, ktorí sa ocitli v ťažkej finančnej situácii.

Definícia a význam dlhového poradenstva

Vymedzeniu termínu dlhové poradenstvo a jeho významu predchádza pojem dlh. Existujú rôzne pohľady a uchopenia tohto pojmu v závislosti od rôznych aspektov.

Podľa Organization for Economic Cooperation and Development (ďalej len OECD, 2023, II 1) sa dlh domácností definuje ako súbor všetkých záväzkov domácností (vrátane neziskových inštitúcií slúžiacich domácnostiam), ktoré sú viazané splátkami úrokov alebo istiny od domácností veriteľom k pevne určeným dátumom v budúcnosti. To znamená, že dlh je výsledkom súčtu jednotlivých úverov (predovšetkým hypotekárnych a spotrebných úverov) a ostatných záväzkov. Následne percentuálne vyjadrenie podielu čistého disponibilného príjmu domácností sa stáva ukazovateľom.

V Slovníku základných pojmov Národného štandardu finančnej gramotnosti (Štátny inštitút odborného vzdelávania, 2014, s. 4 a 22) sa dlh popisuje ako povinnosť dlžníka plniť záväzkov voči druhému účastníkovi – veriteľovi v záväzkovo-právnom vzťahu. Vo všeobecnosti môžeme povedať, že sa jedná o platný záväzok, v ktorom povinnosťou dlžníka je niečo dať, konať, niečoho sa zdržať alebo niečo vystáť. A veriteľ je zase účastník oprávnený to od neho požadovať. Ako príklad môžeme považovať úverový vzťah, v ktorom jednou zmluvnou stranou, čiže veriteľom, je banka, ktorá poskytla druhej strane, a teda klientovi – dlžníkovi peňažné prostriedky na stanovenú dobu.

V súvislosti s dlhmi by sme chceli spomenúť aj termín nadmerné zadlžovanie, ktoré vo svojej štúdii identifikovali aj autori Leandro a Botelho (2022, s. 535-536). Podľa nich je nadmerné zadlžovanie charakterizované ako nadmerná a problematická úroveň dlhu, kedy pretrvávajúce ťažkosti so splácaním dlhu v súčinnosti so životnými nákladmi spôsobujú spotrebiteľovi obrovskú záťaž a výrazne ovplyvňujú ich finančný, ale aj osobný život.

Dlhové poradenstvo podľa Hůlovej (In Matoušek a kol., 2013, s. 452) je poradenstvo pre zadlžených klientov, ktorí sú na pokraji schopnosti splácať svoje finančné záväzky alebo sú v omeškaní so svojím splácaním. Pri dosahovaní cieľa dlhového poradenstva, ktorým je pomôcť klientovi nájsť vhodný spôsob riešenia tak, aby sa finančná situácia klienta stabilizovala a dokázal splácať svoje pohľadávky bez ďalšieho výrazného narastania dlhu, sa využívajú rôzne spôsoby dlhového poradenstva a rovnako sa mení aj intenzita spolupráce s klientmi. Tie sa menia v závislosti od situácii a fáz zadlženia, v ktorých sa klienti nachádzajú. Autorka popisuje poskytovanie dlhového poradenstva nielen prostredníctvom konzultácií vo vyhradených kanceláriách, ale aj konzultáciami v prirodzenom prostredí klientov, ktoré sa realizuje terénou formou a spravidla sa jedná o klientov žijúcich na okraji spoločnosti.

Autori Masilo a Rankhumise (2014, s. 335-336) charakterizujú dlhové poradenstvo ako proces, v ktorom je pomoc zadlženému klientovi alebo klientovi, ktorý má problémy so splácaním, poskytovaná prostredníctvom rozpočtového poradenstva a reštrukturalizácie platieb. Tento proces zahŕňa aj vyjednávanie s veriteľmi v mene klienta a monitorovanie platieb. Autori tento proces popisujú ako edukačný program, ktorého hlavnou úlohou je informovať spotrebiteľov o službách súvisiacich s úvermi a ich riadením. Dlhové poradenstvo tak predstavuje systematický prístup k reštrukturalizácii dlhov s cieľom dosiahnuť udržateľnú formu finančnej stability klienta.

V súčasnosti môžeme konštatovať, že dlhové poradenstvo sa javí ako kľúčový nástroj na dosiahnutie finančnej stability jednotlivcov aj domácností.

Rovnako aj Stamp (2023, s. 23-24) poukazuje na pozitívny vplyv dlhového poradenstva v oblasti fyzického a psychického zdravia a zmiernenia finančného stresu. Zároveň uvádza, že dlhové poradenstvo môže mať aj vedľajší prínos, ako napríklad zlepšenie komunikácie s veriteľmi, prehodnotenie výdavkov, lepšie porozumenie financiám, zmiernenie tlaku a podobne. Vo výsledku však konštatuje, že bezplatné dlhové poradenstvo do veľkej miery pomáha najmä nízkoprájmovým klientom prostredníctvom vyjednávania platobných plánov a prevenciou vážnych problémov, ktoré by mohli výrazne ovplyvniť kvalitu života klienta. Faktom však zostáva, že ľudia s nízkym príjmom nemôžu svoje dlhy úplne splatiť, to znamená, že v takom prípade dlhové poradenstvo ich problémy nerieši, ale skôr len manažuje.

Aktuálne formy a možnosti pomoci zadlženým občanom na Slovensku

Bezplatné dlhové poradne na Slovensku

Bezplatné dlhové poradne (ďalej len BDP) na Slovensku vznikali postupne od roku 2020 do roku 2022, pričom hlavný systém otvárania spočíval vo vyhodnotení stavu zadlženosti občanov v rámci celej Slovenskej republiky. Na základe toho sa otváranie BDP sústredilo najskôr na východné Slovensko,

potom na stredné a nakoniec na západné Slovensko. V súčasnosti máme k dispozícii 46 BDP v rámci Slovenska, ktoré vznikli vďaka národnému projektu s názvom Bezplatné dlhové poradenstvo (ďalej len NP BDP). Po pilotnej fáze následne projekt pokračoval pod novým názvom Bezplatné poradenské činnosti v oblasti riadenia dlhov.

Primárnym cieľom NP BDP je vytvorenie stabilného úverového prostredia, v ktorom sa zohľadňujú záujmy nielen veriteľov, ale aj dlžníkov. Zároveň sa usiluje o postupnú zmenu správania sa dlžníkov a ich postojov za účelom vytvorenia podmienok pre splatenie dlhov. V neposlednom rade sa zameriava aj na prevenciu a zvyšovanie finančnej gramotnosti s cieľom predchádzať budúcemu zadlženiu. Všetky BDP sú zastúpené troma odbornými poradcami, a to právnikom, ekonómom a psychológom. Ekonomické poradenstvo sa sústreďuje na optimalizáciu výdavkov a príjmov, finančné plánovanie a vytváranie finančnej rezervy prostredníctvom viacerých analýz klientovej dlhovej situácie. Právne poradenstvo zahŕňa analýzu aktuálneho právneho stavu záväzkov klienta, pomoc pri nastavení neodkladných právnych krokov a pri komunikácii s veriteľmi a zároveň vysvetlenie rôznych právnych riešení a hroziacich dôsledkov pri neplatení dlhov. Psychologické poradenstvo predstavuje pomoc prostredníctvom riešenia psychologického aspektu za účelom uchopenia problému klientom tak, aby bol schopný ho riešiť komplexne, a teda aj z ekonomického a právneho hľadiska. Zároveň v prípade potreby poskytuje krízovú intervenciu. Súčasťou BDP sú aj pracovníci poradenského front a back office, ktorých úlohou je komplexná administratíva a podpora pre BDP, ale zahŕňa napríklad aj prvý kontakt s klientom a jeho následnú prvotnú diagnostiku problému. Všetci zamestnanci BDP spadajú pod Ústredie práce, sociálnych vecí a rodiny. (Opis NP BDP, 2022, s. 2-9).

