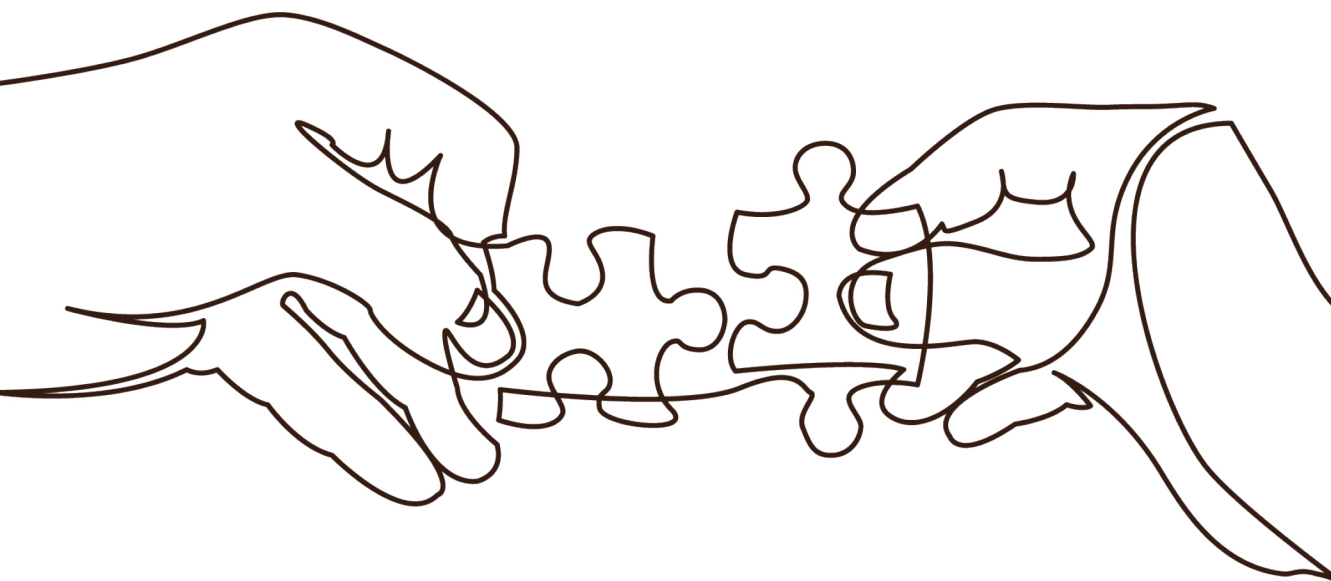




Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Pedagogická fakulta

Marcela Verešová (Ed.) a kolektív

KONVERGENCIE VEDECKEJ ČINNOSTI ŠTUDENTOV A UČITEĽOV II.



Nitra 2021

UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra pedagogickej a školskej psychológie

KONVERGENCIE VEDECKEJ ČINNOSTI ŠTUDENTOV A UČITEĽOV II

Marcela Verešová (Ed.) a kolektív

NITRA 2021

Názov: **KONVERGENCIE VEDECKEJ ČINNOSTI
ŠTUDENTOV A UČITELOV II**

Editor: doc. PaedDr. Marcela VEREŠOVÁ, PhD.

Autori: doc. PaedDr. Marcela VEREŠOVÁ, PhD.

doc. PhDr. Viktor GATIAL, PhD.

PhDr. Eva BALLOVÁ MIKUŠKOVÁ, PhD.

PhDr. Robert KRAUSE, PhD., MBA

Mgr. Andrea JUHÁSOVÁ, PhD.

Mgr. Lucia RAPSOVÁ, PhD.

Mgr. Michaela BARTEKOVÁ

Mgr. Lucia BENDOVÁ

Mgr. Alexandra ĎURDÍKOVÁ

Mgr. Nikoleta HLAVÁČOVÁ

Mgr. Patrik LEKEŠ

Mgr. Daniel LENGHART

Mgr. Nikoleta KOLLÁROVÁ

Mgr. Alexandra MAJERSKÁ

Mgr. Tímea ŠMELKOVÁ

Bc. Stanislava BENEDEKOVÁ

Bc. Vanesa DOJČÁNOVÁ

Bc. Mária CHRAPANOVÁ

Bc. Nikoleta CHUDIVÁNIOVÁ

Bc. Romana JANČOVIČOVÁ

Bc. Martina KOVÁŘOVÁ

Recenzenti: doc. PhDr. Ľuba PAVELOVÁ, PhD.

doc. PhDr. Marta VALIHOROVÁ, CSc.

*Schválené Edičnou radou Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa
v Nitre.*

OBSAH

ÚVOD <i>Marcela Verešová (editorka)</i>	5
MOŽNOSTI ROZVOJA SOCIABILITY PREDŠKOLÁKOV <i>Nikoleta Chudivániová, Viktor Gatíal</i>	7
VYBRANÉ ATRIBÚTY INDIVIDUÁLNEHO ZAČLENENIA ŽIAKOV <i>Nikoleta Hlaváčová, Viktor Gatíal</i>	23
MOTIVÁCIA A REGULÁCIA SPRÁVANIA SA ŽIAKOV NIŽSIEHO SEKUNDÁRNEHO VZDELÁVANIA <i>Vanesa Dojčánová, Andrea Juhášová</i>	41
MIERA ASERTÍVNEHO SEBAPRESADENIA ŽIAKOV STREDNÝCH ŠKÔL <i>Alexandra Majerská, Andrea Juhášová</i>	54
VZŤAH MATEMATICKEJ A ČITATELSKEJ GRAMOTNOSTI A EPISTEMICKY NEPODLOŽENÝCH PRESVEDČENÍ <i>Alexandra Ďurdíková, Eva Ballová Mikušková</i>	71
VZŤAH K HUDBE, DÔSLEDKY POČÚVANÉHO ŽÁNRU HUDBY NA PREŽÍVANIE A ŠKOLSKÁ ÚSPEŠNOSŤ ADOLESCENTOV <i>Martina Kovářová, Marcela Verešová</i>	84
VPLYV VÝCVIKOVÉHO PROGRAMU NA SEBAHODNOTENIE BUDÚCICH UČITEĽOV <i>Tímea Šmelková, Lucia Rapsová</i>	98
UČEBNICE PSYCHOLÓGIE PRE GYMNÁZIÁ Z POHLADU UČITEĽOV <i>Patrik Lekeš, Lucia Rapsová</i>	110
ROZDIELY V PREŽÍVANOM ŠŤASTÍ A ŽIVOTNEJ ZMYSLUPLNOSTI MEDZI ŠTYRMI GENERÁCIAMI POČAS PANDÉMIE COVID -19 <i>Stanislava Benedeková, Marcela Verešová</i>	123
EPISTEMICKY NEPODLOŽENÉ PRESVEDČENIA A PROSOCIÁLNE SPRÁVANIE <i>Lucia Bendová, Eva Ballová Mikušková</i>	136
VZŤAH KRITICKÉHO MYSLENIA A NEPODLOŽENÝCH PRESVEDČENÍ U DOSPELÝCH <i>Nikoleta Kollárová, Eva Ballová Mikušková</i>	151

RODIČIA A DETI Z ASPEKTU PREŽÍVANEJ ÚZKOSTI <i>Mária Chrapanová, Robert Krause</i>	162
UŽÍVANIE ALKOHOLU A PRIPÚTANIE K MATKE A OTCOVI U ADOLESCENTOV <i>Michaela Barteková, Marcela Verešová</i>	182
EFEFIFÓBIA – ANALYTICKÝ A ETIOLOGICKÝ POHĽAD <i>Romana Jančovičová, Robert Krause</i>	197
PSYCHOMETRICKÉ OVERENIE ŠKÁLY NEPODLOŽENÝCH TVRDENÍ A MÝTOV O LGBT+ <i>Daniel Lenghart, Marcela Verešová</i>	210
ZÁVER <i>Marcela Verešová (editorka)</i>	228

ÚVOD

Zamestnanci a zamestnankyne Katedry pedagogickej a školskej psychológie PF UKF (ďalej KPŠP) praktizujú na študenta zameraný prístup, ktorý okrem vzdelávacej činnosti uplatňujú aj v rámci vedeckého rastu študentov/študentiek študijných programov v odbore Učiteľstvo a pedagogické vedy. Vzhľadom k tomu, že v akademickom roku 2020/2021 bola interakcia so študentmi/kami kvôli pretrvávajúcej pandémie COVID-19 presunutá do online priestoru, ani v tomto roku nebola realizovaná prezenčná študentská vedecká a odborná činnosť. Výstupy vedeckej práce, ktorá je realizovaná v interakcii študentov/tiek s pedagogicko-vedeckými zamestnancami/zamestnankyňami katedry, sú prezentované v nekonferenčnom vedeckom zborníku, ktorý aktuálne čítate.

Tím učiteľov/liek, ktorí investovali pri spracovaní vedeckých štúdií pod hlavným autorstvom študentov/tiek veľa úsila a času, trpezlivo facilitoval pre študentov/ky pomerne náročnú vedeckú prípravu výskumných alebo teoretických štúdií, ktoré boli prakticky u väčšiny študentov prvým vedeckým výstupom, ktorý podliehal odbornému recenznému konaniu. Menovite za osobným vkladom do vedeckého rastu študentov/tiek stoja: Marcela Verešová, Viktor Gatiaľ, Eva Ballová Mikušková, Robert Krause, Andrea Juhášová Lucia Rapsová.

Aj v tomto roku sa do ponuky prezentovaných výstupov dostali práce študentov/tiek 2 študijných programov - UAP-psychológia v rôznych kombináciách (Bc. a Mgr.) a Predškolská a elementárna pedagogika (Bc.). Študenti/študentky, ktorí/é participovali ako prví/é autori/autorky na zostavení vedeckých štúdií boli buď z bakalárskeho štúdia (menovite Vanesa Dojčánová, Mária Chrapanová, Romana Jančovičová a Martina Kovářová) alebo magisterského štúdia (menovite Michaela Barteková, Alexandra Ďurdíková, Lucia Bendová, Nikoleta Hlaváčová, Daniel Lenghart, Nikoleta Kollárová, Tímea Šmelková). V čase publikovania zborníka sú už mnohí/é z radov študentov/tiek magisterského štúdia úspešnými absolventmi príslušného študijného programu a vykračujú ako úspešní absolventi/ úspešné absolventky do praxe.. Sme presvedčení, že aj táto vedecká skúsenosť obohatí ich profesijné kompetencie a vytvorí priestor na rozvoj vedeckého kritického uvažovania a riešenia problémov s prienikom do praxe.

Štúdie v zborníku sú centrovane na relevantné problémy a prepája ich (okrem poslednej zo štúdií) výskum realizovaný počas pandémie COVID-19.

Obsahovo možno uviesť, že obsah a výsledky štúdií, sú zaraditeľné do jednej z nasledovných oblastí: 1. škola a rozvoj vedomostí, zručností a kompetencií v rôznych kontextoch (aj v kontexte pandémie COVID-19); 2. ontogenetické špecifiká psychologických konštruktov (aj v kontexte pandémie COVID-19); 3. dieťa a rodina (aj v kontexte pandémie COVID-19); 4. podpora vedeckých zámerov KPŠP v oblasti rizikového správania (tím zamestnancov KPŠP zaradený medzi najvýznamnejšie vedecké tímy v oblasti výskumu rizikového správania) a v oblasti výskumu prediktorov profesijných kompetencií učiteľov/budúcich učiteľov (VEGA 1/0084/21 Osobnostné, kognitívne a motivačné prediktory profesijných kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi); 5. originálne/nové témy a konštrukty vo vedeckom výskume v SR. V uvedenej postupnosti a afiliácii k oblastiam výskumu sú aj jednotlivé štúdiá v zborníku publikované a rovnako v uvedenom smere sú aj sumarizované kľúčové vedecké zistenia v časti Záver.

Všetci, tak ako aj zamestnanci/kyne katedry, tak aj študenti/ky, si uvedomujeme zmysluplnosť činnosti tohto druhu, a uvedomujeme si, že uvedená činnosť odborne zvyšuje odbornú a vedeckú kompetenciu tak študentov/tiek, ako aj vysokoškolských učiteľov/liek, ktorí/é facilitujú výskumnú činnosť rozvíjajúcich sa učiteľov/liek vedcov/vedkýň, a umožňujú im prežívať radosť nie len z realizácie výskumu ale aj kreovania odborne „hutných“ vedeckých prác/štúdií, ktoré v zborníku prezentujeme.

Milí čitatelia a milé čitateľky, veríme, že Vás naše štúdiá oslovia a prinesú Vám plnohodnotný odborný zážitok.



Za kolektív autorov/autoriek vedeckých štúdií
doc. PaedDr. Marcela Verešová, PhD.
editorka zborníka

MOŽNOSTI ROZVOJA SOCIABILITY PREDŠKOLÁKOV

POSSIBILITIES OF DEVELOPING THE SOCIABILITY OF PRESCHOOLERS

Nikoleta Chudivániová, Viktor Gatiaľ

Abstrakt: V predkladanom príspevku sa venujeme možnostiam rozvoja sociálneho vývinu v predškolskom veku, teda v inštitucionálnom prostredí materskej školy. V centre našej pozornosti je sociálny vývin ako špecifický typ celkového vývinu, definovaného v kontexte pedagogickej a psychologickkej praxe. V tomto kontexte na základe kritickej analýzy existujúcich rozvíjajúcich programov v slovenských podmienkach, identifikujeme možnosti aplikácie, respektíve rozšírenia dobrých skúseností na širšie spektrum materských škôl. Reagujeme na možnosti rozvoja sociability prostredníctvom Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie a prostredníctvom intervenčného programu Druhý krok, nakoľko oba programy sú navrhnuté tak, aby rozvíjali sociálny vývin dieťaťa v prostredí materskej školy.

Kľúčové slová: sociálny vývin, socializácia; sociabilita, materská škola, predškolský vek

Abstract: In this article we deal with possibilities of social development of preschool children in kindergartens. We are focused on social development which is considered like one of specific type of overall development. The social development is also defined in pedagogical and psychological practise. We identified possibilities of applications or extension of good experience on wider range of kindergartens with using critical analysis of existing education programs in Slovak conditions. We also respond on possibilities of establishing sociability through State educational program for pre-primary education and via intervention program the Second step. Both of these programs are proposed to implementing social development of children in kindergartens.

Keywords: social development, socialization, sociability, kindergarten, preschool age

1 SOCIABILITA DIEŤAŤA PREDŠKOLSKÉHO VEKU

S pojmom sociabilita sa môžeme stretnúť v rôznych vedných disciplínach ako je napríklad: sociálna psychológia, pedagogika a taktiež sociológia. Pedagogický slovník pojem sociabilita chápe ako pospolitosť, istú družnosť či priateľskosť, kedy človek disponuje schopnosťou vytvárať medziludské vzťahy, spolupracovať, či komunikovať s inými. Jedným

z predpokladov je schopnosť empatie, teda vcítienia sa do prežívania iného, taktiež schopnosť prispôbiť sa prístupíť ku kompromisu (Mareš a kol., 2009). Z hľadiska psychologických koncepcií tento pojem priblížil Jurovský (1947), ktorého koncepcia sociability je zameraná na prežívanie jednotlivca, pričom ju chápe ako jeden zo základných znakov osobnosti. Veľká dôraz autor kladie predovšetkým na individualitu osobnosti. Z hľadiska psychológie sa tomuto pojmu venoval aj Geist (1992), ktorý sociabilitu označil ako schopnosť jednotlivca stať sa spoločenskou bytosťou.

Rozvoj sociability detí predškolského veku výrazne ovplyvňujú mnohé determinanty. V rámci vonkajších determinantov dieťa predškolského veku vstupuje do širšej spoločnosti ľudí a práve preto sa tento fakt chápe ako kritické obdobie, v ktorom dochádza k rozvíjaniu prosociálnosti. Dieťa sa dostáva okrem rodiny do kontaktu s novými ľuďmi, ktorí sú v doposiaľ nepoznanom prostredí. Práve toto umožňuje rozvíjať prosociálnosť, keďže v tomto veku má dieťa možnosť kontaktu s cudzími ľuďmi, ale predovšetkým s vrstovníkmi v prostredí materskej školy (Matějček, 2003 in Vágnerová, 2012).

Portik a Kabátová (2017) za jeden z najvýznamnejších determinantov, ktorý ovplyvňuje celostný vývin jedinca po všetkých osobnostných stránkach považuje rodinu, ktorú možno považovať za popredný faktor, ktorý nesie zodpovednosť za harmonický a zdravý vývin dieťaťa v predškolskom veku. Výchovu dieťaťa neovplyvňujú samotní rodičia, ale aj súrodenci, ktorí môžu byť dôležitým faktorom pri vývoji osobnosti dieťaťa. V súvislosti s danou problematikou môžeme hovoriť o tom, že vzťahy medzi rodičmi a ich deťmi sa často menia v súvislosti s pozíciou daného dieťaťa. Pri narodení ďalšieho dieťaťa sa prostredie rodiny mení a s ním aj vzťahy (Leman, 2012).

Koťátková (2008) vzťah súrodencov definuje ako značne formujúci. Predovšetkým na začiatku predškolského veku dokáže súrodenec dieťa motivovať i formovať jeho osobnosť.

Po nástupe dieťaťa do materskej školy okolo tretieho roku života začína byť dieťa schopné prekročiť hranice svojej rodiny a vyhľadáva kontakty mimo nej. Pri tomto procese je potrebné, aby si dieťa osvojilo nové sociálne zručnosti a nadobúdalo prosociálnosť. Práve materskú školu autorka označuje za významný prechodný mostík medzi neinštitucionálnym a inštitucionálnym prostredím. Materská škola je často prvotnou inštitúciou, do ktorej dieťa vstupuje (Vágnerová, 2012). Významným činiteľom v rámci inštitucionálnych determinantov je osobnosť učiteľa, ktorý je neoddeliteľnou súčasťou

školského života. Učiteľ vplýva na žiakovu osobnosť, je neodmysliteľnou súčasťou vývinu osobnosti detí predškolského veku a osoba s ktorou dieťa trávi značný čas počas dňa.

Končeková (2010) vrstovníkov chápe ako ďalší determinant pôsobiaci na dieťa z vonku. K vytváraniu takýchto vzťahov dochádza predovšetkým pri hre. Vzťah detí rovnakého veku je často krátkodobý a náhodný, nakoľko ho ovplyvňujú vonkajšie činitele.

Sprievodným znakom, ovplyvňujúcim sociabilitu, sú často negatívne faktory, ktoré je potrebné včas zachytiť, aby sme predišli odchýlkam, ktoré sa môžu objaviť hneď, ale i v neskoršom veku a spôsobiť deťom problémy v socializácii. V rámci negatívnych javov rozlišujeme dve podskupiny – tie, ktoré dieťa ovplyvňujú zvnútra, teda predovšetkým podmienené geneticky, či istými poruchami v oblasti CNS (centrálneho nervového systému) a následne podskupinu vonkajších dôsledkov, ktoré spôsobujú predovšetkým ľudia žijúci s dieťaťom v jednej domácnosti, či v blízkom vzťahu.

Z hľadiska vnútorných negatívnych javov môžeme hovoriť o AHDH, ktoré chápeme ako hyperkinetickú impulzívnu poruchu. Termín ADHD zaviedli Laufer a Dengoff a pochádza z anglického výrazu Attention Deficit hyperactivity disorder (Drtílková et al., 2007). Práve ADHD je následok, s ktorým sa v školskej praxi môžeme často stretnúť, keďže je medzi deťmi veľmi rozšíreným problémom dnešnej doby.

Šauerová a kol. (2012) chápu tieto poruchy ako poruchy ovplyvňujúce sociálny vzťah. Vznikajú predovšetkým ako dôsledok oslabenia či zmeny v oblasti centrálnej nervovej sústavy, ktorého výsledkom je zhoršenie sociálneho výkonu. Z hľadiska sociálneho vývinu, sa vyskytujú problémy, kedy dieťa nie je schopné v nejakej činnosti vydržať dlhší čas, nedokáže sa sústrediť a tak sa ťažko začleňuje do hry, či nadväzuje nové kontakty

Ďalej bližšie opíšeme syndróm CAN, ktorý je však na rozdiel od predchádzajúcich negatívnych javov, pokladaný za vonkajší dôsledok, nakoľko osobnosť dieťaťa ovplyvňuje z vonka. Tento pojem pochádza z angličtiny - Child Abuse and Neglect Syndrome. V tomto pojme sú implementované negatívne javy ako týranie, zneužívanie a zanedbávanie, týkajúce sa aj detí predškolského veku, s ktorými sa v praxi učiteľa môžeme taktiež stretnúť. Z uvedeného vyplýva, že vývin dieťaťa je narušený, nakoľko ide o ohrozovanie ľuďmi, ku ktorým malo dieťa dôveru, lásku či porozumenie a práve rodina predstavuje najdôležitejší faktor zdravého sociálneho vývinu dieťaťa. Ako

uvádzajú autorky Szíjjártóová a Pupíková (2015) v najvšeobecnejšej rovine ide o prevahu dospelého, predovšetkým rodiča, kedy si rodič myslí, že koná smerom k dieťaťu výchovne.

Z hľadiska sociability detí predškolského veku môže prísť k agresívnemu správaniu voči rovesníkom, či naopak k apatii dieťaťa. Varovným signálom pre učiteľa môže byť reakcia na bežné úkony ako je napríklad dotyk, kedy je dieťa vystrašené a pod stresom. V práci učiteľa sa s týmito hrozbami môžeme ľahko stretnúť. Čím skôr to objavíme, tým skôr môžeme dieťaťu pomôcť.

Diagnostika detí predškolského veku určuje, ako je dieťa pripravené na nástup do základnej školy. Jednou z oblastí, ktoré sú pritom posudzované je práve sociabilita, ktorá je nevyhnutnou súčasťou celkovej adaptácie osobnosti. V oblasti sociability predškolača sa môžu vyskytnúť rozličné ťažkosti, ktoré spôsobujú neschopnosť plnenia povinnej školskej dochádzky.

Autorky Borbélyová a Špernáková (2014) uvádzajú nasledovné problémy:

- neschopnosť vyrovnat' sa s neúspechom a prekonaním prekážok,
- nedostatočné sebaovládanie,
- sociálne maladaptívne prejavy správania sa,
- neschopnosť zvládať problémové situácie a adaptačné problémy,
- neschopnosť kooperácie,
- neudržiavanie očného a sociálneho kontaktu,
- ťažké odlúčenie sa od rodičov,
- neúmerné správanie sa a emócie vzhľadom na vek,
- neprimerané reagovanie na jednotlivé situácie.

Práve na rozvoj daných oblastí pokladáme za vhodné využívať rozvíjacie, prípadne preventívne programy, ktoré uvádzame v nasledovných kapitolách.

2 VYBRANÉ PROGRAMY ROZVÍJAJÚCE SOCIABILITU PREDŠKOLSKÉHO DIEŤAŤA

V predkladanom texte uvádzame rozvíjacie programy, prostredníctvom ktorých je možné v inštitucionálnom prostredí pozitívne ovplyvňovať sociálny vývin. V centre našej pozornosti je dieťa predškolského veku. V tomto veku sa začína odpútať od rodiny a prechádza do materskej školy, kde sa stretá s novými ľuďmi, pravidlami a autoritami. Rozvíjanie sociálnej adaptácie,

sociability, vzájomných vzťahov počas senzitívneho obdobia, teda predškolského veku, je z hľadiska spoločnosti veľmi dôležité. Do 3 rokov sa sociabilita odohráva v rodine, no po treťom roku života túto úlohu v našom kultúrnom prostredí preberá tiež inštitúcia materskej školy. Východiskom sociálneho vývinu je socializácia, ktorá je veľmi dôležitá na to, aby spoločnosť prežívala v normálnych, nie negatívnych vzťahoch. Ľudská spoločnosť vyžaduje, aby sa z detí stali pozitívni ľudia, ktorí nemajú problém s adaptáciou na nové prostredie, stmelujú spoločnosť a vedia sa prispôbiť iným ľuďom. V predkladanom príspevku reagujeme na doposiaľ publikované výskumy autorov, ktorí prichádzajú k záveru, že už v období predškolského veku sa učiteľia v materských školách stretávajú s problémovými deťmi. Tie vo všeobecnosti vyrastajú v rodinách, kde absentuje vzor slušného správania. Ide o sociálno-patologické javy, ktoré sú spôsobované rozličnými negatívnymi faktormi a vplyvmi dospelé osoby. Príspevok tvoríme so zámerom predchádzania tým javom, ktoré môžu spôsobovať problémové správanie detí. Práve z tohto dôvodu považujeme za dôležité v materských školách využívať rozvíjacie programy, na základe ktorých môžeme pozitívne a najmä zámerne alebo cielene ovplyvňovať sociálny vývin v inštitucionálnom prostredí.

Analyzujeme predovšetkým Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie a v rámci neho vzdelávaciu oblasť Človek a spoločnosť. Daný program je v súčasnosti na Slovensku využívaný vo všetkých štátnych materských školách. Materská škola je dôležitou inštitúciou, ktorá deti rozvíja, vychováva, dáva im pocit istoty, bezpečia, lásky a priateľstva. Práve spomínanú oblasť Človek a spoločnosť pokladáme za veľmi dôležitú, nakoľko formuje deti po sociálnej stránke, učí ich ako sa správať k iným ľuďom, čo je vhodné a čo nevhodné, ako nadväzovať nové kontakty, socializovať a adaptovať sa na nové prostredie a rovnako vytvára v deťoch potenciál vychovaných ľudí, nakoľko je možné, že nie všetky deti vyrastajú v rodinách, v ktorých môžu odpozorovať vzor slušnosti a vychovanosti.

Ďalej uvádzame analýzu intervenčného výchovno-vzdelávacieho programu Druhý krok, ktorý sa používa nielen v materských, ale aj základných školách. Nakoľko sa venujeme predškolskému veku, budeme ho analyzovať vo vzťahu k predškolákovi, ktorí sú práve v tomto období veľmi učenliví a hravou formou sa učia nové poznatky. V rámci tohto programu si deti rozvíjajú svoje emócie, učia sa empatii, prosociálnosti, učia sa nadväzovať nové vzťahy, rozvíjať sociálne zručnosti a komunikovať. V oboch programoch je veľmi dôležitý osobitý, individuálny prístup k deťom.

Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie

Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie vznikol 1. septembra 2016, kedy ho schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. Tento program predstavuje požiadavky určené štátom, ktoré sú kladené na inštitucionálne vzdelávanie v materských školách. Program taktiež predstavuje východisko pre tvorbu školských vzdelávacích programov, či tvorbu iného metodického materiálu a je navrhnutý tak, aby dal deťom kvalitný základ pred vstupom do základnej školy.

Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016) vymedzuje hlavný cieľ ako výchovno-vzdelávací proces, prostredníctvom ktorého dieťa v materskej škole dosiahne optimálnu úroveň po stránke predovšetkým kognitívnej, sociálno-citovej a senzomotorickej. Ide o dosiahnutie úrovne potrebnej pre bežný život a nevyhnutný základ pred nástupom do základnej školy. Z uvedeného teda vyplýva, že rozvíjanie sociálneho vývinu je jedným z hlavných cieľov inštitucionálneho vzdelávania.

Okrem hlavného cieľa Štátny vzdelávací program v materskej škole vymedzuje i ďalšie ciele: zdokonaľovanie sociálnej aktivity detí i vytváranie a plnenie potrieb sociálnych interakcií, urýchlenie a poľahčenie adaptácie dieťaťa pri prvotnom vstupe do materskej školy, rozvíjanie spolupráce s rodičmi detí a nadobudnutie dôvery medzi učiteľom a rodičom, rovnaký prístup k deťom, rýchle odhalenie odchýlok, ktoré môžu spôsobiť, že dieťa bude potrebovať špeciálny výchovno-vzdelávací program. Štátny vzdelávací program určuje za ciele i vedenie detí k hre, prostredníctvom ktorej sa učia a získavajú nové poznatky pričom je dôležité neustále dbať na individualitu každého dieťaťa, pri problémoch dieťa chrániť v súlade s právami dieťaťa a v neposlednom rade u detí rozvinúť školskú spôsobilosť, prostredníctvom ktorej deťom uľahčíme prechod na vyšší stupeň vzdelávania.

Spomínaný program je rozdelený do ôsmich vzdelávacích oblastí, ktoré sú vymedzené výkonovými a obsahovými štandardmi. My však z hľadiska našej problematiky analyzujeme iba oblasť Človek a spoločnosť. Vzdelávacia oblasť Človek a spoločnosť pozostáva z desiatich podoblastí a následne je rozdelená na dva veľké obsahové celky. Jedným z nich je spoločenské prostredie a ďalším prosociálna výchova. Sociálny vývin detí výrazne ovplyvňuje práve výchova k prosociálnosti, ktorá je súčasťou vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť.

Hlavným cieľom samotnej oblasti je naučiť dieťa orientovať sa vo svojom blízkom okolí a spoločenstve. Dôraz sa kladie na časové, priestorové vzťahy a taktiež na sociálne a medziľudské vzťahy. Z hľadiska prosociálnej výchovy je obsah učiva orientovaný predovšetkým na rozvoj osobnosti dieťaťa predškolského veku, pričom sa apeluje na správnu tvorbu sebaobrazu dieťaťa a vytvorenie úcty k svojej osobe (Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie, 2016).

V tejto oblasti ide o rozvoj identity dieťaťa, ktorá sa formuje predovšetkým prostredníctvom rodinných vzťahov, ale aj v širšom spoločenskom prostredí. Dieťa si osvojuje prvotné sociálne zručnosti, ktoré nadobúda vo vzťahu k svojim spolužiakom, prostredníctvom ktorých sa rozvíja i sociálna komunikácia medzi deťmi. Dôraz sa v tejto podoblasti kladie aj na inklúziu a multikulturalizmus (Višňovská, 2016).

Všetky uvedené schopnosti a vlastnosti, ktoré má dieťa prostredníctvom tohto programu dosiahnuť sa rozvíjajú predovšetkým v hrovej činnosti, ktorá je veľmi dôležitou súčasťou materskej školy. Taktiež za dôležité pokladáme zážitkové učenie a napodobňovanie (Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie, 2016).

Práve v predškolskom veku dochádza k vytváraniu sebaúcty, úcty k iným ľuďom a dieťa sa učí rešpektovať vytvorené pravidlá i ľudí okolo seba. Práve materská škola je miestom, kde dieťa pozoruje a vytvára si základy hodnotového systému a taktiež v nej preberá vzor správania. Učiteľka prosociálnu výchovu využíva počas všetkých činností v materskej škole a tým u detí vzbudzuje pocit istoty a bezpečia, pokojnú a pohodovú atmosféru, otvorenosť a pocit lásky. Prostredníctvom prosociálnosti je teda možné u detí rozvinúť schopnosti ako napríklad schopnosť vedieť vyjadriť svoj vlastný názor, či postoj, byť ohľaduplným, schopnosť reagovať pochvalou na iné deti, prijímať názory iných detí, rešpektovať ich, schopnosť vytvárať si s deťmi priateľské vzťahy či schopnosť vedieť si vypočuť iných, schopnosť spolupracovať, regulovať svoj hnev a negatívne pocity, poznať svoju vlastnú osobu, aké má svoje pozitívne a negatívne stránky a taktiež schopnosť reagovať na hnev iných ľudí (Jakálová, 2013).

Ako uvádza Višňovská (2016) aktivity vyplývajúce z podoblasti prosociálna výchova sa prelínajú počas celého dňa v materskej škole, nakoľko predstavujú bežné činnosti, s ktorými sa deti denne stretávajú. Rozvoj prosociálnych zručností sa u detí vyvíja vlastnou aktivitou dieťaťa a samotným vzájomným ovplyvňovaním detí.

Z hľadiska učiteľskej profesie môžeme aktivity zamerané na rozvoj sociálneho vývinu zaradiť počas všetkých zložiek dňa, nakoľko oblasť Človek a spoločnosť je veľmi jednoduché spojiť aj s ostatnými vzdelávacími oblasťami.

V tabuľke 1 uvádzame prehľad štandardov, prostredníctvom ktorých sa podporuje sociálny vývin detí počas celého dňa v materskej škole.

Tabuľka 1 Štandardy charakterizujúce denné situácie a činnosti rozvíjajúce prosociálnosť

Ľudia v blízkom a širokom okolí
Nadviaže adekvátny sociálny kontakt (verbálny i neverbálny) s inými osobami – deťmi i dospelými.
Predstaví sa deťom i dospelým, oslovuje menom rovesníkov v triede, pozná mená učiteliek v triede.
Základy etikety
Rešpektuje dohodnuté pravidlá spoločensky prijateľného správania.
Volí vhodný pozdrav vzhľadom na aktuálnu situáciu a odzdraví primerane situácii.
Správa sa ohľaduplne k deťom i dospelým.
Používa prosbu, poďakovanie, ospravedlnenie vzhľadom na aktuálnu situáciu.
Ľudské vlastnosti a emócie
Opíše aktuálne emócie.
Reaguje spoločensky prijateľným spôsobom na aktuálne prejavy emócií – pozitívne i negatívne.
Dokončuje individuálnu alebo skupinovú činnosť.
Sústredí sa na činnosť na základe zapojenia vôľových vlastností.
Spolupracuje v skupinovej činnosti na základe osobnostných predpokladov.
Identifikuje pozitívne a negatívne ľudské vlastnosti.
Prosociálne správanie
V dialógu vie vypočúť iných (deti i dospelých).
Poskytne iným pomoc.
Požiadá o pomoc, keď si to situácia vyžaduje a poďakuje za pomoc od druhých.
Rozlišuje vhodné a nevhodné správanie.
Obdarí druhých.
Ocení dobré skutky.
Podelí sa o veci.
Odmietá kontakt s neznámymi osobami.
Nenásilne rieši konflikt.
Uvedomuje si na elementárnej úrovni dôsledky svojho správania.
Pozná na elementárnej úrovni svoje práva a splniteľné povinnosti.
Presadzuje sa v hre alebo v činnosti spoločensky prijateľným spôsobom.
Odmietá nehodné správanie.

Zdroj: Metodická príručka k vzdelávacej oblasti Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (Višňovská, 2016, upravené).

Višňovská (2016) konštatuje, že uvedené 4 podoblasti tvoria základ obsahového celku zameraného na prosociálnosť, prostredníctvom ktorého je možné rozvíjať sociabilitu dieťaťa. Je dôležité poznamenať, že každá sa zameriava na inú stránku sociálneho vývinu. Ide o nasledovné podoblasti rozvíjajúce prosociálnosť v bežných situáciách v materskej škole:

Podoblasť *Ludia v blízkom a širšom okolí* pojednáva o tom, ako je dieťa schopné nadväzovať nové kontakty. Veľký dôraz sa v tejto oblasti kladie na sociálnu komunikáciu, prostredníctvom ktorej sa dieťa socializuje v novom kolektíve. Túto podoblasť je vhodné využívať predovšetkým na začiatku školského roka. V predškolskom veku sa dieťa učí rozoznávať i neverbálnu komunikáciu od verbálnej. Učí sa pracovať s mimikou a prostredníctvom nej vnímať emócie. Z hľadiska sociálnych interakcií je dôležitá aj gestika, proxemika, haptika, či iné druhy neverbálnej komunikácie. U detí predškolského veku je veľmi dôležitý vzor, nakoľko dieťa sa často s dospelým identifikuje a imituje správanie iných ľudí. Táto podoblasť je zameraná i na rozvíjanie tolerancii, nakoľko sa môže stať, že v materskej škole bude dieťa inej kultúry, či rasy. Nevhodné správanie je potrebné rýchlo odhaliť, nakoľko môže prísť k nežiadúcim javom, či syndrómu CAN. Dôležitým prostriedkom zostáva rolová hra, v ktorej sa dieťa učí socializovať, napríklad tým, že pri hre sa deťom predstaví, nadviaže komunikáciu a vytvára si nové priateľstvá. Z hľadiska praxe je daná oblasť využívaná predovšetkým pri rannom kruhu a taktiež na začiatku školského roka.

Základy etikety je ďalšia podoblasť, ktorá rozvíja prosociálnosť. Prostredníctvom danej podoblasti sa deti učia správať sa eticky, podľa spoločensky prijateľných pravidiel. Počas dňa v materskej škole môžu nastať rôzne situácie, v ktorých je potrebné správať sa eticky. Ako sme už spomínali, učiteľ je pre dieťa modelom, prostredníctvom ktorého sa deti učia, preto je veľmi dôležité, ako sa učiteľ správa a koná v bežnej situácii, nakoľko dieťa učiteľa kopíruje. Je dôležité, aby učiteľka používala zdvorilostné frázy pri bežných situáciách, volila vhodné pozdravy, či vedela sa ospravedlniť alebo poďakovať, nakoľko takéto správanie bude následne očakávať od detí. Nevhodné správanie je potrebné ihneď riešiť, avšak nenásilnou formou. Na druhej strane pozitívne prejavy správania je dobré vyzdvihnúť aj pred inými deťmi tým, že učiteľ situáciu opíše, ako sa dieťa zachovalo a následne dieťaťu odovzdá spätnú väzbu. Prostriedkom, ktorým sa deti učia etickému správaniu zostávajú naďalej rolové hry a taktiež rozprávky v ktorých sa kladie dôraz na etické správanie a pre dieťa predstavujú pozitívny model.

Tretou podoblasťou sú *Ľudské vlastnosti a emócie*, v ktorej ide predovšetkým o schopnosť rozoznať vlastné emócie a vlastnosti. Nakoľko oba pojmy sú pre deti abstraktné je potrebné, aby učiteľka využívala opis na priblíženie emócie či vlastnosti, prostredníctvom ktorého prepojí abstraktný pojem s konkrétnym správaním. Vôľové vlastnosti predstavujú východisko pre vstup do základnej školy. Dieťa by malo vedieť emócie pochopiť, utíšiť, pomenovať a rieši. V súvislosti s danou problematikou môžeme hovoriť aj o schopnosti empatie, kedy sa dieťa dokáže vcítiť do cítenia inej osoby. Opäť je z praxe známe, že najlepšou metódou je opis, ale taktiež aj zážitkové formy učenia, pozorovanie, či metódy tvorivej dramatiky.

Prosociálne správanie, rovnako ako v predošlých podoblastiach, metodiky uvádzajú za veľmi dôležitú formu učenia rolovú hru, nakoľko je pre dieťa prirodzená a vychádza zo situačných metód. Dieťa pri rolovej hre využíva vlastnú skúsenosť, učí sa samostatne riešiť vzniknuté problémy, či konať podľa spoločensky dohodnutých pravidiel (Višňovská, 2016).

Analýzou Štátneho vzdelávacieho programu, bližšie oblasti Človek a spoločnosť, sme dospeli k záveru, že daný program je navrhnutý tak, aby rozvíjal dieťa po všetkých stránkach osobnosti. Môžeme preto konštatovať, že daný program pozitívne ovplyvňuje sociálny vývin detí predškolského veku. Rozvoj sociálneho vývinu je možné doceliť práve prostredníctvom obsahového celku Prosociálna výchova. Program obsahuje ciele a obsah, ktoré je potrebné v aktivitách počas dňa rozvíjať. Zameriava sa predovšetkým na kontrolu emócií detí, čo umožňuje deťom predísť konfliktom a zároveň deti učí, ako vzniknuté konflikty riešiť. Práve prostredníctvom redukcie konfliktov môžeme predísť syndrómu CAN, ktorý je v súčasnosti rozšírený. Zameriava sa i na socializovanie sa do kolektívu a nadväzovanie nových kontaktov, čo pomáha deťom prekonať počiatkové adaptačné problémy na nové prostredie. Tento program je na Slovensku využívaný vo všetkých materských školách, čo pokladáme za veľmi prínosné z hľadiska sociálneho vývinu detí, nakoľko nie všetky deti majú doma adekvátny sociálny vzor. Ďalším pozitívom je zistenie, že program je navrhnutý tak, aby rešpektoval individualitu každého dieťaťa a zároveň je možné ho využívať počas celého dňa, nie iba v riadenej vzdelávacej aktivite. Na základe analýzy pokladáme za vhodné podoblasť doplniť o rozvíjajúce programy, ktoré sa tejto problematike venujú.

Rozvíjací program Druhý krok

Zážitkovú a preventívnu metódu s názvom Druhý krok sme analyzovali z hľadiska jej zamerania. Nakoľko ide o program, ktorý sa v súčasnosti využíva

aj v slovenských materských školách, pokladáme jeho analýzu z hľadiska sociálneho vývinu za prínosnú. V súčasnosti sa stretáme s čoraz viac prípadmi násilia páchaného na deťoch, s agresiou medzi deťmi, či problémami vo vzťahu k migrantom a podobne. Je veľmi dôležité deti od útleho detstva viesť k rozvíjaniu sociálno-emocionálnej stránky ich osobnosti, ktorú obohacuje práve program Druhý krok. Táto metóda je určená nielen deťom predškolského veku v materských školách, ale taktiež starším deťom. Program Druhý krok považujeme za doplňujúci program k Štátnemu vzdelávaciemu programu pre predprimárne vzdelávanie. Z nášho pohľadu je program potrebný predovšetkým v takých regiónoch, v ktorých dochádza k výchove a vzdelávaniu detí zo sociálne znevýhodneného prostredia. Takýto typ výučby môže predísť negatívnym faktorom ako je napríklad syndróm CAN.

Prvotný názov daného programu bol kedysi Second Step, ktorý vznikol v USA pod záštitou organizácie Committee for Children. Zakladateľom prvotného programu je Kathy Beland, M. Ed, avšak v tom čase mal program názov Violence Prevention Curriculum. Na Slovensku máme tento program od roku 2010 a v súčasnosti ho poznáme pod názvom Druhý krok, pracujúci pod záštitou organizácie Profkreatis. Na Slovensku bol daný program adaptovaný Prof. PhDr. Evou Gajdošovou, PhD. a PhDr. Gabrielou Heréniovou PhD. (<https://druhykrok.sk/pre-ucitelov-a-skoly/lektori>).

Druhý krok definuje Gajdošová (2015) ako program, ktorého cieľom je rozvíjanie spomínaných sociálno-emocionálnych zručností, pričom sa snaží aj o odstraňovanie nežiadúcich vplyvov v správaní, predovšetkým agresie a šikany.

Z hľadiska materskej školy chápeme daný program ako pomoc budúcim školákovi. Prostredníctvom programu sa deti učia zažívať úspech a predovšetkým obmedziť problémy v správaní. Za cieľ môžeme považovať aj získanie nových zručností, či schopností ako je empatia, schopnosť učiť sa, učiť sa riešiť problémy, nadväzovať nové kontakty, či schopnosť primeraným spôsobom emocionálne reagovať. Všetky vymenované schopnosti a zručnosti sú pri vstupe do školy z hľadiska školskej zrelosti veľmi dôležité (Smith, 2013).

V predškolskom veku je pre dieťa dôležitý vzor dospelého človeka. Predškolský vek je charakteristický tým, že dieťa pozoruje iných ľudí a následne ich napodobňuje. Práve na poznaní výrazných atribútov predškolského veku je založený program Druhý krok.

Gajdošová a kol. (2010) konštatujú, že deti majú možnosti si osvojovať sociálno-emocionálne a rovnako aj kognitívne spôsobilosti prostredníctvom krátkych príbehov. Dané príbehy sú súčasťou každej výučby v programe Druhý krok. Ide o príbeh, v ktorom je prezentovaná zručnosť, ktorú deti využívajú v bežnom živote, týkajúca sa predovšetkým sociálnej oblasti.

Obsahom programu sú kartičky, prostredníctvom ktorých sa učiteľ dozvie, čo sa od neho vyžaduje, aký má pri práci s deťmi využiť metodický postup, pričom karty zobrazujú bežné situácie, ktoré sa môžu počas dňa v materskej škole vyskytnúť. Ku každej z týchto kartičiek je pridelený metodický materiál pre učiteľa obsahujúci cieľ, ktorý je v rámci danej aktivity potrebné dosiahnuť, taktiež miesto na poznámky pre učiteľa a zoznam pomôcok potrebných na realizáciu aktivity. Ďalej program obsahuje zväčšené fotografie na ktorých sú zachytené rozličné emócie detí. Ide o bežné emócie ako napríklad hnev, radosť, smútok, strach, znechutenie či prekvapenie. Ďalšou súčasťou sú napríklad básničky pre deti, či rekvizity na realizáciu aktivít. Ide predovšetkým o bábky, ktoré je možné využívať na vzbudenie záujmu detí pred začatím aktivity, ale aj počas celého dňa v materskej škole (Bramwell a kol., 2010).

V zahraničí sa môžeme stretnúť aj s rozličnými videonahrávkami, ktoré však na Slovenku nie sú súčasťou metodického materiálu pre učiteľov. Prostredníctvom programu tak učiteľ získava vypracovaný metodický materiál, avšak nie je nutné sa ho striktne držať. Fantázia učiteľa môže byť prínosom. Autorka odporúča program zaraďovať vždy v rovnakom čase, pričom by jedna hodina mala trvať v rozsahu od 30 do 45 minút. (Gajdošová, 2009). Z hľadiska predškolského veku je čas potrebné skracovať, nakoľko dieťa nie je schopné sa dlhšiu dobu sústrediť. Čas 30 minút je z hľadiska materskej školy maximom pre najstaršiu vekovú kategóriu.

Kolektív autorov Larsen a Samdala (2008) rieši práve mieru využívania hotového metodického materiálu. Skupina autorov zistila, že väčšia časť učiteľov si obsah prispôbuje podľa svojej vlastnej fantázie tak, aby rešpektoval vekové osobitosti danej skupiny detí a riešil práve daný problém, ktorý sa v triede vyskytol.

Z hľadiska obsahu Gajdošová (2009) uvádza, že je možné hovoriť o ďalšom delení, pozostávajúcom z 3 veľkých skupín. Jednou z nich je tréning empatie, v ktorom ide predovšetkým o schopnosť identifikovania pocitov iných ľudí a taktiež poznanie svojich vlastných citov, pričom úlohou detí je nazerať na situácie z rozličných pohľadov a následne schopnosť na ne

prirodzene zareagovať. Ďalšou časťou je ovládanie impulzivity s riešením problémov. Zámerom je vytvoriť u detí schopnosť riešiť problémy špecifickým spôsobom a tak isto vytváranie sociálnych zručností, ktoré sú nevyhnutnou súčasťou pri vytváraní pozitívnych vzťahov s inými ľuďmi. Záverečnou časťou je ovládanie hnevu, v ktorej ide predovšetkým o schopnosť pracovať so svojím vlastným pocitom hnevu. Žiaci sa prostredníctvom programu učia konkrétne spôsoby, ako na hnev reagovať, ako ho ovládať či zmierňovať vo svojom konaní.

Môžeme konštatovať, že z hľadiska sociálneho vývinu pokladáme program Druhý krok za veľmi prínosný. Daný program môže deťom dopomôcť lepšie sa socializovať na prostredie materskej školy, utvoriť si medzi deťmi dôveru a priaznivú klímu v materskej škole, ktorá zabezpečí priaznivé medziludské vzťahy medzi deťmi. Zistili, že daný program rieši problematiku spojenú so syndrómom CAN. Prostredníctvom vzdelávacích aktivít, ktoré program ponúka je možné jednoduchšie odhaliť problémy spojené s týraním, či zanedbávaním detí napríklad prostredníctvom fotografií, ktoré znázorňujú daný pocit dieťaťa. Rovnako sa dieťa učí redukovať a ovplyvňovať svoj vlastný hnev, takže môžeme konštatovať, že daný program potláča nežiadúce prejavy správania detí už v ranom detstve. Dieťa sa prostredníctvom programu rozvíja po sociálnej stránke, získava mnohé kompetencie ako napríklad: riešenie problémov, spolupráca v skupine, kooperatívnosť a komunikatívnosť voči spolužiakom. a mnohé ďalšie. Z hľadiska spolupráce s rodinou program považujeme rovnako za veľmi prínosný, nakoľko je potrebné s rodičom komunikovať, odovzdávať mu informácie o tom, čo sa konkrétne deti učili, ako sa s deťmi rozprávať a tak isto rodič dostáva i nápady na aktivity, ktoré sú súčasťou metodického materiálu pod pojmom listy pre rodičov. Rodič tak má možnosť s dieťaťom stráviť viac času, čo pozitívne vplýva na detskú psychiku a sociálny vývin dieťaťa predškolského veku. Program Druhý krok považujeme aj za prostriedok intervencie už vzniknutých problémov v sociálnom vývine, napríklad na odhalenie syndrómu CAN, či prevenciu pred šikanovaním.

Za negatívum programu pokladáme, že Druhý krok je na Slovensku viac rozšírený v základných školách ako v materských školách. V rozmedzí rokov 2003 až 2007 sa na Slovensku overovala efektívnosť využitia programu. V tom čase bolo do programu implementovaných 14 základných škôl a iba 2 materské školy. V súčasnosti počet materských škôl, využívajúcich program, vzrástol. (<https://druhykrok.sk/druhy-krok/skusenosti-na-slovensku/>).

3 ZÁVER

Predškolský vek je veľmi dôležitým senzitívnym obdobím, kedy sa dieťa učí hrou, stáva sa empatickým a začleňuje sa do novej spoločnosti, inštitúcií. Na margo toho môžu nastať problémy v socializácii a práve prostredníctvom programu by bolo možné adaptáciu a socializáciu dieťaťa urýchliť a zlepšiť.

Na základe analýzy rozvíjajúcich programov sme dospeli k záveru, že oba programy je vhodné využívať v materských školách, nakoľko prostredníctvom jednoduchých vzdelávacích aktivít je možné rozvíjať sociabilitu počas celého dňa. Oba programy sú navrhnuté tak, aby sa ich ciele dali premietnuť do bežných aktivít dňa, počas ktorých si dieťa myslí, že sa hrá. Na druhej strane má učiteľ možnosť diagnostikovať prostredníctvom takýchto aktivít problémy a nedostatky v sociálnom vývine.

Na základe našich zistení navrhujeme v materských školách využívať rozvíjací program Druhý krok, prostredníctvom ktorého je možné sociálny vývin v inštitucionálnom prostredí efektívne ovplyvňovať a dosiahnuť tak pozitívny sociálny vývin dieťaťa. Aplikáciu daného programu môžeme osobnosť dieťaťa poznávať po sociálnej stránke, citlivo a pedagogicky taktne identifikovať problémy detí predškolského veku a predísť tak mnohým negatívnym sociálno-patologickým javom.

LITERATÚRA

BORBÉLYOVÁ, D – ŠPERNÁKOVÁ, B. 2014. *Testovanie školskej pripravenosti v pedagogickom kontexte*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centru. 2014. 113 s. [cit. 2021-03-08]. Dostupné na internete: <https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/borbelyova_spernakova_3_0.pdf>.

BRAMWELL, W. a kol. 2010. *Srdce na dlani. Kurikulum prevetivneho programu proti násilu. Príručka pre učiteľov materských škôl*. Bratislava : Stimul, 2010. 100 s. ISBN 978-80-8127-012-3.

DRTÍLKOVÁ, I. a kolja. 2007. *Hyperkinetická porucha*. Praha : Galén, 2007. 268 s. ISBN 978-80-7262-419-5.

DRUHÝ KROK 2021. [online] [cit. 2021-24-03]. Dostupné na internete: <<https://druhykrok.sk/>>.

GAJDOŠOVÁ, E. 2009. *Kurikulum preventívneho programu proti násiliu Srdce na dlani: príručka pre učiteľov 1. - 3. ročníka*. Bratislava: Stimul, 2009. ISBN 978-80-89236-65-7.

GAJDOŠOVÁ, E. a kol. 2010. *Rozvoj tolerancie v školách. Príručka pre pedagogických a odborných pracovníkov*. Bratislava : Stimul, Univerzita Komenského, 2010. 192 s. ISBN 978-80-89236-88-6.

GAJDOŠOVÁ, E. 2015. *Školská psychológia a školský psychológ v 21. storočí*. Žilina: Eurokódex, 2015. 247 s. ISBN 9788081550560.

GEIST, B. 1992. *Sociologický slovník*. Praha : Victoria publishing, 1992. 404 s. ISBN 80-85605-28-7.

JAKÁLOVÁ, J. Ako rozvíjať prosociálne cítenie a správanie sa dieťaťa predškolského veku. In *Pedagogické rozhľady: odborný-metodický časopis*. ISSN 1335-0404, 2018, roč. 27, č.3, 15-20.

KONČEKOVÁ, L. 2010. *Vývinová psychológia*. Prešov : Vydavateľstvo Michala Vaška, 2010. 312 s. ISBN 978-80-7165-811-5.

KOŤÁTKOVÁ, S. 2008. *Dítě a materská škola*. Praha : Grada, 2008. 200 s. ISBN 978-80-247-1568-1.

LARSEN, T. – SAMDAL, O. 2008. Facilitating the Implementation and Sustainability of Second Step. In *Scandinavian Journal of Educational Research*. ISSN 0031-3831, 2008, vol. 52, no. 2 p. 187-204.

LEMAN, K. 2012. *Sourozenecké konstelace*. 5. vyd. Praha : Portál, 2012. 224 s. ISBN 978-80-7367-866-1.

MAREŠ a kol. 2009. *Pedagogický slovník*. Bratislava : Portál. 400 s. ISBN 978-80-262-0403-9

PORTIK, M. – KABÁTOVÁ, J. 2017. Rodinné prostredie ako determinnat rozvoja osobnosti dieťaťa predškolského veku. In *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*. [online]. 2017, vol. 5, no. 2, S. 137-147. [cit. 2021-29-1]. Dostupné na internete: <<http://www.czasopismoippis.up.krakow.pl/wp-content/uploads/2015/01/Milan-PORTIK-Janka-KAB%C3%81TOV%C3%81.pdf>> ISSN 2353-7140.

SZÍJJÁRTÓOVÁ, K. – PUPÍKOVÁ, E. 2015. *Metodika identifikovania a diagnostikovanie syndrómu CAN v MŠ a ZŠ*. [online]. Bratislava : Metodicko-

pedagogické centrum, 2015. 59 s. [cit. 2021-03-08]. Dostupné na internete: <https://mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/szijjartoova_pupikova_metodika.pdf >.

ŠAUEROVÁ, M. – ŠPAČKOVÁ, K. – NECHLEBOVÁ, E. 2012. *Špeciálna pedagogika v praxi*. Praha : Grada Publishing, a.s., 2012, 165 s. ISBN 978-80-247-4369-1.

ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV. 2016. *Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. Bratislava : Dr. Josef Raabe Slovensko. s. r. o., 2016. 106 s. ISBN 978-80-8140-244-9.

VÁGNEROVÁ, M. 2012. *Vývojová psychologie – detství a dospívání*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2019 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

VIŠŇOVSKÁ, M. 2016. *Človek a spoločnosť: Metodická príručka k vzdelávacej oblasti Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2016. 38 s. ISBN 978-80-8118-172-6.

VYBRANÉ ATRIBÚTY INDIVIDUÁLNEHO ZAČLENENIA ŽIAKOV

SELECTED ATTRIBUTES OF PUPILS' INDIVIDUAL INTEGRATION

Nikoleta Hlaváčová, Viktor Gatiaľ

Abstrakt: Autori článku sa zameriavajú na zisťovanie miery vybraných atribútov individuálneho začlenenia žiakov, ako sú ich sociálny status v rámci „klasikkej“ školskej triedy, kohézia a sociálna klíma školskej triedy so začlenenými žiakmi. Hlavnými cieľmi sú komparácia sociálneho statusu začlenených žiakov a intaktných žiakov a komparácia intersexuálnych rozdielov začlenených žiakov a žiačok. Sekundárnym cieľom je zisťovanie miery kohézie a sociálnej klímy školských tried so začlenenými žiakmi. Teoretické východiská objasňujú základnú terminológiu a tiež problematiku inkluzívneho a integratívneho vzdelávania v podmienkach na Slovensku. Vo výskume boli použité metódy Sociometricko-ratingový dotazník (SO-RA-D) Hrabala a pološtruktúrovaný rozhovor. Výskumný súbor tvorilo 87 žiakov a žiačok základnej školy v Piešťanoch, ktorých priemerný vek bol 11,5 roka. Výsledky výskumu preukazujú nižšiu mieru sociálneho statusu začlenených žiakov v oblasti sociálneho vplyvu a k nim smerujúcich sympatií. Intersexuálne rozdiely v miere sociálneho statusu v skupine začlenených žiakov neboli preukázané. Miera súdržnosti všetkých štyroch školských tried v našom výskume bola nadpriemerná. Zistili sme tiež, že miera sociálnej klímy jednej zo školských tried je priemerná, dvoch podpriemerná a jednej hlboko podpriemerná.

Kľúčové slová: integrácia, inklúzia, začlenený žiak, intaktný žiak, sociálny status, kohézia, sociálna klíma

Abstract: The authors of the article focus on finding out the degree of selected attributes of individual integration of pupils, such as their social status within the "classical" school class, cohesion and social climate of the school class with integrated pupils. The main objectives are to compare the social status of integrated pupils and intact pupils and to compare the intersexual differences of integrated pupils. The secondary goal is to determine the degree of cohesion and social climate of school classes with integrated pupils. Theoretical background clarifies the basic terminology and also the issue of inclusive and integrative education in the conditions in Slovakia. The research used the methods of Hrabal's Sociometric-rating questionnaire (SO-RA-D) and semi-structured interview. The research group consisted of 87 pupils of the primary school in Piešťany, whose average age was 11,5 years. The results of the research show a lower level of social status of the integrated pupils in the area of social influence and sympathies towards them. Intersex differences in the level of social status in the group of integrated pupils have not been demonstrated. The degree of cohesion of all four school classes in our research was above average. We also found that the social climate rate of one of the school classes is average, two below average and one deep below average.

Key words: integration, inclusion, integrated pupil, intact pupil, social status, cohesion, social climate

1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY

Mnohokrát v škole počúvame o tom, ako si žiaci majú byť medzi sebou rovní. Ale je to naozaj tak? Nie je práve egocentrizmus, nepriateľstvo, nenávisť, ohováranie a osočovanie oveľa väčšou súčasťou života školských tried, než o tom hovoríme v teoretickej rovine? My všetci, študenti, žiaci, učitelia, ale i bežní ľudia, sme už určite aspoň raz v živote počuli o integrácii alebo inklúzii. Hovorili o tom v televízii, videli sme príspevok na internete alebo nám prišiel citát o tejto problematike veľmi milý. Mnohé z vyššie uvedeného môže byť pravdivé. Aké sú však formy, ktorými sa integrácia a inklúzia výnimočných žiakov v skutočnosti realizuje? Ako tieto formy vplyvajú na začlenených žiakov? V našom príspevku skúmame niektoré atribúty integrácie z pohľadu tých, ktorých sa táto problematika dotýka snád' najväčšmi. Z pohľadu samotných začlenených, aj intaktných žiakov, a to najmä ich sociálny status a skupinové vlastnosti, ako kohézia školskej triedy a jej sociálne klíma.

Odborníci sociálny status definujú rôzne. Kollárik a kol. (2004, in Verešová, 2011, s. 206) ho definujú ako „zaraďenie člena do skupinovej hierarchie z hľadiska prestíže, vyjadrujúce jeho význam a hodnotu pre skupinu.“ Sociálny status môže mať na jednotlivcov pozitívny aj negatívny vplyv. V prípade, že sociálny status stavia človeka do vyššie postavennej pozície, môžeme sa stretnúť s už spomínanou prestížou. „Bohatstvo, moc a prestíž môžeme chápať aj ako tri dimenzie sociálneho statusu“ (Mistríková, 2014, s. 9). Existujú aj sociálne statusy, ktoré život ľudí ovplyvňujú v negatívnom zmysle slova. V pozitívnom prípade na potvrdenie svojho sociálneho statusu jednotlivci používajú rôzne taktiky. Podľa Verešovej a kol. (2011), môže ísť o haptické prejavy ako potľapkanie podriadeného po ramene, či oslovanie krstným menom. Všetky prejavy by však mali byť používané taktne, korektne a nemali by narušovať osobný, či intímny priestor ktorejkoľvek strany.

Ak sa na sociálny status pozrieme v pozícii žiakov, prejavy „vyššieho“ sociálneho statusu častokrát hraničia so šikanou, čo potvrdzujú aj učitelia a učiteľky základnej školy, v ktorej sme realizovali náš výskum. Mať vyšší alebo lepší sociálny status častokrát u žiakov a žiačok znamená len jedno slovo „byť cool“. Podľa Janošovej (2016) ide o označenie niečoho, čo je žiadúce a populárne, a keď sa na začlenených žiakov pozrieme hľadiskom „cool

meradla“, asi nie je veľmi žiadúce mať poruchu čítania, písania, správania alebo zdravotné znevýhodnenie.

Kto alebo čo určuje však mieru toho, čo je žiadúce? Sú to žiaci, učitelia, rodičia alebo spoločnosť? Vo väčšine prípadov na túto otázku jednoznačnú odpoveď asi nedostaneme, pretože aj na túto problematiku sa vždy bude nahliadať z rôznych uhlov.

Matějček a Vágnerová (2006) realizovali niekoľko štúdií týkajúcich sa dyslektických žiakov, ktorých aj my zaradujeme medzi začlenených žiakov v našich školských triedach. Štúdia mala za cieľ zmapovať mieru kvality informovanosti žiakov o dyslexii a jej sociálnych dôsledkoch. Ide o tému veľmi diskutovanú a v školských triedach sa tento druh poruchy považuje už za takmer bežný jav. Autori predpokladali, že žiaci budú mať aspoň priemerné vedomosti o spomínanej problematike. Na overenie hypotézy použili upravený dotazník Bogdanowiczovej (1966). Respondenti a respondentky boli žiakmi a žiačkami tretieho, piateho a ôsmeho ročníka základných škôl v Českej republike. Medzi otázkami, ktoré boli žiakom a žiačkam položené, boli predovšetkým otázky typu: Poznáš niekoho, kto má dyslexiu? Vedia títo žiaci dobre čítať a písať? Dyslektici môžu v niečom vynikať a je dyslektikom niekto, kto sa nerád učí? Výsledky preukázali, že väčšina žiakov už v treťom ročníku poznala niekoho, komu bola diagnostikovaná dyslexia a rovnako bolo aj vysoké percento informovaných žiakov vo vyšších ročníkoch. Mnohým žiakom nižších ročníkov bolo jasné, v čom majú nedostatky žiaci s dyslexiou, avšak neuvedomovali si, že v matematike môžu dosahovať výborné výsledky. Rovnako sa obdobné mylné informácie vyskytli aj pri otázke, či môžu dyslektici v niečom vynikať. Väčšina žiakov nižších ročníkov (tretí a piaty ročník) si myslela, že títo žiaci nemôžu v ničom vynikať, zatiaľ čo vo vyššom ročníku (ôsmy ročník) vedeli žiaci určiť, že dyslexia nie je prekážkou toho, aby v niektorej oblasti títo žiaci dosahovali nadpriemerné výsledky. „Mylné presvedčenie, že školské neúspechy dyslektikov sú zapríčinené ich nechutou k učeniu, nie je ničím výnimočným, s týmto názorom súhlasí aj množstvo dospelých“ (Matějček, Vágnerová 2006, s. 212).

Ideálna školská trieda, ako forma malej sociálnej skupiny, by mala vykazovať tri zásadné parametre, z ktorých každý by mal dosahovať vysokú úroveň. Ide o kohéziu (súdržnosť), integrovanosť, a školskú úspešnosť (Gajdošová, 2000). Čím sú uvedené charakteristiky pozitívnejšie, tým vhodnejší priestor poskytuje školská trieda pre súčasný život žiaka a prevažne aj pre jeho sociálne učenie (Hrabal, 1989).

Sociálna klíma školskej triedy je termín strednej úrovne, vyplňujúci miesto medzi učebným prostredím a atmosférou v triede. Ide o dlhodobý jav, ktorý je typický pre danú triedu. Vytvára sa v priebehu mesiacov a mení sa len pomaly (Gavora, 1999). Klíma školskej triedy je sociálno-psychologický jav, ktorý vyjadruje, do akej miery je žiak v triede spokojný, či si žiaci v triede navzájom rozumejú, aký stupeň kompetitívnosti a konkurencie medzi nimi existuje a aká je súdržnosť školskej triedy (Gavora, 2007).

Výskum zameraný na komparáciu sociálnych zručností integrovaných a intaktných žiakov realizovali aj Lörinczová a Tomšík (2015) na vzorke 105 respondentov deviateho ročníka základnej školy. Diagnostickou metódou bola škála sociálnych zručností. Vo výskume sa zameriavali najmä na empatiu, spoluprácu a asertivitu. V týchto troch subškálach bol zaznamenaný signifikantný rozdiel v subškále empatie, kde intaktní žiaci mali vyššie priemerné skóre. Rovnako intaktní žiaci prejavili aj vyššie priemerné skóre v ostatných dvoch subškálach. Tieto rozdiely však neboli štatisticky významné.

Holúbková (2007) zisťovala postoj intaktných spolužiakov k začleneným. Výskumné otázky boli typu ako vnímajú žiaci prítomnosť začlenených spolužiakov a aké rozdiely pociťujú. Vo všeobecnosti z výsledkov výskumu vyplynulo, že väčšina žiakov v triede vnímala rozdiel medzi začlenenými a intaktnými žiakmi a rozdiel nebol najviac citel'ný v slabšom, resp. pomalšom tempe integrovaných žiakov, ale práve v spôsobe učenia sa a myslenia žiakov.

V našej krajine pretrváva tzv. integrovaný prístup k výchove a vzdelávaniu výnimočných žiakov. Školský zákon č. 245/2008 Z. z. školskú integráciu definuje nasledovne: „Školská integrácia je výchova a vzdelávanie žiakov so ŠVVP (špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami) v triedach škôl a školských zariadení určených pre žiakov bez ŠVVP.“ Tento pojem môžeme synonymne pomenovať aj školským začlenením.

Začleneným či integrovaným žiakom sa rozumie žiak základnej školy, ktorý má špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby a je vzdelávaný podľa individuálneho výchovno-vzdelávacieho plánu. Ten je vypracovaný danou základnou školou, ktorá na ňom kooperuje so školským zariadením výchovného poradenstva a prevencie. Zákonný zástupca žiaka, pre ktorého je individuálne vzdelávací plán zostavený, by mal byť s ním podrobne oboznámený (Štátna školská inšpekcia, 2012).

Do kategórie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami zaradujeme žiakov so zdravotným znevýhodnením, žiakov so zdravotným postihnutím (mentálne, zrakové, sluchové, telesné, narušená komunikácia, autizmus), žiakov chorých alebo zdravotne oslabených (ochorenie dlhodobého charakteru), žiakov s vývinovými poruchami (porucha aktivity, pozornosti, vývinové poruchy učenia), žiakov s poruchou správania (narušené funkcie v oblasti emocionálnej a sociálnej) alebo žiakov so sociálne znevýhodneného prostredia a nadaných žiakov (zákon č. 245/2008, Z. z.).

„Cieľom integrácie je umožniť vzdelávanie žiakov so zdravotným postihnutím s ohľadom na ich špecifické požiadavky a podmienky v edukačnom procese. Je predstavou jednoduchšieho začlenenia sa, akýmsi kompromisom medzi segregáciou a inklúziou“ (Seidler a kol., 2013, s. 16).

Aderlíková (2014) inklúziu definuje ako rovnocennosť jednotlivcov, hoci nie je predpokladaná normalita. K normalite skôr prirovnáva rozmanitosť, ktorej súčasťou sú väčšie, či menšie rozdiely. Jednotlivci, pri ktorých hovoríme o inklúzii, nie sú povinní spĺňať normy, ktoré sú všeobecne dané, a tak spoločnosť vytvára princípy, do ktorých spadajú už spomínaní jednotlivci. Inklúzia podľa autorky odstraňuje prekážky, s ktorými sa v súčasnosti stretávame. Patria k nim najmä exklúzia zo vzdelávania a politiky, exklúzia z trhu práce, ekonomická, inštitucionálna a kultúrna exklúzia. Autorka tiež upozorňuje na základný negatívny atribút integrácie, na prvok nadradenosti. Ten pri inkluzívnom prístupe neexistuje. Znamená to, že akokoľvek sa snažíme tolerovať inakosť jednotlivca, vždy táto inakosť bude faktorom odlišujúcim ho od ostatných a zhoršujúcim jeho sociálny status.

2 METÓDY

Výskumný súbor

Výskumný súbor tvorilo 87 žiakov a žiačok šiesteho a siedmeho ročníka základnej školy. Z celkového počtu bolo 46 dievčat a 41 chlapcov. Začlenenými žiakmi v našom výskumnom súbore boli žiaci s poruchami učenia, správania, s telesnými postihnutiami a rovnako aj žiaci zo znevýhodňujúceho sociálneho prostredia. Z celkového počtu bolo začlenených žiakov 22. Všetci respondenti a respondentky zapojení do výskumu pochádzali z Trnavského kraja. Išlo o žiakov jednej základnej školy v Piešťanoch. Výskumný súbor tvorili dve triedy šiestakov a dve triedy siedmakov. Vekové rozpätie výskumného súboru bolo 11 až 12 rokov. Prehľad pohlavnej a vekovej štruktúry

výskumného súboru a štruktúry vzhľadom na začlenenie a príslušnosť k jednotlivým školským triedam, uvádzame v tabuľkách 1 až 4.

Tabuľka 1 Pohlavná štruktúra výskumného súboru

Pohlavie	N	%
Chlapci	41	47.12
Dievčatá	46	52.88
Spolu	87	100.00

Vysvetlivky: N = početnosť; % = percentá (platí pre baul'ky 1-3)

Tabuľka 2 Štruktúra výskumného súboru vzhľadom na školské triedy

Trieda	N	%
6.A	22	25.28
6.B	21	24.13
7.A	21	24.13
7.B	23	26.43
Spolu	87	100.00

Žiaci a žiačky, ktorí sa zúčastnili výskumu pochádzali zo štyroch tried dvoch ročníkov (tabuľka č. 2): 22 žiakov zo 6. A triedy (25,28%), 21 žiakov zo 6.B triedy (24,13%), 21 žiakov navštevovalo 7. A triedu (24,13%) a 23 žiakov bolo žiakmi 7.B triedy (26,43%). Z celkového počtu žiakov a žiačok zapojených do výskumu tvorilo výskumný súbor 66 intaktných žiakov a žiačok (75,86%) a 21 začlenených žiakov a žiačok (24,13%) (tabuľka 3). Vekové rozpätie žiakov a žiačok vo výskume bolo 11 až 12 rokov. Priemerný vek zúčastnených bol 11,50 (tabuľka 4).

Tabuľka 3 Početnosť intaktných a začlenených žiakov vo výskumnom súbore

Skupina	N	%
Intaktní	66	75.86
Začlenení	21	24.13
Spolu	87	100.00

Tabuľka 4 Veková štruktúra výskumného súboru.

	Vek
N	87
M	11.50
Me	12.00
Mo	12.00
Min	11.00
Max	12.00

Vysvetlivky: N = početnosť; M = priemer; Me = medián; Mo = modus; Min = minimum; Max = maximum.

Metódy a štatistické procedúry

Na základe v úvode zadefinovaného cieľa a teoretických východísk, formulujeme a zdôvodňujeme tri výskumné hypotézy. Hypotézy sú primárne stavané na výskumných zisteniach Matějčka a Vágnerovej (2006) , Balážovej (2011), ktorý bol zameraný na zisťovanie obľúbenosti a sympatií začlenených žiakov, Lörinczovej a Tomšika (2015), Belka a Heinzovej (2004), zameraný na aplikovanie škálového sociogramu vo výskume emocionalizácie na vyučovaní výtvarnej výchovy, Lipovskej a Dobeša (2014), Lörinczovej (2017), ktorý bol zameraný na sociálne kompetencie žiakov v inkluzívnom vzdelávaní, Holúbkovej (2007), Ryšavej (2012), Schmidta (1958), Redayovej (2015), Šuhajdovej (2019), ktoré vypovedajú o nižšom sociálnom statuse začlenených žiakov oproti žiakom intaktným.