Práca poradcov BDP sa vyznačuje veľkou rozmanitosťou s kladením dôrazu na vysokú odbornosť a profesionalitu. V mnohom sa prelína s prácou sociálnych pracovníkov, preto si vyžaduje isté zručnosti a vlastnosti, ktorými by mal každý poradca disponovať za účelom efektívnej pomoci. Najvýznamnejšie prvky, ktoré sa podieľajú na dosahovaní úspechu v poradenskom procese, sú vytvorenie vzájomnej dôvery a aktívna účasť nielen klienta, ale aj veriteľov na riešení jeho situácie. (Daniel, 2022, s. 39).

Dôležitým faktom v súvislosti s BDP je prístupnosť pre všetkých občanov bez akéhokoľvek rozdielu. V praxi sa často stretávame s pochybnosťami klientov, či sa v skutočnosti jedná naozaj o bezplatnú pomoc. Takéto obavy sú zväčša dôsledkom existencie rôznych podvodných spoločností.

V súčasnej dobe BDP už spolupracujú s mnohými subjektami a inštitúciami, čo výrazne uľahčuje poradenský proces. Výsledkom týchto spoluprác je množstvo uzavretých memoránd.

Významným míľnikom pre BDP bol ich vstup do organizácie s názvom European Consumer Debt Network (ďalej len ECDN), ktorá sa vyznačuje bojom proti nadmernému zadlženiu. Združuje organizácie dlhového poradenstva z jednotlivých európskych krajín. Vďaka členstvu v tejto organizácii môžu BDP

ovplyvňovať vývoj dlhového poradenstva nielen na domácej pôde, ale aj v rámci EÚ. (Daniel, 2022, s. 22).

Z interných štatistík Ústredia práce, sociálnych vecí a rodiny (2025, s. 5) vyplýva, že počas realizácie pilotného NP BDP ku dňu 31. decembra 2023 kontaktovalo a navštívilo BDP na celom Slovensku 14 128 klientov. Nadväzujúci projekt pod názvom Bezplatné poradenské činnosti v oblasti riadenia dlhov zaznamenal od 1. januára 2024 do 28. februára 2025 celkovo 17 812 nových klientov a z toho vysporiadaných 15 376 klientov.

Chceli by sme spomenúť aj zmenu, ku ktorej prišlo 1. marca 2025, kedy sa oficiálne spojili dva projekty, a teda prišlo k zlúčeniu BDP s rodinnými poradňami. S prihladením na prax je celý proces ešte v štádiu formovania, vytvárania metodík a pracovných postupov.

Prevenca a vzdelávacie programy na podporu finančnej gramotnosti

Schopnosť využívať nadobudnuté vedomosti, zručnosti a osobné skúsenosti s cieľom rozumného hospodárenia s vlastnými finančnými prostriedkami a zabezpečenia dlhodobej stability seba a svojej domácnosti sa nazýva finančná gramotnosť. Vo všeobecnosti môžeme povedať, že ide o komplexný súbor kompetencií, ale aj premenných, ktoré sa neustále vyvíjajú a umožňujú efektívne reagovať na nové a meniace sa udalosti v ekonomickom prostredí. (Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, 2017, s. 3-5).

Prevenca zadlžovania a podpora finančnej gramotnosti na Slovensku sú realizované prostredníctvom rôznych vzdelávacích programov a iniciatív. Jedným z programov fungujúcich na Slovensku je NŠFG, ktorý sa sústreďuje na integráciu spotrebiteľskej, protikorupčnej a podnikateľskej výchovy a rovnako zahŕňa aj prevenciu proti podvodom pri využívaní verejných prostriedkov. NŠFG tiež stanovuje hlavné požiadavky na finančné, ekonomické a právne vzdelávanie žiakov, ktoré sú definované pomocou osvojených kompetencií. Dôraz je kladený predovšetkým na praktické uplatnenie poznatkov v každodennom živote a ich prepojenie s realitou. NŠFG sa člení do šiestich základných tém, ktorými sú: finančná zodpovednosť spotrebiteľov, plánovanie, príjem a práca, rozhodovanie a hospodárenie spotrebiteľov, úver a dlh, sporenie a investovanie, riadenie rizika a poistenie. Každá téma sa následne rozčleňuje do čiastkových kompetencií, ktoré sú ďalej rozdelené podľa jednotlivých úrovní. Na každej úrovni sú jasne stanovené vedomosti, zručnosti a skúsenosti, ktoré by mali žiaci preukázať. (Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, 2017, s. 3-5).

V nadväznosti na vyššie spomínaný NŠFG autori Ondrašiková a Turták (2021, s. 4) poukazujú na nadmerné zaťaženie školského systému, ktoré nevytvára ideálne podmienky pre implementáciu stratégie NFŠG. Zároveň zdôrazňujú potrebu hľadať iné alternatívy, prostredníctvom ktorých by bolo možné finančné

vzdelávanie obyvateľstva. Okrem toho vnímajú, že vzdelávanie zraniteľných skupín je stále otvorenou a nedostatočne zodpovedanou témou.

V súvislosti s finančnou gramotnosťou vznikla aj komplexná Stratégia na podporu finančnej gramotnosti, ktorú vytvorila NBS (2019, s. 14). Sústreďuje sa do dvoch oblastí, a to inštitucionálnej – formálne vzdelávanie zamerané na žiakov základných a stredných škôl – a následnej, teda neformálne vzdelávanie dospelých. V rámci formálneho vzdelávania sa zameriava najmä na podporu učiteľov za účelom efektívneho rozvoja finančných návykov žiakov. Zatiaľ čo pri neformálnom vzdelávaní sa snaží reagovať na historický nedostatok finančného vzdelávania a rýchlo meniace sa podmienky trhu. Cieľom pri tejto forme vzdelávania je prostredníctvom vzdelávacích kampaní komunikovať dospelým praktické a aktuálne témy o osobných financiách. Súčasne upozorňuje na riziká a podporuje zodpovedné spotrebiteľské správanie.

NBS (2021, s. 2) podporila rôzne kvalitné projekty orientované na rozvoj finančnej gramotnosti prostredníctvom grantovej schémy 5peňazí. Jedná sa napríklad o nasledujúce projekty: Zmúdri vo financiách, Východiská z generačnej chudoby pre marginalizované skupiny a samoživiteľov, Rozumné hospodárenie v marginalizovaných rómskych komunitách, Investland 2.0 a Permoníčkovia v krajine (peňazí) centíčkov a euričkov.

Súčasný trend neustáleho vzniku nových produktov, a to aj v online sfére, núti spotrebiteľov čeliť zložitejším finančným rozhodnutiam a zároveň je na nich prenášaná čoraz väčšia zodpovednosť za úspory a investovanie. Z tohto dôvodu je nevyhnutné osvojovať si finančnú gramotnosť a následne ju uplatňovať v každodennom živote. (Lusardi, Mitchell, 2023, s. 1-2).

Podľa Wilminka (2012, s. 4) sa prevencia nadmerného zadlženia môže vykonávať rôznymi spôsobmi, ktoré kategorizuje do troch skupín, a to primárna, sekundárna a terciárna prevencia. Všetky tri skupiny sú zamerané na súbor aktivít, opatrení a ustanovení, každá však s iným cieľom. Cieľom primárnej prevencie je zabrániť finančne stabilným ľuďom, aby sa dostali do finančných problémov. Sekundárna prevencia sa zameriava na včasné zachytenie finančného problému. Tento typ sa uplatňuje v domácnostiach, ktoré už čelia finančným problémom alebo sú rizikové. Terciárna prevencia sa sústreďuje na zabránenie komplikáciám alebo zhoršeniu finančných problémov.

Cieľ výskumu

Hlavným cieľom výskumu bolo:

- identifikovať faktory úspešnosti dlhového poradenstva na základe skúseností klientov, ktoré prispeli k efektívnemu riešeniu ich dlhových problémov;
- analyzovať obmedzenia a nedostatky bezplatného dlhového poradenstva, ktoré klienti vnímajú ako prekážky pri riešení ich finančnej situácie;

- preskúmať subjektívne vnímanie prínosov dlhového poradenstva z pohľadu klientov, vrátane jeho vplyvu na ich finančnú gramotnosť, psychickú pohodu a schopnosť zvládať dlhové záväzky.

Popis výskumného súboru

Výskum sme realizovali v BDP Malacky, ktorá je jednou z inštitúcií poskytujúcich odborné poradenstvo v oblasti riešenia zadlženosti a súvisiacich sociálnych problémov. Ide o poradenské pracovisko patriace pod štátom podporovaný systém poradní, ktoré poskytuje služby bezplatne, diskrétno a na odbornej úrovni. Poradňa je pre klientov oficiálne otvorená od 3. októbra 2022. Pôsobia v nej traja odborní poradcovia – ekonóm, právnik a psychológ. Súčasťou tímu je aj zamestnanec poradenského front a back office, ktorý zabezpečuje kompletnú administratívnu agendu a zároveň prvý kontakt s klientom. Sídlo tejto pobočky sa nachádza priamo v centre mesta, čo zaručuje jej dobrú dostupnosť pre všetkých klientov. Pre zaujímavosť uvádzame, že od otvorenia poradne až do konca februára 2025 využilo služby BDP Malacky spolu 426 klientov.

Výber participantov bol uskutočnený v spolupráci so zamestnancami pobočky. Základným súborom výskumu boli všetci klienti, ktorí v minulosti využili poradenské služby BDP v meste Malacky.

Výberový súbor tvorí 10 klientov tejto konkrétnej pobočky vybraných na základe zámerného výberu. Jedným z kritérií výberu bolo, že sme sa zamerali na tých klientov, ktorí využili poradenské služby pred viac ako rokom, aby sme mohli sledovať, aký dlhodobý vplyv na nich mala návšteva poradne. Zároveň sme sa sústredili na tých, ktorí boli ochotní sa zúčastniť rozhovoru a podeliť sa o svoje skúsenosti s poskytovanými službami v oblasti dlhového poradenstva. Tento výber tiež zohľadňoval rôznorodosť účastníkov, aby nám poskytol reprezentatívny obraz o skúsenostiach klientov BDP. Zvolená skupina zahŕňa klientov rôzneho veku, pohlavia a sociálno-ekonomického zázemia, aby bolo možné zohľadniť rôzne perspektívy a faktory ovplyvňujúce úspešnosť alebo neúspešnosť poskytnutých služieb:

- **Participant 1** – žena, 48 rokov, nezamestnaná, bývalá predavačka
- **Participant 2** – muž, 35 rokov, vodič nákladného auta
- **Participant 3** – žena, 55 rokov, invalidná dôchodkyňa, bývalá zdravotná sestra
- **Participant 4** – muž, 40 rokov, podnikateľ v krachu
- **Participant 5** – muž, 50 rokov, robotník
- **Participant 6** – žena, 28 rokov, matka na materskej dovolenke
- **Participant 7** – žena, 33 rokov, samoživiteľka s dvomi deťmi
- **Participant 8** – muž, 41 rokov, bývalý živnostník
- **Participant 9** – žena, 25 rokov, administratívna pracovníčka
- **Participant 10** – muž, 60 rokov, bývalý remeselník

Výskumné otázky

Výskumná otázka č. 1: Aké faktory ovplyvňujú úspešnosť dlhového poradenstva z pohľadu klientov?

Výskumná otázka č. 2: Aké príčiny klienti identifikujú ako dôvod neúspechu v riešení dlhových problémov?

Výskumná otázka č. 3: Aké sú subjektívne vnímané prínosy dlhového poradenstva na finančnú gramotnosť, psychickú pohodu a schopnosť zvládať dlhové záväzky?

Metódy zberu a analýzy dát

V rámci nášho výskumu sme realizovali kvalitatívny výskum formou pološtruktúrovaných rozhovorov, pri ktorých sme vychádzali z vopred pripravených otázok.

Rozhovory prebiehali osobnou formou priamo na pobočke BDP Malacky, a to v termíne od 10. februára 2025 do 16. februára 2025. Boli realizované na základe informovaného súhlasu participanta. Výskum bol vedený v súlade s etickými zásadami kvalitatívneho výskumu. Účastníci boli plne informovaní o cieľoch a priebehu výskumu a ich účasť bola dobrovoľná. Anonymita a dôvernoscť údajov boli zabezpečené a zároveň sme dbali na minimalizáciu záťaže pre participantov, pričom sme rešpektovali ich časové možnosti a pohodlie. Výsledky výskumu boli analyzované pomocou otvoreného kódovania.

Výsledky výskumu

Nasledujúce kategórie a kódy sú podložené odpoveďami participantov a podrobené hlbšej interpretácii.

Výskumná otázka č. 1: Aké faktory ovplyvňujú úspešnosť dlhového poradenstva z pohľadu klientov?

Výskumná kategória: Faktory úspešnosti dlhového poradenstva.

Kódy:

- Kvalifikácia a empatia poradcu.
- Dostatok odbornosti a skúseností poradcu.
- Individuálny prístup a porozumenie situácii klienta.
- Poskytnutie praktických a okamžite aplikovateľných riešení.
- Dostupnosť a flexibilita služieb.
- Časové kapacity poradne.

Zdôvodnenie kategórie a kódov: Táto kategória skúma konkrétne faktory, ktoré klienti považujú za kľúčové pri efektívnom riešení ich dlhov.

Identifikácia týchto faktorov umožní navrhnuť stratégie na posilnenie úspešnosti poradenstva.

Kód: Kvalifikácia a empatia poradcu

Účastníci výskumu opakovane zdôrazňovali, že okrem odbornej spôsobilosti poradcov je pre nich rozhodujúce aj to, ako ľudsky a empaticky s nimi poradcovia komunikovali. Mnohí prichádzali do poradne so silnými pocitmi hanby, strachu alebo zlyhania, preto oceňovali, keď boli prijatí bez predsudkov a s úctou. „Poradcovia boli veľmi milí. Všetko mi vysvetlili a mali so mnou trpezlivosť. Dávali mi pocit, že ma neodsudzujú.“ (Participant 1). „Boli veľmi trpezliví a ochotní. To mi dodalo odvahu pokračovať.“ (Participant 3). „Všetci boli veľmi milí, ľudskí a pritom profesionálni. Necítil som sa ako nejaký prípad, ale ako človek, ktorému chcu naozaj pomôcť.“ (Participant 2).

Z výpovedí jasne vyplýva, že kombinácia odbornej kvalifikácie a empatického prístupu výrazne zvyšuje dôveru klientov a ich ochotu spolupracovať, čo je kľúčové pre úspešné riešenie dlhov.

Kód: Dostatok odbornosti a skúseností poradcu

Vo výpovediach účastníkov nebol zaznamenaný nedostatok odbornosti alebo nepripravenosti zo strany poradcov. Naopak, participanti viackrát vyzdvihli vysokú profesionalitu, odborné znalosti a zároveň ľudský prístup. Poradcovia boli podľa nich nielen kvalifikovaní, ale často išli aj nad rámec svojich kompetencií, aby klientovi pomohli. „Bol som spokojný. Všetci tam boli veľmi milí, ľudskí a zároveň profesionálni. Mal som pocit, že sa naozaj snažia pomôcť, nie len si odpracovať svoje. Vysvetlili mi všetko podrobne, nikto na mňa netlačil.“ (Participant 2). „Poradcovia boli odborníci, všetko išlo hladko.“ (Participant 6). „Povedali mi, že takýchto klientov riešia často a že nie som jediný. Pomohli mi zorientovať sa v situácii, poradili, čo môžem robiť a dali mi pocit, že ešte nie je všetko stratené.“ (Participant 8).

Tieto výpovede potvrdzujú, že klienti považovali úroveň odbornosti poradcov za dostatočnú. V prípadoch, kde poradenstvo presahovalo rámec ich kompetencií (napr. právne zastupovanie v súdnom konaní, osobný bankrot), klienti ocenili jasné vysvetlenie postupu a usmernenie, kam sa môžu obrátiť.