H₁: Predpokladáme, že sociálny status začlenených chlapcov a dievčat bude rovnaký.

H₂: Predpokladáme nižšiu úroveň sympatií začlenených žiakov oproti žiakom intaktným.

H₃: Predpokladáme nižšiu mieru vplyvu začlenených žiakov v porovnaní s intaktnými.

Zároveň stanovujeme výskumné otázky, ktoré sú zamerané na identifikáciu vybraných výskumných problémov:

VO₁: Ktoré negatívne javy sú dôvodom nižšieho sociálneho statusu začlenených žiakov oproti intaktným?

VO₂: Aká je súvislosť počtu začlenených žiakov v smere sociálnej klímy a súdržnosti triedy?

VO₃: Predstavujú obmedzené možnosti v oblasti vzdelávania začlenených žiakov negatívny faktor sprevádzajúci integráciu?

VO₄: Predstavuje tempo pri preberaní učiva u začlenených žiakov negatívny faktor sprevádzajúci integráciu?

VO₅: Predstavujú začlenení žiaci obeť šikany v triednych kolektívoch?

Na meranie sociálneho statusu začlenených a intaktných žiakov bol použitý Sociometricko-ratingový dotazník - SO-RA-D, ktorý vychádza z pôvodného Morenovho ponímania sociometrie (Hrabal st., Helus, 1984). Autorom dotazníka je Hrabal. Prostredníctvom dotazníka je možné určiť medziľudské vzťahy v triede a rovnako definovať sociálny status jednotlivých žiakov, špecifikovať individuálne vzťahy medzi žiakmi, niektoré osobnostné charakteristiky, ktoré vyplývajú z týchto vzťahov (Hrabal st., Hrabal ml. 1988, s. 132). „Dotazník umožňuje sledovať žiaka v takých vzťahoch, ktoré učitelia môžu iba veľmi ťažko zistiť a posúdiť, ale prognosticky osobnostne sú závažné“ (Gajdošová, 2002, s. 106). Dotazník sa podľa Slávikovej (2007) zameriava na hodnotenie všetkých žiakov triedy a rovnako svoje hodnotenia žiaci zdôvodňujú. SO-RA-D skúma nezávislé premenné, ku ktorým patria kohézia triedy, integrovanosť a sympatie žiakov (Čáp, Mareš, 2007). Proces hodnotenia prebieha v troch fázach. Prvou oblasťou hodnotenia je vplyv. V druhej oblasti dotazníka sa budú žiaci zameriavať na hodnotenie sympatií svojich spolužiakov. Poslednú oblasť dotazníka tvorí krátke slovné hodnotenie spolužiakov. Výsledky dotazníka sa spracovávajú na základe indexu vplyvu (Iv), indexu obluby (Io) a indexu náklonnosti (In). Rovnako z dotazníku môžeme vyvodiť súdržnosť triedneho kolektívu, ktorú označujeme ako triedny index vplyvu (T Iv) a aj emocionálnu klímu triedy – triedny index obluby (T Io).

Ďalšou metódou, použitou vo výskume, bol pološtrukturovaný rozhovor s triednymi učiteľkami tried, v ktorých sa výskum konal. Rozhovor podľa Průchu a kol. (2003) je definovaný ako výskumný prostriedok spočívajúci v priamej ústnej komunikácii výskumného pracovníka s respondentom, či informátorom. Je zaznamenávaný a následne analyzovaný z hľadiska obsahu rozhovoru a správania sa respondentov. V pedagogickom empirickom výskume sa obvykle používa v kombinácii s písomným dotazníkom. Druhy rozhovoru Čerešník (2010) člení podľa cieľa na poznávacie a formálne, podľa miery pružnosti na neriadené a riadené, podľa štandardnosti na štandardizovaný, čiastočne štandardizovaný a voľný rozhovor. Pri pološtrukturovanom rozhovore je dôležité určiť si cieľ

a rovnako s týmto cieľom oboznámiť aj druhú stranu. Poradie a formulácia otázok sa môžu meniť na základe respondentových odpovedí.

Na štatistické spracovanie dát bol použitý štatistický program JASP 0.13.1.0. Na opis výskumných dát boli použité metódy deskriptívnej štatistiky (počet, priemer, štandardná odchýlka, štandardná chyba priemeru). Na porovnanie rozdielov priemerných hodnôt úrovne sociálneho statusu začlenených a intaktných žiakov a začlenených chlapcov a dievčat bol použitý Studentov t – test pre nezávislé výbery.

3 VÝSLEDKY

Prvou oblasťou skúmania bola premenná sympatie žiakov, zisťovaná prostredníctvom sociometricko-ratingového dotazníka SO-RA-D. Ako vyplýva z údajov v tabuľke 5, existuje štatisticky významný rozdiel ($p > 0,001$, $t = 7,093$) v oblasti sympatií medzi intaktnými a začlenenými žiakmi a žiačkami. Intaktní žiaci a žiačky dosahovali vyššie skóre ($M = 66,43$) v porovnaní so začlenenými žiakmi a žiačkami ($M = 41,85$). Rozdiel predstavuje 24,58 bodu. Na základe vyššie uvedenej štatistickej analýzy H_2 prijímame.

Tabuľka 5 Komparácia skupiny intaktných a začlenených žiakov/žiačok v oblasti sympatií

Status	N	M	SD	SEM	Df	t	p
Intaktní	66	66.43	14.229	1.751	85	7,093	0,000***
Začlenení	21	41.85	12.463	2.720			

*Vysvetlivky (platné pre tabuľky 5 - 8): *** = významné na hladine 0,001; N = početnosť; M = priemer; SD = štandardná odchýlka; SEM = chyba priemeru; df = stupne voľnosti; t = testovacie kritérium (t-test).*

Rovnako boli skúmané možné intersexuálne rozdiely v oblasti sympatií medzi začlenenými chlapcami a dievčatami. Nebola identifikovaná štatistická významnosť ($p = 0,598$, $t = 0,536$). Chlapci vykazujú priemerne nižšiu mieru sympatií ($M = 40,692$), čo sa týka dosiahnutého hrubého skóre v dotazníku SO-RA-D v porovnaní s dievčatami ($M = 43,750$) (tabuľka 6). Na základe vyššie uvedených štatistických zistení hypotézu H_1 prijímame.

Tabuľka 6 Intersexuálne rozdiely v oblasti sympatií v skupine začlenených žiakov a žiačok

Pohlavie	N	M	SD	SEM	Df	t	p
Chlapci	13	40.692	13.518	3.749	19	-0,536	0,598
Dievčatá	8	43.750	11.132	3.936			

Druhou oblasťou skúmania bol vplyv žiakov v školskej triede, zisťovaný prostredníctvom sociometricko-ratingového dotazníka SO-RA-D. Ako ilustrujú údaje v tabuľke 7, existuje štatisticky významný rozdiel ($p > 0,001$, $t = 5,864$) v oblasti vplyvu medzi intaktnými a začlenenými žiakmi a žiačkami.

Tabuľka 7 Komparácia intaktných a začlenených žiakov/žiačok v oblasti vplyvu

Status	N	M	SD	SE	Df	t	p
Intaktní	66	62.530	14.896	1.834	85	5,864	0,000***
Začlenení	21	40.762	14.560	3.177			

Intaktní žiaci a žiačky dosahovali vyššie priemerné hrubé skóre ($M = 62, 530$) v oblasti vplyvu v porovnaní so začlenenými žiakmi a žiačkami ($M = 40, 762$). Rozdiel predstavuje 21, 768 bodu. Na základe vyššie uvedenej štatistickej analýzy hypotézu H3 prijímame.

Oblasťou skúmania boli tiež intersexuálne rozdiely v oblasti vplyvu medzi začlenenými žiakmi a žiačkami, pričom nebola identifikovaná štatistická významnosť rozdielu ($p = 0,833$, $t = 0,214$). Začlenené dievčatá vykazovali nižšiu mieru vplyvu (39, 875), čo sa týka priemerného hrubého skóre, dosiahnutého v dotazníku SO-RA-D v porovnaní so začlenenými chlapcami ($M = 41, 308$) (tabuľka 8). Na základe vyššie uvedených štatistických zistení hypotézu H1 prijímame.

Tabuľka 8 Intersexuálne rozdiely v oblasti vplyvu v skupine začlenených žiakov a žiačok

Pohlavie	N	M	SD	SE	Df	t	p
Chlapci	13	41.308	14.840	4.116	19	0,214	0,833
Dievčatá	8	39.875	15.056	5.323			

Ďalej nás v našom výskume zaujímali niektoré atribúty individuálneho začlenenia výnimočných žiakov v školských triedach, čo sme formulovali

v rámci výskumných otázok VO1 až VO6. Na zodpovedanie výskumných otázok sme využili metódu rozhovoru a analýzu výsledkov dotazníka SO-RA-D.

Z rozhovorov s učiteľkami základnej školy (ktoré sú subjektívnym hodnotením danej základnej školy a konkrétnych tried šiesteho a siedmeho ročníka) sme zistili, že najčastejšími negatívnymi javmi nižšieho sociálneho statusu začlenených žiakov sú poruchy učenia a zároveň nízky ekonomický status žiakov (VO₁). V porovnaní s výskumom Balážovej (2011), ktorá tvrdí, že poruchy učenia neovplyvňujú na sociálny status žiakov sa naše výsledky odlišujú.

Opýtané učiteľky nám zhodne potvrdili, že medzi začlenenými žiakmi v jednotlivých triedach nie sú silnejšie sociálne väzby a lepšie vzťahy v porovnaní s intaktnými žiakmi (VO₂). Okrem verbálnych zistení sme v tomto smere analyzovali aj výsledky dotazníka SO-RA-D. Triedny index vplyvu, zistený z uvedeného dotazníka, poukazuje na mieru súdržnosti školskej triedy a triedny index sympatie zase na mieru sociálnej klímy školskej triedy. Analýzou dát, získaných z dotazníka SO-RA-D, sme zistili nasledovné: Miera súdržnosti všetkých štyroch školských tried v našom výskume je nadpriemerná (pozri tabuľku 9). Trieda č. 1 dosiahla hodnotu váženého skóre 8. sten a ostatné triedy 7. sten. Znamená to, že súdržnosť žiakov v daných triedach je vysoká, a zároveň môžeme dedukovať, že prítomnosť začlenených žiakov ju pravdepodobne neovplyvňuje negatívnym smerom.

Tabuľka 9 Triedne indexy vplyvu a sympatie školskej triedy vzhľadom na počet začlenených žiakov

Školská trieda	Triedny index vplyvu		Triedny index sympatie		Počet žiakov	
	HS	VS (sten)	HS	VS (sten)	spolu	začlenených
1.	2,61	8	2,79	4	22	4
2.	2,75	7	3,17	2	21	5
3.	2,69	7	2,56	6	21	10
4.	2,69	7	2,80	4	23	3

Vysvetlivky: HS – hrubé skóre, VS – vážené skóre

Triedny index sympatie poukazuje na mieru sociálnej klímy školskej triedy. Analýzou dát, získaných z dotazníka SO-RA-D (pozri tabuľku 9), sme zistili, že miera sociálnej klímy triedy č. 3 je priemerná, miery sociálnej klímy tried č. 1 a č. 4 sú podpriemerné a miera sociálnej klímy triedy č. 2 je hlboko

podpriemerná. Trieda č. 3 teda vykazuje primeranú sociálnu klímu. Paradoxné však je, že je to trieda s najvyšším počtom začlenených žiakov (10). Trieda č. 2 vykazuje negatívnu sociálnu klímu, pričom počet začlenených žiakov je tam 5. Triedy č. 1 a č. 4 majú mierne negatívnu klímu, počet začlenených žiakov je tam podobný (4 a 3).

Analýzou vyššie uvedených výsledkov sme zistili, že v školských triedach nášho výskumného súboru je prítomná nadpriemerná úroveň súdržnosti, a že počet začlenených žiakov na ňu pravdepodobne nevplyva negatívne. Taktiež sme zistili, že sociálna klíma je primeraná v jednej zo štyroch tried a v ostatných je mierne, až silne negatívna. Zároveň si uvedomujeme, že prítomnosť začlenených žiakov nie je jediným faktorom, ktorý môže vplyvať na mieru súdržnosti alebo sociálnej klímy školskej triedy.

Opýtané učiteľky ďalej uviedli, že obmedzené možnosti žiakov predstavujú výrazne negatívny faktor v smere integrácie (VO₃). Podobne ako Lörinczová (2017), ktorá sa zameriavala na sociálne kompetencie integrovaných žiakov. Pri problémoch učenia ide podľa ich slov najmä o výrazne pomalšie tempo, ktoré niektorí intaktní žiaci ťažko rešpektujú (VO₄). Krčahová a Šestáková (2012) rovnako uvádzajú, že u začlenených žiakov sa vyskytuje výrazne pomalšie tempo čítania. Belko a Heinzová (2004) uvádzajú výskum emocionalizácie školskej triedy počas hodín výtvarnej výchovy, kde sa predpokladá väčšia uvoľnenosť žiakov. Podľa slov učiteliek môže tento fakt vyplývať z celkovej negatívnej klímy tried (VO₆). Výskum Redayovej (2015), vykazuje rovnako výsledkypokazujúce na to, že v triedach sú vo väčšine prípadov negatívne vzťahy, a teda aj celková klíma triedy. Opýtané učiteľky nám potvrdili rovnako aj to, že začlenení žiaci sú častokrát obeťami školskej šikany (VO₅). Obdobné zistenie môžeme vidieť aj u Benkovej (2013).

4 DISKUSIA A ZÁVER

Naše výskumné zistenia poukazujú na fakt, že začlenení chlapci a dievčatá disponujú rovnakým sociálnym statusom. Prostredníctvom štatistickej metódy t-testu pre dva nezávislé výbery sme identifikovali, že v oblasti vplyvu aj sympatií sú žiaci a žiačky približne na rovnakej úrovni. Naše zistenie potvrdzuje aj výskum Matějčka a Vágnerovej (2006), ktorý poukazuje na to, že miera sociálneho statusu žiakov a žiačok sa neodlišuje. Rovnako nám toto zistenie potvrdili aj učiteľky základnej školy, na ktorej sme výskum realizovali. Tieto zistenia sme dosiahli prostredníctvom kvalitatívnej metódy

rozhovoru. Máme za to, že žiaci a žiačky šiesteho a siedmeho ročníka si už nevytvárajú skupinky podľa veku, ale na základe preferencie spoločných záujmov či sympatií.

V našom výskume sme sa zamerali na komparáciu sympatií začlenených a intaktných žiakov. V hypotéze H2 sme predpokladali, že neexistuje významný rozdiel medzi začlenenými a intaktnými žiakmi v oblasti sympatií. Vychádzali sme z výskumu Lörinczovej (2017), ktorá uvádza, že intaktní žiaci vykazovali úsilie vytvárať dobré medzil'udské vzťahy s integrovanými žiakmi. Rovnako sme sa pri formulovaní tejto hypotézy opierali o výskum Matějčka a Vágnerovej (2006), ktorí uvádzajú, že spolužiaci (t. j. intaktní žiaci) svojich integrovaných spolužiakov považujú prevažne za sympatických alebo rovnakých ako ostatných. Výskum zameraný na sociálny status žiakov so ŠVVP môžeme sledovať aj u Balážovej (2011), ktorá uvádza, že spolužiaci ako „hviezdu“ triedy označili práve žiaka so ŠVVP. Túto hypotézu však na základe nášho výskumu neprijímame, nakoľko výsledky t-testu preukázali, že existuje rozdiel v oblasti sympatií žiakov začlenených a intaktných. Vysvetlením môže byť, že rozdiel sympatií intaktných a začlenených žiakov vyplýva aj z charakteru samotnej triedy, v ktorej bol výskum realizovaný. Ak má trieda ako celok nízke sociálne cítenie a miera empatie je v danej triede nižšia, budú podľa nášho názoru citel'né aj rozdiely vo vzťahu k začleneným žiakom. Výsledok nášho výskumu môžeme podložiť tvrdením Gregussovej (2006), ktorá na základe metaanalýzy výsledkov rôznych výskumov autorov ako Učeň (2001), Cambra (2002), Zborteková, (2006) tvrdí, že školská integrácia automaticky pre integrovaných žiakov neznamená prijatie.

Ďalšou oblasťou nášho skúmania bola komparácia vplyvu začlenených a intaktných žiakov v školskej triede. Naše výsledky, z ktorých vyplýva nižší vplyv začlenených žiakov, hypotézu H3 potvrdzujú. Hypotéza vyplývala už zo spomínaného výskumu Matějčka a Vágnerovej (2006), ktorí potvrdili, že integrovaní žiaci bývajú v triede odmietaní, na ich názor sa nedbá a väčšinou nemajú dobré postavenie.

V nadväznosti na zistené výsledky sme sa v pološtrukturovanom rozhovore pýtali učiteliek danej základnej školy na negatívne javy ovplyvňujúce nižší sociálny status začlenených žiakov. Odpovede všetkých štyroch učiteliek sa zhodovali v dvoch bodoch. Ako negatívny faktor videli práve poruchy učenia a zlé sociálne a ekonomické podmienky žiakov. Takisto aj obmedzené možnosti vzdelávania označili všetky opýtané učiteľky ako negatívny faktor. V oblasti vzdelávania ako jeden z obmedzujúcich faktov videli

práve pomalšie tempo žiakov s poruchami učenia. Niektoré naše respondentky konštatovali, že motív rešpektovať pomalšie tempo začlenených žiakov absentuje nielen u žiakov, ale aj u mnohých učiteľov a učiteľiek. Vychádzali sme aj zo záverov výskumu Ryšavej (2012), ktorá uvádza, že v mnohých školských triedach sa žiaci dobre poznajú, ale zároveň tieto vzťahy môžu byť veľakrát označené za povrchné a absentuje vzájomný záujem jedného o druhého. Chceli sme preto vedieť, či učiteľky považujú kolektívy na danej základnej škole za kohézne. Všetky respondentky sa zhodli, že kolektívy žiakov, v ktorých bol výskum realizovaný, nie sú súdržnými triedami a žiaci a žiačky skôr myslia na svoje vlastné dobro než na dobro spolužiakov alebo kolektívu. Toto vyjadrenie podporuje aj Redayová (2016), ktorá tvrdí, že z výsledkov jej výskumu vyplýva veľmi nízka kvalita neformálnych vzťahov v triede a vo veľkej miere sa prejavujú skôr konflikty a nedorozumenia. Chceli sme preto vedieť, či aspoň začlenení žiaci v triednych kolektívoch majú medzi sebou silnejšie priateľské väzby v porovnaní so zvyškom triedy. Opýtané učiteľky sa zhodli, že pravdepodobne ani tieto vzťahy nebudú na lepšej úrovni ako ostatné vzťahy v triede. Z uvedených negatívne hodnotených vyjadrení nás zaujímalo, či sú podľa názoru triednych učiteľiek začlenení žiaci vo väčšej miere obeťami šikany ako žiaci intaktní. Tu v porovnaní s predošlou otázkou učiteľky odpovedali jednoznačne potvrdzujúco na naše vyjadrenie. Väčšinou však ide o šikanu z dôvodu zlého sociálno-ekonomického statusu. V závere našich zistení nás zaujímal fakt, ako škola pristupuje k šikane a ako sa podľa názoru odborníkov dá zlepšiť sociálny status. Šikanu, ako sami uviedli, riešia väčšinou len ústnym dohovorom alebo poznámkou, čo však ony nepovažujú za dostačujúce. K možnému zlepšeniu sociálneho statusu začlenených žiakov len jedna z opýtaných odpovedala, že ako formu zlepšenia vidí práve v procese prevencie.

K limitom, ktoré sprevádzali náš výskum, môžeme ako najčastejšie zaradiť neochotu zo strany rodičov. Z celkovej opýtanej vzorky nám 13 rodičov nepovolilo participáciu svojich detí na výskume. Z týchto žiakov a žiačok bola takmer polovica v škole ako začlenení žiaci. Z rozhovorov so samotnými pedagogickými zamestnancami môžeme konštatovať, že poruchy učenia či iné dôvody na integráciu žiakov stále v našom školstve pôsobia ako stigmy, za ktoré sa rodičia detí hanbia. Ďalším limitom, ktorý sprevádzal zbieranie dát, bola neochota samotných žiakov. Táto neochota sa podľa vyjadrení učiteľky spája s veľkým množstvom dotazníkov, ankiet a iných foriem zbierania údajov, ktoré žiakov nebavia, obťažujú a sú pre nich nezaujímavé. Vzhľadom na nami zvolenú metódu výskumu, však ku koncu zbierania dát aj samotní žiaci prejavili záujem o vyhodnotenie a výsledky.

Môžeme to pripísať aj motivácii zo spätnej väzby, nakoľko išlo o hodnotenie spolužiakmi. Posledným, z nášho hľadiska asi najväčším, limitom našej práce, bola celosvetová pandemická situácia COVID-19. Väčšiu časť výskumných dát sme zozbierali tesne pred celonárodným zatvorením škôl. Naším pôvodným zámerom bolo okrem porovnania intaktných a začlenených žiakov porovnať aj jednotlivé školské inštitúcie medzi sebou, čo nám však nebolo umožnené, nakoľko sociometricko-ratingový dotazník SO-RA-D je veľmi zložitý podávať žiakom online formou a rovnako zložitý by bolo zabezpečenie informovaných súhlasov rodičov či opatrovníkov. Dáta z iných škôl sme chceli zozbierať dodatočne po opätovnom otvorení školských inštitúcií, to však do chvíle vyhodnocovania našich výskumných zistení nebolo možné. Z tohto obmedzenia vyplýva aj relatívne nízky počet respondentov a respondentiek zúčastnených v našom výskume.

LITERATÚRA

ANDERLÍKOVÁ, L. 2014. *Cesta k inklúzii – úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton, 2014. 210 s. ISBN 978-80-7387-765-1.

BALÁŽOVÁ, J. 2011. Vyhodnotenie sociometricko-ratingového dotazníka so zameraním na žiaka so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami (ŠVVP). In *Medzinárodná vedecká elektronická konferencia pre doktorandov, vedeckých pracovníkov a mladých vysokoškolských učiteľov*. Prešov: Katedra pedagogiky FHPV PU, 2011. s. 347-353.

BELKO, J. HEINZOVÁ, Z. 2004. *Škálovaný sociogram aplikovaný vo výskume Emocionalizácia v prostredí výtvarnej výchovy*[online] [cit. 2021-02-21] Dostupné na internete: < <http://www.capv.cz/images/sborniky/2004/Belko-Heinzova.pdf> >.

BENKOVÁ, Z. 2013. *Sociálna atmosféra triedy a výskyt šikanovania na strednej škole: diplomová práca*. Olomouc: Filozofická fakulta Katedra psychológie Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. 147 s.

ČÁP, J., MAREŠ, J. 2007. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. 656 s. ISBN 978-80-7367- 273-7.

ČEREŠNÍK, M. 2010. *Metódy psychologického spoznávania človeka v kontexte podpory realizácie a duševného zdravia v školskom prostredí*. Nitra: UKF, 2010. 180 s. ISBN 978-80-8094-805-4.

ĎURKOVIČOVÁ, T. 2011. *Prevencia sociálno-patologických javov vo výchovnej práci pedagóga na základe dôkladného poznania triedneho kolektívu žiakov I. ročníka strednej školy (eliminácia a riešenie prípadov prejavov agresie a šikanovania) Osvedčená skúsenosť z odbornej praxe*, Dubnica nad Váhom: Metodicko-pedagogické centrum, 2011 s. 32.

GAJDOŠOVÁ, E. 2000. *Poznávanie sociálnych vzťahov v triede. Práca so sociometricko-ratingovým dotazníkom*. Bratislava: MPC mesta Bratislavy

GAJDOŠOVÁ, E. HERÉNYIOVÁ, G. 2002. *Škola rozvíjania emocionálnej inteligencie žiakov*. Bratislava: Príroda, 2002. 301 s. ISBN 800-70-11-773.

GAVORA, P. 1999. *Akí sú moji žiaci? Pedagogická diagnostika žiaka*. Bratislava: PRÁCA. 239 s. ISBN 80-7094-335-1.

GAVORA, P. 2007. *Učiteľ a žiak v komunikácii*. Bratislava: Univerzita Komenského. 205 s. ISBN 978-80-223-2327-7.

GREGUSSOVÁ, M. 2006. Postoje k sluchovo postihnutým žiakom v integrovaných triedach. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. roč. 52 č. 3. s. 330 -340.

HOLÚBKOVÁ, K. 2007. *Žiak s postihnutím očami spolužiakov: diplomová práca*. Praha: Pedagogická fakulta, Katedra pedagogické a školskej psychologie UK, 2007. 120 s.

HRABAL, V. 1989. *Sociometricko-ratingový test*. Príručka. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.

HRABAL, V., HELUS, Z. 1984. *Sociální psychologie pro učitele: základní pojmy a pedagogická aplikace*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova, 1984. s.322.

HRABAL, V., HRABAL, V. 1998. *Diagnostika: určeno pro posl. fak. pedagog.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.

KRČAHOVÁ, E. ŠESTÁKOVÁ, S. 2012. *Integrácia žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v bežnej škole*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 64 s. ISBN 978-80-8052-443-2.

LIPOVSKÁ, R. DOBEŠ, M. 2014. *Vývoj sociometrického statusu detí v školskej triede a analýza sociálnych sietí*. Košice: SAV[online] [cit. 2021-2-12] Dostupné na internete:

http://www.saske.sk/cas/public/media/6069/03_Lipovsk%C3%A1_Dobe%C5%A1.pdf >.

LÖRINCZOVÁ, E. 2017. *Sociálne kompetencie žiakov v inkluzívnom vzdelávaní*. Nitra: Pedagogická fakulta UKF, 2017. s. 55.

LÖRINCZOVÁ, E. TOMŠIK, R. 2017. Komparácia sociálnych zručností žiakov intaktných a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na bežnej základnej škole. In *Pedagogika.sk* roč. 8, č. 1 s. 16-27 Nitra: Pedagogická fakulta Katedra pedagogiky UKF, Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV. ISSN 1338-0982.

MASTÍKOVÁ, N. 2019. *Klima školní třídy a dynamika jeho proměn ve specifických podmínkách koedukovaného a nekoedukovaného kolektivu : diplomová práce*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Katedra sociální pedagogiky Univerzita Hradec Králové, 2019. 79 s.

MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. a kol. 2006. *Sociální aspekty dyslexie – učebný texty*. Praha: Univerzita Karlova v Praze Karolinum, 2006. 271 s. ISBN 80-246-1173-2.

MISTRÍKOVÁ, L. 2014. *Sociológia výchovy*. Bratislava: Filozofická fakulta, Katedra sociológie UK, 2014. s. 31.

PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, E. MAREŠ J. 2003. *Pedagogický slovník. 4 aktualizované vydanie*, Portal, Praha, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

REDAYOVÁ, L. 2015. Sociálna atmosféra v triede. In *Školský psychológ* roč. 16 č. 1 s. 35-45 [online] [cit. 2021-01-12] Dostupné na internete: < file:///C:/Users/nikol/Downloads/12144-22888-1-PB.pdf >.

RYŠAVÁ, R. 2012. *Vplyv sociálnej klímy triedy na tvorivosť žiakov 8. ročníka ZŠ* [online] [cit. 2021-01-12] Dostupné na internete: < https://is.muni.cz/th/s9uw9/Rysava_DP.pdf >.

SEIDLER, P., DUFEKOVÁ, A., BELIKOVÁ, P. V. 2013. *[In]akosť v terciárnom vzdelávaní*. Nitra: Pedagogická fakulta UKF, 2013. 98 s. ISBN 978-80-558-0477-4.

SLAVÍKOVÁ, I., HOMOLOVÁ, K., DOLEŽEL, P. 2007. *Sociometricko-ratingový dotazník V. Hrabala, st., Příručka*. Vyd. 2. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství, 2007. 128 s. ISBN 978- 80-86856-34-6.

ŠTÁTNA ŠKOLSKÁ INŠPEKCIA, 2012. *Školská integrácia žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) a vzdelávanie žiakov so ŠVVP v špeciálnych triedach ZŠ (Interný metodický materiál ŠŠI)*, Bratislava: Staré grunty, 2012.

ŠUHAJDOVÁ, I. 2019. *Výchova detí zo sociálne znevýhodneného prostredia*. Trnava: Pedagogická fakulta TU, 138 s. ISBN 978-80-568-0358-5.

VEREŠOVÁ, M. a kol. 2011. *Sociálna psychológia. Človek vo vzťahoch*. Nitra: Enigma publishing s.r.o, 2011. 295 s. ISBN 80-8133-002-5.

ZÁKON č. 245/2008 Z. z.

MOTIVÁCIA A REGULÁCIA SPRÁVANIA SA ŽIAKOV NIŽSIEHO SEKUNDÁRNEHO VZDELÁVANIA

MOTIVATION AND REGULATION OF THE BEHAVIOR OF STUDENTS IN LOWER SECONDARY EDUCATION

Vanesa Dojčánová, Andrea Juhásová

Abstrakt: Príspevok sa venuje motivácii a regulácii správania žiakov nižšieho sekundárneho vzdelania. Motivácia a regulácia detí v nižšom sekundárnom vzdelaní predstavuje veľký zmysel pre ich nasledujúci život. V tomto veku je to pre deti veľmi dôležitý zlom a má veľký vplyv na jeho nasledujúci vývin. Autorky v príspevku poukazujú na dôležitosť úrovne motivácie a regulácie pre rozvoj prosociálneho správania žiakov nižšieho sekundárneho vzdelania. Cieľom je otestovať a vyhodnotiť úroveň motivácie a regulácie pre prosociálne správanie žiakov nižšieho sekundárneho vzdelania. Autorky v príspevku bližšie špecifikujú vnútornú a vonkajšiu motiváciu v súvislosti s faktormi, ktoré vplývajú na motiváciu žiakov a rozvoj ich osobnosti v kontexte sebaregulácie a sebakontroly. V súvislosti s tým sa autorky zaoberajú otázkami možností preventívneho ovplyvňovania rizikového správania žiakov nižšieho sekundárneho vzdelania. Výskum bol realizovaný prostredníctvom dotazníkovej metódy SRQ.

Kľúčové slová: motivácia, regulácia, nižšie sekundárne vzdelávanie, žiak, správanie

Abstract: The paper is devoted to motivation and regulation of the behavior of students in lower secondary education. Motivation and regulation of children in lower secondary education has significant impact for their further life. At this age, it is a very important breaking point for children and has a great influence on its subsequent development. In their work, the authors point to the importance of the level of motivation and regulation for the development of prosocial behaviour of pupils of lower secondary education. The aim of the paper is to test and evaluate the level of motivation and regulation for the prosocial behaviour of pupils of lower secondary education. In the paper, the authors further specify the internal and external motivation in relation to the factors that influence the motivation of pupils and the development of their personality in the context of self-regulation and self-control. In this context, the authors deal with issues of the possibility of preventively influencing the risky behaviour of pupils of lower secondary education. The research was carried out using the SRQ questionnaire method.

Key words: motivation, regulation, lower secondary education, student, behavior

1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY

Žiaci druhého stupňa základnej školy sú deti vo veku 11 až 15 rokov. Je to obdobie kompletnej premeny osobnosti vo všetkých oblastiach či už v somatickej, psychickej, ale aj sociálnej. Mnohé sú podmienené biologicky, ale dosť často ich ovplyvňujú psychické a sociálne faktory. Pribeh dospievania je závislý od spoločenských podmienok, z ktorých vyplývajú požiadavky a očakávania spoločnosti voči dospievajúcemu. Je to obdobie hľadania a prehodnocovania, zvládnutia vlastnej záťaže a utvorenia zrelšej formy vlastnej identity.

Motivácia a regulácia správania sa žiakov už v nižšom sekundárnom vzdelávaní predstavuje dôležité smerovanie a vývoj pre ich nasledujúci život. Cieľom našej práce bolo bližšie nahliadnuť do sveta motivácie a regulácie žiakov v nižšom sekundárnom vzdelávaní. Vo výskumnej časti je hlavným cieľom zistiť mieru motivácie správania sa u žiakov nižšieho sekundárneho vzdelávania. Pri našom výskume sme použili dotazník SRQ – prosocial Kuruc. Výskum bol zameraný na vnútornú a vonkajšiu motiváciu a výsledky boli dôkladne zaznamenané.

Motivácia žiakov či už k učeniu alebo k správaniu značne vplýva na ich študijné výsledky. Ich správanie v rodinnom a školskom prostredí, ale všeobecne aj k ľuďom v širšom okolí ovplyvňuje budovanie vzťahov a nadväzovanie kontaktov, ktoré značne vplývajú na ich budúcnosť.

Predmetom výskumu je vyhodnotiť úroveň motivácie a regulácie prosociálneho správania pre žiakov nižšieho sekundárneho vzdelávania.

Ciele, výskumné otázky a hypotézy výskumu

Cieľom našej štúdie je popísať, charakterizovať a operacionalizovať kľúčové pojmy a prostredníctvom dotazníka SRQ – prosocial (Kuruc, 2017) otestovať a vyhodnotiť úroveň motivácie a regulácie pre prosociálne správanie žiakov nižšieho sekundárneho vzdelania.

Čiastkové ciele:

1. Popísať, aký typ motivácie budú žiaci preferovať v otázkach týkajúcich sa dodržiavania sľubov.
2. Popísať, aký typ motivácie budú žiaci preferovať v otázkach týkajúcich sa nevysmievaniu ostatným.

3. Popísať, aký typ motivácie budú žiaci preferovať v otázkach týkajúcich sa fyzického násilia.
4. Popísať, aký typ motivácie budú žiaci preferovať v súvislosti s témou byť milý k druhým ľuďom.
5. Popísať, aký typ motivácie budú žiaci preferovať v témach pomoci druhým ľuďom v núdzi.

Pre výskum boli stanovené tieto výskumné otázky:

1. Aký typ motivácie budú preferovať žiaci na otázku týkajúcu sa dodržiavania sľubov?
2. Aký typ motivácie budú preferovať žiaci na otázku týkajúcu sa nevysmievať ostatným?
3. Aký typ motivácie budú preferovať žiaci na otázku týkajúcu sa fyzického násilia?
4. Aký typ motivácie budú preferovať žiaci na tému byť k druhým milý (á)?
5. Aký typ motivácie budú preferovať žiaci na tému týkajúcu sa pomoci niekomu v núdzi?

Hypotézy:

- H1: Predpokladáme, že žiaci nižšieho sekundárneho vzdelávania pri zvažovaní dodržiavania sľubov budú častejšie preferovať vonkajšiu motiváciu.
- H2: Predpokladáme, že žiaci nižšieho sekundárneho vzdelávania budú v otázkach týkajúcu sa kontroly vysmievania sa ostatným preferovať vnútornú motiváciu.
- H3: Predpokladáme, že žiaci nižšieho sekundárneho vzdelávania budú v otázkach páchania fyzického násilia preferovať vonkajšiu motiváciu.
- H4: Predpokladáme, že žiaci nižšieho sekundárneho vzdelávania preferujú v oblasti milého prístupu k druhým ľuďom vnútornú motiváciu.
- H5: Predpokladáme, že žiaci nižšieho sekundárneho vzdelávania preferujú v pomoci druhým v núdzi vonkajšiu motiváciu.

2 METÓDY

Výskumný súbor

Výskumu sa zúčastnili žiaci vo veku od 10 do 15 rokov na základnej škole, ktorí boli vybraní cielene. Výskumnú vzorku tvorilo spolu 105 žiakov, z toho 13 žiakov z 5.A triedy, 26 žiakov z 6.A triedy, 21 žiakov z 7.A triedy, 27 žiakov z 8.A triedy, 18 žiakov z 9.A triedy. Výskumnú vzorku tvorilo 52 dievčat a 53 chlapcov.

Tabuľka .1 Rozdelenie výskumného súboru podľa pohlavia

	N	Percentá
Dievčatá	52	49,52 %
Chlapci	53	50,48 %
Spolu	105	100 %

Celkovo sme zapojili do výskumu 105 žiakov, z toho 52 dievčat a 53 chlapcov, ktorí nám ochotne odpovedali na otázky uvedené v dotazníku.

Metódy výskumu

Pre náš výskum sme použili dotazník SRQ Prosocial. V danom dotazníku využívame klasickú Likertovú škálu, ktorá je používaná pri meraní postojov a názorov ľudí. Dotazník SRQ-Prosocial sa zaoberá príčinami konania respondentov v piatich oblastiach, ktoré charakterizujú sociálny kontext prosociálneho správania sa. Ide teda o situácie, pri ktorých sa dieťa dostáva do interakcie s druhými deťmi.

Získané dáta boli zaznamenané do tabuľky excelu. Po zadaní hodnoty z dotazníkov boli vypočítané hodnoty potrebné pre analýzu ako je priemer, suma a výpočet jednotlivých odpovedí. Triedenie dát sme usporiadali tak, aby sme získali odpovede na nami stanovené otázky. Na základe daného výsledku môžeme charakterizovať motivačný a regulačný štýl správania.

Rozdelenie dotazníka sa rozdeľuje do piatich oblastí označených písmenami A, B, C, D, E. Skupina označená „A“ sa týka porušovania a dodržiavania sľubov, skupina označená „B“ sa týka posmievania sa z chýb iných. Tretia skupina, ktorá je označená písmenom „C“ sa zameriava na fyzický útok pri riešení konfliktných situácií, skupina „D“ je zameraná na ústretové správanie sa. Posledná skupina, ktorá sa označuje písmenom „E“, sa týka ochoty byť nápomocný. Každá otázka je zameraná na správanie a pýta sa, ako

sa daný jedinec správa v určitej situácii. Respondent má na výber z piatich odpovedí s možnosťou vyjadriť svoj názor v štvorstupňovej škále.

Odpovede predstavujú rôzne typy regulácií - regulačné typy:

1. externá regulácia (EX)
2. introjikovaná regulácia (IN)
3. identifikovaná regulácia (ID)

K daným odpovediam sú priradené regulačné typy nasledovne:

1. Prečo dodržiavaš sľuby, ktoré dávaš svojim priateľom? IN
2. Preto, aby ma moji priatelia mali radi. IN
3. Pretože, ak by som svoj sľuby nedodržiaval(a), cítil(a) by som sa ako zlý človek. IN
4. Pretože by sa na mňa moji priatelia nahnevali. EX
5. Pretože si myslím, že dodržiavať sľuby je dôležité. ID
6. Pretože porušovanie sľubov nemám rád(a) ID
7. Prečo sa nevysmievaš druhým, keď sa pomýlia? IN
8. Pretože, ak by som to robil, dostanem sa do problémov. EX
9. Pretože si myslím, že je dôležité byť k druhým milý(á). ID
10. Pretože by som sa za seba hanbil(a), ak by som to urobil(a). IN
11. Pretože ma ostatné deti potom nebudú mať radi. IN
12. Pretože som nerád(ada) k druhým nepríjemný(á). ID
13. Prečo, aj keď si nahnevaný(á) neudrieš druhého človeka? IN
14. Pretože by som z toho mal(a) problémy. EX
15. Pretože chcem, aby ma druhé deti mali radi. IN
16. Pretože nerád (-ada) niekoho bijem. ID
17. Pretože by som nechcel(a) niekomu ublížiť. ID
18. Pretože, ak by som to urobil(a), cítil(a) by som sa zle. IN
19. Prečo sa snažíš byť k druhým milý(á)? IN
20. Pretože ak by som nebol(a), druhé deti by ma nemali radi. IN
21. Pretože ak by som nebol(a), dostal(a) by som sa do problémov. EX
22. Pretože si myslím, že je dôležité byť milý(á). ID
23. Pretože by som sa cítil(a) zle, ak by som nebol(a) k druhým milý(á). IN
24. Pretože som nerád(a) k druhým nepríjemný(á). ID
25. Prečo by si pomohol (-la) niekomu, kto je v núdzi? IN
26. Pretože si myslím, že je dôležité poskytnúť pomoc tomu, kto ju potrebuje. ID
27. Pretože ak by som nepomohol (-la), mohol (-la) by so mať z toho problémy. EX

28. Pretože by som sa cítil(a) zle, ak by som nepomohol(-la). IN
 29. Pretože chcem, aby ma mali ľudia radi. IN
 30. Pretože ak pomáham druhým, mám z toho dobrý pocit. ID

3 VÝSLEDKY

Tabuľka 2 Prečo dodržiavaš sľuby, ktoré dávaš svojim priateľom?

	1A-aby ma mali priatelia radi	2A- ak by som svoje sľuby nedodržel, cítil by som sa ako zlý človek	3A- moji priatelia by sa nahnevali	4A- myslím si, že dodržiavať sľuby je dôležité	5A- porušovanie sľubov nemám rada
ÚN	5	5	44	3	0
SN	8	15	32	4	8
SP	40	25	20	25	15
VP	52	60	9	73	82

Vysvetlivky: ÚN=Úplne nepravdivé, SN=Skôr nepravdivé, SP=Skôr pravdivé, VP=Veľmi pravdivé (platí pre tabuľky 2-6)

V celkovej vzorke (Tabuľka 2) až 73 žiakov považuje dodržiavanie sľubov za veľmi dôležité, čo znamená že deti považujú tvrdenie o dodržiavaní sľubov za veľmi pravdivé, čiže pre nich dôležité. Táto odpoveď v našom dotazníku sa považuje za identifikovanú reguláciu, čo vlastne znamená, že sú plne stotožnení s motiváciou takéhoto správania. Len 3 žiaci považujú dôležitosť za dodržiavanie sľubov ako úplne nepravdivé. Hypotéza 1 sa nám nepotvrdila, pretože žiaci uvádzali dôvod na dodržiavanie sľubov taký, že podľa nich je veľmi dôležité dodržiavať sľuby. Motivácia uspokojuje identifikovanú reguláciu správania čo znamená, že žiaci uprednostňujú vnútornú motiváciu.

Tabuľka 3 Prečo sa nevysmievaš druhým, keď sa pomýlia?

	6B- ak by som to robil dostanem sa do problémov	7B- myslím si, že je dôležité byť k druhým milý	8B- hanbil by som sa za seba, ak by som to urobil	9B- ostatné deti ma nebudú mať rady	10B-nerád som k druhým nepríjemný
ÚN	20	6	41	7	15
SN	28	8	28	32	16
SP	34	40	24	41	46
VP	23	51	12	25	28

V tejto skupine otázok, bola najmenšia nameraná hodnota 6 (Tabuľka 3). Tvrdenie, že motívom nevysmievať sa iným je fakt, že sme k iným milí, považuje týchto 6 žiakov za úplne nepravdivé. Naopak až 51 detí považuje za úplne pravdivé, že byť milý je dôležité. Práve kvôli tomuto sa nevysmieávajú iným ľuďom alebo ich rovesníkom. Táto odpoveď uspokojuje identifikovanú reguláciu, čo znamená, že žiaci vedia, že nevysmievať sa ostatným je neslušné. Najnižšia hodnota je aj pri odpovedi, ktorá uvádza hanbu za svoje správanie. Žiaci, ktorí zvolili túto odpoveď, by sa za svoje správanie hanbili, keby sa druhým vysmievali. Odpoveď uspokojuje introjickovanú reguláciu. Hypotéza 2 sa potvrdila, pretože žiaci uvádzajú dôvod nevysmievania sa tak, že je podľa nich veľmi dôležité byť k iným milý. Motivácia uspokojuje identifikovanú reguláciu správania, čo znamená vnútornú motiváciu.

Tabuľka 4 Prečo, aj keď si nahnevaný (á), neudrieš druhého človeka?

	11C- mal by som z toho problémy	12C- chcem, aby ma mali druhé deti rady	13C- nerád niekoho bijem	14C- nechcem nikomu ublížiť	15C- ak by som to urobil, cítil by som sa zle
ÚN	8	5	7	9	11
SN	12	18	14	6	16
SP	58	54	33	20	19
VP	27	28	51	70	59

V tejto časti je najvyššia hodnota pri odpovedi „nechcem nikomu ublížiť“ (Tabuľka 4). Táto odpoveď uspokojuje identifikovanú reguláciu. Z výsledkov teda vyplýva, že samotní žiaci sú schopní o svojom správaní rozhodovať, vedia si uvedomiť, kedy sa správajú dobre a kedy zle, čiže vedia

ovládať svoj hnev a takáto regulácia im je už prirodzená. S takýmto motívom nesúhlasí 9 detí, ktoré označili odpoveď ako za úplne nepravdivú. Najmenej ohodnotená je odpoveď „chcem, aby ma mali druhé deti rady.“ Táto odpoveď uspokojuje introjickovanú reguláciu. Hypotéza 3 sa nám nepotvrdila, pretože odpovede žiakov ohľadom fyzického násillia boli interpretované tak, že nechcú nikomu ublížiť. Takáto motivácia uspokojuje identifikovanú reguláciu správania, čo znamená vnútornú motiváciu.

Tabuľka 5 Prečo sa snažíš byť k druhým ľuďom milý (á)?

	16D ak by som nebol, druhé deti by ma nemali rady	17D- ak by som nebol, dostal by som sa do problémov	18D- myslím si, že je dôležité byť milý	19D- cítil by som sa zle, ak by som nebol k druhým milý	20D- nerád som k druhým nepríjemný
ÚN	10	21	5	15	12
SN	17	39	12	18	18
SP	42	25	38	40	55
VP	36	20	50	32	20

V tejto časti je najnižšia hodnota odpovede ako úplne nepravdivé, že byť milý, je dôležité (Tabuľka 5). Naopak až 50 detí si myslí, že byť milý je veľmi dôležité. Táto odpoveď uspokojuje identifikovanú reguláciu správania, čiže žiaci vedia, prečo je potrebné byť k druhým ľuďom alebo rovesníkom milý. Najvyššiu hodnotu má odpoveď, že žiaci sa neradi správajú k druhým ľuďom nepríjemne. Táto odpoveď uspokojuje identifikovanú reguláciu, to znamená, že žiaci vedia, že k druhým sa nemajú správať nepríjemne. Naša hypotéza 4 sa potvrdila, pretože odpovede žiakov na otázku byť k ostatným ľuďom milý, žiaci volili odpoveď, že si myslia, že je veľmi dôležité byť milým. Takáto motivácia uspokojuje identifikovanú reguláciu správania, čo znamená vnútornú motiváciu.

V tabuľke ž uvádzame výsledky viazané k overeniu hypotézy H5. V tejto časti je najvyššia hodnota pri odpovedi „myslím si, že je dôležité poskytnúť pomoc tomu, kto ju potrebuje. Až 78 žiakov je toho názoru, že pomáhať ľuďom v núdzi je veľmi dôležité. Táto odpoveď uspokojuje identifikovanú reguláciu správania. Žiaci si uvedomujú, že pomáhať iným ľuďom je dôležité. Za nepravdu považujú odpoveď, že pomáhať je potrebné z toho dôvodu, aby sa vyhli určitým problémom. Z uvedených odpovedí nám vyplýva, že žiaci vedia, kedy treba pomôcť ľuďom vo svojom okolí bez toho,

aby boli k tomu nútení. Hypotéza H5 sa nepotvrdila, pretože žiaci odpovedali na otázku týkajúcu sa pomoci v núdzi druhým ľuďom, že je veľmi dôležité či už pomáhať alebo poskytovať pomoc druhým ľuďom, ktorí sú na to odkázaní. Takýto typ motivácie uspokojuje identifikovanú reguláciu správania, čo znamená vnútornú motiváciu správania.

Tab. č. 6 Prečo by si pomohol (-la) niekomu v núdzi ?

	21E- myslím si , že je dôležité poskytnúť pomoc tomu, kto ju potrebuje	22E- ak by som nepomohol, mohol by som mať z toho problémy	23E- cítil by som sa zle, ak by som nepomohol	24E- chcem, aby ma mali ľudia radi	25E- ak pomáhame druhým, mám z toho dobrý pocit
ÚN	7	68	6	5	2
SN	9	33	5	7	3
SP	11	4	44	55	45
VP	78	0	50	38	55

4 DISKUSIA A ZÁVER

Hlavným cieľom nášho výskumu bolo popísať, charakterizovať a operacionalizovať úroveň motivácie a regulácie pre prosociálne správanie žiakov nižšieho sekundárneho vzdelávania. Dosiahnuté boli aj všetky čiastkové ciele, ktorým cieľom bolo zlepšiť správanie žiakov a zmapovať najčastejšie prejavy vnútornej a vonkajšej motivácie. Výskum bol uskutočňovaný metódou dotazníka SRQ – prosocial. Výskumnú vzorku tvorilo 105 respondentov, ktorí boli vybraní cielene. Získané výsledky boli zaznamenané v tabuľkách. Po vyhodnotení výsledkov sa nám 2 hypotézy potvrdili a 3 nepotvrdili.

Na základe preštudovanej literatúry sme si za prvú hypotézu zvolili predpoklad, že žiaci nižšieho sekundárneho vzdelávania pri zvažovaní dodržiavania sľubov budú častejšie preferovať vonkajšiu motiváciu. Táto hypotéza sa nám nepotvrdila, pretože žiaci sekundárneho vzdelávania považujú plnenie sľubov za prirodzenú schopnosť. Dodržiavanie sľubov pre nich nepredstavuje žiadny problém, neplnia ich z povinnosti, ale z vlastnej vôle. Túto vlastnosť u žiakov sekundárneho vzdelávania zaradujeme do vnútornej motivácie, z čoho vyplýva, že sa nám daná hypotéza nepotvrdila. Ale to je pozitívna správa, pretože vo vyšších ročníkoch by tieto vlastnosti, postoje, konania mali zostať statické a nemenné.

Každý človek potrebuje vo svojom živote mať okolo seba spoločnosť, v ktorej sa nebojí vyjadriť svoj názor. V otázkach týkajúcich sa kontroly vysmievania sa naša druhá hypotéza týkajúca sa tejto problematiky potvrdila. Vybraní žiaci z našej výskumnej vzorky považujú vysmievanie za vulgárny spôsob vyjadrovania. V prípade, že sa vysmievali, sa za svoje správanie hanbili. Žiaci boli k svojim rovesníkom milí, vedeli svoje správanie regulovať, boli k ľuďom pozitívne naladení.

Predpokladali sme, že žiaci nižšieho sekundárneho vzdelávania budú pri páchaní fyzického násilia preferovať vonkajšiu motiváciu. Táto hypotéza sa nám nepotvrdila, pretože žiaci vedia ovládať svoj hnev, nekonajú na základe vonkajších stimulov, ale preferujú svoje aktuálne pocity. Opäť dobrá správa, pretože vedieť zvládať svoj emočný hnev je príkladom správne sa rozvíjajúcej osobnosti.

Predpokladali sme, že žiaci nižšieho sekundárneho vzdelávania preferujú v oblasti milého prístupu k druhým ľuďom vnútornú motiváciu. Na základe nami zistených výsledkov má najvyššiu hodnotu odpoveď, že žiaci sa neradi správajú k druhým ľuďom nepríjemne. Táto odpoveď nám našu hypotézu potvrdila.

Predpokladali sme, že žiaci nižšieho sekundárneho vzdelávania preferujú v otázkach pomoci druhým v núdzi vonkajšiu motiváciu. Táto hypotéza sa nám nepotvrdila, pretože až 78 žiakov bolo názoru, že pomáhať druhým treba v každej situácii, bez nároku na odmenu.

Napriek tomu, že všetky hypotézy neboli verifikované, naše výsledky sa vzhľadom na malý počet respondentov nedajú zovšeobecňovať. Ich odpovede na naše otázky odzrkadľovali aj ich súčasný psychický stav, online štúdium – dištančné štúdium ako aj negatívny vplyv epidemiologickej situácie v našej krajine. Bezpochyby žiakom v momentálnej situácii chýba sociálny kontakt, sú „oklieštené“ a „nedobrovoľne“ vyčlenené z bežného kolektívu, preto je irelevantné posudzovať a robiť 100%závery ako všeobecné. Žiaci sú viac zraniteľní, možno trochu neúprimné, pretože túžba byť v svojom kolektíve ich robí hodnotovo lepšími a prikláňajú sa sa pri výbere odpovede daných otázok pozitívnejšie než by chceli. Ale to sú len hypotézy, pretože musíme brať ohľad na objektívne činitele zo strany vonkajších vplyvov spoločnosti, ktoré sú prepojené veľmi úzko a týmto spôsobom zasahujú do vnútorného subjektívneho sveta maloletých jedincov. Je preto možné a som o tom vnútorne presvedčená, že po zopakovaní výskumu s odstupom času, by sme dostali od tých istých respondentov odlišné odpovede. Je potrebné, aby sa v skúmaní

vonkajšej a vnútornej motivácie pokračovalo aj po návrate do bežného školského vyučovania a naopak, kompetentní pouvažovali o chybách, ktorých sa možno nechtiac dopúšťali počas dištančného vzdelávania. Ale treba si uvedomiť, že práve deti v tomto skúmanom veku môžu mať negatívny dopad na ich celkové zmýšľanie, správanie, návrat do kolektívu možno ich to posunie dopredu, čo by bola správna voľba, ale je tu aj možnosť, že počas dlhého odlúčenia so školou nadobudli zlé návyky, hodnotové postoje, zabudli na akceptácie autority učiteľa. Preto teraz budú musieť pedagógovia aj rodičia nájsť ten správny a spoločný kľúč k ďalšiemu rozvíjaniu motivácií, čo bude pre všetkých veľká výzva.

Takže v budúcnosti považujeme za dôležité zamerať sa viac na motivovanie žiakov nižšieho sekundárneho vzdelávania a dúfame, že aj náš výskum aspoň v malej miere prispel k riešeniu motivácií a správania žiakov.

LITERATÚRA

BAUMEISTER, R.F. – VOHS,K.D. 2007. Self-regulation, ego depletion, and motivation. *Social and Personality Psychology Compass*, 1, 2007,p.115-128.

BAUMEISTER, R. F. 2002. Ego depletion and self- control failure: An energy model of the self's executive function. *Self and Identity*, 2002, 1 (2), p. 129-136.

BOROŠ, J., 1987. *Základy psychológie*. Bratislava, 1987. 489 s.

BRICHČÍN, M., *Vůle a sebekontrola*. Praha: Karolinum, 1999. 423 s. ISBN 80-7184-753-4

BUCK, M. 2007. *Tajomné Ja*. Bratislava: GU100, 2007. 226s. ISBN 978-80-969058-5-0.

ČEREŠNÍK, M. 2014. *Sebariadenie a jeho genderové špecifiká. Reflexie vysokoškolského kontextu*. Nitra: UKF, 2014. 188 s. ISBN 978-80-558-0602-0.

DECI, E.L. – RYAN, R.M. 1985. *Intrinsic motivation and self- determination in human behaviour*. New York : Plenum Press, 1985. 372 p. ISBN 0-306-42022-8.

GAVORA, P. 2010. *Akí sú moji žiaci?* Nitra: ENIGMA PUBLISHING s.r.o., 2010. 204 s. ISBN 978- 80- 89132-91-1.

HEGEDŰS, SZ. 2016. A proszociális viselkedés fejlődése és fejlesztése kisgyermekkorban. *Magyar pedagógia*, 116. évf. 2. szám 197-218. (2016) DOI:

10.17670/MPed.2016.2.197. dostupné na internete:
http://www.magyarpedagogia.hu/document/Hegedus_MPed20162.pdf

HVOZDÍK, J. 2017. *Základy školskej psychológie*. Košice: Filozofická fakulta, 2017. 381 s. ISBN 978-80-8152-505-6.

KURUC, M. *Príučka pre používanie dotazníka SRQ- Prosocial v pedagogickej praxi*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislava, 2013. 65s. ISBN 978-80-223-3512-6.

LORINCOVÁ, T. 2015. *Sebaregulácia a motivácia u vybraných študentov vo vzťahu k ich vývinu a potenciálu*. Online :
<https://www.unipo.sk/public/media/34291/Sebaregulacia%20komplet.pdf>

LOVAŠ, L. 2008. *Agresia a sebakontrola*. Zborník Filozofickej fakulty Univerzity Komenského. *Psychologica XXXVIV*. Bratislava: Stimul FiF UK, 2008 s. 66-77 ISBN 978-80-89236-45-9.

LOVAŠ, L., MESÁROŠOVÁ, M. 2011. *Psychologické aspekty a kontexty sebaregulácie*. Košice Online:
<https://www.upjs.sk/public/media/5596/Psychologicke-aspekty-a-kontexty-sebaregulacie.pdf>

MERTIN, V., KREJČOVÁ, L. et al. 2013. *Problémy s chovaním ve škole – jak na ně*. Wolters Kluwer, 2013. 200 s. ISBN 978-80-7478-026-4.

NAKONEČNÝ, M., 1998. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 1998. 336 s. ISBN 80-200-0628-1.

NÁKONEČNÝ, M., 2004. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia 2004. 270 s. ISBN 80-200-0592- 7.

PARDEL, T., 1977. *Motivácia ľudskej činnosti a správania*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1977. 219 s.

PETLÁK E. et al. 2018. *Príčiny a prejavy devalvačného správania žiakov voči učiteľom*. Ružomberok, 2018. 221 s. ISBN 978-80-8200-024-8.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 1995. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. 292 s. ISBN 80-7178-029-4.

RÁCZOVÁ, B. 2011. *Vývinové aspekty sebakontroly*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, 2011. 110 s. ISBN 978-80-7097-924-2.

ROTHHART, M.K., POSNER, M. I. 2005. Genes and Experience in the Development of executive Attention And Effortful Control. *New directions for child and adolescent development*. ISSN 1534-8687, 2005, vol. 109, no.3, p.101-108.

RYAN, R.M.- DECI, E.L. (2002): An overview of self- determination theory. In Deci, E.L., Ryan, R.M. (eds.), *Handbook of self determination research*. 3-33. Rochester, NY: University of Rochester Press.

SMIRNOV, A.A. et al. 1959. *Psychologie*. Praha, 1959.

ZELINA, M. 1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: IRIS, 1996. 230 s. ISBN 978-80-967013-4-7.

MIERA ASERTÍVNEHO SEBAPRESADENIA ŽIAKOV STREDNÝCH ŠKÔL

THE MEASURE OF ASSERTIVE SELF-PROMOTION OF SECONDARY SCHOOL PUPILS

Alexandra Majerská, Andrea Juhásová

Abstrakt: Asertivita je schopnosť človeka primerane vyjadrovať svoje názory, potreby alebo pocity v interakcii s inými ľuďmi. Je to komunikačná schopnosť človeka vyjadriť svoj súhlas, nesúhlas, kritiku alebo požiadať o pomoc bez agresie, manipulácie alebo pasivity. Príspevok má charakter výskumnej štúdie. Definovali sme základné pojmy súvisiace s komunikáciou a asertivitou, objasnili sme pojem adolescent a stručne popísali ich vývinové špecifiká. Výskum sme realizovali prostredníctvom Dotazníka sebakresadenia (Praško, Prašková, 2010). Zistené výsledky sme vyhodnotili a interpretovali.

Kľúčové slová: Asertivita. Asertívne sebakresadenie. Sebakresadenie. Žiaci stredných škôl.

Abstract: Assertiveness is the ability of a person to adequately express their opinions, needs or feelings in interaction with other people. It is the communication ability of a person to express their consent, disapproval, criticism or to ask for help without any agitation, manipulation, or appreciation. The contribution has the character of a research study. We have defined the basic concepts of communication and assertiveness, we have clarified the concept of adolescence and we have written the developmental specifics of adolescents. We have found the results of the research that we carried out through the Questionnaire on Self-transplantation (Praško, Prašková, 2010) evaluated and interpreted.

Keywords: Assertivity. Self-promotion. Assertive self-promotion. Secondary school pupils.

1 ÚVOD

Človek je spoločenská bytosť, dôkazom čoho je jeho potreba sociálneho kontaktu, ktorá sa prejavuje vo forme komunikácie. Komunikácia umožňuje človeku dorozumieť sa s ľuďmi, prezentovať svoje názory, vyjadrovať svoje pocity či potreby. Každý človek má svoj vlastný spôsob komunikácie. Jeden sa narodí ako rečník a druhý, je naopak, skôr utiahnutý a len vo veľmi slabej miere vyjadruje svoje pocity alebo názory. Niektorí sú agresívni a snažia sa presadiť bez ohľadu na druhého. Asertivita je komunikačná schopnosť človeka

primeraným a úprimným spôsobom vyjadrovať svoje myšlienky, city a potreby či už pozitívne alebo negatívne a bez toho, aby ublížil druhému človeku. Pri asertívnej komunikácii je dôležité rešpektovanie práv nielen iných, ale aj svojich.

Osobnosť človeka sa formuje vo vzájomnom vzťahu s prostredím. Správanie a prežívanie (nálada, sebavedomie, pocity) sa utvárajú prostredníctvom komunikácie s ostatnými ľuďmi. Správanie ostatných ovplyvňuje aj našu komunikáciu. Spôsob, akým ľudia komunikujú s inými ľuďmi, závisí aj od toho, do akej miery je rozvinutá sebaúcta človeka, sebahodnotenie, ale aj hodnotenie iných. Ľudia majú zväčša tendenciu reagovať v ťažkých situáciách emočne prehnane, alebo naopak, svoje emócie potláčajú (Praško, 2007). Preto je dôležité, aby sme sa naučili zvládať svoje emócie a naučili sa efektívne komunikovať s druhými ľuďmi. Dôležité je vedieť presadiť svoje názory, pocity či zaujať svoje postoje tak, aby sme tým neublížili druhým ľuďom.

V súčasnosti pojem asertivita môžeme definovať ako: *„rovnocennosť, úctu a rešpektovanie správania a konania partnera a zároveň vo vzájomnom vzťahu úctu, rešpekt a ochranu dôstojnosti vlastného „ja“ (Boroš, 2001). Vališová (1995, s.16 In Marková, 2010) definuje asertivitu ako: „praktický spôsob komunikácie a jednania, ktorým človek vyjadruje otvorene a primerane svoje myšlienky, city, názory a postoje. Vie, čo chce a nechce a vie to jasne formulovať. Postupuje tak, aby neprekračoval vlastné práva, ani bezohľadne neobmedzoval práva ostatných ľudí. Preferuje orientáciu na zhodu, úctu k osobnosti partnera, k rešpektovaniu slobody názoru.“*

Na základe uvedeného môžeme tvrdiť, že asertivita alebo asertívne správanie je akási „ideálna forma komunikácie“. Je to schopnosť úprimne vyjadriť to, čo cítime alebo aké sú naše potreby. Je založená na rovnocennosti, úprimnosti, pozitívnom vzťahu k druhým ľuďom a tiež v hľadaní kompromisov v prípade výskytu konfliktov a rozvíjaní vzájomných vzťahov. Asertívny človek rešpektuje druhých ľudí na rozdiel od ľudí, ktorí sú bezohľadní a arogantní. Človek, ktorý sa správa asertívne, sa nenechá využívať, stojí si za svojím názorom. Úprimne prejavuje svoje pocity a potreby, nepretvaruje sa, je sám sebou a nemá potrebu si stále niečo dokazovať. Asertivita je spôsob zdravého sebaapresadenia.

Adolescencia je obdobie, ktorým si musí prejsť každý jedinec. Je to obdobie mnohých zmien či už psychických alebo fyzických. Je to obdobie prechodu z detstva do dospelosti.

Adolescenciu alebo aj obdobie dospievania môžeme definovať ako: „*Vývinové obdobie medzi detstvom a dospelosťou, prekrývajúce sa približne s druhou dekádou života. Je charakterizované výraznými zmenami vo všetkých zložkách osobnosti. Mení sa telesný vzhľad, vyvíjajú sa mentálne schopnosti, často dochádza k búrlivým citovým prejavom. Iný rozmer nadobúdajú vzťahy k rodičom. Významné sa stávajú vzťahy k iným osobám a postupne dochádza k osamostatňovaniu adolescenta. V súčasnej rozvinutej spoločnosti ide o dôležité obdobie prípravy na samostatný život v dospelosti*“ (Šlosár, 2020, s.71). Adolescencia je obdobie, ktoré môžeme charakterizovať ako obdobie dospievania. Je vymedzené rozsahom od 15 do 20-22 rokov. Je to obdobie, ktoré je pre mladých ľudí obdobím, kedy nastáva v ich živote veľa zmien. Je to obdobie, kedy sa tieto zmeny dejú veľmi rýchlo. Sú to zmeny, ktoré nastávajú v oblasti psychiky, citov a vzťahov a telesných zmien.

Telesný vývin je charakteristický spomaľovaním rastu a tvarovaním tela do dospeljej podoby. U chlapcov sa rast do výšky ešte nekončí, avšak u dievčat áno, a to v 15. roku života. Svalstvo chlapcov mohutnie a postava dievčat je viac ženská. Vývin primárnych a sekundárnych znakov je v tomto období ukončený (Končeková, 2002).

Adolescent má záujem o získavanie nových poznatkov a snaží sa si ich čo najviac osvojiť. Získané poznatky si dokáže úspešnejšie a ľahšie triediť, čím si vytvára všeobecnejšie závery. Dospievajúci automaticky neprijíma názory druhých, ale snaží sa si ich najskôr overiť a zhodnotiť. (Klindová, Rybárová, 1985).

Adolescenti dokážu nájsť viac možností riešenia, dokážu myslieť hypoteticky a tiež dokážu používať logické myšlienkové postupy. Rozvíja sa schopnosť abstraktného myslenia. (Sanders, 2013).

Citové prežívanie sa v tomto období stabilizuje. City sú trvalejšie, prehlbujú sa a stabilizujú. Rozvíja a zvyšuje sa sebakontrola (Končeková, 2002).

Adolescencia je obdobím sebauvedomovania a sebautvárania. Dospievajúci jedinec sa snaží nájsť si miesto v spoločnosti a tiež v živote. Hľadá zmysel života, stanovuje si ciele a premýšľa o svojej budúcnosti. Tým, že spoločnosť od nich očakáva, že sa začlenia do pracovného prostredia alebo budú pokračovať vo vzdelávaní sa, si vyžaduje, aby si uvedomili svoje vlastnosti, schopnosti, potreby a záujmy (Klindová, Rybárová, 1985).

Socializácia v období adolescencie je spojená so začleňovaním sa do spoločnosti. Prvým významným medzníkom v tomto období je ukončenie

povinnej školskej dochádzky, kedy nastáva dôležité rozhodovanie sa o tom, kam bude smerovať jeho profesijný život, to znamená, na aký druh štúdia sa zameria. Druhým významným medzníkom je dovŕšenie pätnásteho roku života, kedy získava občiansky preukaz, čím nastáva zmena jeho sociálneho postavenia (Vágnerová, 2014). Obdobím adolescencie prijíma človek na seba množstvo nových rolí a tiež sa mu zvyšuje miera zodpovednosti. Vo vzťahu k dospelým je zvyčajne ešte stále finančne a materiálne od nich závislý (Končeková, 2002). Vo vzťahu k opačnému pohlaviu je toto obdobie charakterizované aj ako obdobie prvého pohlavného styku. Označujeme ho aj ako obdobie „*polygamné štádium sexuálneho vývinu*“ a to z dôvodu, že jedinci radi experimentujú v oblasti sexuality a často striedajú partnerov. Vyspelejší adolescenti, u ktorých prevláda láska nad sexualitou, hľadajú trvalé a hlbšie vzťahy. Sú zodpovední a myslia na svoju budúcnosť, na založenie si rodiny (Kopčanová, Kopányiová, Smiková, 2016).

Z uvedeného môžeme konštatovať, že obdobie adolescencie je naozaj náročným obdobím. Je to súhrn mnohých zmien v tele človeka, ktoré sa dejú v rovnakom časovom úseku. Formovanie osobnosti človeka je ovplyvňované najmä vonkajším pôsobením rodinného prostredia, školou, spoločnosťou, vrstovníkmi, ale aj médiami, politickým dianím, v podstate všetkým, čo ho obklopuje. Adolescent sa musí vyrovnávať nielen so zmenami, ktoré nastávajú v jeho vnútri, to znamená biologický vývin, ale zaťažený je najmä jeho psychický vývin vplyvom vonkajšieho prostredia a jeho potreba byť pre spoločnosť prospešný a pre vrstovníkov príťažlivý.

Na základe preštudovanej literatúry a výskumov, ktoré boli zamerané na rovnakú alebo podobnú oblasť výskumu, sme formulovali nasledovné hypotézy:

H1: Predpokladáme, že žiaci stredných škôl sa budú správať skôr pasívne ako asertívne.

H2: Predpokladáme, že miera asertívneho sebapresadenia u chlapcov je vyššia ako u dievčat.

H3: Predpokladáme, že starší žiaci sa budú správať viac asertívne ako mladší žiaci.

2 METÓDY

Participanti

Výskumný súbor tvoria žiaci rôznych typov stredných škôl. Respondenti boli vo veku od 15 do 19 rokov. Školy boli vyberané z celého územia Slovenska. Výberový súbor charakterizujeme ako stratifikovaný výber a ako dostupný. Zahŕňa celkom 250 respondentov, z ktorých bolo 181 žien, čo predstavuje z celkového počtu 72,4% a 69 mužov, čo predstavuje 27,6%. Percentuálne zastúpenie tried bolo nasledovné: 24,8% tvoria žiaci prvej triedy, 26% sú žiaci druhej triedy, 26,4% tvoria žiaci tretej triedy a zvyšnú časť čo predstavuje 22,8% tvoria žiaci štvrtej triedy.

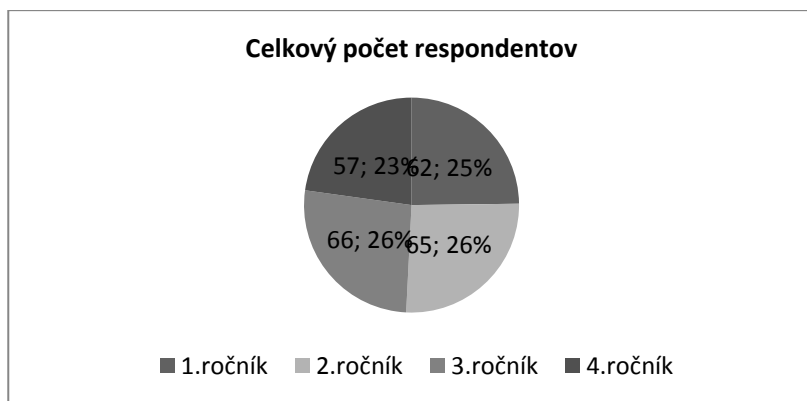
Metódy výskumu a štatistické procedúry

Dotazník sebakpresadenia (Praško, Prašková 2010) sme použili ako hlavnú metódu na zisťovanie miery asertívneho sebakpresadenia žiakov stredných škôl. Dotazník pozostával z dvadsiaticich dvoch otázok. V prvých dvoch bolo potrebné označiť pohlavie a triedu, ktorú žiak navštevuje a v ďalších otázkach bolo potrebné vyjadriť hodnotenie na základe vlastného postoja. V závislosti od toho, akú hodnotu priradili žiaci k odpovedi, boli k ich odpovediam priradené body. Ak žiak zvolil prvú odpoveď, získal jeden bod; ak druhú, dva body; za tretiu odpoveď tri body a za štvrtú odpoveď štyri body. Na štatistické spracovanie dát sme použili *program JASP*.

3 VÝSLEDKY

Vyhodnotenie je spracované na základe jednotlivých ročníkov, potom čišlo o odpoveď chlapec/dievča a na záver je celkový graf, ktorý hodnotí priemerné správanie žiakov stredných škôl a v ktorom je viditeľné, aký spôsob komunikácie najčastejšie žiaci stredných škôl volia v rôznych spoločenských situáciách.