Kód: Individuálny prístup a porozumenie situácii klienta

Klienti ocenili, že k nim poradcovia pristupovali ako k jednotlivcom so špecifickými problémami, a nesnažili sa aplikovať „univerzálne“ riešenia. „Bol som prekvapený, že boli takí ústretoví. Nemal som pocit, že by sa na mňa pozerali zvrchu, skôr mi chceli pomôcť.“ (Participant 5). „Boli naozaj veľmi nápomocní. Oceňujem, že sa zaujímali aj o moju situáciu ako bývalého živnostníka. Vysvetlili mi, že takýchto prípadov majú viac a že vedia, ako pomôcť.“ (Participant 8).

Takýto individuálny prístup prispieva k väčšej dôvere klientov a posilňuje ich motiváciu aktívne sa zapojiť do procesu riešenia zadlženia.

Kód: Poskytnutie praktických a okamžite aplikovateľných riešení

Jednou z najviac oceňovaných oblastí boli praktické odporúčania – napr. ako vyjednávať splátkové kalendáre, čo komunikovať veriteľom, či ako sledovať vlastné výdavky. Viacerí účastníci vyzdvihli, že odchádzali s konkrétnymi krokmi a pocitom, že vedia, čo majú robiť. „*Pomohli mi vyjednať splátkové kalendáre s veriteľmi. To bolo veľmi užitočné, lebo sám by som to nezvládol.*“ (Participant 2). „*Najviac mi pomohlo, že mi to celé rozdelili na kroky – vedela som, čo mám urobiť ako prvé a čo bude nasledovať.*“ (Participant 7).

Dôležité je však uviesť, že v súlade s kompetenciami poradcov v poradni nedochádza k priamej administratívnej realizácii procesov ako OB – poradca poskytuje len základné informácie, metodické usmernenie a v prípade potreby klienta odporučí na iné inštitúcie (napr. Centrum poradenstva a prevencie).

Kód: Dostupnosť a flexibilita služieb

Dostupnosť poradne bola vo výpovediach vnímaná prevažne pozitívne. Klienti si pochvalovali, že si môžu vybrať zo 46 pobočiek na celom Slovensku, objednať sa vopred alebo prísť spontánne. Prednosť majú objednaní klienti, no ak je voľné miesto, je možné klienta prijať aj bez objednania. „*Bola som milo prekvapená, že som si mohla vybrať pobočku, ktorá mi najviac vyhovuje, aj keď nebyvam priamo v Malackách.*“ (Participant 1). „*Myslel som si najprv, že to bude problém, lebo byvam na dedine, ale potom som zistil, že majú poradne po celom Slovensku a človek si môže vybrať, kam pôjde, podľa toho, čo mu vyhovuje. Ja som sa objednal vopred a termín som dostal rýchlo. Viem, že sa dá prísť aj bez objednania, len vtedy môže byť chvíľku čakanie.*“ (Participant 5).

Viacerí tiež navrhli zvýšiť viditeľnosť služieb, a to najmä prostredníctvom televíznych spotov alebo širšej mediálnej kampane, hoci sami uznali, že letákov a online informácií je dostatok.

Kód: Časové kapacity poradne

Väčšina participantov potvrdila, že objednanie na konzultáciu prebehlo bez väčších problémov. Klienti nemuseli dlho čakať na termín a často boli prijatí aj bez objednania, ak to umožňovala aktuálna kapacita. „*Objednal som sa dopredu a všetko prebehlo rýchlo, bez čakania.*“ (Participant 10). „*Mne dali termín celkom rýchlo, takže som nemusela dlho čakať.*“ (Participant 7). „*Viem, že sa dá prísť aj bez objednania, len vtedy je lepšie počítať s tým, že objednaní majú prednosť.*“ (Participant 6).

V prípadoch, kde sa proces predlžil, išlo podľa participantov nie o problém poradne, ale o čakanie na reakcie iných inštitúcií (veritelia, exekútori, úrady). Tento rozdiel vnímania je dôležitý pre objektívne hodnotenie dostupnosti služieb.

Participantí vnímajú ako najvýznamnejšie faktory úspešnosti dlhového poradenstva práve ľudský a odborný prístup poradcov, dôraz na individuálne riešenia, praktickosť odporúčaní, dostupnosť a časové kapacity poradne. Vzáh

dôvery medzi klientom a poradcom je rozhodujúci pre to, aby bol klient ochotný zmeniť svoje správanie a aktívne pristúpiť k riešeniu dlhov.

Výskumná otázka č. 2: Aké príčiny klienti identifikujú ako dôvod neúspechu v riešení dlhových problémov?

Výskumná kategória: Príčiny neúspechu dlhového poradenstva.

Kódy:

- Nedostatočné zapojenie klienta do procesu.
- Neschopnosť alebo neochota meniť zaužívané finančné návyky.
- Systémové nedostatky v legislatíve alebo podpore.

Zdôvodnenie kategórie a kódov: Táto kategória umožňuje hlbšie pochopenie príčin neúspechu a poskytuje cenné poznatky pre zlepšenie postupov dlhového poradenstva.

Kód: Nedostatočné zapojenie klienta do procesu

Mnohí účastníci priznali, že práve ich pasívny prístup alebo odkladanie riešenia problémov boli hlavnou prekážkou včasného a efektívneho zvládnutia zadlženia. Nešlo o nedostatok snahy zo strany poradcov, ale skôr o vnútornú bariéru, ako je hanba, strach či podceňovanie situácie. Až keď sa rozhodli aktívne zapojiť do procesu, začali vnímať konkrétny pokrok. „*Najväčší problém bol vo mne – dlho som to odkladala. Mala som strach priznať si, že to nezvládam.*“ (Participant 1). „*Je to moja chyba. Mal som konať skôr a nehádzať to za hlavu.*“ (Participant 2). „*Veľa problémov som si spôsobila sama. Brala som pôžičky bez toho, aby som si premyslela, ako ich budem splácať.*“ (Participant 3).

Tieto výpovede poukazujú na dôležitosť aktívnej účasti klienta v poradenskom procese. Bez ochoty prevziať zodpovednosť a konať včas môže byť efektívnosť poradenstva výrazne obmedzená.

Kód: Neschopnosť alebo neochota meniť zaužívané finančné návyky

Ďalším faktorom neúspechu bola neschopnosť klientov vzdať sa nevhodných návykov, najmä v oblasti hospodárenia s peniazmi. Aj napriek odbornému vedeniu poradcov niektorí účastníci priznali, že zotrvali v správaní, ktoré viedlo k ďalšiemu zadlžovaniu. „*Finančne ešte stále nie som úplne v poriadku, ale aspoň viem, čo mám robiť.*“ (Participant 4). „*Najväčší problém som si spôsobil sám. Ale poradcovia mi veľmi pomohli.*“ (Participant 10). „*Poradcovia spravili, čo mohli, ale aj ja som si musel uvedomiť, že musím zmeniť svoje správanie. Nemôžem si brať pôžičky len tak.*“ (Participant 5).

Tieto vyjadrenia ukazujú, že poradenstvo môže byť účinné iba vtedy, ak klient nie je len pasívnym prijímateľom rád, ale skutočne sa snaží meniť svoje správanie. Bez tejto motivácie je výsledok krátkodobý a často sa opakuje cyklus zadlženia.

Kód: Systémové nedostatky v legislatíve alebo podpore

Viacerí participantí vnímali prekážky najmä na úrovni iných inštitúcií – napríklad v ťažkopádnom administratívnom procese, nepružnosti veriteľov či exekútorov a neochoty niektorých úradov spolupracovať. Tieto faktory často spomaľovali celý proces a vytvárali dodatočnú psychickú záťaž, hoci ich poradcovia aktívne pomáhali riešiť. „*Občas to bolo zložité s dokumentmi, niektoré úrady nechceli spolupracovať.*“ (Participant 1). „*Niektoré úrady neboli veľmi ochotné spolupracovať. Ale poradcovia mi pomohli všetko vyriešiť.*“ (Participant 10). „*Prekážky boli hlavne na strane veriteľov, ktorí nechceli veľmi vyjednávať.*“ (Participant 2).