V závislosti od počtu bodov získaných podľa jednotlivých odpovedí, sa dá opísať správanie respondentov nasledovne: nad 70 bodov – agresívna komunikácia (v rámci sebakpresadenia); 50-70 bodov – asertívna komunikácia (v rámci sebakpresadenia); 30-50 bodov – pasívna komunikácia (v rámci sebakpresadenia); pod 30 bodov – vyhýbavá komunikácia (v rámci sebakpresadenia). Percentuálne vyjadrenie celkového počtu respondentov podľa jednotlivých tried uvádzame v nasledovnom grafe 1:



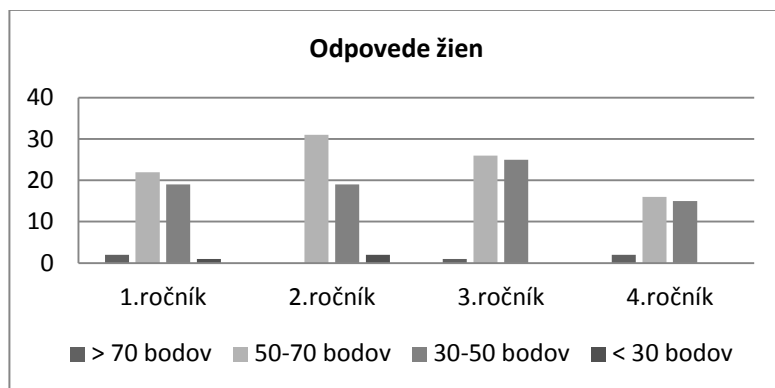
Graf 1 Prehľad počtu respondentov podľa ročníkov 1-4

Ako je možné vidieť z výsledkov na grafe 1, najviac prevažujúce je v každom ročníku asertívne správanie, ktoré sa nachádza presne v rozsahu 50-70 bodov získaných z odpovedí. Druhým najčastejším je pasívna komunikácia, ktorá spadá do rozsahu získaných bodov medzi 30-50. Potom nasleduje agresívne správanie pre respondentov, ktorí získali viac ako 70 bodov. Najmenej častým správaním bola vyhýbavá komunikácia, pri ktorej respondent získal menej ako 30 bodov. Z celkového počtu 250 osôb volilo asertívny typ správania 142 respondentov, čo v percentuálnom vyjadrení predstavuje podiel $142/250 = 0.568$, čiže 56,8%, čo predstavuje nadpolovičnú väčšinu. Prehľad počtu žiakov, ktorí volili asertívny typ sebahpresadenia, je vyjadrený v grafe 2.



Graf 2 Prehľad žiakov, ktorí volia asertívny typ sebahpresadenia podľa ročníkov 1-4

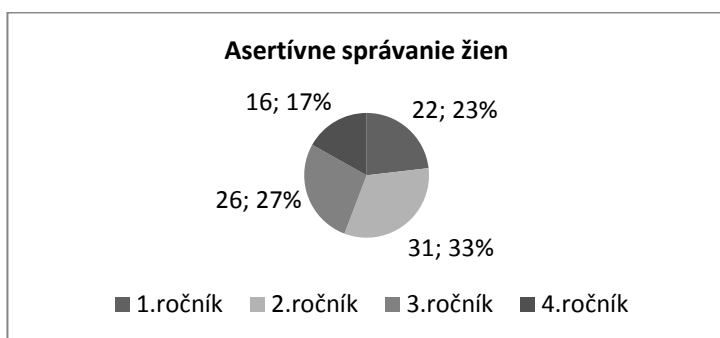
Zvlášť si v nasledujúcej časti rozoberieme výsledky pre mužov a ženy. Výsledky pre ženy pre ročníky 1-4. sú vyjadrené v nasledovných grafoch 3 a 4.



Graf 3 Rozdelenie odpovedí žien pre ročníky 1-4

V percentuálnom vyjadrení zo 181 žien zvolilo odpovede, ktoré sa zhodujú s asertívnym správaním, 95 žien, čo predstavuje percentuálny podiel $95/181 = 52,49\%$.

Celkový počet respondentiek podľa tried bol nasledovný: v 1. triede bolo 44 respondentiek, v 2. triede 52 respondentiek, v 3. triede 52 respondentiek a v 4. triede 33 respondentiek a z nich asertívne správanie volilo nasledovne: 1. trieda – 22 respondentiek; 2. trieda – 31 respondentiek ; 3. trieda – 26 respondentiek; 4. trieda – 16 respondentiek. V grafickom vyjadrení to vyzerá nasledovne:



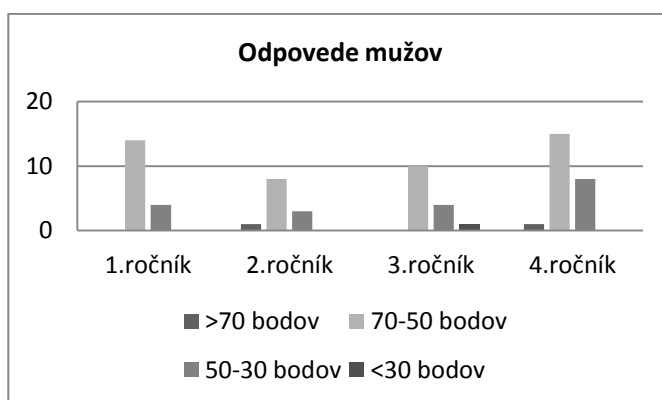
Graf 4 Podiel asertívneho typu správania u žien v ročníku 1-4

Ako je možné vidieť z grafu, žiaci nižších ročníkov majú o niečo vyššie asertívne správanie ako žiaci vyšších ročníkov. Ak to vyjadríme percentuálne,

tak z 96 respondentiek 1. a 2. ročníka volilo asertívny typ správania 53 respondentiek, čo je v percentuálnom vyjadrení hodnota 55,21%. U žiakov vyšších tried je to nasledovne: z 85 respondentiek volilo asertívny typ správania 42 žien, čo je v percentuálnom vyjadrení 49,41% percentuálny podiel.

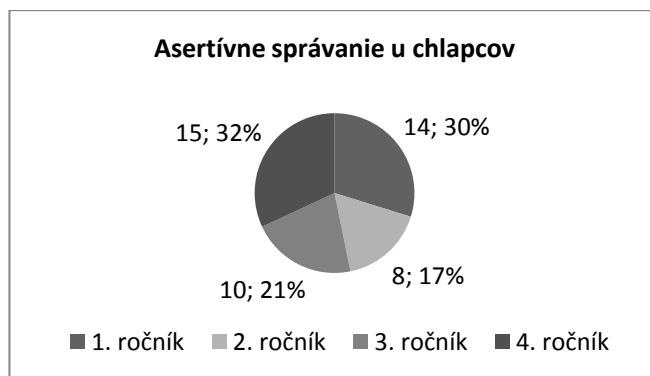
Zhrnutie výsledkov pre chlapcov:

Celkový počet respondentov bol 69 mužov. Z toho pre jednotlivé ročníky bol počet respondentov nasledovný: 1. ročník – 18 respondentov; 2. ročník – 12 respondentov; 3. ročník – 15 respondentov; 4. ročník – 24 respondentov. Výsledky pre celkové správanie u chlapcov sú zhrnuté v grafe 5.



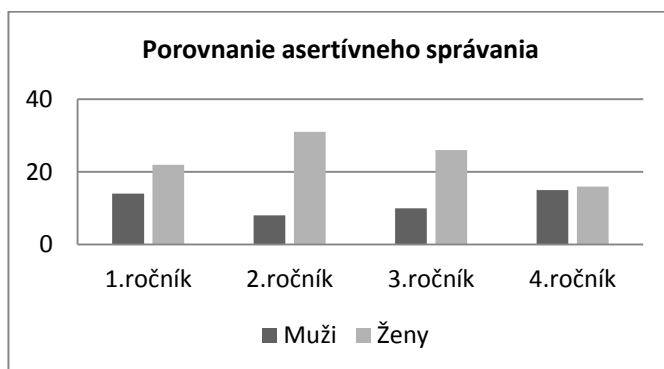
Graf 5 Rozdelenie odpovedí mužov pre ročníky 1-4

Ako je zrejmé už na prvý pohľad z grafu 5, najčastejšie zvoleným spôsobom komunikácie u mužov bolo asertívne správanie. Čiže ide o odpovede, pri ktorých respondenti získali od 50 do 70 bodov. Druhým najčastejším správaním bol pasívny spôsob komunikácie. Tretím najčastejším agresívne správanie a potom až vyhýbavé. V percentuálnom vyjadrení volilo asertívny typ správania zo 69 respondentov 47 mužov. V percentuálnom vyjadrení to predstavuje podiel 68,11% respondentov. Čo sa týka asertívneho sebahpresadenia mužov na základe ročníkov, tak na grafe môžeme vidieť, že asertívne sebahpresadenie je u mužov 3. a 4. ročníka vyššie ako u žiakov 1. a 2. ročníka. Celkový percentuálny podiel asertívneho sebahpresadenia žiakov vyšších ročníkov je 53,19% a žiakov nižších ročníkov je 46,8%. Z celkového počtu mužov bol volený asertívny typ správania nasledovne: 1. ročník – 14 respondentov; 2. ročník – 8 respondentov; 3. ročník – 10 respondentov; 4. ročník – 15 respondentov. Graficky je to vyjadrené v grafe 6 nasledovne:



Graf 6 Podiel asertívneho správania u chlapcov pre ročníky 1-4

Porovnanie asertívneho typu správania žiakov podľa pohlavia:



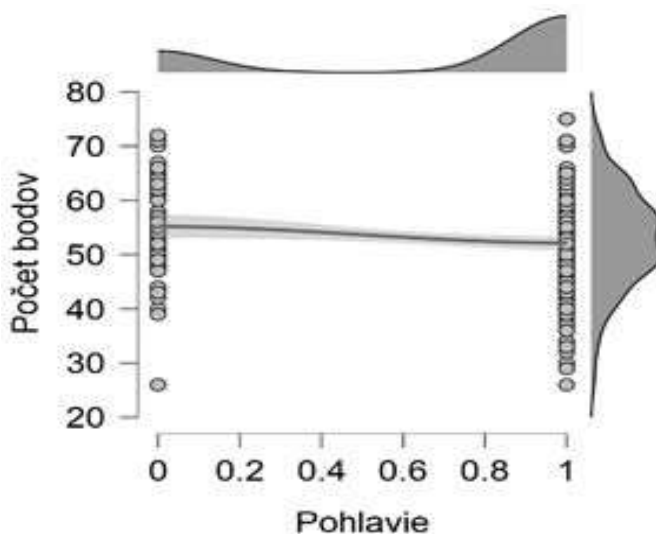
Graf 5 Porovnanie asertívneho typu správania u žien a mužov v ročníkoch 1-4

Ako je zrejmé už z grafu na prvý pohľad, tak asertívne správanie výrazne prevyšuje u žien ako u mužov. Hlavne v prvých dvoch ročníkoch u žien je výrazne vyššia miera asertívneho sebaapresadenia. Avšak ak to porovnáme percentuálne z celkového počtu zvlášť mužov a žien, tak na základe uvedených grafov platí, že miera asertívneho sebaapresadenia je u mužov vyššia ako u žien. Keby sme chceli porovnať výsledky s výstupom z programu JASP na základe deskriptívnej štatistiky, tak výsledky by boli nasledovné:

Tabuľka 1 Deskriptívna štatistika asertívnej miery sebakpresadenia

	Pohlavie	Trieda	Počet bodov	Ročník
Valid	250	250	250	250
Missing	0	0	0	0
Mean	0.724	2.472	52.992	1.492
Std. Deviation	0.448	1.098	9.071	0.501
Minimum	0.000	1.000	26.000	1.000
Maximum	1.000	4.000	75.000	2.000

Podľa danej tabuľky je možné vidieť, že priemer (Mean) má hodnotu 52,992 bodov, čo predstavuje asertívny typ správania. K druhej hypotéze, ktorá predpokladá, že miera asertívneho sebakpresadenia u chlapcov je vyššia ako u dievčat, môžeme uviesť nasledovný výstup v podobe grafu:

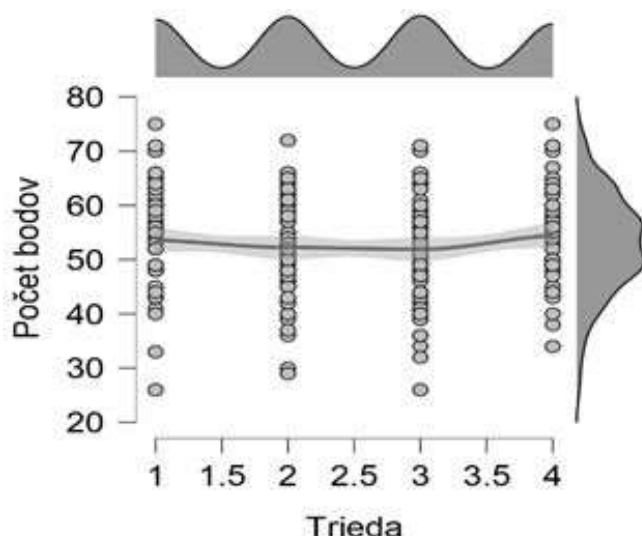


Graf 8 Porovnanie asertívneho typu správania u žien a mužov v ročníkoch 1-4

Legenda: hodnota 0 – predstavuje odpoveď pre mužov a hodnota 1 odpoveď pre ženy.

Z grafu je zrejmé, že muži dosiahli vyšší počet bodov ako ženy, inými slovami, asertívny typ správania bol vyšší u chlapcov ako u žien.

K tretej hypotéze, ktorou je predpoklad, že rozdiel miery asertívneho sebakpresadenia je u starších žiakov vyššia ako u mladších žiakov, uvádzame nasledovný graf:



Graf 9 Porovnanie miery asertívneho správania u mladších a starších žiakov

Podľa uvedeného grafu má najprv počet bodov (prvý ročník v porovnaní s druhým) klesajúcu tendenciu a potom vidíme, že od tretieho ročníka začína počet bodov rásť a najviac bodov dosahujú žiaci štvrtého ročníka.

Ciele, ktoré sme si stanovili na začiatku, boli splnené. Zistili sme celkovú úroveň asertivity žiakov stredných škôl celkovo a aj podľa pohlavia muž a žena. Zistili sme úroveň sebaapresadenia dievčat a chlapcov podľa jednotlivých tried. Tiež sme odpovedali na stanovené výskumné otázky. Ďalej na základe uvedených výsledkov výskumu, ktorý sme realizovali pomocou dotazníka sebaapresadenia (Praško, Prašková 2010), sa zameriame na potvrdenie alebo zamietnutie hypotéz, ktoré sme si stanovili na začiatku výskumu na základe preštudovania výskumov, ktoré sa v danej problematike realizovali.

Overenie hypotézy H1

Hypotéza H1 bola stanovená ako predpoklad, že žiaci stredných škôl sa budú správať skôr pasívne ako asertívne. Na základe výsledkov výskumu z celkového počtu respondentov, ktorý tvorilo 250 osôb, volilo asertívny typ správania 142 žiakov, čo predstavuje nadpolovičnú väčšinu, čo je 56,8%. Prehľad počtu žiakov, ktorí volili asertívny typ správania, je uvedený v grafe č. 2. Potvrďuje to aj výstup deskriptívnej štatistiky z programu JASPI, kde

priemer bodov dosiahol hodnotu 52, 992, čo predstavuje asertívny typ správania. Na základe uvedeného môžeme prvú hypotézu zamietnuť, pretože výsledky výskumu ukazujú, že žiaci sa správajú skôr asertívne ako pasívne.

Overenie hypotézy H2

Hypotéza H2 bola stanovená ako predpoklad, že miera asertívneho sebaapresadenia u chlapcov je vyššia ako u dievčat. Spôsob sebaapresadenia dievčat a podiel odpovedí sme uvádzali v grafoch č. 3 a 4. Spôsob sebaapresadenia mužov sme uvádzali v grafoch č. 5 a 6. Celkové zhrnutie a porovnanie nám ukazuje graf č. 7. Avšak na základe grafu je vidno, že asertívny typ správania prevláda u dievčat, čo však nie je pravda, pretože na základe grafov, ktoré sme uvádzali jednotlivo pre každé pohlavie a percentuálnych výpočtov sme zistili, že asertívne správanie prevláda viac u mužov ako u žien. Výsledky grafu č. 7 pôsobia opačne z dôvodu, že počet odpovedí, ktoré sa spätne vrátili, bol väčší u dievčat. Hypotézu H2 potvrdzuje aj deskriptívna štatistika programu JASPI, z ktorého je jasné, že muži dosiahli väčší počet bodov ako ženy, čo dokazuje, že muži sú viac asertívni, ako ženy. Na základe zistení môžeme potvrdiť druhú hypotézu.

Overenie hypotézy H3

Hypotéza H3 bola stanovená ako predpoklad, že žiaci sa budú správať viac asertívne ako mladší žiaci. Výskum ukázal, že žiaci sa správajú viac asertívne v nižších ročníkoch ako vo vyšších ročníkoch. U dievčat sme zistili, že miera asertívneho sebaapresadenia je u žiačok nižších ročníkov vyššia ako u žiačok vyšších ročníkov a konkrétne pre nižšie ročníky platí percentuálny podiel 55,21% a pre vyššie 49,41%. U chlapcov sme naopak zistili, že pre žiakov ročníkov 3 a 4 je percentuálny podiel 53,19% a pre ročníky 1 a 2 zase 46,8%. Ak výsledky zrátame celkovo, tak nám percentuálny podiel pre žiakov nižších ročníkov vychádza 52,81% a pre žiakov vyšších ročníkov 47,18%. Na základe deskriptívnej štatistiky v grafe 9, ktorý sme uviedli, vidíme, že najvyššiu hodnotu dosahujú žiaci štvrtého ročníka. Krivka ukazuje, že najskôr má graf klesajúcu hodnotu a potom stúpajúcu. Na základe grafu by sme mohli konštatovať, že asertívne sebaapresadenie je u žiakov stredných škôl v priemere približne rovnaké, avšak percentuálne sme zistili, že úroveň asertívneho sebaapresadenia je u žiakov nižších ročníkov menšia a na základe uvedených zistení môžeme tretiu hypotézu zamietnuť.

4 DISKUSIA A ZÁVER

Základom dobrého fungovania medziludských vzťahov je kompromis. Prijat' seba samého, rešpektovať názory druhých alebo schopnosť povedať nie. Asertívne správanie predstavuje zlatú strednú cestu, ktorej cieľom je dosiahnuť otvorenú komunikáciu a hľadanie riešení.

Výskumom asertivity u adolescentov sa zaoberala aj Z. Vašašová (2004), ktorá skúmala vplyv štýlov výchovy v rodine na asertívne správanie adolescentov. Cieľom jej výskumu bolo odhaliť, akú má súvislosť výchovný štýl v rodine a asertívne alebo neasertívne správanie žiakov stredných škôl. Výskum asertívneho správania bol realizovaný prostredníctvom dotazníka „*Mapa asertivity*“ (M. Króla, 1988). Pri vyhodnotení dotazníka, sa zamerali, aj na porovnanie asertívneho správania sa žiakov medzi jednotlivými typmi škôl, a tiež na rozdiely v asertívnom správaní sa na základe toho, či žiaci pochádzajú z mesta alebo z dediny. Výsledky výskumu ukázali, že rozdiely v asertívnom správaní sa žiakov podľa typu školy, ktorú navštevujú, nie sú. Porovnaním uvedeného správania s pohlavím, sa zistilo, že asertívnejšie sa správajú viac ženy ako muži. Čo sa týka vzťahu k výchovnému štýlu, výskum ukázal, že žiaci, ktorí vyrastajú v rodine, ktorá má voči nim pozitívny emocionálny vzťah, sa správajú viac asertívne ako žiaci, ktorí naopak vyrastajú v rodine, ktorá k nim má odmietavý, negatívny vzťah.

Podľa výsledkov výskumov a hlavne podľa „zdravého rozumu“ je najdôležitejšia vo výchove dieťaťa, rodina. Ak rodina rešpektuje dieťa, neponižuje ho, vedie ho k sebaúcte, samostatnosti a empatii, je veľká šanca, že z neho vyrastie dobrý človek.

M. Eskin (2003) realizoval výskum asertivity u adolescentov vo Švédsku a Turecku, a porovnával jednotlivé zistenia. Výsledky výskumu ukázali, že švédski študenti boli asertívnejší ako tureckí. Na základe porovnania pohlavia sa zistilo, že dievčatá boli asertívnejšie ako chlapci. Adolescenti, ktorí prejavovali vyššiu mieru asertivity, mali viac priateľov a vnímali svojich priateľov a rodinu viac podporujúcu ako ich menej asertívny rovesníci. Výskumom sa tiež zistilo, že starší žiaci sú viac asertívny ako mladší žiaci.

Porovnávanie mládeže Švédska a Turecka nasvedčuje k tomu, čo sa zistilo výskumom Z. Vašašovej (2004) a to, že správna výchova v rodine je najdôležitejšia. Určite je v tureckej rodine výchova konzervatívnejšia. Dôležitý je rešpekt rodiča, poslušnosť či podriadenosť detí. Avšak na druhej strane si

nemôžeme dovoliť tvrdiť, že výchova v tureckých rodinách je zlá, pretože, ich výchova vyplýva z ich kultúry.

Väčšia asertivita u starších adolescentov je daná väčšou mentálnou vyspelosťou, vyzretosťou osobnosti a poučením sa z chýb. Náš výskum však ukázal prekvapivé výsledky. Žiaci nižších ročníkov v priemere prejavovali vyššiu úroveň asertivity ako žiaci vyšších ročníkov. Žiaci štvrtého ročníka prejavovali síce najvyššiu úroveň asertivity, ale náš výskum bol zameraný, na porovnanie prvých dvoch ročníkov a posledných dvoch ročníkov. Avšak súhlasíme s tvrdením, že žiaci vyšších ročníkov dosahujú vyššiu úroveň asertivity, pretože náš výskum ukázal, že úroveň asertivity bola najvyššia u žiakov štvrtého ročníka. Výsledky celkového výskumu môžu byť skreslené a to z dôvodu, možných nepravdivých odpovedí žiakov.

A. R. Ç. Eroul a M. Zengel (2009) realizovali výskum u študentov strednej školy, ktorého cieľom bolo zistiť, či sa prostredníctvom tréningu asertivity zvýši táto schopnosť u adolescentov. Výskum sa realizoval v rozsahu 12 týždňov. Výsledky ukázali účinnosť výcviku na zvýšenie asertivity u dospievajúcich. Tréning asertivity mal významný pozitívny vplyv na úroveň asertivity u uvádzanej skupiny.

Formovať osobnosť človeka, zvýšenie asertivity u dospievajúcich a zistenie, že tréningom sa dá asertivita zvýšiť, je výzva do budúcnosti, ktorú by sme nemali prepásť.

Na základe výskumov už realizovaných v danej alebo podobnej oblasti a výskumom, ktorý sme realizovali my, môžeme vyvodiť závery. Výskumnú hypotézu H1, ktorú sme stanovili na základe výskumu M. Pagáča (2010), ktorým sa zistilo, že žiaci stredných škôl majú nízku úroveň asertivity, konkrétne 35% z celkového počtu zúčastnených respondentov, sme naším výskumom danú hypotézu zamietli. Z nášho výskumu vyplynulo, že žiaci sa správajú skôr asertívne ako pasívne. Výsledky výskumu môžu byť rozdielne aj z dôvodu väčšieho časového odstupu realizácie nášho výskumu a pokrokom doby, keďže v súčasnosti sa podporuje u žiakov uvedené správanie. Podporuje sa sloboda prejavu, nebáť sa vyjadriť vlastný názor, nebáť sa povedať nie. Existujú rôzne kurzy a na niektorých školách fungujú aj výcviky asertivity. Druhú hypotézu sme stanovili na základe štúdie K. Minarovičovej a výskumu Z. Hricinovej (2014), ktoré popisujú zistenia výskumov, že dievčatá sú viac pasívne ako chlapci a naopak, chlapci sa viac presadzujú ako dievčatá. Naším výskumom bola daná hypotéza potvrdená. Poslednú, tretiu hypotézu sme stanovili na základe výskumu, ktorý realizoval M. Pagáč (2010), v ktorom na

základe rozhovorov s pedagógmi zistil, že miera asertívneho sebahpresadenia je u žiakov vyšších ročníkov vyššia ako u žiakov nižších ročníkov. Stanovená hypotéza sa v našom výskume nepotvrdila. Výskum potvrdil opak. Môže to byť spôsobené nerovnomerným počtom odpovedí, keďže žien odpovedalo viac ako mužov, nakoľko u žien vyšla miera asertivity vyššia v prvých dvoch ročníkoch, ale u mužov to bolo práve naopak. Percentuálny podiel ukazoval, že ich počet bol vyšší v posledných dvoch ročníkoch.

Asertivitu môžeme využívať v každej oblasti nášho života. Môže to byť rodinné, školské alebo pracovné prostredie. Môžeme ju využívať pri stretnutiach s vrstovníkmi, v spoločnosti, pri styku s neznámymi ľuďmi a pod. Umožňuje nám presadiť sa spôsobom, ktorý je v súlade s našim vnútorným prežívaním. Asertívnym správaním neubližujeme druhej osobe a ani sebe samému. Vyjadrujeme svoje názory bez strachu a rešpektujeme názory ostatných.

Význam venovania sa danej problematike, vidíme, v zistení aktuálneho stavu miery asertívneho sebahpresadenia sa žiakov stredných škôl a na základe zistení, je možné urobiť prípadné zmeny vo vyučovaní alebo v prístupoch učiteľov k žiakom tak, aby sa táto miera asertivity u žiakov zvýšila.

Významným krokom k zvýšeniu asertivity nielen u žiakov stredných škôl, ale aj žiakov základných škôl a všeobecne všetkých ľudí, je dôležité, začať s výchovou k nej už od raného detstva. Základné asertívne techniky je dôležité vstěpovať dieťaťu už v rodinnom prostredí a v materskej škole, aby dieťa nemalo problém, presadiť sa v nasledujúcich etapách života. Možno mnoho rodičov nemá poznatky z tejto oblasti, ale ako je z výsledkov výskumu Z. Vašašovej (2004) zjavné, tak úroveň tejto schopnosti závisí aj od rodinného prostredia a to po emocionálnej stránke a postoju k dieťaťu. Preto by rodičia mali svoje dieťa podporovať a milovať. Ďalej je dôležité zaškoliť pedagógov pracujúcich na všetkých stupňoch škôl, aby poznali dôležitosť rozvoja asertívnej schopnosti a prostredníctvom ďalšieho vzdelávania alebo kurzov si osvojili techniky, na jej rozvoj. Významným krokom by bolo aj zahrnutie cvičení na rozvoj asertivity do niektorých predmetov základnej alebo strednej školy. Samozrejme, môžu to byť aj rôzne krúžky, alebo predmety, ktoré si môžu študenti voliť v rámci študijného plánu. Vidíme to aj v uvedenom výskume A. R. Ç. Eroul a M. Zengel (2009), ktorým sa zistilo, že tréning asertivity má vplyv na zvýšenie jej úrovne. Preto, by bolo významným krokom pre dosiahnutie lepších výsledkov, zaviesť tréningový program do škôl. Dôležitosť rozvoja asertívnej schopnosti a tiež osvojenia si jej techník, pokladáme, zavedenie povinných predmetov v rámci pregraduálnej prípravy

budúcich učiteľov. Školský psychológ tiež významne prispieva k jej rozvoju a preto, by nemal chýbať na škole, avšak z vlastnej skúsenosti vieme, že v súčasnej dobe ešte nie je jeho prítomnosť na väčšine škôl.

LITERATÚRA

BOROŠ, J. 2001. Základy sociálnej psychológie. 1. vyd. Bratislava: Iris, 2001. 227 s. ISBN 80-89018-20-3.

ESKIN, M. 2003. Self-reported assertiveness in Swedish and Turkish adolescents: A cross-cultural comparison. In *Scandinavian Journal of Psychology*. [online]. 2003, vol.44, no 7-12 [cit. 2021-16-04]. Dostupné na internete: <<https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/>>.

HRÍKOVÁ, Z. 2014. Súvislosti výchovného štýlu a komunikačných stratégií v adolescencii: diplomová práca. Trnava: FF UCM, 2014, 55 s.

KLINDOVÁ, Ľ. - RYBÁROVÁ, E. 1985. Psychológia 2. 1. vyd. Bratislava: SPN, 163s.

KONČEKOVÁ, Ľ. 2002. Psychológia puberty a adolescencie. 2. vyd. Prešov: FHPV PU, 2002. 113 s. ISBN 80-8068-101-5.

KOPČANOVÁ, D. - KOPÁNYIOVÁ, A. - SMIKOVÁ, E. 2016. Metodická príručka pre zamestnancov a zamestnankyne poradenských zariadení v rezorte školstva SR. [online]. 2016. [cit. 2021-16-04]. Dostupné na internete: <<https://www.minedu.sk/data/att/10843.pdf>>. ISBN : 978-80-89698-20-2

MARKOVÁ, P. 2010. Asertivita jako prostředek zvládnání stresu v učitelském povolání: diplomová práca. Praha: UK, 2005, 114 s.

MINAROVÍČOVÁ, K. Čo sa v škole o nerovnosti naučíš. [online]. [cit. 2021-16-04]. Dostupné na internete: <[http://www.ruzovymodrysvet.sk/sk/hlavne-menu/citaren/ruzovy-a-modry-svet-\(cd-rom\)/katarina-minarovicova:-co-sa-v-skole-o-nerovnosti-naucis--->](http://www.ruzovymodrysvet.sk/sk/hlavne-menu/citaren/ruzovy-a-modry-svet-(cd-rom)/katarina-minarovicova:-co-sa-v-skole-o-nerovnosti-naucis--->)>.

PAGÁČ, M. 2010. Asertivita v komunikácii študenta strednej školy: diplomová práca. Bratislava: MTF STU, 2010, 84 s.

PRAŠKO, J. 2007. Asertivitou proti stresu. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. 280 s. ISBN 978-80-247-1697-8.

REZAN ÇEÇEN-EROGUL, A. - ZENGEL, M. 2009. The Effectiveness of an Assertiveness Training Programme on Adolescents' Assertiveness Level 1.

[online]. 2009 [cit. 2021-16-04]. Dostupné na internete: <<https://core.ac.uk/download/pdf/230031006.pdf>>.

SANDERS ARRINGTON, R. 2003. Adolescent Psychosocial, Social, and Cognitive Development. [online]. 2003[cit. 2021-16-04]. Dostupné na internete: <<https://pedsinreview.aappublications.org/content/34/8/354>>.

ŠLOSÁR, D. 2020. Riziko ako sociálna kategória v období adolescencie. 1. vyd. Košice: ŠafárikPress, 2020. 221 s. ISBN 978-80-8152-899-6.

VÁGNEROVÁ, M. 2012. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. 2. vyd. Praha: UK, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

VAŠAŠOVÁ, Z. 2014. Rodinné prostredie ako základ asertívnych zručností dospelávajúceho človeka. In *Rodinné prostredie ako faktor socializácie a personalizácie osobnosti dieťaťa*. Banská Bystrica: FHV UMB, 2014. ISBN 80-8083-015-0, s. 114-121

VZŤAH MATEMATICKEJ A ČITATELSKEJ GRAMOTNOSTI A EPISTEMICKY NEPODLOŽENÝCH PRESVEDČENÍ

THE RELATIONSHIP BETWEEN NUMERACY, LITERACY AND EPISTEMICALLY SUSPECTED BELIEFS

Alexandra Ďurdíková, Eva Ballová Mikušková

Abstrakt: Výskumy naznačujú, že matematická gramotnosť (schopnosť matematických úkonov) a čitateľská gramotnosť (schopnosť porozumieť písanému textu) súvisia s epistemicky nepodloženými presvedčeniami (konšpiračnými, pseudovedeckými a paranormálnymi). Cieľom výskumu bolo sledovanie vzťahu matematickej a čitateľskej gramotnosti a epistemicky nepodložených presvedčení. Výskumu sa zúčastnilo 70 participantov (z toho 35 vysokoškolských študentov) vo veku 20 – 25 rokov. Matematická a čitateľská gramotnosť bola meraná prostredníctvom 5 numerických úloh a 5 úloh zameraných na čítanie. Nepodložené presvedčenia boli merané Škálou empiricky nepodložených presvedčení. Rozdiely medzi študentmi a ne-študentmi v matematickej a čitateľskej gramotnosti a v jednotlivých nepodložených presvedčeniach (konšpiračných, pseudovedeckých a paranormálnych) neboli štatisticky významné. Medzi sledovanými premennými neboli prítomné žiadne významné vzťahy. Matematická ani čitateľská gramotnosť nesúviseli s tým, do akej miery participant verili v nepodložené tvrdenia.

Kľúčové slová: matematická gramotnosť, čitateľská gramotnosť, konšpiračné presvedčenia, pseudovedecké presvedčenia, paranormálne presvedčenia

Abstract: Research suggests that numeracy (the ability to solve mathematical problems) and literacy (the ability to understand the written text) are related to epistemically suspected beliefs (conspiratorial, pseudo-scientific, and paranormal). The main aim of the study was to examine this relationship. A total of 70 adults (35 undergraduates) aged 20-25 years participated in the study. Numeracy and literacy were assessed by 5 numerical tasks and 5 tasks on reading and understanding written text. Epistemically suspected beliefs were measured by the Scale of Epistemically Unwarranted Beliefs. There were no differences in numeracy, literacy nor suspected beliefs between undergraduates and non-students. Neither numeracy nor literacy was related to suspected beliefs.

Keywords: numeracy, literacy, conspiracy beliefs, pseudoscientific beliefs, paranormal beliefs

1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY

Gramotnosť predstavuje súbor schopností a zručností človeka potrebných pre vykonávanie aktivít potrebných pre život. Medzi základné gramotnosti radíme čitateľskú a matematickú gramotnosť; obe prispievajú k zvládaniu každodenných situácií. V našom výskume sme sa zamerali na to, do

akej miery čitateľská a matematická gramotnosť pomáhajú redukovať nepodložené (iracionálne) presvedčenia, ktoré majú na život jednotlivca aj celej spoločnosti mnohé negatívne následky.

Čitateľská a matematická gramotnosť

Čitateľská gramotnosť je základnou kompetenciou pre všetky procesy vzdelávania a vo všeobecnosti by sme ju mohli označiť ako schopnosť plynule čítať a schopnosť porozumieť čítaným textom. Ide o schopnosť osvojovať si a rozvíjať písanú reč (Kolláriková, Pupala, 2001), ku ktorej je potrebné zvládnuť dekódovanie kódu písanej reči a porozumenie významu v čítaní (Bartoňová, 2007; Zápotočná, 2012). Čitateľská gramotnosť predstavuje základnú akademickú zručnosť významnú pre úspech na všetkých úrovniach vzdelávania: ak človek nemá primeranú úroveň čitateľskej gramotnosti, môže to viesť k znižovaniu efektívnosti učenia sa.

Čitateľská gramotnosť je súčasťou celoživotne sa rozvíjajúcej vybavenosti človeka vedomosťami, zručnosťami, schopnosťami, postojmi a hodnotami potrebnými pre využívanie všetkých druhov textov v rozličných individuálnych i sociálnych kontextoch. V čitateľskej gramotnosti sa prelína schopnosť vyhľadávať, identifikovať a zachytiť určité informácie explicitne formulované v texte, schopnosť dedukovať z textu informácie, ktoré nie sú v texte formulované explicitne, schopnosť interpretovať a integrovať myšlienky a informácie z textu, a schopnosť kriticky analyzovať a hodnotiť prečítaný text z obsahovej, kompozičnej a jazykovej stránky (Obrancová a kol., 2004).

Matematická gramotnosť predstavuje významnú zložku vzdelávania. Matematická gramotnosť je schopnosť porozumieť matematickým úlohám, identifikovať matematické problémy, porozumenie okoliu prostredníctvom matematiky; matematicky gramotný človek má pozitívny vzťah k matematike, rozumie jej potrebnosti v každodennom živote, nebojí sa čísiel, rešpektuje fakty a na základe dôkazov dokáže hľadať odôvodnenia pravdivých alebo nepravdivých tvrdení (Molnár, 2007; Koršňáková, Kováčová, 2007; Straková, 2002). Schopnosť používať matematické poznatky vyžaduje od jednotlivca minimálne základné matematické vedomosti a zručnosti. Z tohto dôvodu je potrebné učiť matematiku prostredníctvom prepojenia relevantných matematických vedomostí s riešením problémov v kontexte reálneho života.

Uplatňovanie matematiky v rôznych situáciách a kontextoch, či už autentických alebo hypotetických, je dôležitým aspektom matematickej

gramotnosti. Preto sa matematické úlohy situujú do kontextu rozličných situácií (a žiaci ich aplikovaním získaných vedomostí musia vyriešiť). Napríklad vo výskumoch gramotností OECD PISA (Koršňáková, Tomengová 2003) sú preferované úlohy, s ktorými sa žiaci môžu stretnúť v reálnych situáciách. Na to, aby človek dokázal používať matematiku v rozličných situáciách a aby bol matematicky gramotný, musí mať určité matematické schopnosti, ktoré ako celok považujeme za celkovú matematickú kompetenciu človeka. Predstavuje akýsi súbor vedomostí a schopností, ktoré človek uplatňuje pri riešení problému.

Podľa posledných správ testovania OECD PISA (2018) sú slovenskí žiaci dlhodobo pod priemerom krajín OECD v čitateľskej gramotnosti, navyše od roku 2003 sa úroveň čitateľskej gramotnosti znižuje. Ďalšou alarmujúcou informáciou je skutočnosť, že takmer tretina 15-ročných žiakov v testoch čitateľskej gramotnosti nedosahuje ani základnú úroveň. Podľa týchto správ (OECD PISA, 2018) sú slovenskí žiaci v matematickej gramotnosti na úrovni priemeru krajín OECD, pričom výkon žiakov v matematickej gramotnosti od roku 2003 kolíše (podpriemer až priemer krajín OECD). Približne štvrtina 15-ročných žiakov nedosahuje v testoch matematickej gramotnosti ani základnú úroveň.

Nepodložené presvedčenia

V modernej spoločnosti nie je núdza o šírenie rôznych iracionálnych presvedčení. Ide o tvrdenia, pre ktoré neexistujú dostatočné dôkazy o ich pravdivosti (Halama, 2019). Aj keď v súčasnosti prevláda veľký vedecký rozmach a dostupnosť (nielen vedeckých) informácií je vysoká, stále sa stretávame s tendenciou ľudí veriť nepodloženým tvrdeniam. V rámci nepodložených presvedčení rozlišujeme tri základné typy: konšpiračné, pseudovedecké a paranormálne (Lobato a kol., 2014).

Konšpiračné presvedčenia sa môžu týkať akejkoľvek oblasti ľudského života. Ide o nepodložené, neoverené alebo oficiálne neakceptované informácie varujúce pred nebezpečným sprisahaním (Panczova, 2017). Môžeme ich taktiež považovať za predstavy, ktoré pokladajú za príčinu týchto teórií a presvedčení plánované a skryté konanie vplyvných osobností a organizácií, ktorého cieľom je poškodenie alebo ovládanie verejnosti, často spojené s ich zavádzaním a klamaním (Brotherton, French, 2014; Wood, Douglas, Sutton, 2012). Nevýhodami konšpiračných teórií môže byť nárast nedôvery k iným osobám alebo k autoritám, pocit bezmocnosti, nedostatku sebavedomia,

poklesu sociálnej a politickej angažovanosti, posilneniu politického extrémizmu, a podobne.

Pseudovedecké presvedčenia zahŕňajú presvedčenia, teórie alebo praktiky, ktoré sú považované za vedecké, ale nemajú žiadny základ vo vedeckej skutočnosti, tvária sa ako vedecké, napríklad používaním terminológie, ale sú vedecky vyvrátené, nemôžu byť spoľahlivo testované a nemáme dostatok dôkazov na ich podporu (Lindeman, Aarnio, 2007).

Tretím typom nepodložených presvedčení je viera v paranormálne javy, teda skutočnosti, pre ktoré neexistuje racionálne vysvetlenie. Paranormálne presvedčenia reprezentujú vieru v rozličné fyzické, biologické, či psychologické fenomény vymykajúce sa vedeckým zákonitostiam a princípom (Lindeman, Aarnio, 2007). Inými slovami, ide o vieru v úkazy, ktoré narúšajú základné zákony prírody a fyziky, ako napríklad povery, magické a duchovné javy, viera v UFO a podobne (Jurkovič, Čavojová, Brezina, 2019).

Vzťah gramotnosti a nepodložených presvedčení

Ako efektívny spôsob redukovania nepodložených presvedčení sa ukazuje analytické myslenie (Lindeman, Aarnio, 2006; Lindeman, Aarnio, 2007; Stanovich, West, Toplak, 2016): analytický kognitívny štýl je negatívne spojený s epistemicky nepodloženými presvedčeniami (Lindeman, Aarnio, 2006), a zároveň intuitívny štýl súvisí pozitívne s epistemicky podozrivými presvedčeniami (Aarnio, Lindeman, 2005). Podobne viaceré štúdie naznačujú, že úroveň vzdelania predikuje zníženú pravdepodobnosť, že ľudia veria v konšpiračné teórie (Douglas, Sutton, Callan, 2016), konkrétne ľudia s vysokou úrovňou vzdelania majú menšiu pravdepodobnosť, že budú veriť konšpiračným teóriám.

Roozenbeek a kolektív (2020) skúmali faktory, ktoré predikujú náchylnosť ľudí k viere v dezinformácie ohľadom COVID-19. Okrem matematickej gramotnosti skúmali aj vek, pohlavie, vzdelanie, politickú orientáciu, sebaidentifikáciu ako príslušník menšiny a úroveň dôvery vo vládu, vedcov a novinárov. Zistili, že ľudia s nízkou matematickou gramotnosťou vo vyššej miere verili dezinformáciám COVID-19. Vzhľadom na nízku úroveň čitateľskej gramotnosti a priemernú úroveň matematickej gramotnosti na Slovensku sme predpokladali zvýšenú úroveň nepodložených presvedčení (negatívny vzťah medzi gramotnosťami a nepodloženými presvedčeniami).

Cieľ a hypotézy

Cieľom výskumu bolo zmapovanie vzťahu matematickej a čitateľskej gramotnosti a nepodložených presvedčení. Predpokladali sme negatívny vzťah medzi matematickou a čitateľskou gramotnosťou a jednotlivými typmi nepodložených presvedčení.

2 METÓDY

Participantí a dizajn výskumu

Zber dát prebiehal online prostredníctvom Google Forms vo februári 2021. Nábor participantov prebiehal prostredníctvom sociálnych sietí v rôznych študentských skupinách, zdieľaním internetového odkazu na sociálnej sieti Facebook, ako aj rozposielaním súkromných správ (podľa dostupnosti). Čas na vyplnenie predložených úloh nebol obmedzený. Zúčastniť sa mohol akýkoľvek študent alebo ne-študent vo veku od 20 do 25 rokov bez ohľadu na študijný odbor a druh práce. Po vyplnení informovaného súhlasu, participantí vyplňali úlohy na matematickú a čitateľskú gramotnosť a Slovenskú škálu epistemologicky nepodložených presvedčení. Na výskume sa celkovo zúčastnilo 70 osôb (35 vysokoškolskí študenti) vo veku 20 – 25 rokov. Vek ani pohlavie participantov neboli zisťované, pretože neboli sledované ako premenné. Z výskumu neboli vylúčení žiadni participantí.

Metódy

Na meranie matematickej a čitateľskej gramotnosti boli úlohy vybrané zo Zbierky uvoľnených úloh z testovania matematickej a čitateľskej gramotnosti (Kubiš, 2012), Matematickej gramotnosti v testových úlohách (Ficová a kol., 2015) a PISA – čitateľskej gramotnosti (Kubiš, 2012).

Matematická gramotnosť. Na meranie matematickej gramotnosti bolo použitých 5 úloh: jedna úloha pozostávala zo 4 otázok, jedna úloha z 2 otázok, zvyšné tri úlohy boli samostatné. Na úlohy participantí odpovedali buď výberom z možností alebo vpísaním správnej odpovede do voľného okienka. Na hodnotenie úrovne matematickej gramotnosti sme počítali sumárne skóre správnych odpovedí. Maximálne bolo možné získať 9 bodov.

Čitateľská gramotnosť. Na meranie čitateľskej gramotnosti bolo použitých 5 úloh: štyri úlohy pozostávali každá z 2 otázok, jedna úloha pozostávala z 3 otázok. Podobne ako pri matematickej gramotnosti, aj

v úlohách čitateľskej gramotnosti participanti odpovedali buď výberom z možností alebo vpísaním správnej odpovede do voľného okienka. Na hodnotenie úrovne čitateľskej gramotnosti sme počítali sumárne skóre správnych odpovedí. Maximálne bolo možné získať 11 bodov.

Epistemicky nepodložené presvedčenia. Nepodložené presvedčenia boli merané prostredníctvom Slovenskej škály epistemologicky nepodložených presvedčení (Halama, 2019), pozostávajúcej z osemnástich tvrdení. Medzi týmito tvrdeniami sa nachádzalo 6 položiek zameraných na konšpiračné presvedčenia, 6 položiek zameraných na pseudovedecké presvedčenia a 6 položiek zameraných na paranormálne presvedčenia. V škále mali participanti označiť na stupnici od 1 (vôbec nesúhlasím) do 5 (úplne súhlasím), do akej miery súhlasia s predloženými tvrdeniami. Pre jednotlivé typy nepodložených presvedčení bolo počítané priemerné skóre, pričom vyššie skóre znamená vyššiu mieru nepodložených presvedčení.

Štatistické spracovanie

Na overovanie rozdielov medzi študentmi a ne-študentmi v matematickej a čitateľskej gramotnosti a v nepodložených presvedčeniach bol použitý Studentov t-test pre dva nezávislé výbery. Na overovanie vzťahov medzi matematickou a čitateľskou gramotnosťou a nepodloženými presvedčeniami bol použitý Pearsonov korelačný koeficient. Keďže 50% vzorky tvorili vysokoškolskí študenti, overovali sme efekt statusu študenta na sledované premenné prostredníctvom Studentovho t-testu pre dva nezávislé výbery. Keďže medzi študentmi a ne-študentmi neboli významné rozdiely (Tabuľka 2), dáta boli analyzované za celú vzorku. Dáta boli analyzované prostredníctvom štatistického programu JASP 0.14.1.0.

3 VÝSLEDKY

Deskriptívne štatistiky všetkých sledovaných premenných uvádzame v Tabuľke 1.

Tabuľka 1 Deskriptívne štatistiky

	N	M	SD	α
matematická gramotnosť	70	6,04	1,59	0,520
čitateľská gramotnosť	70	6,87	1,70	0,326
konšpiračné presvedčenia	70	2,54	1,09	0,839
pseudovedecké presvedčenia	70	2,28	0,72	0,653
paranormálne presvedčenia	70	3,07	1,15	0,884

Jednotlivé ukazovatele samostatne pre skupinu študentov a neštudentov sú v Tabuľke 2. Zistili sme, že neexistujú štatisticky významné

rozdiely medzi študentmi a ne-študentmi v matematickej a čitateľskej gramotnosti ani v nepodložených presvedčeniach.

Tabuľka 2 Porovnanie študentov a ne-študentov v sledovaných premenných

		N	M	SD	α	t	p	d
matematická gramotnosť	ne-študenti	35	5.94	1.70	0,520	0,523	0,603	-0,125
	študenti	35	6.14	1.50				
čitateľská gramotnosť	ne-študenti	35	6.60	1.65	0,326	1,418	0,161	-0,339
	študenti	35	7.17	1.72				
konšpiračné presvedčenia	ne-študenti	35	2.59	1.19	0,839	0,348	0,729	0,083
	študenti	35	2.50	1.00				
pseudovedecké presvedčenia	ne-študenti	35	2.41	0.81	0,653	1,535	0,129	0,367
	študenti	35	2.15	0.60				
paranormálne presvedčenia	ne-študenti	35	3.16	1.140	0,884	0,669	0,506	0,160
	študenti	35	2.98	1.18				

Vzhľadom na neexistujúce rozdiely medzi skupinami, sme vzťahy medzi matematickou a čitateľskou gramotnosťou a nepodloženými presvedčeniami sledovali na celom súbore (Tabuľka 3). Zistili sme, že medzi sledovanými gramotnosťami a nepodloženými presvedčeniami nie sú prítomné žiadne významné vzťahy.

Analýza potvrdila iba silné vzájomné pozitívne vzťahy medzi jednotlivými nepodloženými presvedčeniami, čo je očakávané vzhľadom na povahu položiek a skutočnosť, že sú súčasťou jednej škály.

Tabuľka 3 Korelácie medzi matematickou a čitateľskou gramotnosťou a nepodloženými presvedčeniami

	1.	2.	3.	4.
1. matematická gramotnosť	—			
2. čitateľská gramotnosť	0,495***	—		
3. konšpiračné presvedčenia	-0,053	-0,018	—	
4. pseudovedecké presvedčenia	-0,093	-0,058	0,616***	—
5. paranormálne presvedčenia	-0,083	0,066	0,586***	0,616***

4 DISKUSIA A ZÁVER

Cieľom výskumu bolo overenie vzťahu matematickej a čitateľskej gramotnosti a nepodložených presvedčení. Medzi sledovanými gramotnosťami a nepodloženými presvedčeniami sme neodhalili žiadne významné vzťahy, na

rozdiel od predchádzajúcich výskumov. Stanovich a kolektív (2016) napríklad zistili, že vo všeobecnosti kognitívne schopnosti (napr. kognitívna reflexia, numerická gramotnosť, vedecké uvažovanie) súvisia s rôznymi typmi epistemicky nepodložených presvedčení. Ukázalo sa, že viac rozvinuté kognitívne schopnosti súvisia s nižšou mierou epistemicky nepodložených presvedčení. Podobne aj iné výskumy (Lindeman, Aarnio, 2006; Swami a kol., 2014) odhalili, že analytický kognitívny štýl je negatívne spojený s epistemicky podozrivými presvedčeniami, zatiaľ čo intuitívny štýl pozitívne súvisí s epistemicky podozrivými presvedčeniami. Roozenbeek a kolektív (2020) skúmali, ktoré faktory predpovedajú náchylnosť k viere v dezinformácie v súvislosti s COVID-19 a zistili, že ľudia s nízkou úrovňou matematickej gramotnosti pravdepodobne skôr uveria dezinformáciám COVID-19. Podobne sa ukazuje, že aj úroveň vzdelania môže redukovať pravdepodobnosť viery v konšpiračné teórie; inými slovami, ľudia s vyššou úrovňou vzdelania majú menšiu pravdepodobnosť, že budú veriť konšpiračným teóriám ako ľudia s nízkou úrovňou vzdelania (Douglas a kol., 2016). Keďže reflexívne a analytické myslenie sa ukazuje ako efektívny negatívny prediktor viery v dezinformácie (Bago Rand, Pennycook, 2020), zdá sa, že rozvoj zručností v oblasti kritického myslenia môže byť účinnou stratégiou v boji proti dezinformáciám (Stanley, Barr, Peters, Seli, 2020; Lutzke, Drummond, Slovic, Árvai, 2019).

Možným vysvetlením neodhalených vzťahov medzi sledovanými premennými môže byť skutočnosť, že sme vo výskume pracovali s participantmi vo veku 20 až 25 rokov. V tejto vekovej skupine sa môžu sledované vzťahy správať odlišne ako v reprezentatívnej vzorke. Ďalším možným vysvetlením je typ použitých úloh merajúcich čitateľskú a matematickú gramotnosť. Predpokladáme, že tieto úlohy by v budúcnosti mali byť komplexnejšie. V neposlednom rade, je potrebné brať do úvahy aj aktuálny emočný stav participantov – situácia počas pandémie COVID-19, počas ktorej výskum prebiehal, mohla ovplyvniť aj emocionálne prežívanie participantov v zmysle zvýšenej úzkosti a bezmocnosti (miera úzkosti a bezmocnosti sa počas pandémie zvýšila; (Ballová Mikušková & Verešová, 2020; Gruber et al., 2020; Mazza et al., 2020; Qiu et al., 2020; Ran et al., 2020; Smith et al., 2020; Šrol et al., 2021). V súvislosti s negatívnymi emóciami sa ukazuje, že napríklad hnev podporuje vieru v dezinformácie, zatiaľ čo úzkosť zvyšuje vieru v politicky nekonzistentné falošné správy (Weeks, 2015).

Gramotnosť je jednou z najdôležitejších zručností potrebných na efektívne fungovanie v škole, na pracovisku a v spoločnosti. Matematická

a čitateľská gramotnosť sa neustále vyvíjajú a ľudia sa v týchto schopnostiach môžu zlepšovať. Preto sa odporúča zapracovať do školských vzdelávacích programov viac aktivít na podporu čitateľskej a matematickej gramotnosti, spolu s rozvíjaním vedeckého a kritického myslenia. Tieto totiž rovnako prispievajú k redukcii nepodložených presvedčení. Inými slovami, aj napriek tomu, že v našom výskume nevyšli žiadne vzťahy medzi jednotlivými gramotnosťami a nepodloženými presvedčeniami, je dôležité stále sa vzdelávať v oblasti rozvoja matematickej a čitateľskej gramotnosti, pretože sú nevyhnutné pre úspešné vzdelanie, kariéru a celkovú kvalitu života.

LITERATÚRA

AARNIO K. - LINDEMAN M. 2005. Paranormal beliefs, education, and thinking styles. In *Personality and Individual Differences*, vol. 39, no. 7, pp. 1227-1236. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.04.009>

BALLOVÁ MIKUŠKOVÁ, E., - VEREŠOVÁ, M. (2020). Distance education during COVID-19: The perspective of Slovak teachers. In *Problems of Education in the 21st Century*, vol. 78, no. 6, pp. 884-906. <https://doi.org/10.33225/pec/20.78.884>

BAGO, B. - RAND, D. G. - PENNYCOOK, G. 2020. Fake news, fast and slow: Deliberation reduces belief in false (but not true) news headlines. In *Journal of Experimental Psychology: General*, vol. 149, no. 8, pp. 1608-1613. <https://doi.org/10.1037/xge0000729>

BARTOŇOVÁ, M. 2007. *Kapitoly ze specifických poruch učení I. Vymezení současné problematiky*. Brno : Masarykova univerzita, 128 p. ISBN 978-80-210-3613-0.

BROTHERTON, R. - FRENCH, CH. C. 2014. Belief in Conspiracy Theories and Susceptibility to the Conjunction Fallacy. In *Applied Cognitive Psychology*, vol. 28, no. 2, pp. 238-248. <https://doi.org/10.1002/acp.2995>

DOUGLAS, K. M. - SUTTON, R. M. - CALLAN, M. J. 2016. Someone is pulling the strings: Hypersensitive agency detection and belief in conspiracy theories. In *Thinking and Reasoning*, vol. 22, no. 1, pp. 57-77. <https://doi.org/10.1080/13546783.2015.1051586>

FICOVÁ, L. - HAVRELETOVÁ, M. - KOHANOVÁ, I. - MATUŠKOVÁ, H. - MARUŠKOVÁ, M. - ŠVECOVÁ, S. 2015. *Matematická gramotnosť v testových úlohách*. Bratislava : NÚCEM, 50 s. ISBN 978-80-89638-24-6.

GRUBER, J. - PRINSTEIN, M. - ABRAMOWITZ, J. S. - ALBANO, A. M. - ALDAO, A. - BORELLI, J. - CHUNG, T. - CLARK, L. A. - DAVILA, J. - FORBES, E. E. - GEE, D. G. - HALL, G. C. N. - HALLION, L. S. - HINSHAW, S. P. - HOFMANN, S. G. - HOLLON, S. D. - JOORMANN, J. - KAZDIN, A. E. - KLEIN, D. N. - ... WEINSTOCK, L. M. (2020). Mental health and clinical psychological science in the time of COVID-19: Challenges, opportunities, and a call to action. In *American Psychologist*, Aug 10. <https://doi.org/10.1037/amp0000707>

HALAMA, P. 2019. Konštrukcia a psychometrické vlastnosti škály epistemologicky nepodložených presvedčení. In *Sociálne procesy a osobnosť 2018*. Stará Lesná : Spoločenskovedný ústav CSPV SAV, pp. 124-133. ISBN 978-80-89524-40-2

JURKOVIČ, M. – ČAVOJOVÁ V. – BREZINA I. 2019. *Prečo ľudia veria nezmyslom*. Bratislava : Premedia, p. 312. ISBN 9788081597572.

KOLLÁRIKOVÁ, Z. - PUPALA, B. 2001. *Předškolní a primární pedagogika. Předškolská a elementárna pedagogika*. Praha : Portál, 451 s. ISBN 80-7178-585-7.

KORŠŇÁKOVÁ, P. – TOMENGOVÁ, A. 2004. *PISA SK 2003. Národná správa*. Bratislava : NÚCEM, p. 39. https://www.nucem.sk/dl/3490/N%C3%A1rodn%C3%A1_spr%C3%A1va_PISA_2003.pdf

KORŠŇÁKOVÁ, P. – KOVÁČOVÁ, J. 2007. *PISA Slovensko 2006. Národná správa*. Bratislava : Štátny Pedagogickú Ústav, 56 s. https://www.nucem.sk/dl/3484/Narodna_sprava_PISA_2006.pdf . ISBN 978-80-89225-37-8.

LINDEMAN M. - AARNIO K. 2006. Paranormal beliefs: Their dimensionality and correlates. In *European Journal of Personality*, vol 20, no. 7, pp. 585-602. <https://doi.org/10.1002/per.608>

LINDEMAN, M. - AARNIO, K. 2007. Superstitious, magical, and paranormal beliefs: An integrative model. In *Journal of Research in Personality*, vol 41, no. 4, pp. 731-744. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.06.009>

LOBATO, E. – MENDOZA, J. – SIMS, V. – CHIN, M. 2014. Examining the relationship between conspiracy theories, paranormal beliefs, and pseudoscience acceptance among a university population. In *Applied Cognitive Psychology*, vol. 28, no. 5, pp. 617-625. <https://doi.org/10.1002/acp.3042>

LUTZKE L. – DRUMMOND, C. – SLOVIC, P. – ÁRVAI, J. 2019. Priming critical thinking: simple interventions limit the influence of fake news about climate change on Facebook. In *Global Environmental Change*, vol. 58. <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2019.101964>

MAZZA, C. - RICCI, E. - COLASANTI, M. - FERRACUTI, S. - NAPOLI, C. - ROMA, P. (2020). A nationwide survey of psychological distress among italian people during the covid-19 pandemic: Immediate psychological responses and associated factors. In *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 17, no. 3165, pp. 1–14. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7246819/pdf/ijerph-17-03165.pdf>

MIKLOVIČOVÁ, J. – VALOVIČ, J. 2018. *Národná správa PISA 2018*. Bratislava : NÚCEM, p. 83. ISBN 978-80-89638-32-1

MOLNÁR, J. 2007. *Učebnice matematiky a kľúčové kompetence*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 72 s. ISBN 978-80-244-1722-6

KUBIŠ, T. 2012. *Zbierka uvoľnených úloh z testovania matematickej a čitateľskej gramotnosti pre 2. stupeň základných škôl a 1. – 4. ročník osemročných gymnázií*. Bratislava : NÚCEM, p. 83. ISBN 978-80-970261-8-9

OBRANCOVÁ, E. - HELDOVÁ, D. - LUKAČKOVÁ, Z. - SKLENÁROVÁ, I. 2004. *Čitateľská gramotnosť žiakov 4. ročníka (Výsledky medzinárodnej štúdie PIRLS 2001)*. Bratislava : Štátny pedagogický ústav Bratislava, p. 57. ISBN 80-85756-85-4.

QIU, J. - SHEN, B. - ZHAO, M. - WANG, Z. - XIE, B. - XU, Y. (2020). A nationwide survey of psychological distress among Chinese people in the COVID-19 epidemic: Implications and policy recommendations. In *General Psychiatry*, vo. 33, no. 2, pp. 19–21. <https://doi.org/10.1136/gpsych-2020-100213>

PANCZOVÁ, Z. 2017. *Konšpiračné teórie: témy, historické kontexty a argumentačné stratégie*. Bratislava : SAV, 81 s. ISBN 978-80-224-1546-0.

RAN, L. - WANG, W. - AI, M. - KONG, Y. - CHEN, J. - KUANG, L. (2020). Psychological resilience, depression, anxiety, and somatization symptoms in response to COVID-19: A study of the general population in China at the peak of its epidemic. In *Social Science and Medicine*, vol. 262(July), pp. 113261. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.113261>

ROOZENBEEK, J. - SCHNEIDER, C. R. - DRYHURST, S. - KERR, J. - FREEMAN, A. L. J. - RECCHIA, G. - VAN DER BLES, A. M. - VAN DER LINDEN, S. 2020. Susceptibility to misinformation about COVID-19 around the world: Susceptibility to COVID misinformation. In *Royal Society Open Science*, vol. 7, no. 10, pp. 1-15. <https://doi.org/10.1098/rsos.201199>

SMITH, L. - JACOB, L. - YAKKUNDI, A. - MCDERMOTT, D. - ARMSTRONG, N. C. - BARNETT, Y. - LÓPEZ-SÁNCHEZ, G. F. - MARTIN, S. - BUTLER, L. - TULLY, M. A. (2020). Correlates of symptoms of anxiety and depression and mental wellbeing associated with COVID-19: a cross-sectional study of UK-based respondents. In *Psychiatry Research*, vol. 291(May), pp. 113138. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113138>

STANLEY, M. - BARR, N. - PETERS, K. - SELI, P. 2020. Analytic-thinking predicts hoax beliefs and helping behaviors in response to the COVID-19 pandemic. In *PsyArxiv Preprint*. <https://psyarxiv.com/m3vth/>.

STANOVICH, K. E. - WEST, R. F. - TOPLAK, M. E. 2016. *The rationality quotient: Toward a test of rational thinking*. Cambridge : MIT Press, 459 p. ISBN 978-0262034845.

STRAKOVÁ, J. *Vědomosti a dovednosti pro život: čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 111 s. ISBN 80-211-0411-2.

SWAMI, V. - VORACEK, M. - STIEGER, S. - TRAN, U. S. - FURNHAM, A. 2014. Analytic thinking reduces belief in conspiracy theories. In *Cognition*, vol. 133, no. 3, pp. 572-585. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2014.08.006>

ŠROL, J. - MIKUŠKOVÁ, E. B. - ČAVOJOVÁ, V. (2021). When we are worried, what are we thinking? Anxiety, lack of control, and conspiracy beliefs amidst the COVID-19 pandemic. In *Applied Cognitive Psychology*. <https://doi.org/10.1002/acp.3798>

WEEKS, B. E. 2015. Emotions, partisanship, and misperceptions: How anger and anxiety moderate the effect of partisan bias on susceptibility to political misinformation. In *Journal of Communication*, vol. 65, no. 4, pp. 699-719. <https://doi.org/10.1111/jcom.12164>

WOOD, M. J. - DOUGLAS, K. M. - SUTTON, R. M. 2012. Dead and alive: beliefs in contradictory conspiracy theories. In *Social Psychological and Personality*

Science, vol. 3, no. 6, pp. 767-773.
<https://doi.org/10.1177/1948550611434786>

ZÁPOTOČNÁ O. 2012. *Čitateľská gramotnosť a jej rozvoj v primárnom vzdelávaní*. Bratislava : Veda, 142 s. ISBN 978-80-224-1281-0.

VZŤAH K HUDBE, DÔSLEDKY POČÚVANÉHO ŽÁNRU HUDBY NA PREŽÍVANIE A ŠKOLSKÁ ÚSPEŠNOSŤ ADOLESCENTOV

RELATIONSHIP TO MUSIC, CONSEQUENCES OF LISTENED MUSIC GENRE FOR PSYCHE AND SCHOOL ACHIEVEMENT OF ADOLESCENTS

Martina Kovářová, Marcela Verešová

Abstrakt: V príspevku analyzujeme spojitosti vzťahu k hudbe u dospievajúcej mládeže, preferovaného počúvaného žánru hudby v kontexte jeho účinku na prežívanie a školskej úspešnosti. Výskumný súbor tvorilo 91 adolescentov študujúcich na gymnáziách, v priemernom veku 17,3 roka, z nich bolo 65 dievčat a 26 chlapcov. Školskú úspešnosť sme vyjadrili pomocou GPA – priemerná známka z polročného vysvedčenia. Vzťah k hudbe a dôsledky počúvaného žánru na psychiku sme identifikovali pomocou nami zostavenej škály Likertovho typu. Zistili sme významné spojitosti školskej úspešnosti k počúvaniu POP hudby a iných žánrov ako gospel, country, metal z kategórie „iný žáner“.

Kľúčové slová: adolescencia, hudba, hudobné žánre

Abstract: In this report we analyzed the connections of the relationship to music in adolescence, the listened genre of music in the context of its impact on the psyche and school success. The research group consisted of 91 adolescents studying at grammar schools, with an average age of 17.3 years, of which 65 were girls and 26 were boys. We expressed school success using the GPA - grade point average from a six-month report card. We identified the relationship of music and the consequences of the genre being listened to the psyche using a Likert-type scale we constructed. We found significant connections between school success and listening to the POP genre and genres such as gospel, country and metal from the "other genre" category.

Keywords: adolescence, music, music genres

1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY

Hudba je vo svojej podstate druh umenia, ktorý spája všetky národy bez ohľadu na iné danosti ako je pôvod, vierovyznanie, vek a pod. Odpradávná je súčasťou ľudského bytia a inak tomu nie je ani dnes. V mnohých kultúrach sa neberie hudba iba ako prostriedok na zábavu a oslavu, ale predovšetkým ako súčasť určitých rituálov, spojených s významnými udalosťami v živote (Cross & Morley, 2008). S tým sa viažu aj ďalšie hlavné funkcie hudby, ktoré popisuje Krbat'a (2008): zmyslová, komunikačná, prezenčná a umelecká funkcia. Zmyslovou funkciou dospievajúci vnímajú nielen samotnú skladbu, ale aj jej

vlastnosti ako je dĺžka tónu, dôraz, sila zvuku. Komunikačná funkcia slúži najmä na dorozumievanie medzi vonkajším a vnútorným svetom jedinca. Pri počúvaní určitej piesne, tým jedinec zobrazuje aj svoj hudobný vkus a svoju sebaaprezentáciu. Prezenčnou funkciou sa stimuluje prítomnosť jednotlivca v danom okamihu a vnímanie tejto situácie. Umelecká funkcia hudby zase prirodzene podnecuje umelecké prežívanie, späté s kultúrou (Krbat'a, 2008). Samozrejme, existujú ešte ďalšie funkcie hudby, ako napríklad liečebná či terapeutická funkcia, ktorá je príznačná pre odbor muzikoterapie.

Prečo je hudba obzvlášť spätá práve s dospievaním? Z pohľadu adolescencie ako ontogenetickej periódy nastupujúcej po puberte, sa toto obdobie spája s intenzívnymi zmenami v prežívaní mladého človeka, charakteristická je zmena rolí, postojov a správania, je obdobím intenzívnych vývinových zmien spojených s prechodom od detstva k dospelosti. Významným prvkom, ktorý je adolescentné prežívanie sprevádza, mediuje či moderuje, je okrem iného aj hudba a tvorenie si vlastného hudobného náhľadu. Hudba má v každodennom živote dospievajúcich podľa Jänckeho (2008) dokonca prominentnú úlohu. Či už je to pre rozptýlenie sa, vyjadrenie životného smerovania či štýlu, pre zlepšenie nálady, či z iného dôvodu. Dave (2013) uvádza, že hudba má pre adolescentov význam „soundtracku“, pričom počas tohto intenzívneho vývinového obdobia v priemere adolescenti počúvajú hudbu až tri hodiny denne a počas dospievania akumulujú viac ako 10 000 hodín aktívneho počúvania hudby. Okrem toho sa ich čas strávený počúvaním hudby neustále zvyšuje vďaka stále prenosným viacúčelovým médiám. Podľa autorky hudba ovplyvňuje v období adolescencie až 7 hlavných oblastí ich vývinu: estetiku, identitu, socializáciu, reguláciu emócií a zvládanie, osobnosť a motiváciu, sociálne správanie a celkový pozitívny vývin dospievajúceho. Dave (2013) uvádza, že počúvanie hudby má pozitíva pre rozvoj intelektuálnych schopností dospievajúcich, ako aj ich akademické výsledky. Význam spojenia emocionality a počúvania hudby v dospievaní zdôrazňuje Cenkerová (2017, s.19) a uvádza, že „emócie dodávajú hudobnému zážitku osobný význam, napríklad spájaním konkrétnych skladieb a osobných zážitkov“. Zážitky a spomienky, ktoré majú dospievajúci v tomto období späté s hudbou, si budú pamätať oveľa intenzívnejšie ako iné zážitky bez hudobného sprievodu. Taktiež hudba, ktorú počúvajú v tomto období ich ovplyvňuje natoľko, že formuje ich osobnosť a zapríčiňuje, že počúvané piesne si budú pamätať do konca života (Loveday, 2021). Výskumné zistenia naznačujú, že emocionálna pohoda dospievajúcich sa zvyšuje, keď pri počúvaní hudby prežívajú silnejšie pozitívne emócie oproti negatívnym emóciám (Miranda & Gaudreau, 2011, in Dave, 2013). Williams, Hodge a Wu (2020) potvrdili vzťah medzi počúvanou

hudbou a emocionálnymi odpoveďami, pričom negativita hudobného diela (obsahová, zvuková) sa premieta do emocionálneho stavu meraného galvanickou odpoveďou kože (emocionálny arousal).

Počúvaná preferencia v podobe obľúbeného žánru hudby napomáha adolescentom k prehĺbeniu alebo naopak vyjadreniu ich vnútorného prežívania. Panagakis, Benetos a Kotropoulos (2008) hudobný žáner definujú ako samotný hudobný obsah. Podľa hudobného obsahu potom ďalej segmentujú hudobné žánre na pop, rock, hip hop, metal a iné. Hudobné žánre sa klasifikujú podľa vektorov funkcií a algoritmov rozpoznávania hudobných vzorov. V globále sa hudobné žánre rozdeľujú podľa timbre vlastností textúry, rytmických vlastností a vlastností obsahu tónu (Panagakis, Benetos, Kotropoulos, 2008). V obľúbenosti hudobných žánrov, ktoré počúvajú adolescenti v Čechách vedie pop hudba, ďalej adolescenti dávajú podľa výskumu od Mužíka (2009) prednosť rocku, hip-hopu a disco hudbe. Z aspektu preferencie žánru Kotsopoulou a Hallam (2010) tiež uvádzajú vo výskume u 4 národností (americká, japonská, grécka a anglická), že najbežnejším žánrom počúvanej hudby vo všetkých národnostiach je pop hudba, najmenej zastúpená u nich bola klasická hudba.

Počúvanie preferovanej hudby, hudobného žánru, je úzko spojené so silnými emočnými zážitkami, hudba aktivuje celý limbický systém, ktorý sa podieľa na spracovávaní emócií a na ovládaní pamäte (Jäncke, 2008). Baker a Bor (2008) uvádzajú, že po dvojnásobnej samovražde dvoch dospievajúcich dievčat v roku 2007 si médiá spojili témy „emo“ hudby a duševného stavu dievčat. Podľa ich názoru rap a heavy metal majú tiež spojitosť s asociálnym správaním vrátane násilia, krádeží, promiskuity a užívaním drog. Autori však odmietajú, že hudba je príčinným faktorom, a naznačujú, že hudobná preferencia skôr naznačuje emočnú zraniteľnosť. Podľa nich však istý počet vedeckých štúdií potvrdilo korelácie medzi hudobnou preferenciou a stavom duševného zdravia.

S prežívaním adolescentov a počúvaním hudby súvisí aj výskum prepojenia na učenie sa a vzdelávanie. V tomto veku najviac mladých ľudí zastáva status študenta, buď na strednej škole alebo gymnáziu, poprípade vysokej škole, a tým pádom hudba sprevádza aj učenie sa adolescentov z aspektu procesu ako aj z aspektu výsledkov učenia sa. Mnohí dospievajúci zvyknú počúvať hudbu na pozadí pri učení. Odporúčané je iba počúvanie hudobných melódií bez textu, pretože tie nenarúšajú koncentráciu, ba naopak pomáhajú vďaka vzruchom vydržať pri učení pomerne dlhšie (Griffin, 2006). Výsledky štúdií skúmajúcich vzťah medzi hudbou na pozadí a výsledkami vzdelávania sa výrazne líšia.