Tieto poznatky potvrdzujú, že niektoré systémové nastavenia mimo poradne môžu výrazne ovplyvniť rýchlosť a úspešnosť riešenia dlhov. Ide najmä o komunikáciu s externými subjektmi, ktorých rozhodnutia sú mimo dosahu poradcov.

Z odpovedí vyplýva, že hlavnými dôvodmi neúspechu v riešení dlhov nie sú nedostatky poradcov, ale najmä vnútorné faktory na strane klienta – ako odkladanie riešenia, nízka motivácia a zotrvávanie v nevhodných finančných návykoch. Zároveň boli identifikované aj vonkajšie prekážky, predovšetkým vo forme systémových nedostatkov a byrokracie zo strany iných inštitúcií. Pre zvýšenie úspešnosti poradenstva je preto dôležité nielen pokračovať v profesionálnej práci poradcov, ale aj znižovať administratívne bariéry a podporovať osvetu smerom ku klientovej zodpovednosti a aktívnej účasti.

Výskumná otázka č. 3: Aké sú subjektívne vnímané prínosy dlhového poradenstva na finančnú gramotnosť, psychickú pohodu a schopnosť zvládať dlhové záväzky?

Výskumná kategória: Prínosy dlhového poradenstva.

Kódy:

- Zvýšenie finančnej gramotnosti a uvedomenia.
- Zlepšenie psychickej stability a zníženie stresu.
- Posilnenie schopnosti plánovať a riadiť financie.

Zdôvodnenie kategórie a kódov: Táto kategória skúma pozitívne dopady poradenstva, ktoré presahujú samotné riešenie dlhov, a tak poskytuje komplexnejší pohľad na jeho hodnotu.

Kód: Zvýšenie finančnej gramotnosti a uvedomenia

Participantí jednoznačne uvádzali, že jedným z hlavných prínosov poradenstva bolo lepšie porozumenie svojim financiám a záväzkom. Po konzultáciách sa naučili systematickejšie pristupovať k rozpočtu domácnosti, premýšľať o svojich výdavkoch a identifikovať nepotrebné náklady. Mnohí začali viesť jednoduchý prehľad o príjmoch a výdavkoch. „*Naučila som sa plánovať výdavky a myslieť dopredu. Už sa snažím nepožičiavať si peniaze, ak*

viem, že ich nebudem vedieť splatiť.“ (Participant 1). „Poradcovia mi poradili, ako lepšie spravovať peniaze, aby som sa znova nedostal do problémov.“ (Participant 5). „Ukázali mi, ako si mám lepšie sledovať výdavky, aby som vedela, na čo míňam peniaze.“ (Participant 3).

Tieto vyjadrenia potvrdzujú, že dlhové poradenstvo významne prispieva k zvyšovaniu finančnej gramotnosti klientov, čo má dlhodobý preventívny účinok a posilňuje ich finančnú odolnosť.

Kód: Zlepšenie psychickej stability a zníženie stresu

Psychická úľava a pocit, že na problém klient nie je sám, sa objavovali opakovane vo výpovediach participantov. Viacerí sa zhodli na tom, že ich duševný stav sa po návšteve poradne výrazne zlepšil. Boli menej vystresovaní, spali pokojnejšie a necítli sa už v pasci bezvýchodiskovej situácie. Podpora zo strany poradcov – ako aj dostupnosť psychológa v prípade potreby – hrala v tomto smere dôležitú úlohu. *„Uľavilo sa mi, keď som vedela, že nie som na to sama.“ (Participant 1). „Už sa nebojím každý deň, že mi niekto príde zaklopať na dvere a vziať mi veci. Psychicky mi to veľmi pomohlo.“ (Participant 10). „Predtým som bol stále v strese, že čo zase príde. Teraz mám lepší prehľad o tom, čo môžem očakávať, a to mi pomáha byť pokojnejší.“ (Participant 5).*

Tieto reakcie poukazujú na to, že zníženie psychickej záťaže je významným efektom poradenstva, ktorý umožňuje klientom robiť racionálnejšie rozhodnutia a lepšie zvládať proces oddlženia.

Kód: Posilnenie schopnosti plánovať a riadiť financie

Mnoho participantov zdôraznilo, že vďaka poradenstvu sa naučili plánovať svoje financie, vytvoriť si prehľad o záväzkoch a identifikovať kroky k ich riešeniu. Poradcovia klientov povzbudzovali k aktívnemu prístupu a samostatnému rozhodovaniu, čím podporili ich kompetencie a sebadôveru. *„Teraz mám aspoň plán, ako postupovať, a to mi veľmi pomohlo.“ (Participant 3). „Teraz viem, že to ide, len treba mať systém. Naučila som sa lepšie plánovať výdavky a viac si uvedomujem, na čo míňam peniaze.“ (Participant 9). „Najviac mi pomohlo, že mi to celé rozdelili na kroky – vedela som, čo mám urobiť ako prvé a čo bude nasledovať“ (Participant 7).*

Posilnenie schopnosti plánovať a riadiť financie klientom umožnilo prebrať kontrolu nad vlastnou finančnou situáciou, čo z dlhodobého hľadiska prispieva nielen k stabilite, ale aj k pocitu autonómie a nezávislosti.

Výsledky ukazujú, že subjektívne vnímané prínosy dlhového poradenstva sa týkajú nielen praktických zručností v oblasti financií, ale aj psychickej pohody. Klienti si po konzultáciách osvojili nové stratégie hospodárenia s peniazmi, naučili sa plánovať a cítili sa psychicky stabilnejší. Tieto faktory významne prispievajú k ich schopnosti zvládať dlhové záväzky a minimalizujú riziko opätovného zadlženia.

Diskusia

Na základe kvalitatívnej analýzy desiatich pološtruktúrovaných rozhovorov s klientmi bezplatného dlhového poradenstva v Malackách môžeme konštatovať, že služby tohto typu majú v praxi jednoznačne pozitívny dopad, a to nielen na riešenie samotných dlhových záväzkov, ale aj na širšie aspekty života klientov, akými sú finančná gramotnosť, psychická pohoda a schopnosť efektívne plánovať osobné financie. Z výpovedí všetkých desiatich participantov vyplynulo, že poradcovia pristupovali ku klientom s rešpektom, empatiou a odbornou erudovanosťou, čo výrazne ovplyvnilo ich celkový zážitok z poradenstva. Ani jeden participant neuviedol negatívnu skúsenosť s poradcom, čo je v kontexte citlivosti témy zadlženia mimoriadne dôležité.

Viacerí participantí výslovne zdôraznili, že v poradni sa necítili súdení, ale prijatí, čo im umožnilo otvoriť sa, hovoriť o svojich problémoch a začať proces riešenia. Tento ľudský prístup bol rovnako dôležitý ako odborné rady. Za významné považujeme aj zistenie, že väčšina participantov uviedla, že stretnutie s poradcom pre nich nepredstavovalo iba odborné usmernenie pri riešení ich finančných problémov, ale zároveň im poskytlo psychickú oporu, pocit upokojenia a motiváciu pokračovať v ďalších krokoch. To svedčí o tom, že dlhové poradenstvo má výrazný psychosociálny rozmer, ktorý ďaleko presahuje rámec formálnych konzultácií. Zároveň treba dodať, že niektorí participantí ocenili aj možnosť konzultovať svoje problémy s prítomným psychológom, čo ešte viac prehĺbilo dôveru v systém. Z výskumu tak vyplýva, že ak je bezplatné dlhové poradenstvo realizované citlivo a odborne, predstavuje efektívny nástroj nielen na riešenie finančnej krízy, ale aj na obnovenie dôstojnosti a vnútorného pokoja klientov. V tomto ohľade považujeme kvalitu ľudského kontaktu a odbornosti za nevyhnutné piliere úspešnosti poradenského procesu a sme toho názoru, že ich udržanie a ďalšie posilňovanie má byť prioritou každej podobnej iniciatívy.