Zatiaľ čo niektoré štúdie nezistili žiadny vplyv hudby na pozadí, iní identifikovali negatívnu spojitosť s výsledkami učenia sa a tretia skupina štúdií identifikovala pozitívny vplyv (Lehmann & Seufert, 2017). Thompson et al. (2011, in Lehmann & Seufert, 2017) odhalili, že hudobné charakteristiky ako tempo a intenzita majú vplyv na výsledky vzdelávania. Iba jemná hudba v rýchlejšom tempe mala pozitívny vplyv na výsledky vzdelávania, zatiaľ čo rýchla a hlasná rovnako ako jemná pomalá alebo hlasná pomalá hudba naopak spomaľovali či brzdili učenie sa. Taktiež platí podľa autorov, že inštrumentálna hudba bez textu/slov pôsobí menšej rušivo na učiacich sa ako hudba s textami. Navyše je pravdepodobné, že vlastnosti študenta, napríklad jeho hudobné vzdelanie alebo poznatky o hudbe na pozadí pri učení sa môžu mať vplyv na ich učenie sa (Lehmann & Seufert, 2017).

Opierajúc sa o východiská uvedené v predchádzajúcom texte a zároveň variabilitu výskumných zistení sme sa zamerali v nami realizovanom výskume na identifikovanie vzťahu adolescentov k hudbe celkovo, ako aj vzťahu k jednotlivým počúvaným žánrom. Naším zámerom je taktiež hľadanie spojitosti medzi vzťahom k hudbe, počúvanými žánrami hudby, ich subjektívnym vnímaním účinku na prežívanie adolescentov a ich školskou úspešnosťou, pričom chceme odpovedať na nasledovné výskumné otázky:

VO1: Aký je celkový vzťah k hudbe u slovenských dospelujúcich?

VO2: Ako súvisí preferovaný žáner počúvanej hudby (Rock, Pop, Jazz, Hip Hop a Rap, Ľudová hudba, Klasická hudba, Iný žáner – Reggae, R&B, Soul, Gospel, Country, Folk, Kresťanská hudba) so subjektívnym vnímaním vplyvu žánru počúvanej hudby na prežívanie slovenských dospelujúcich (v oblasti učenia sa, pozornosti, emocionality, zvládania záťaže a motivácie ku učeniu sa či výkonu)?

VO3: Súvisí školská úspešnosť vyjadrená GPA so vzťahom k hudbe u slovenských dospelujúcich? (výskumy a závery štúdií sú významne nejednoznačné)

VO4: Súvisí školská úspešnosť vyjadrená GPA so subjektívnym vnímaním účinku žánru počúvanej hudby (Rock, Pop, Jazz, Hip-Hop, Ľudová hudba, vážna hudba a iné žánre) na prežívanie slovenských dospelujúcich?

2 METÓDY

Metódy výskumu a štatistické procedúry

Výskum bol uskutočnený metódou dotazníka, ktorú sme zvolili najmä pre ľahkú dostupnosť a pomerne rýchly zber väčšieho počtu dát. Súčasná pandemická situácia zabráňovala k administrácii tvárou v tvár vo výchovno-vzdelávacích inštitúciách, a preto bol príslušný dotazník k dispozícii v online podobe, prostredníctvom stránky Survio. Dotazník sme rozdelili na dva hlavné bloky, ktorým predchádzala úvodná časť všeobecných otázok o respondentoch, kde sa zisťoval ich vek, pohlavie, typ a ročník gymnázií, ktoré navštevujú.

Prvý blok otázok v dotazníku bol smerovaný na zisťovanie vzťahu adolescentov k hudbe a na ich konkrétnu preferenciu určitého hudobného žánru. Respondenti sa ku každému tvrdeniu vyjadrovali na štvorstupňovej škále (úplne nesúhlasím čiastočne nesúhlasím, čiastočne súhlasím, úplne súhlasím). Vzťah k hudbe sme identifikovali nasledovnými tvrdeniami: Mám rád/a hudbu. Hudba je v mojom živote dôležitá. Hudbu počúvam každý deň. Hudba mi pomáha pri učení. Hudba je pre mňa formou relaxu, pôsobí na mňa uvoľňujúco. Hudba mi pomáha, keď sa cítim osamelo. Hudba mi pomáha lepšie vyjadriť svoje emócie a city. Hudba ma stimuluje k výkonu. Hudba, ktorú počúvam, je vyjadrením môjho postoja k životu/svetonázoru. Pri hudobných žánroch sa adolescenti vyjadrovali iba k žánrom, ktoré reálne počúvajú, čím došlo k variabilnému rozloženiu respondentov z aspektu hudobných žánrov. Vyjadrovali sa opäť na štvorstupňovej škále k tomu, či daný žánr zvyšuje jeho/jej výkon pri učení, vyvoláva pozitívne emócie, vyvoláva negatívne emócie (reverzná položka), zvyšuje jej/hجو pozornosť pri učení, mu/jej pomáha zvládať záťažové situácie a stres, zvyšuje jeho/jej motiváciu učiť sa/podať výkon.

V druhom bloku sme sa sústredili na školskú úspešnosť u gymnazistov. Prezentované tu boli základné predmety a adolescenti mali dopĺňať známky, ktoré v nich dosiahli v poslednom celkovom hodnotení zaznamenanom na vysvedčení. Pre lepšiu prehľadnosť sme predmety rozdelili do oblastí. Oblasť jazyk a komunikácia tvorili predmety slovenský jazyk a dva cudzie jazyky. Predmety fyzika, chémia a biológia sme priradili k oblasti človek a príroda. Prácu s informáciami predstavujú predmety matematika a informatika a oblasť človek a spoločnosť zastupujú predmety ako je dejepis, geografia a občianska náuka. GPA bol prezentovaný priemerom všetkých známok na vysvedčení.

Zber dát trval dva týždne, od 16.2. 2021 v online priestore na internete. Dotazník vyplnilo 91 študentov z rôznych gymnázií z celého Slovenska. V období vyplňania bol dotazník zdieľaný na rôznych sociálnych online platformách, čo nám zabezpečilo ľahkú a rýchlu dostupnosť.

Na základe identifikácie nie normálneho rozloženia takmer vo všetkých premenných sme pre identifikovanie vzťahu medzi premennými zvolili štatistickú procedúru výpočtu Spearmanovho korelačného koeficientu v štatistickom programe SPSS ver. 18.

Výskumný súbor

Výskumný súbor tvorilo 91 adolescentov. Všetci adolescenti navštevovali buď štvorročný alebo osemročný typ gymnázia, pričom v prevahe bol štvorročný typ ako úplné stredné všeobecné vzdelávanie. V tabuľke 1 prezentujeme zastúpenie respondentov v dotazníku z hľadiska veku. Vekové rozpätie sa pohybovalo od 15 do 19 rokov. Najviac respondentov bolo vo veku 18 rokov (31 respondentov), čo predstavuje 34,1 % z celkového počtu.

Tabuľka 1 Rozloženie výskumného súboru vzhľadom na vek

Vek	N	%
15	9	9,9
16	18	19,8
17	17	18,7
18	31	34,1
19	16	17,6
Spolu	91	100

V tabuľke 2 prezentujeme rozloženie adolescentov, ktorí sa podieľali na vyplňaní dotazníka, z hľadiska pohlavia. Žien bolo presne 65 (71,4 %) a mužov 26 (28,6 %). Ženské pohlavie sa tak ukázalo v značnej prevahe, čo je pochopiteľné, vzhľadom na typické väčšie zastúpenie žien na gymnáziách v súčasnej dobe.

Tabuľka 2 Rozloženie výskumného súboru vzhľadom na pohlavie

Pohlavie	N	%
Ženské	65	71,4
Mužské	26	28,6
Spolu	91	100

3 VÝSLEDKY

V tabuľke 3 prezentujeme priemerné výsledky vzdelávania pre jednotlivé predmety (vrátane štandardnej odchýlky, minimálnej a maximálnej identifikovanej známky u 91 respondentov), ako aj celkové priemerné GPA na poslednom vysvedčení.

Tabuľka 3 Školská úspešnosť: deskriptívne ukazovatele

Predmety	GPA	SJL	CJ1	CJ2	FY	CH
AM	1,51	1,65	1,51	1,46	1,71	1,74
SD	,44	,654	,67	,70	,81	,87
Minimum	1,00	1	1	1	1	1
Maximum	2,73	3	4	4	4	4
Predmety	BI	MA	IN	DE	GF	ON
AM	1,52	1,70	1,24	1,42	1,50	1,24
SD	,69	,82	,58	,73	,72	,50
Minimum	1	1	1	1	1	1
Maximum	4	4	4	4	4	3

Vysvetlivky: GPA = celkový priemer známok; SJL = slovenský jazyk a literatúra, CJ1 a CJ2 = cudzí jazyk 1 a 2; FY = fyzika; CH = chémia; BI = biológia; IN = informatika; DE = dejepis; GF = geografia; ON = občianska náuka

Prvú vzdelávaciu oblasť Jazyk a komunikácia tvorí štátny slovenský jazyk, a dva cudzie jazyky. Preferencia cudzích jazykov sa poväčšine opakovala, a to v zastúpení: anglický a nemecký jazyk alebo anglický a ruský jazyk. V malom zastúpení boli španielsky jazyk, taliansky či latinský jazyk. Vzdelávaciu oblasť Človek a príroda reprezentovali predmety fyzika, chémia a biológia, vzdelávaciu oblasť Matematika a práca s informáciami reprezentovali predmety matematika a informatika, a vzdelávaciu oblasť Človek a spoločnosť reprezentovali predmety Dejepis, Geografia a Občianska náuka.

V tabuľke 4 uvádzame deskriptívne ukazovatele vzhľadom na vzťah k hudbe celkovo a taktiež preferovaný počúvaný hudobný žáner u dospievajúcich. Samostatný priemerný vzťah adolescentov k hudbe dosiahol číselnú hodnotu 32,09, čo poukazuje na vysoko pozitívny vzťah mladých ľudí k hudbe a jej počúvaniu (možné skóre v rozpätí od 9 po 36). Adolescenti percipujú hudbu a jej účinky na nich kladne, v našom výskume nebol preukázaný negatívny postoj k hudbe ani u jedného respondenta. Za najobľúbenejší a najviac počúvaný hudobný žáner môžeme označiť pop

hudbu. Tento žáner počúva až 75 adolescentov (82,42 %). Dôvodom môže byť vysoká preferencia tohto žánru v masmédiách. Na druhom mieste najčastejšie zvoleného hudobného žánru skončila ponuka iných žánrov (66 adolescentov), kde si adolescenti najviac vybrali gospel a country a doplnili aj metal. Rock, ktorý počúva 63 dospievajúcich (69,23 %) sa takisto zaraďuje na popredie rebríčku najviac počúvaných žánrov u adolescentov.

Tabuľka 4 Vzťah k hudbe a adolescentmi vnímaný účinok žánru hudby na ich prežívanie: deskriptívne ukazovatele

	Vzťah k hudbe	Rock	Pop	Jazz
AM	32,09	17,21	17,69	18,71
SD	2,42	2,97	2,76	3,26
Min.	25	9	10	12
Max.	36	23	24	23
N	91	63	75	18
% z celého súboru	100,00	69,23	82,42	19,78
	Hip Hop/Rap	Ľudová hudba	Klasická hudba	Iný žáner
AM	16,94	18,39	19,85	18,00
SD	4,13	3,03	2,53	2,88
Min.	10	12	13	9
Max.	24	24	24	24
N	34	43	33	66
% z celého súboru	37,36	47,25	36,26	72,53

Čo sa týka pozitívnosti vplyvu hudobných žánrov na prežívanie a motiváciu u adolescentov, sme najvyššiu priemernú úroveň pozitívneho účinku počúvaného žánru hudby identifikovali pri klasickej hudbe (AM =19,85 s najnižšou SD, ktorá je z pohľadu rebríčka preferencie zastúpená u 36,26% adolescentov. Klasická hudba spolu s Jazzom zastupovali najvyššiu úroveň vnímania a hodnotenia pozitívnosti ich vplyvu na učenie sa, emócie, pozornosť, zvládanie záťaže a motiváciu. Stredné pásmo vnímaného pozitívneho účinku počúvaného žánru na prežívanie adolescentov sa z aspektu priemeru týkalo všetkých ostatných žánrov v poradí: ľudová hudba, iný žáner (zastúpené boli gospel a country, respondenti doplnili k uvedenému aj metal), pop, rock a Hip Hop/Rap.

Tabuľka 5 Korelácie premenných „vzťah k hudbe“, „účinnok žánru hudby na prežívanie“ a celkovej školskej úspešnosti u adolescentov

		Vzťah k hudbe	Rock	Pop	Jazz
GPA	Spearman r	-,117	-,205	-,334**	-,291
	Sig.	,269	,108	,003	,242
	N	91	63	75	18
		Hip Hop /Rap	Ľudová hudba	Klasická hudba	Iný žáner
	Spearman r	-,079	-,125	-,242	-,316**
	Sig.	,656	,423	,174	,010
	N	34	43	33	66

V tabuľke 5 uvádzame korelácie premenných viazaných na vzťah k hudbe a vnímaného účinku preferovaného hudobného žánru na prežívanie s školskou úspešnosťou vyjadrenou GPA. Ako sme uviedli v úvode príspevku, výsledky výskumov sú v predmetnej oblasti vysoko diferencované a nejednoznačné. V našom výskume majú všetky korelácie smer (znamienko korelácie) podporujúci fakt spojitosti vyššej školskej úspešnosti a pozitívnych aspektov sledovaných premenných. V prípade vzťahu k hudbe, sme síce štatistickú významnosť vzťahu nezaznamenali, no smer znamienka vypovedá o tom, že študenti, ktorí majú pozitívnejší vzťah k hudbe majú aj lepšie výsledky vzdelávania či školskú úspešnosť. Pri hudobných žánroch rock, jazz, hip hop, ľudová a klasická hudba sme taktiež nezaznamenali štatisticky významný vzťah, no smer vzťahu poukazuje na podporu toho, že čím je pozitívnejšie vnímaný vplyv počúvaného žánru na prežívanie, tým je aj školská úspešnosť lepšia (najnižšia sila vzťahu je pri žánri ľudová hudba). V prípade preferovaného hudobného žánru Pop hudba a taktiež preferovaných iných žánroch (gospel, country a doplnený respondentmi metal) sme identifikovali štatisticky významný vzťah, teda podporujeme tvrdenie, že čím je pozitívnejšie vnímaný vplyv počúvaného žánru Pop, Gospel, Country, Metal na prežívanie, tým je aj školská úspešnosť adolescentov lepšia.

4 DISKUSIA A ZÁVER

Nami realizovaný výskum potvrdil vysoko pozitívny vzťah adolescentov k hudbe, podobne ako konštatujú Jäncke (2008), Dave (2013) a ďalší. Hudba je ich každodennou súčasťou a jej aktívne počúvanie sa stalo pravidelnosťou aj

v dôsledku technického pokroku a prenositeľných hudobných multimédií, ktoré im hudbu umožňujú počúvať takmer vždy a všade. V súčasnej dobe medzi adolescentami stále vedie ako najviac preferovaný hudobný žáner pop hudba, ktorá mala zastúpenie až u 82,42 adolescentov. Uvedené potvrdzuje zistenie Mužíka z roku 2009 (teda po 12 rokoch), vo výskume ktorého po najpreferovanejšom žánri Pop nasledovali žánre rock, hip-hop a disco hudba. V našom výskumnom súbore bol Hip hop menej zastúpeným hudobným žánrom (37,36% adolescentov). Kotsopoulou a Hallam (2010) uvádzajú dominanciu popu aj u iných národností ako je slovenská a česká (americká, japonská, grécka a anglická), pričom v ich výskume bola najmenej zastúpená klasická hudba, v našom výskume to bol Jazz. Taktiež Hendricks et. al. (1999) preukázali dominanciu tohto žánru nad ostatnými. Možno konštatovať, že Pop je nenáročným či z aspektu odbornosti neutrálnym žánrom, ktorý si nevyžaduje nejaké špeciálne poslucháčske znalosti ani zameranie, je najviac hraný v rádiách a známy po celom svete. Tým pádom dokáže zaujať aj najväčšiu populáciu ľudí. Zároveň je vhodné podotknúť, že pop hudba nepredstavuje riziko pre dospievajúce mladých ľudí (výskumy ju nazaradujú k rizikovým žánrom, neprepájajú tento žáner s asociálnym správaním, negatívnou emocionalitou a podobne). Príznačným rizikom sa javí rap, pri ktorého počúvaní bolo vo viacerých výskumoch zaznamenané negatívne správanie v podobe užívania alkoholu, drog, gamblerstva alebo deviantného správania (napríklad Hendricks et. al., 1999; New Port Academy, 2019; Baker & Bor, 2008).

Prežívanie adolescentov je aj vďaka hudbe v tomto období veľmi intenzívne. Hudba pôsobí ako mediátor či moderátor prežívaných emócií a citov, zvládania záťaže či kognitívneho spracovania reality napríklad aj pri učení sa (napríklad Dave; 2013; Lehmann & Seufert, 2017; Cenkerová, 2017 a ďalší). Adolescenti senzitívne vnímajú každú zmenu, s ktorou sa v tomto dynamickom období prechodu do dospelosti vyrovnávajú, a hudba je významným prostriedkom ich relaxácie, zvládania záťaže ale aj iných oblastí, ako konštatuje Dave (2013). Je preto dôležité akej hudbe venujú svoju pozornosť, nakoľko ich daná hudobná skúsenosť ovplyvňuje v ďalšom prežívaní a správaní, ako i celkovom osobnostnom rozvoji. V našom výskume sme identifikovali, že klasická vážna hudba hudba spolu s Jazzom boli najviac spojené s vnímaným pozitívnym účinkom na učenie sa, pozitívne emocionálne prežívanie, lepšiu pozornosť, zvládanie záťaže a lepšiu výkonovú motiváciu a motiváciu k učeniu sa. Vážna klasická hudba je prevažne zastúpená hranými symfóniami a melódiami bez textového základu. To umožňuje človeku aktívne stimulovať predstavivosť, myšlienkovú a imaginatívnu tvorivosť, vytvárať dej,

subjektívne prežívať emócie, ktoré vyvoláva hudba v daný čas u daného človeka, zároveň relaxovať a dosiahnuť až muzikoterapeutický efekt. Uvedené stimuluje aktívny kognitívny, emocionálny a relaxačný vplyv vážnej klasickej hudby. Existujú dôkazy o tzv Mozartovom efekte (Jenkins, 2001), kedy už po 10 minútach počúvania Mozartových sonát vykazovali probandi výrazne lepšie schopnosti priestorového uvažovania v porovnaní s probandmi, ktorí počúvali relaxačnú hudbu. V uvedenom smere niektoré experimenty dokonca poukázali na zvýšenie IQ po dlhodobom počúvaní tejto hudby, čo však na strane druhej následne niektoré ďalšie výskumy aj zamietli (Jenkins, 2001). Jenkins (2001) však jednoznačne podčiarkuje terapeutický účinok klasickej hudby pri ľuďoch s epilepsiou. Ako uvádzajú Taylor a Rowe (2012), hoci počúvanie Mozarta nevytvorí z tých, čo ho počúvajú matematických géniov, existuje významná odborná a vedecká základňa podporujúca výskum zohľadňujúci účinnosť klasickej hudby všeobecne a špecificky aj Mozarta najmä v kontexte terapeutického účinku ako aj vzdelávacieho účinku (zlepšenie procesu a aj výsledkov učenia sa v zmysle učenia sa pri klasickej hudbe bežiacej na pozadí). V našom výskume druhým hudobným žánrom, ktorý je spojený s pozitívnym vnímaným účinkom na prežívanie adolescentov bol Jazz. Treťou v poradí z aspektu pozitívnosti účinku na učenie sa, pozornosť, emocionalitu, výkon a motiváciu bola ľudová hudba. Ľudová hudba je na Slovensku veľmi rozmanitá a plná textových sloh, ktoré sa diferencujú podľa nárečia. Tieto piesne sú živé, rytmické, temperamentné, takže sa domnievame, že prežívanie adolescentov v spojení s týmto žánrom predovšetkým súvisí s pohybom, tancom a radosťou. Pri ľudovej hudbe je nutné podčiarknuť aj ďalší rozmer, a to že sa prostredníctvom preferencie tohto žánru vyjadruje viazanosť adolescentov k slovenskej tradícii a pôvodu, čím dávajú najavo aj svoj postoj a hrdosť. Jazz ako hudobný žáner nie je síce tak bežný z aspektu preferencie v populácii adolescentov (v našom súbore najnižšie zastúpenie zo všetkých žánrov - 19,78%), no pozitívny vnímaný účinok jeho počúvania na prežívanie sme u adolescentov jednoznačne potvrdili.

Ako sme naznačili, niektoré výskumy podporujú vzťah či vplyv počúvaného žánru hudby na učenie sa a jeho výsledky. V našom výskume sme podporili existenciu smerovania vzťahu v smere spojitosti školskej úspešnosti s vnímaným pozitívnym účinkom počúvaného žánru na proces učenia sa, výkonnosť, motiváciu k výkonu, pozornosť a emocionalitu, avšak v štatisticky významnom vzťahu len v prípade Pop hudby a iných žánrov (Gospel, Country, a respondentmi doplnený Metal). Uvedené je pravdepodobne dôsledkom toho, že sme mali pomerne početne málo zastúpené preferencie počúvania ďalších

sledovaných žánrov, a tie, pri ktorých sme identifikovali štatisticky významný vzťah, bolo najvyššie zastúpenie zo súboru 91 adolescentov.

Uvedený fakt už poukazuje na prvý z limitov výskumu. Pri celkovom počte 91 respondentov, ktorí vyplnili dotazník sa počet diferencoval a zmenšoval pri pasáži, kde si respondenti volili žánre, ktoré počúvajú. Vyjadrovali sa teda iba k tým žánrom, ktoré aktívne počúvajú a ktoré patria do ich hudobného vkusu. Tu počet klesol a bol teda nerovnomerne rozložený v každom žánri. Ďalším limitom bolo zastúpenie výlučne študentov, ktorí študujú iba na slovenských gymnáziách. Očakávame, že zaradenie študujúcich aj na stredných odborných školách a konzervatóriách by priniesol iné preferencie žánrov (predikujeme nárast klasickej hudby, jazzu a ľudovej hudby v prípade konzervatoristov a pravdepodobne nárast počúvania rocku, metalu či iných žánrov pri študentoch ostatných stredných odborných škôl a učilíšť). Významným limitom výskumu, ktorý si uvedomujeme bola aj pandémia koronavírusu, ktorá zabránila fyzickej administrácii dotazníkov na školách, nemali sme kontrolu nad porozumením dotazníkom, záznam o výsledkoch vzdelávania realizovali študenti a nebol overený reálnym výpisom známok.

Napriek uvedeným limitom prináša náš výskum cenné zistenia tak pre edukačnú prax ako aj pre prácu odborných zamestnancov škôl, či psychologov alebo špeciálnych pedagógov (primárne dôraz na terapeutický účinok hudby). Hudobná výchova na školách by mala posilňovať a rozvíjať znalosti žiakov aj o tom, aké účinky má hudba, či jednotlivé žánre na prežívanie a správanie žiakov v rôznych periódach ontogenézy. My sme našu pozornosť centrovali na obdobie adolescencie, no podľa viacerých odborníkov (napríklad Taylor, & Rowe, 2012; Jäncke, 2008; Dave, 2013 a ďalších) je hudba súčasťou celého životného cyklu a významne vplýva na prežívanie a správanie od narodenia až po smrť. Počúvanie hudby s evidovaným pozitívnym rozvojovým potenciálom na osobnosť človeka, jeho prežívanie a správanie, teda napríklad klasickej hudby či ľudovej hudby v škole či mimoškolských zariadeniach, by mohlo byť súčasťou aj tých časových úsekov, kedy nedochádza k priamemu formálnemu vzdelávaniu, ako sú prestávky, počas stravovania v školskej jedálni, alebo počas času stráveného školských kluboch či dokonca šatniach či ihriskách. Vo všetkých týchto priestoroch je možné dostať hudbu do percepčného rámca detí, pubescentov či adolescentov a zintenzívniť tak ich kognitívne, vôľové či emocionálne prežívanie.

LITERATÚRA

BAKER, F., & BOR, W. 2008. Can Music Preference Indicate Mental Health Status in Young People? *Australasian Psychiatry*. Vol. 16, No. 4, p. 284-288. DOI: 10.1080/10398560701879589

CENKEROVÁ, Z. 2017. Hudobná psychológia súčasnosti ako empirická disciplína. *Musicologica Slovaca* [online]. Vol. 34, No. 1, p. 5-49.

CROSS, I., & MORLEY, I. R. M. 2008. *The evolution of music: Theories, definitions and the nature of the evidence*, In S. Malloch, C. Trevarthen (Eds.). *Communicative Musicality*, Issue 5, pp. 61–81. New York: Oxford University Press.

CURTIS, A. 2015. Defining adolescence. *Journal of Adolescent and Family Health*, Vol. 7, No. 2, p. 1-39.

DAVE, M. 2013. The role of music in adolescent development: much more than the same old song. *International Journal of Adolescence and Youth*, Vol. 18, No. 1, p. 5-22, DOI: 10.1080/02673843.2011.650182.

GRIFFIN, M. 2006. *Background music and the learning environment: Borrowing from others disciplines*. Adelaide: University of Adelaide, 42 p.

HENDRICKS, C. et. al. 1999. Using music techniques to treat adolescent depression. In *Journal of Humanistic Counseling* [online]. 1999, vol. 38, no. 1 [cit. 2021- 05-04]. Dostupné na internete: <<https://search.proquest.com/>>.

JÄNCKE L. 2008. Music, memory and emotion. *Journal of Biology*. Vol. 7, No. 6, DOI: 10.1186/jbiol82.

JENKINS, J.S. 2001. The Mozart effect. *Journal of the Royal Society of Medicine*, Vol. 94, No. 4, p. 170–172, DOI: 10.1177/014107680109400404

KOTSOPOULOU, A., & HALLAM, S. 2010. The perceived impact of playing music while studying: age and cultural differences. *Educational Studies*, Vol. 36, No. 4, p. 431-440 , DOI: 10.1080/03055690903424774.

KRBAŤA, P. a kol. 2008. *Psychológia hudby nielen pre hudobníkov*. 2. rozšírené vydanie. Varín : Peter Krbaťa, 2008. 365 s.

LEHMANN, J.A. M., & SEUFERT, T. 2017. The Influence of Background Music on Learning in the Light of Different Theoretical Perspectives and the Role of

Working Memory Capacity. *Frontiers in Psychology*, Vol. 8, No. 1902, DOI: 10.3389/fpsyg.2017.01902

LOVEDAY, C. 3. 2021. *Why the music we love as teens stays with us for life*, *BBC Radio 3* [online], [cit. 2021-04-28]. Dostupné na internete: <<https://www.bbc.co.uk/programmes/articles/WYbJdPrX3qn17F1YYK36sS/why-the-music-we-love-as-teens-stays-with-us-for-life>>.

MUŽÍK, P. 2009. *Hudba v živote adolescentů: dizertačná práca*. Praha: Univerzita Palackého v Olomouci, 128 s.

NEW PORT ACADEMY. 2019. *Spotify top songs list highlights the effect of music on emotion*, 2019. [online], [cit.2021-04-22]. Dostupné na internete: <<https://www.newportacademy.com/resources/treatment/effects-of-music/>>.

PANAGAKIS, I., BENETOS, E., & KOTROPOULOS, C. 2008. Music genre classification: a multilinear approach. In *ISMIR 2008 – Session 5a – Content-Based Retrieval, Categorization and Similarity*, p. 583-588. Dostupné na internete: <https://ismir2008.ismir.net/program.html>.

TAYLOR, J.M., & ROWE, B.J. 2012. The “Mozart Effect” and the Mathematical Connection. *Journal of College Reading and Learning*, Vol. 42, No.2, p. 51-65.

WILLIAMS, D., HODGE, V.J., & WU, CH. 2020. On the use of AI for Generation of Functional Music to Improve Mental Health. *Frontiers of Artificial Intelligence*, Vol. 3, DOI: 10.3389/frai.2020.497864.

VPLYV VÝCVIKOVÉHO PROGRAMU NA SEBAHODNOTENIE BUDÚCICH UČITEĽOV

INFLUENCE OF TRAINING PROGRAM ON SELF-EVALUATION of FUTURE TEACHERS

Tímea Šmelková, Lucia Rapsová

Abstrakt: V príspevku prezentujeme výsledky výskumu, ktorý sa venoval vplyvu sociálno-psychologického výcviku na sebahodnotenie účastníkov výcvikového programu. Konkrétne nás zaujímalo, či po absolvovaní sociálno-psychologického výcviku sa štatisticky významne zvýši sebahodnotenie u účastníkov výcviku. Predmetom nášho záujmu bolo tiež zistiť, ako subjektívne hodnotia sociálno-psychologický výcvik účastníci výcviku. Sociálno-psychologický výcvik prebiehal v online forme a trval 4 dni v rozsahu 36-výcvikových hodín. Výskumnú vzorku tvorilo 19 účastníkov sociálno-psychologického výcviku vo veku od 22 do 25 rokov.

Kľúčové slová: výcvikový program; sociálno-psychologický výcvik; sebahodnotenie; vysokoškolskí študenti, budúci učitelia

Abstract: In contribution, we present the results of research that devoted the impact of socio-psychological training on the self-esteem training program participants. Specifically, we were interested in whether after graduating socio-psychological training will be statistically significantly increasing self-esteem in training participants. The subject of our interest was also to find out how subjective evaluations of socio-psychological training participants training. Socio-psychological training took place in online form and lasted 4 days in the range of 36-training hours. The research sample consisted of 19 participants of socio-psychological training aged 22 to 25 years.

Keywords: training program; socio-psychological training; self-evaluation; college students, future teachers

Afiliácia k výskumnému projektu: Vedecká štúdia vznikla v rámci riešenia vedeckého projektu VEGA 1/0084/21 „Osobnostné, kognitívne a motivačné prediktory profesijných kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi“

1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY

V dnešnej dobe je potrebné rozvíjať u mladých ľudí zdravé sebahodnotenie, nakoľko človek v 21. storočí sa pomerne často dostáva do náročných a záťažových životných situácií, ktoré môžu negatívne ovplyvniť jeho sebahodnotu. Zvyšujúcimi sa nárokmi na človeka, ale aj výraznejšou tendenciou ľudí vzájomne sa porovnávať, najmä na sociálnych sieťach, na ktorých aj vplyvom súčasnej situácie vo svete spojenej s koronavírusom, kedy

Ľudia nemajú možnosť takého sociálneho kontaktu ako pred vzniknutou situáciou, trávajú obrovské množstvo času. Každodenné využívanie sociálnych sietí tak môže mať dopad aj na naše sebahodnotenie, keďže ľudia sa na sociálnych sieťach prezentujú takí, akí chcú, aby ich ostatní ľudia videli, resp. odkrývajú na sociálnych sieťach pred ľuďmi iba to, čo chcú, aby videli z ich života. Nakoľko sa v našej spoločnosti vyskytuje veľa jedincov, ktorí majú buď nízke sebahodnotenie, alebo práve naopak príliš vysoké sebahodnotenie, tak je podľa nás veľmi dôležité, aby sa venovala pozornosť rozvoju zdravého a stabilného sebahodnotenia najmä u mladých ľudí, kedy je úroveň sebahodnotenia menej stabilná ako v neskorších vývinových obdobiach. Za vhodnú formu rozvoja zdravého a stabilného sebahodnotenia považujeme výcvikové programy, ktoré sa zameriavajú na rozvoj sociálnych kompetencií, zvládanie záťažových situácií, riešenie konfliktov, rozvoj sebahodnoty človeka, prehĺbenie sebapoznania a poznania iných ľudí, nakoľko prínos takto orientovaných výcvikových programov je pomerne rozsiahly.

Z hľadiska vyššie uvedených dôvodov bolo cieľom nášho výskumu overiť vplyv sociálno-psychologického výcviku na sebahodnotenie účastníkov výcviku. Okrem tohto hlavného cieľu nás tiež zaujímalo, ako účastníci výcviku subjektívne zhodnotia sociálno-psychologický výcvik a či teda dôjde po absolvovaní sociálno-psychologického výcviku k štatisticky významnému zvýšeniu sebahodnotenia u účastníkov výcviku.

Stanovené ciele sme si preto rozdelili do dvoch výskumných oblastí. V prvej oblasti výskumu bolo našim cieľom zistiť, či po absolvovaní sociálno-psychologického výcviku sa zvýši úroveň sebahodnotenia u účastníkov výcviku, ktorými boli v našom prípade vysokoškolskí študenti 2. ročníka na magisterskom stupni v študijnom programe učiteľstvo psychológie v kombinácii. V druhej oblasti výskumu bolo našim cieľom zistiť, ako subjektívne hodnotia účastníci výcviku sociálno-psychologický výcvik.

K jednotlivým výskumným oblastiam sme sformulovali nasledovnú hypotézu a výskumnú otázku:

Hypotéza k prvej oblasti výskumu: *Predpokladáme, že po absolvovaní 4-dňového sociálno-psychologického výcviku sa štatisticky významne zvýši sebahodnotenie účastníkov výcviku.*

Výskumná otázka k druhej oblasti výskumu: *Ako subjektívne hodnotia sociálno-psychologický výcvik účastníci výcviku?*

2 METÓDY

Výskumný súbor

Výskumnú vzorku tvorilo 19 účastníkov sociálno-psychologického výcviku, konkrétne 13 žien a 6 mužov, a to vo veku od 22 rokov do 25 rokov, ktorí študujú 2. ročník magisterského stupňa v študijnom programe učiteľstvo psychológie v kombinácii s iným predmetom na Pedagogickej fakulte Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre a ktorí sa zúčastnili 4-dňového sociálno-psychologického výcviku v rámci predmetu Sociálno-psychologický výcvik, ktorý majú účastníci výcvikového programu zaradený vo svojich študijných plánoch. Priemerný vek výskumnej vzorky bol 23,74. Najväčšiu skupinu tvorili účastníci sociálno-psychologického výcviku vo veku 23 rokov.

Výskumné metódy

Z výskumných metód sme použili Rosenbergovu škálu sebahodnotenia a modifikovaný Yalomov dotazník.

Rosenbergova škála sebahodnotenia je sebahodnotiacou škálou, ktorá slúži na zisťovanie úrovne sebahodnotenia (Čerešník, 2012), konkrétne na zisťovanie globálneho sebahodnotenia a jej autorom je Morris Rosenberg, pričom českú verziu tejto škály vytvorili L. Osecká, M. Blatný a slovenskú verziu E. Ficková (Halama, Bieščad, 2006). Táto sebahodnotiacia škála je použiteľná od 14 rokov pre každé vývinové obdobie, pričom na jej vyplnenie nie je presne vymedzený čas (Čerešník, 2012). Rosenbergovu škálu sebahodnotenia sme celkovo použili trikrát, a to pred začiatkom sociálno-psychologického výcviku, hneď po jeho ukončení a mesiac po ukončení výcvikového programu, aby sme overili, či sociálno-psychologický výcvik má vplyv na sebahodnotenie účastníkov výcvikového programu. Rosenbergovu škálu sebahodnotenia sme účastníkom výcviku dali vyplniť online, a to vo verzii v slovenskom jazyku od E. Fickovej, pričom dotazník obsahoval 10 položiek, ktoré mali účastníci výcvikového programu ohodnotiť na 4-bodovej škále, podľa toho, do akej miery súhlasia/nesúhlasia s danými tvrdeniami, pričom škála č. 1 znamenala, že účastník sociálno-psychologického výcviku úplne súhlasí s daným tvrdením, škála č. 2, že súhlasí s tvrdením, škála č. 3, že nesúhlasí s tvrdením a škála č. 4 znamenala, že účastník výcviku úplne nesúhlasí s tvrdením. Z týchto desiatich položiek je 5 položiek formulovaných pozitívne (položky: 1,3,4,7,10) a 5 položiek negatívne (položky: 2,5,6,8,9). K týmto desiatim položkám sme na začiatok online dotazníka pri všetkých troch meraniach doplnili ďalšie položky, v ktorých mali účastníci výcvikového programu uviesť svoje meno a priezvisko, vek a pohlavie, aby sme následne

jednotlivé dotazníky mohli spárovať a zaznamenať prípadné zmeny v sebahodnotení pri každom účastníkovi výcvikového programu zvlášť, keďže sme dotazník v uvedenej podobe dali vyplniť účastníkom sociálno-psychologického výcviku v rovnakej forme všetky tri razy.