Naše zistenia potvrdzuje rovnako aj Stamp (2023, s. 23-24), ktorý ako jeden z aspektov dlhového poradenstva uvádza práve pozitívny vplyv v oblasti fyzického a psychického zdravia a zníženie finančného napätia a stresu. Rovnako vyzdvihuje aj vedľajšie prínosy dlhového poradenstva, ktorými sú napríklad zlepšenie komunikácie s veriteľmi, zmena postoja k jednotlivým výdavkom a ich prioritám, lepšia orientácia vo vlastných financiách, zmiernenie tlaku a podobne.

Všetci participantí sa zhodli, že boli prijatí bez predsudkov, poradcovia s nimi komunikovali zrozumiteľne, trpezlivo a boli schopní identifikovať vhodné riešenia aj v zložitých situáciách, čo významne posilnilo dôveru klientov v celý systém. Tento aspekt je obzvlášť dôležitý vzhľadom na to, že väčšina participantov prichádzala do poradne s pocitmi hanby, strachu či beznádeje – najmä ženy po rozvoде, dôchodcovia či ľudia po strate zamestnania.

Tieto faktory rovnako potvrdzuje aj Korczak (2024, s. 3), ktorý poukazuje na existenciu rôznych psychosociálnych rozmerov, ktoré sa vyskytujú v súvislosti s nadmerným zadlžením. Za jeden z najvýraznejších považuje práve pocit hanby,

ktorý v mnohých prípadoch bráni zadlženým osobám priznať svoju ťažkú finančnú situáciu. Zároveň uvádza aj ďalšie vplyvy psychických a sociálnych činiteľov, ktoré majú dosah na správanie človeka, a sú to vyčerpanie, pocit beznádeje, chronická úzkosť a depresia. Tieto činitele sa následne podieľajú na formovaní samotnej sebaúcty človeka, čo vedie často k nežiaducim situáciám a v extrémnych prípadoch sa spája aj s ohrozením života.

Prístup poradcov, založený na rešpekte k ľudskej dôstojnosti klientov, vnímali participantí ako rozhodujúci moment zmeny. Výrazne to potvrdzuje aj fakt, že prevažná časť participantov výslovne uviedla, že sa necítili ako číslo v systéme, ale ako ľudia, ktorým sa niekto skutočne snaží pomôcť. Z nášho pohľadu je práve tento individuálny prístup jedným z najcennejších prvkov bezplatného dlhového poradenstva, ktorý odlišuje túto službu od bežného formálneho inštitucionálneho kontaktu. Príklady špecifického prístupu k rôznym skupinám, ako napríklad porozumenie špecifikám zadlžených živnostníkov či rešpekt k potrebám matky samoživiteľky, dokazujú, že poradenský proces je skutočne flexibilný a schopný reagovať na reálne potreby ľudí. Máme za to, že práve schopnosť prispôbiť sa klientovi a vytvoriť s ním dôverný vzťah je tým, čo robí z týchto služieb efektívny a zároveň ľudský nástroj riešenia zadlženosti.

Praktickosť poskytnutých odporúčaní bola ďalším často zmieňovaným aspektom. Klienti opakovane zdôrazňovali, že za najväčšiu pridanú hodnotu poradenstva nepovažovali všeobecné rady, ale konkrétne kroky, ktoré mohli hneď uviesť do praxe. Práve tie im prinavrátili pocit kontroly nad situáciou, ktorá sa im dovtedy javila ako bezvýchodisková. Viacero participantov ocenilo pomoc pri vyjednávaní splátkových kalendárov, vypracovaní finančných plánov alebo vysvetlení procesu OB vrátane možných rizík, výhod a právnych postupov. Tieto výpovede potvrdzujú, že bez konkrétnych inštrukcií by klienti len ťažko vedeli, kde začať.

Z hľadiska zvyšovania finančnej gramotnosti môžeme považovať bezplatné dlhové poradenstvo za mimoriadne efektívny nástroj. Podstatná časť participantov uviedla, že sa vďaka poradni naučili plánovať výdavky, sledovať svoje príjmy a výdavky systematicky a predchádzať impulzívnemu zadlžovaniu. Taktiež spomínali praktické zmeny, ako zavedenie domáceho rozpočtu, obmedzenie nepotrebných nákupov a aktívne vyhodnocovanie, na čo vynakladajú peniaze, čo svedčí o formovaní zodpovednejšieho finančného správania.

Toto zistenie potvrdzuje aj Hůlová (In Matoušek a kol., 2013, s. 454), ktorá tvrdí, že zvyšovanie finančnej gramotnosti je súčasťou dlhového poradenstva a malo by sa realizovať tak, aby klienti v budúcnosti predchádzali dlhovým špirálam a rizikovým pôžičkám. Samozrejme, vysoká finančná gramotnosť nie vždy predstavuje aj zodpovedné správanie klienta. Preto je pri vzdelávaní v spojitosti s finančnou gramotnosťou dôležité, aby sa zohľadnila nielen konkrétna cieľová skupina, ale aj jej potreby, pričom za najefektívnejšiu metódu autorka uvádza individuálnu konzultáciu k vlastnému dlhovému problému.

Zároveň chceme upozorniť, že hoci samotný poradenský proces fungoval veľmi dobre, účastníci výskumu opakovane poukazovali na prekážky mimo poradne. Viacerí participantí explicitne identifikovali problém v komunikácii s externými inštitúciami. Išlo najmä o neochotu exekútorov a veriteľov rokovať, formalistický prístup niektorých bankových pracovníkov alebo byrokratické požiadavky zo strany úradov. Tieto systémové bariéry sú podľa nášho názoru jednou z hlavných slabín celého systému oddĺženia. Poradcovia môžu klientov pripraviť, informovať, sprevádzať ich krok za krokom, ale ak narazia na nepružné alebo neochotné inštitúcie, efekt ich práce sa oslabuje. Z toho vyplýva, že k zlepšeniu efektivity oddĺžovania nestačí len skvalitňovať poradenskú činnosť, ale je potrebné aj odbúravať byrokratické prekážky na systémovej úrovni, zvýšiť právomoci poradcov pri zastupovaní klientov a posilniť spoluprácu s exekútorскими a bankovými inštitúciami, ktoré dnes často predstavujú kritický bod celého procesu. V súlade s tým, čo participantí opakovane zdôrazňovali, sa ako dôležitý systémový návrh javí potreba posilniť prepojenie medzi BDP a ostatnými inštitúciami, akými sú exekútorские úrady, banky, súdy či štátne orgány.

Podľa Daniela (2022, s. 39-40) úspešnosť poradenského procesu spočíva v troch hlavných faktoroch, a tými sú: vzájomná dôvera medzi klientom a poradcom, aktívna spoluúčasť klienta na celom procese a pozitívne nasadenie veriteľov voči klientovi. V prípade absencie týchto faktorov je úspešnosť poradenstva málo pravdepodobná, nakoľko bez vytvorenia dôvery medzi oboma stranami môže vzniknúť bariéra, ktorá negatívne ovplyvní vývoj procesu, či už zo strany klienta alebo poradcu. Rovnako aj participácia klienta na celom procese je dôležitá, nakoľko prináša stotožnenie sa klienta s problémom, jeho riešením a pocitom spoluzodpovednosti za úspech. Spomínaná participácia klienta je dôležitá aj vo vzťahu voči veriteľom, kde hlavným cieľom je dosiahnutie vzájomnej dohody medzi veriteľom a klientom.

Na druhej strane je veľmi podstatné, že žiadny z desiatich participantov nevyjadril nespokojnosť s odbornou úrovňou poradcov. Práve naopak, odbornú pripravenosť a schopnosť vysvetliť komplikované procesy (napr. OB, vyjednávanie s veriteľmi či plánovanie výdavkov) opakovane hodnotili ako jednu z najsilnejších stránok poskytovanej služby, čo poukazuje na vysokú profesionalitu spojenú s rešpektom ku klientovi. Tento konsenzus medzi participantmi predstavuje silný indikátor kvality a šandardizácie postupov v poradni. Rovnako pozitívne bola hodnotená aj dostupnosť služieb, kde sa explicitne viacerí vyjadrili, že si mohli vybrať najbližšiu alebo najvhodnejšiu pobočku, termín konzultácie získali rýchlo a oceňovali aj možnosť byť prijatí bez objednania, pokiaľ to kapacita umožňovala. Takáto flexibilita je výnimočne dôležitá najmä pre zraniteľné skupiny klientov, ktorí sa často rozhodujú spontánne alebo sú limitovaní v čase či dopravnej dostupnosti. Napriek tejto vysokej spokojnosti sa ale viacerí participantí zhodli na tom, že služby poradne si zaslúžia intenzívnejšiu osvetu – navrhovali napríklad kampane v televízii, rádiu, na sociálnych sieťach, ako aj cez osobné odporúčania. Tento postreh

považujeme za mimoriadne dôležité, pretože aj ten najkvalitnejší systém služieb je neúčinný, ak o ňom cieľová skupina nevie.

Ako dôležité zistenie z nášho výskumu vnímame aj fakt, že participanti zdôrazňovali potrebu väčšieho zamerania BDP na preventívnu činnosť v oblasti zadlžovania. Poradňa by nemala vystupovať iba ako miesto, kde sa riešia už vzniknuté dlhové problémy, ale aj ako priestor, ktorý dokáže včas upozorniť na riziká a usmerniť klientov ešte pred tým, než sa dostanú do finančných ťažkostí. Prevencia je kľúčový prvok, ktorý má zásadný význam pre ochranu pred vznikom dlhov a ich následnou eskaláciou. Možnosť prísť za poradcami už v čase, keď sa prvé problémy iba črtajú, či dokonca v situácii, keď klient potrebuje len základné usmernenie, môže výrazne prispieť k tomu, aby sa predišlo neúmernému zadlžovaniu. Sme toho názoru, že včasná odborná konzultácia tak môže predstavovať účinný spôsob, ako zabrániť tomu, aby sa klienti dostali do kolotoča dlhov, z ktorého je následne oveľa ťažšie nájsť východisko.

Z výskumu vyplýva, že kľúčovým predpokladom úspechu je kombinácia profesionálneho a ľudského prístupu poradcov, aktívnej účasti klienta a odstránenie vonkajších systémových prekážok. Tento záver je konzistentný s výpoveďami participantov, ktorí vo väčšine prípadov označili poradenstvo ako rozhodujúci bod obratu vo svojej finančnej a osobnej stabilite.

Odporúčania pre prax

V prvom rade je zrejmé, že napriek vysokej spokojnosti klientov so samotným priebehom poradenstva, zostáva slabinou nízka miera informovanosti verejnosti o existencii a výhodách tejto služby. Navrhujeme preto realizovať cieleňú informačnú kampaň zameranú najmä na ohrozené skupiny obyvateľstva – seniorov, mladých dospelých, samoživiteľky/teľov a bývalých podnikateľov.

Ako jednu z ďalších možností si vieme predstaviť zriadenie funkcie regionálneho koordinátora alebo terénneho pracovníka, ktorý by mal na starosti sieťovanie poradne s ďalšími inštitúciami a zároveň by sa zameriaval na prácu s ohrozenými a zraniteľnými skupinami klientov, ktorí majú dlhové problémy.

Okrem oficiálnej webovej a facebookovej stránky by poradňa mala viac posilniť svoju digitálnu stopu, napríklad prostredníctvom krátkych inštruktážnych videí na sociálnych sieťach, kde by poradcovia zrozumiteľne vysvetľovali najčastejšie problémy spojené so zadlžovaním a riešením dlhov.

Z praktického hľadiska by tiež stálo za zváženie zaviesť tzv. preventívne dni, počas ktorých by poradňa poskytovala bez objednania krátke konzultácie pre ľudí, ktorí ešte nemajú dlh, ale chcú sa poradiť, ako mu predísť – napríklad študenti pred prvou pôžičkou, mladé rodiny pri plánovaní hypotéky alebo ľudia po strate zamestnania. Týmto by sa posilnila aj preventívna funkcia poradne, ktorú viacerí participanti označili za veľmi dôležitú, no zatiaľ málo využívanú.

Ďalším krokom k zefektívneniu služieb by mohlo byť zriadenie kontaktného bodu alebo priamej linky na komunikáciu s vybranými inštitúciami, napríklad exekútorskými úradmi alebo bankami, ktoré podľa participantov často zdržujú proces oddĺženia. Klient by sa tak vyhol opakovanému vysvetľovaniu situácie a znížilo by sa riziko nesprávnej interpretácie údajov.

Ako doplnkové opatrenie by bolo vhodné vytvoriť jednoduchý návod pre klientov, a to buď v tlačenej alebo digitálnej podobe. Takýto sprievodca by ešte pred prvým stretnutím poskytol základné informácie o tom, čo klienta čaká, ako bude celý proces prebiehať, aké dokumenty je potrebné pripraviť a akým spôsobom sa môže čo najlepšie pripraviť na spoluprácu s poradcom. Tento nástroj by mohol výrazne prispieť k zníženiu úvodného stresu, odstráneniu bariér a uľahčil by situáciu aj tým klientom, ktorí pociťujú hanbu alebo obavy z prvého kontaktu.

Napokon, vzhľadom na výpovede participantov, ktorí ocenili flexibilitu v objednávaní, možno uvažovať o zavedení jednoduchého online rezerváčného systému s možnosťou výberu konkrétneho poradcu alebo času. To by mohlo zlepšiť dostupnosť služieb pre zamestnaných klientov alebo rodičov s deťmi, ktorí potrebujú lepšie plánovanie.

Tieto odporúčania vychádzajú priamo z výsledkov výskumu a sú prakticky realizovateľné s pomerne nízkymi nákladmi.

Záver

Bezplatné dlhové poradenstvo predstavuje významný nástroj sociálnej a finančnej intervencie na Slovensku, kde zadlženosť obyvateľstva a nízka úroveň finančnej gramotnosti zostávajú vážnym a pretrvávajúcim problémom. V predkladanom výskume sme sa zamerali na analýzu týchto poradenských služieb ako mechanizmu, ktorý klientom nepomáha len pri riešení konkrétnych záväzkov, ale zároveň prispieva aj k dlhodobej stabilizácii ich životných podmienok. Dôležitosť tejto témy ešte viac narastá v súvislosti s rastúcim počtom domácností, ktoré čelia exekúciám, problémom so splácaním úverov či zadlženiu prostredníctvom nevýhodných pôžičiek. V tomto kontexte vnímame dlhové poradenstvo ako nástroj, ktorý plní viacero funkcií – pôsobí preventívne, poskytuje okamžitú intervenciu a zároveň podporuje klientov pri návrate k finančnej stabilite a dôstojnému životu.

Na záver môžeme uviesť, že bezplatné dlhové poradenstvo má na Slovensku stabilné miesto a jeho význam nemožno spochybníť. Napriek tomu sa ukazuje, že jeho potenciál nie je zatiaľ naplno využitý, a to predovšetkým v oblasti prevencie a systematickej propagácie smerom k verejnosti. Skúsenosť z Bezplatnej dlhovej poradne v Malackách jasne potvrdzuje, že ak je poradňa dobre organizačne nastavená, odborne vedená a zároveň prístupná v ľudskej rovine, dokáže klientom poskytnúť nielen technické usmernenie pri riešení dlhov, ale aj psychologickú podporu, motiváciu a potrebné vzdelávanie v oblasti

finančnej gramotnosti. Takýto prístup výrazne zvyšuje šancu, že klienti sa zbavia nielen akútnych problémov, ale aj do budúcnosti dokážu predchádzať opätovnému zadlženiu. Zistenia z nášho výskumu preto podporujú potrebu ďalšieho rozširovania týchto služieb a ich pevnejšieho zakotvenia v rámci sociálnej politiky štátu. Vzhľadom na vysokú mieru spokojnosti participantov a reálne prínosy pre ich životnú situáciu môžeme poradňu v Malackách považovať za funkčný model, ktorý môže byť inšpiráciou nielen pre ďalšie bezplatné dlhové poradne na Slovensku, ale aj pre podobné služby v zahraničí.

Bibliografia

- BUNDZELOVÁ, K. – RADÍ, F. – GREY, E. 2022. *Akademická príručka k tvorbe diplomových prác II*. Bratislava : VŠZSP sv. Alžbety, 176 s. ISBN 978-80-8132-261-7.
- CENTRUM PRÁVNEJ POMOCI. 2025. *O nás* [online]. [citované 2025-08-15]. Dostupné na internete: <https://www.centrumpravnejpomoci.sk/sekcia/4-o-nas>
- CENTRUM PRÁVNEJ POMOCI. 2025a. *Informácie o oddelení: konkurz a splátkový kalendár* [brožúra]. [online]. 27 s. [citované 2025-08-15]. Dostupné na internete: <https://www.centrumpravnejpomoci.sk/sekcia/37-brozura>
- DANIEL, P. 2022. *Úvod do poradenstva*. Vzdelávací materiál pre dlhových poradcov a pracovníkov poradenského front a back office bezplatných dlhových poradní. 69 s.
- HŮLOVÁ, K. 2013. Dlhové poradenství. In MATOUŠEK, O. a kol. *Encyklopedie sociální práce*. Praha : Portál, 2013, s. 452-454. ISBN 978-80-262-0366-7.
- KORCZAK, D. 2024. The psychosocial dimension of debt problems. In *Money Matters*. [online]. 2024, č. 20, s. 3. [citované 2025-08-11]. Dostupné na internete: https://usercontent.one/wp/ecdn.eu/wp-content/uploads/2024/11/moneyMatters_2024_November_no_20-1.pdf?media=1673368772
- LEANDRO, J. C. – BOTELHO, D. 2022. Consumer over-indebtedness: A review and future research agenda. In *Journal of Business Research*. [online]. 2022, roč. 145, s. 535-551. [citované 2025-08-10]. Dostupné na internete: <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2022.03.023> (https://easp.fgv.br/sites/easp.fgv.br/files/pesquisa-easp-files/arquivos/delane_2_1-s2.0-s014829632200251x-main.pdf)
- LUSARDI, A. – MITCHELL, O. 2023. *The importance of financial literacy: Opening a new field*. Wharton Pension Research Council Working Paper, No. 2023-06. 33 s. [online]. [citované 2025-08-17]. Dostupné na internete: https://papers.ssrn.com/sol3/Delivery.cfm/SSRN_ID4425861_code355761.pdf?abstractid=4425861&mirid=1

- MASILO, K. – RANKHUMISE, E. 2014. The implementation of debt counselling: an exploratory study. *Problems and Perspectives in Management*, 12(4-si), s. 334-339. [online]. [citované 2025-08-10]. Dostupné na internete: <https://www.businessperspectives.org/index.php/component/zoo/the-implementation-of-debt-counselling-an-exploratory-study>
- MINISTERSTVO PRÁCE, SOCIÁLNYCH VECÍ A RODINY SLOVENSKEJ REPUBLIKY. 2021. *Zámer národného projektu Bezplatné dlhové poradenstvo*. [online]. Bratislava : Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny SR. 2021-05-27. [citované 2025-08-11]. 29 s. Dostupné na internete: https://www.partnerskadohoda.gov.sk/data/files/4697_oplz_2021_05_27_zamer-np-bezplatne-dlhove-poradenstvo.pdf
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, VEDY, VÝSKUMU A ŠPORTU SLOVENSKEJ REPUBLIKY. 2017. *Národný štandard finančnej gramotnosti – verzia 1.2*. [online]. Bratislava : Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR. 2017-03-09. [citované 2025-08-11]. 17 s. Dostupné na internete: <https://www.minedu.sk/data/att/a8a/11358.9fc208.pdf>
- NÁRODNÁ BANKA SLOVENSKA. 2019. *Stratégia Národnej banky Slovenska na podporu finančnej gramotnosti*. [online]. Bratislava : Národná banka Slovenska. 2019-10-22. [citované 2025-08-17]. 16 s. Dostupné na internete: https://nbs.sk/_img/documents/_ts/191107/nbs_strategiafingram_2019.pdf
- NÁRODNÁ BANKA SLOVENSKA. 2021. *Grantová výzva 2021 – 5penazi: informácie a podporené projekty*. [online]. [citované 2025-08-17]. 3 s. Dostupné na internete: <https://5penazi.sk/wp-content/uploads/2022/04/Grantova-vyzva-2021-5penazi-informacie-a-podporene-projekty.pdf>
- OECD. 2023. *Household debt*. [online]. [citované 2025-08-10]. Dostupné na internete: <https://www.oecd.org/en/data/indicators/household-debt.html>
- ONDRAŠIKOVÁ, F. – TURTÁK, F. 2021. *Finančná gramotnosť a kvalita života klientov zapojených do programu bývania: Analýza*. [online]. 64 s. Nezisková organizácia Projekt DOM.ov. [citované 2025-08-15]. Dostupné na internete: https://projektrodomov.sk/wp-content/uploads/2021/10/A1_Analyza_financna-gramotnost-a-kvalita-zivota-MRK_P0178.pdf
- OPIS NÁRODNÉHO PROJEKTU. 2022. *Národný projekt Bezplatné dlhové poradenstvo*. 10 s.
- STAMP, S. 2023. *Toward good practice: A review of money advice services and debt management systems in Ireland, the United Kingdom, France and Germany*. [online]. Geneva : United Nations Research Institute for Social Development (UNRISD). UNRISD Working Paper, No. 2023-05. 43 s. [citované 2025-08-10]. Dostupné na internete: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/278333/1/1835710247.pdf>

- STRAUSS, A. – CORBINOVÁ, J. 1999. *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno : Sdružení podané ruce & Boskovice : Albert, 228 s. ISBN 80-85834-60-X.
- ŠTÁTNY INŠTITÚT ODBORNÉHO VZDELÁVANIA. 2014. *Slovník základných pojmov Národného štandardu finančnej gramotnosti*. [online]. Bratislava : Štátny inštitút odborného vzdelávania. 2014-08-22. [citované 2025-08-10]. 25 s. Dostupné na internete: <https://www.minedu.sk/data/att/35d/6630.92f7d2.pdf>
- WILMINK, G. 2012. Prevention of overindebtedness. In *Money Matters*. [online]. 2012, č. 9 [citované 2025-08-17]. s. 4-5. Dostupné na internete: <https://ecdn.eu/wp-content/uploads/2020/02/Money-Matters-Vol.-9-2012.pdf>
- Zákon č. 18/2018 Z. z. o ochrane osobných údajov a o zmene a doplnení niektorých zákonov.
- Zákon č. 327/2005 Z. z. o poskytovaní právnej pomoci osobám v materiálnej núdzi a o zmene a doplnení zákona č. 586/2003 Z. z. o advokácii a o zmene a doplnení zákona č. 455/1991 Zb. o živnostenskom podnikaní (živnostenský zákon) v znení neskorších predpisov zákona č. 8/2005 Z. z.
- Zákon č. 417/2013 Z. z. o pomoci v hmotnej núdzi a o zmene a doplnení niektorých zákonov.
- Zákon č. 7/2005 Z. z. o konkurze a reštrukturalizácii a o zmene a doplnení niektorých zákonov.
- Zákon č. 8/2005 Z. z. o správcoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Doc. PhDr. Katarína Bundzelová, PhD.

Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety v Bratislave, n. o.
Námestie 1. mája č. 1, 811 06 Bratislava
katarina.bundzelova@gmail.com

Mgr. Dominika Pišková

domca.piskova@gmail.com

Prof. PaedDr. PhDr. ThDr. Pavol Tománek, PhD., MBA, MHA

Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety v Bratislave, n. o.
Námestie 1. mája č. 1, 811 06 Bratislava
fam.tomanek@gmail.com

2026

3

ROČNÍK XXVI.

ISSN 1335-9185



9 771335 191800 11 07