Po ukončení sociálno-psychologického výcviku sme okrem Rosenbergovej škály sebahodnotenia dali dodatočne vyplniť účastníkom výcvikového programu modifikovaný Yalomov dotazník, ktorého autorom je Irvin D. Yalom. Tento modifikovaný Yalomov dotazník sme dali účastníkom sociálno-psychologického výcviku vyplniť s tým zámerom, aby sme zistili, ako členovia výcvikovej skupiny subjektívne hodnotia sociálno-psychologický výcvik, ktorého sa zúčastnili, resp. aby sme zistili, v čom bol pre výcvikovú skupinu sociálno-psychologický výcvik užitočný a taktiež nám tento dotazník pomohol k dotvoreniu si celkovej predstavy o tom, aký vplyv má sociálno-psychologický výcvik na osobnosť účastníka výcvikového programu. Modifikovaný Yalomov dotazník sme dali účastníkom sociálno-psychologického výcviku vyplniť online v slovenskom jazyku, pričom dotazník obsahoval 60 položiek, na ktoré mali účastníci výcvikového programu odpovedať na základe 5-bodovej škály, podľa toho, do akej miery boli jednotlivé tvrdenia o výcvikovom programe v dotazníku pre nich užitočné, pričom škála číslo 1= vôbec, škála č. 2= trochu, škála č. 3= stredne, škála č. 4= dosť, škála č. 5= veľmi užitočné. Odpovede na jednotlivé otázky zaznačovali účastníci sociálno-psychologického výcviku do záznamového hárku krížikom, pričom si vyberali jednu z piatich možností. Do záznamového hárku vyplňali účastníci sociálno-psychologického výcviku okrem odpovedí na položené otázky aj svoje meno a dátum vyplnenia dotazníka.

3 VÝSLEDKY

V prvej oblasti výskumu nás zaujímalo, či sa zvýši úroveň sebahodnotenia u účastníkov výcviku po absolvovaní 4-dňového sociálno-psychologického výcviku. Na overenie stanovenej hypotézy sme použili párové t-testy, pričom sme porovnávali sebahodnotenie účastníkov pred a po absolvovaní sociálno-psychologického výcviku a sebahodnotenie pred a s časovým odstupom jedného mesiaca od ukončenia SPV.

Výsledky porovnania úrovne sebahodnotenia účastníkov výcvikového programu pred absolvovaním sociálno-psychologického výcviku s ich úrovňou sebahodnotenia hneď po ukončení SPV uvádzame v tabuľke číslo 1 a v tabuľke číslo 2.

Tabuľka 1 Párový t – test					
Meranie 1	Meranie 2	t	df	p	Cohen's d
RSES sum1 - RSES sum2		-2,26	18	0,04	-0,52

Tabuľka 2 Deskriptívna štatistika

	N	M	SD	SE
RSES sum1	19	29,53	4,60	1,06
RSES sum2	19	31,79	5,97	1,37

Na základe údajov uvedených v tabuľke č. 1 môžeme teda konštatovať, že existujú štatisticky významné rozdiely medzi sebahodnotením pred absolvovaním sociálno-psychologického výcviku a po absolvovaní sociálno-psychologického výcviku u účastníkov výcviku, keďže hodnota p nám vyšla 0,04 ($t = -2,26$). Štatisticky významné rozdiely medzi sebahodnotením pred absolvovaním sociálno-psychologického výcviku a po absolvovaní sociálno-psychologického výcviku si môžeme všimnúť aj na základe tabuľky č. 2, kde bola priemerná hodnota sebahodnotenia u účastníkov pred absolvovaním sociálno-psychologického výcviku 29,53 a po jeho absolvovaní bola priemerná hodnota sebahodnotenia u účastníkov sociálno-psychologického výcviku 31,79, čiže sebahodnotenie účastníkov sociálno-psychologického výcviku stúplo v priemere o hodnotu 2,26.

Zmeny v sebahodnotení u účastníkov výcviku sme zaznamenali aj pri porovnaní sebahodnotenia pred absolvovaním sociálno-psychologického výcviku so sebahodnotením s časovým odstupom jedného mesiaca od ukončenia výcvikového programu. Na základe výsledkov môžeme konštatovať, že existujú štatisticky významné rozdiely medzi sebahodnotením pred absolvovaním sociálno-psychologického výcviku a mesiac po absolvovaní sociálno-psychologického výcviku u účastníkov výcviku, keďže hodnota p nám vyšla 0,04 ($t = -2,22$). Štatisticky významné rozdiely medzi sebahodnotením pred absolvovaním sociálno-psychologického výcviku a mesiac po absolvovaní sociálno-psychologického výcviku si môžeme všimnúť aj na priemerných hodnotách sebahodnotenia výcvikovej skupiny. Pred absolvovaním sociálno-psychologického výcviku bola priemerná hodnota sebahodnotenia u výcvikovej skupiny 29,53 a hodnota sebahodnotenia mesiac po absolvovaní sociálno-psychologického výcviku bola u výcvikovej skupiny 31,63, čiže sebahodnotenie výcvikovej skupiny stúplo v priemere o hodnotu 2,10.

Výsledky porovnania sebahodnotenia pred a mesiac po sociálno-psychologickom výcviku uvádzame v tabuľke č. 3 a v tabuľke č. 4.

Tabuľka č. 3 Párový t – test					
Meranie 1	Meranie 3	t	df	p	Cohen's d
RSES sum1 - RSES sum3		-2,22	18	0,04	-0,51

Tabuľka č. 4 Deskriptívna štatistika

	N	M	SD	SE
RSES sum1	19	29,53	4,60	1,06
RSES sum3	19	31,63	6,07	1,39

Na základe uvedených výsledkov prijímame hypotézu č. 1, keďže po absolvovaní 4-dňového sociálno-psychologického výcviku došlo k štatisticky významnému zvýšeniu sebahodnotenia u účastníkov výcviku.

V druhej oblasti výskumu nás zaujímalo, ako účastníci výcviku subjektívne hodnotia sociálno-psychologický výcvik, preto sme členom výcvikovej skupiny dali vyplniť modifikovaný Yalomov dotazník, ktorý sme vyhodnotili do nasledovnej tabuľky č. 5:

Tabuľka č. 5 Vyhodnotenie Yalomovho dotazníka				
Otázky	N	M- min.	M- max.	M
60	19	1,08	4,87	2,98

Podľa výsledkov uvedených v tabuľke č. 5 môžeme povedať, že najnižšia priemerná hodnota bola 1,08 a najvyššia priemerná hodnota v dotazníku bola 4,87. Participanti subjektívne zhodnotili sociálno-psychologický výcvik ako užitočný (M=2,98).

4 DISKUSIA A ZÁVER

V prvej výskumnej oblasti nás zaujímalo, či po absolvovaní sociálno-psychologického výcviku sa štatisticky významne zvýši sebahodnotenie

u účastníkov výcviku. Preto sme si k prvej výskumnej oblasti sformulovali hypotézu, v ktorej sme predpokladali, že po absolvovaní 4-dňového sociálno-psychologického výcviku sa štatisticky významne zvýši sebahodnotenie. Na základe výsledkov sme prijali vopred stanovenú hypotézu, nakoľko sme zaznamenali prostredníctvom Rosenbergovej škály sebahodnotenia štatisticky významné zvýšenie sebahodnotenia u účastníkov výcviku ($p=0,04$). Štatisticky významné zvýšenie sebahodnotenia u účastníkov výcviku sme zaznamenali ihneď po ukončení sociálno-psychologického výcviku, ale aj mesiac po absolvovaní výcvikového programu, keďže prostredníctvom štatistickej analýzy sme opakovane zaznamenali štatisticky významné zvýšenie sebahodnotenia u účastníkov výcviku oproti ich úrovni pred absolvovaním sociálno-psychologického výcviku ($p=0,04$).

Naše zistenia v rámci prvej výskumnej oblasti sa zhodujú s výsledkami aj iných vedeckých výskumov. Napríklad Schuller, Gereková (2003), Gereková, Schuller (2005) takisto zaznamenali zvýšenie sebahodnotenia u účastníkov výcviku po absolvovaní sociálno-psychologického výcviku, a to najmä u dievčat, pričom ich výskumnú vzoru tvorili žiaci základnej školy, ale aj vysokoškolskí študenti. Keďže sociálno-psychologický výcvik bol rovnako, ako aj v našom prípade, zameraný v značnej miere na sebaopoznanie, tak pravdepodobne aj vďaka technikám a rôznym ďalším cvičeniam, ktoré sa zameriavajú na prehĺbenie sebaopoznania u účastníkov výcviku, dochádza k významnému zvýšeniu sebahodnotenia u účastníkov výcviku.

Mackovú (2008) rovnako ako nás zaujímalo, či bude mať výcvikový program pozitívny vplyv na sebahodnotenie u účastníkov výcviku, ktorými boli v prípade autorky budúci učitelia hudobnej výchovy. Macková (2008) mala vo svojom výskume experimentálnu a kontrolnú skupinu, pričom po absolvovaní výcvikového programu (ktorý bol zameraný na prehĺbenie sebaopoznania, zvýšenie vnímania vlastnej hodnoty, zlepšenie svojho sebaobrazu, rozvoj sociálnej komunikácie a pod.) zaznamenala u účastníkov výcviku štatisticky veľmi významné zvýšenie celkového sebahodnotenia. V experimentálnej skupine tak došlo vďaka absolvovaniu výcvikového programu k zvýšeniu vnímania vlastnej sebahodnoty. Naopak v kontrolnej skupine, kde nebol aplikovaný výcvikový program, nedošlo k rozdielom v sebahodnotení oproti prvému meraniu (Macková, 2008).

Zo zahraničných autorov zaznamenali štatisticky významné zvýšenie sebahodnotenia u účastníkov výcviku po absolvovaní výcvikových programov napr. Lin et al. (2004), Yadav, Iqbal (2009), Maryam et al. (2011), Vatankhah et al. (2013), Shin, Kim (2013), Mishal (2016), Sudhakar, Sharma (2019), Parray,

Kumar, David (2020), Malik, Varghese (2020). Títo autori sa pri skúmaní vplyvu výcvikových programov zamerali na rôzne vekové kategórie, väčšinou to však boli adolescenti a vysokoškolskí študenti. Výskumnú vzorku však tvorili aj žiaci základných škôl, u ktorých sa vďaka absolvovaniu výcvikového programu zvýšilo sebahodnotenie. Napríklad Sudhakar, Sharma (2019) skúmali vplyv výcviku psychologických schopností na sebahodnotenie žiakov vo veku 12-14 rokov, pričom výcvikový program trval 6 mesiacov, 4 stretnutia do mesiaca a jedno stretnutie výcvikovej skupiny s trénerom trvalo 30 až 40 min. Členovia výcvikového programu tak absolvovali dokopy 24 stretnutí, pričom ich úroveň sebahodnotenia bola zameraná celkovo dvakrát. Prvýkrát pred absolvovaním výcviku psychologických zručností a druhýkrát po absolvovaní daného výcvikového programu. Sudhakar, Sharma (2019) pomocou párových t – testov zistili štatisticky významné zvýšenie úrovne sebahodnotenia u žiakov vo veku 12-14 rokov na hladine významnosti 0,05.

Štatisticky významnejšie výsledky zaznamenali Maryam et al. (2011), ktorí aplikovali výcvikový program sociálnych zručností na vzorku stredoškolských študentov, u ktorých sa po absolvovaní výcvikového programu sociálnych zručností štatisticky významne zvýšilo sebahodnotenie ($p = <0,001$), pričom tento výcvikový program prebiehal v rozsahu 10 stretnutí, dvakrát do týždňa a jedno stretnutie trvalo 50 minút. K rovnakému zisteniu dospeli aj Yadav, Iqbal (2009), ktorí takisto ako Maryam et al. (2011) realizovali výcvikový program životných zručností s adolescentmi, pričom na základe zistení uvádzajú v závere štúdie, že ak adolescenti budú rozvíjať svoje životné zručnosti, tak následne budú mať aj pozitívnejšie sebahodnotenie, keďže učenie v skupine poskytuje priestor pre rozvoj sociálnych zručností pomocou sociálnej interakcie, čím sa zároveň podporuje sebahodnotenie u členov výcvikového programu.

U vysokoškolských študentov zaznamenali okrem Mackovej (2008) štatisticky významné ($p = <0,01$) zvýšenie sebahodnotenia po absolvovaní výcvikového programu zameraného na rozvoj asertivity Lin et al. (2004), ktorí rovnako ako my zisťovali úroveň sebahodnotenia u vysokoškolských študentov aj mesiac od ukončenia výcvikového programu. Lin et al. (2004) dospeli k rovnakému záveru ako my, keďže aj v ich výskume sa preukázalo, že po absolvovaní výcvikového programu sa štatisticky významne zvýšilo sebahodnotenie u vysokoškolských študentov hneď po ukončení a aj mesiac od ukončenia výcvikového programu oproti ich sebahodnoteniu pred absolvovaním výcvikového programu.

Na základe našich zistení a preštudovaných výskumov v oblasti vplyvu výcvikových programov na sebahodnotenie môžeme teda povedať, že výcvikové programy sú prospešné na zvyšovanie sebahodnotenia nielen u adolescentov, ktorí sa nachádzajú vo veľmi citlivom období z hľadiska rozvoja sebahodnotenia, ale aj u žiakov základných škôl či vysokoškolských študentov.

V druhej oblasti nášho výskumu nás zaujímalo, ako subjektívne hodnotia účastníci výcviku sociálno-psychologický výcvik, ktorý mali možnosť absolvovať v online forme v rozsahu 36-tich výcvikových hodín počas 4 dní. Účastníci výcviku subjektívne zhodnotili výcvik ako užitočný ($M=2,98$). Subjektívne hodnotenie sociálno-psychologického výcviku účastníkmi výcviku nás utvrdilo vo výsledkoch, ktoré sme získali prostredníctvom meraní Rosenbergovou škálou sebahodnotenia pred, po a mesiac po absolvovaní sociálno-psychologického výcviku, kde sme u účastníkov výcviku zaznamenali štatisticky významné zvýšenie sebahodnotenia, keďže aj účastníci výcviku subjektívne zhodnotili, že bol pre nich sociálno-psychologický výcvik užitočný.

Na základe našich výsledkov a informácii, ktoré sme získali prostredníctvom odbornej literatúry, meraní sebahodnotenia u účastníkov pred, po a mesiac po absolvovaní sociálno-psychologického výcviku, ale aj vďaka subjektívnemu hodnoteniu sociálno-psychologického výcviku účastníkmi výcviku, môžeme konštatovať, že sociálno-psychologický výcvik mal pozitívny vplyv na sebahodnotenie účastníkov výcviku.

Náš výskum mal niekoľko limitov. Jedným z limitov bolo, že sociálno-psychologický výcvik prebiehal v online forme kvôli zlej pandemickej situácii na Slovensku, ktorá neumožňovala účastníkom výcviku spolu s facilitátorkou výcviku zažiť sociálno-psychologický výcvik v štandardnej podobe. Výcviková skupina tak bola ochudobnená o priamy kontakt s facilitátorkou, ale aj o vzájomný priamy kontakt medzi ostatnými členmi výcvikového programu. Realizácia sociálno-psychologického výcviku v online podobe ovplyvnila mnoho ďalších faktorov. Napríklad, členovia výcvikovej skupiny mohli mať väčšie zábrany vo vyjadrovaní svojich názorov, myšlienok, emócií, mohli byť v miernej nepohode z prípadných technických problémov, ktoré sa mohli kedykoľvek vyskytnúť, mohli byť ľahšie unaviteľní, keď viacero dní za sebou trávili čas za počítačmi/mobilmi. Online forma výcviku v istej miere skomplikovala prácu v skupinách, ktorá bola zdĺhavejšia oproti skupinovej práci, ktorá by prebiehala za štandardných podmienok v prezenčnej forme v univerzitných priestoroch. Skupinová práca bola zdĺhavejšia z dôvodu rozmiestnenia členov výcviku do jednotlivých online miestností, ich

následného pripojenia do miestnosti a neskôr spätného návratu do hlavnej miestnosti. Jedným z ďalších obmedzení online podoby sociálno-psychologického výcviku bolo, že výcviková skupina spolu s facilitátorkou mala možnosť pri jednotlivých cvičeniach, diskusiách, technikách vidieť len vrchnú časť tela ostatných členov výcvikovej skupiny. Online podoba výcviku však nebola náročná len pre účastníkov výcviku, ale aj pre samotnú facilitátorku, od ktorej sa za danej situácie vyžadovali ešte vyššie nároky na organizačné, intervenčné, osobnostné, sociálno-komunikačné kompetencie, aby sociálno-psychologický výcvik mohol prebehnúť za daných podmienok v čo najoptimálnejšej podobe. Online forma sociálno-psychologického výcviku ovplyvnila aj to, že aktivity, cvičenia, techniky bolo potrebné upraviť tak, aby ich bolo možné realizovať v online priestore a mnohé overené techniky, cvičenia nebolo možné použiť, pretože si vyžadovali priamy kontakt medzi členmi výcvikovej skupiny, ktorý sa v online priestore nedal zabezpečiť.

Okrem toho, že sociálno-psychologický výcvik prebiehal v online podobe, tak ďalším limitom našej práce bolo, že sme nemali možnosť realizovať meranie sebahodnotenia u účastníkov výcviku s väčším časovým odstupom ako jeden mesiac a tým pádom sme stratili možnosť sledovania stability zmien v sebahodnotení u účastníkov výcviku po dlhšom časovom úseku, keďže zlá pandemická situácia na Slovensku spôsobila neskoršie realizovanie sociálno-psychologického výcviku, čo následne negatívne ovplyvnilo náš pôvodný časový plán, v rámci ktorého sme mali tiež pôvodne v pláne realizovať sociálno-psychologický výcvik síce v rovnakom rozsahu výcvikových hodín, ale z hľadiska trvania sociálno-psychologického výcviku dlhodobejšie a vo forme pravidelných kratších stretnutí.

Vzhľadom na zlú pandemickú situáciu mohlo naše výsledky ovplyvniť aj aktuálne prežívanie účastníkov výcviku v súvislosti s koronavírusom, keďže niektorí účastníci výcviku mali zdravotné problémy, prípadne boli izolovaní v karanténe.

Nepriaznivá pandemická situácia na Slovenku obmedzila aj veľkosť našej výskumnej vzorky, keďže pôvodne sme plánovali skúmať vplyv sociálno-psychologického výcviku vo viacerých výcvikových skupinách. Z tohto dôvodu nemôžeme výsledky nášho výskumu generalizovať na širšiu populáciu.

Na základe našich výsledkov výskumnej práce, považujeme za dôležité vo väčšej miere rozvíjať sebahodnotenie u žiakov základných, stredných a vysokých škôl prostredníctvom výcvikových programoch, ktoré sa zameriavajú na prehĺbenie sebapoznania, poznania ostatných členov

výcvikovej skupiny, rozvoj sociálnych kompetencií, zručností a rozvoj sebahodnoty.

LITERATÚRA

ČEREŠNÍK, M. 2012. *Ecce homo : V centre súčasnej psychodiagnostiky*. Nitra: Enigma, 2012. 184 s. ISBN 978-80-8133-010-0.

GEREKOVÁ, E. – SCHULLER, S. I. 2005. Vplyv sociálno-psychologického výcviku na sebahodnotenie chlapcov, dievčat a stabilita. In *Psychologické dny 2004 : Svět žen a svět mužů. Polarita a vzájemné obohacování. : sborník příspěvků z konference Psychologické dny*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. 7 s. ISBN 80-244-1059-1.

HALAMA, P. – BIEŠČAD, M. 2006. Psychometrická analýza Rosenbergovej škály sebahodnotenia s použitím metód klasickej teórie testov (CTT) a teórie odpovede na položku (IRT). In *Československá psychologie*, 2006. roč. 50, č. 6, s. 569-583. ISSN 0009-062X.

LIN, Y. R. et al. 2004. Evaluation of an Assertiveness Training Program on Nursing and Medical Students' Assertiveness, Self-Esteem, and Interpersonal Communication Satisfaction. In *Nurse Education Today*, 2004. vol. 24, no. 8, p. 656-665. Doi: 10.1016/j.nedt.2004.09.004.

MACKOVÁ, K. 2008. Intervenčný program na zvyšovanie pozitívneho sebaobrazu a sociálnych spôsobilostí budúcich učiteľov. In *e-Pedagogium*, 2008. roč. 8, č. 2, s. 32-53. ISSN 1213-7758.

MALIK, K. – VARGHESE, B. 2020. Impact of Assertiveness Training on Self-Esteem among Adolescents; an Indian Outlook. In *International Journal of Health Sciences and Research*, 2020. vol. 10, no. 7, p. 57-62. ISSN 2249-9571.

MARYAM, E. et al. 2011. Effectiveness of Life Skills Training on Increasing Self-Esteem of High School Students. In *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2011. vol. 30, p. 1043-1047. Doi: 10.1016/j.sbspro.2011.10.203.

MISHAL, A. H. 2016. A Study of Effectiveness of Life Skill Training of Training Programme on Self-Esteem of Teacher Trainees at B.Ed. Level – Pilot Study. In *The International Journal of Research in Teacher Education*, 2016. vol. 7, no. 2, p. 9-17. ISSN 1308-951X.

PARRAY, W. M. – KUMAR, S. – DAVID, B. E. 2020. Investigating the Impact of Assertiveness Training on Assertiveness and Self-Esteem of High School

Students. In *Polish Psychological Bulletin*, 2020. vol. 51, no. 3, p. 171-176. Doi: 10.24425/ppb.2020.134724.

SHIN, E. J. – KIM, H. S. 2013. Effects of a Peer Gatekeeper Training Program on Self-esteem, Interpersonal Relationships with Friends, and Suicide Probability for High School Students. In *Journal of Korean Academy of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 2013. vol. 22, no. 3, p. 241-251. Doi: 10.12934/jkpmhn.2013.22.3.241.

SCHULLER, S. I. – GEREKOVÁ, E. 2003. Podporí sociálno-psychologický výcvik sebahodnotenie? In *Sociální procesy a osobnost 2003*. Brno : Psychologický ústav, 2003. s. 91-96. ISBN 80-86633-09-9.

SUDHAKAR, S. – SHARMA, M. 2019. The Impact of Six Months Psychological Skill Training Program on Self-Esteem of School Students. In *International Journal of Physiology, Nutrition and Physical Education*, 2019. vol. 4, no. 1, p. 1723-1724. ISSN 2456-0057.

VATANKHAH, H. et al. 2013. The Effectiveness of Communication Skills Training on Self-Concept, Self-Esteem and Assertiveness of Female Students in Guidance School in Rasht. In *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2013. vol. 84, p. 885-889. Doi: 10.1016/j.sbspro.2013.06.667.

YADAV, P. – IQBAL, N. 2009. Impact of Life Skill Training on Self-esteem, Adjustment and Empathy among Adolescents. In *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 2009. vol. 35, no. 10. p. 61-70. ISSN 0019-4247.

UČEBNICE PSYCHOLÓGIE PRE GYMNÁZIÁ Z POHLADU UČITEĽOV

TEXTBOOKS OF PSYCHOLOGY FOR GRAMMAR SCHOOLS FROM THE TEACHERS POINT OF VIEW

Patrik Lekeš, Lucia Rapsová

Abstrakt: Cieľom príspevku je analyzovať a interpretovať predstavu učiteľov/liek psychológie o stave problematiky učebníc psychológie na gymnáziách v súčasnosti. Za ďalší cieľ sme si stanovili zmapovať požiadavky na kvalitnú učebnicu psychológie, a to na podklade obsahovej analýzy dostupných učebníc psychológie a taktiež získaných kvalitatívnych dát z rozhovorov s učiteľmi/kami psychológie na slovenských gymnáziách. Dané zistenia budú slúžiť ako primárna báza pre vytvorenie novej učebnice psychológie pre gymnáziá. Náš výskumný súbor tvorilo 6 učiteľiek psychológie na gymnáziách, a to v mestách: Topoľčany, Nitra, Trenčín, Púchov, Dubnica nad Váhom a Žilina. Dĺžka pedagogickej praxe vybraných učiteľiek sa pohybuje v rozmedzí od 2 – 25 rokov. Pre zber kvalitatívnych dát sme ako výskumnú metódu zvolili rozhovor, ktorý pozostáva z 10 základných otázok. Z výskumu jednoznačne vyplýva, že potreba kvalitného a efektívne učebného komplexu/učebnice je nevyhnutná pre zefektívnenie výučby psychológie na slovenských gymnáziách a uľahčenie a pomoc učiteľom/kám psychológie na gymnáziách.

Kľúčové slová: učebnica psychológie, gymnázium, učitelia psychológie, obsahová analýza, rozhovor

Abstract: The aim of paper is to analyse and interpret the idea of teachers of psychology on the state of teaching psychology at grammar schools currently. For the next goal, we set themselves the requirements for the quality textbook of psychology, at the substrate of content analysis of available textbooks psychology and also gained qualitative data from conversations with teachers / psychology on Slovak grammar schools. Due findings will serve as a primary base for creating a new psychology textbook for grammar schools. Our research file consisted of 6 teachers of psychology at grammar schools, in cities: Topoľčany, Nitra, Trenčín, Púchov, Dubnica nad Váhom and Žilina. Length of teaching practice of selected teachers ranges from 2 – 25 years. For collection of quality data, we have chosen a conversation as a research method that consists of 10 basic questions. It is clear from the research that the need for a quality and effective learning complex/textbook is essential for streamlining the teaching of psychology on Slovak grammar schools and facilitating and assisted teachers of psychology on grammar schools.

Key words: Textbook of Psychology, Grammar school, Psychology teachers, Content analysis, interview

1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY

Kvalitná metodická podpora a pomoc pre učiteľa je jedným zo základných atribútov efektívneho vyučovania. Komplexne spracovaná učebnica, v tomto prípade učebnica psychológie môže byť plnohodnotným pomocníkom pre učiteľov psychológie. Podľa Miškolciovej (2013, s. 103) je „*učebnica významnou učebnou pomôckou a preto by mala byť pre žiakov zrozumiteľná a učenie im uľahčovať*“. Petlák (1997) vymedzuje učebnicu ako všeobecne prijatý didaktický pojem. V učebniciach sa stretávame s rozpracovaným obsahom vzdelávania a učivo, ktoré je v konkrétnych učebniciach predostierané žiakom podlieha učebným osnovám, didaktickým podmienkam a zásadám. Na vytváraní učebníc by sa mali podieľať ako výskumníci, tak aj učitelia z reálnej pedagogickej praxe. Ak máme učebnicu považovať za efektívnu je potrebné, aby obsahovala nielen poznatky z vybraného odboru, ale aby slúžila aj ako prostriedok na rozvoj zručností a osobnosti žiakov (Pillingová, 2011).

Průcha (2006) v rámci štruktúry učebnice vymedzuje 36 komponentov, ktoré rozdeľuje do 3 kategórií, a to: *aparát prezentácie učiva* (text, schémy, tabuľky, modely...), *aparát riadenia učenia* (farebnosť a písmo jednotlivých častí učebnice, zadania a úlohy, otázky za textom...) a *aparát orientácie v učebnici* (delenie na kapitoly a podkapitoly, register...). Sikorová (2008, s. 57) prijíma východisko, že učebnica a práca s ňou je založená na určitej kontextovej interakcii. Súhlasne s Peacock a Gates (2000) uvádza podstatnú úlohu prepojenia učebnice, žiaka a učiteľa, a to v rovine ich kontextového ukotvenia vo vyučovacom procese, nakoľko iba pri úplnom pochopení tohto triangulačného vzťahu je možné efektívne pracovať s učebnicou. V rámci daného prepojenia sú teda dôležité postupy, metódy a stratégie zvolené pedagógom, motivácia a vzťah žiaka k práci s učebnicou na podklade zvolených stratégií výučby, ale aj rôznorodosť textového materiálu.

V rámci nášho výskumu sme sa zamerali práve na učebnice psychológie, konkrétne pre gymnáziá a potreby a požiadavky učiteľov na kvalitnú metodickú podporu prostredníctvom učebnice. Aj na základe teoretických poznatkov odborníkov predpokladáme, že komplexná učebnica s kvalitne a efektívne spracovaným materiálom pre výučbu psychológie na gymnáziách je potrebná a žiadaná.

V kontexte používaných učebníc psychológie na stredných školách predpokladáme dôležitosť učebnice psychológie, ktorá by bola v súlade s cieľovými požiadavkami pre daný predmet. Daný predpoklad formulujeme na podklade tvrdení Sokolovej (2013), že v súčasnosti je odporúčanou učebnicou, konkrétne pre gymnáziá, učebnica zo série učebníc pre predmet Náuka o spoločnosti od Košča, ktoré začali byť vydávané od roku 1994, ktorá však nespĺňa cieľové požiadavky predmetu.

2 METÓDY

Náš výskum sme rozdelili na dve základné časti. V prvej časti sme sa venovali obsahovej analýze dostupných a používaných učebníc psychológie pre stredné školy, nakoľko aj učebnice zamerané na stredné odborné školy využívajú učitelia aj na gymnáziách. Výberový súbor podrobený obsahovej analýze tvorí nasledovných 10 učebníc:

1. Zelina, M. a kol. 2004. *Psychológia 1*.
2. Zelina, M. a kol. 2006. *Psychológia 2*.
3. Zelina, M. a kol. 2007. *Psychológia 3*.
4. Zelina, M. a kol. 2008. *Psychológia 4*.
5. Košč, M. 2003. *Základy psychológie*.
6. Zelina, M. – Okruhlicová, A. 1994. *Základy psychológie pre stredné školy*.
7. Kačáni, V. a kol. 2008. *Psychológia práce a trhu*.
8. Šútovec, J. a kol. 1994. *Psychológia a pedagogika*.
9. Štefanovič, J. 1986. *Psychológia pre gymnáziá*.
10. Štefanovič, J. – Greisinger, J. 1987. *Psychológia*.

V rámci vybraných učebníc sme sa sústredili na obsahovú a štruktúrálnu stránku, ktoré sú podstatnými prvkami učebnice.

V druhej časti výskumu sme využili na zber kvalitatívnych dát rozhovor, a to s učiteľkami, ktoré aktívne vyučujú v súčasnosti psychológiu na slovenských gymnáziách. Nami vytvorený podklad pre rozhovor bol tvorený 10 otázkami, ktoré sa sústreďovali na pohľad učiteliek psychológie na súčasný stav učebníc psychológie, možnosti ich využitia, využívanie aj iných dostupných materiálov a taktiež na odporúčania a požiadavky vybraných učiteliek vo vzťahu ku kvalite učebnice. Výskumná vzorka pozostávala zo 6 učiteliek psychológie na gymnáziách, a to v mestách Nitra, Topolčany, Trenčín, Dubnica nad Váhom, Púchov a Žilina. Pri výbere vzorky sme sa zamerali na primárny znak, ktorý spĺňajú všetky učiteľky – učiteľ/ka psychológie na

gymnázium. Všetky odpovede sme spracovali prostredníctvom kvalitatívnej analýzy a každú otázku s odpoveďami sme spracovávali samostatne. Pri zámernom výbere sme oslovili gymnáziá v rámci celého Slovenska, avšak kvôli pandemickej situácii a neustálym zmenám, na ktoré museli školy promptne reagovať, bolo potrebné pracovať so vzorkou, ktorá bola k dispozícii. Náš výber tak musíme pokladať za dostupný.

3 VÝSLEDKY

Pri obsahovej analýze v prvej časti nášho výskumu pozorujeme v dostupných učebniciach pozitíva, ale aj mnohé negatíva, ktoré vplyvajú na efektivitu práce s učebnicou. Väčšina učebníc sa v rámci jednej publikácie venuje základným odvetviám psychológie, ktorými sú celkový úvod do psychológie, dejiny psychológie, všeobecná a ontogenetická psychológia, sociálna psychológia, pedagogická psychológia, psychológia osobnosti a niektoré obsahujú aj poznatky zo psychológie zdravia a psychopatológie či patopsychológie. Niekedy sa však stretávame aj so sériou učebníc, v rámci ktorých sú oblasti rozdelené do jednotlivých vydaní. Z tohto hľadiska chýbajú v učebniciach širšie prepojenia s inými vedami, čo by mohlo podporiť vyššiu efektivitu textu v učebniciach. V učebniciach by sa žiadalo využiť aj viac poznatkov z aplikovaných psychologických vied.

Za pozitíva väčšiny dostupných učebníc považujeme hlavne využitie tabuliek, grafov, schém, obrázkov a systematizáciu učiva a námety pre prácu s textom. Stretávame sa však s nedostatočným množstvom takýchto pomocných textových atribútov, ktoré zefektívňujú text a systematizácia učiva sa v mnohých prípadoch nachádza až na konci celých kapitol alebo na konci učebnice, pričom by efektívnejšie pôsobila systematizácia a námety po jednotlivých častiach či tematických úsekoch učebníc.

Za najväčšie negatívum väčšiny dostupných učebníc považujeme veľké množstvo súvislého textu, čo pôsobí neprehľadne a neatraktívne z hľadiska motivácie žiakov. Taktiež by sa žiadalo využiť logickú následnosť zoradenia tém, ktorá napr. v učebnici *Psychológia a pedagogika* od Šútovca a kol. z roku 1994 absentuje.

V publikácii *Psychológia 1.* z roku 2004 od Zelinu a kol. sme identifikovali zoznam použitej, ale aj odporúčanej literatúry vhodnej na samoštúdium. Daný prvok považujeme za veľmi prínosný a kvalitný. Avšak, v ostatných analyzovaných učebniciach sme daný metodický prvok nenašli.

Druhá časť výskumu, realizovaná prostredníctvom rozhovoru, priniesla zistenia primárne ohľadom súčasného stavu učebníc psychológie na gymnáziách a požiadaviek učiteľiek na kvalitnú učebnicu a metodickú podporu. Prvá otázka nám pomohla zistiť dĺžku pedagogickej praxe zúčastnených učiteľiek psychológie, ktorá sa pohybovala v rozmedzí od 2 – 25 rokov pedagogickej praxe, čím sme docielili možnosť rôznorodých prístupov a požiadaviek učiteľiek. V otázke č. 2.: „*Využívate vo výučbe niektorú z dostupných učebníc psychológie? Ak nie, využívali ste v minulosti niektorú z daných učebníc?*“ sme z odpovedí zistili, že učitelia buď nevyužívajú dostupné učebnice, nakoľko im nevyhovujú alebo kombinujú všetky dostupné zdroje, čo zahŕňa nielen učebnice psychológie, ale aj vysokoškolské skriptá a iné publikácie, na základe ktorých si musia vytvárať vlastné materiály. Jedna z učiteľiek uviedla, že používa učebnicu z roku 1971 *Psychológia pre gymnáziá a pedagogické školy* od Štefanoviča, nakoľko je podľa nej spracovaná najkvalitnejšie. Medzi najpoužívanejšie učebnice môžeme zaradiť na základe odpovedí tetralógiu od Zelinu *Psychológia 1. – 4.*, Košč, M.: *Základy psychológie* z roku 2003, Štefanovič, J.: *Psychológia pre gymnáziá* z roku 1986 a *Psychológia trochu inak* od L. Sokolovej, E. Brozmanovej alebo *Psychológia (inter)aktívne* od L. Sokolovej, M. Lemešovej, K. Minarovičovej.

Otázka č. 3: „*Ak využívate v praxi niektorú z učebníc psychológie, aký najväčší prínos v nej vidíte pre vašu konkrétnu formu výučby?*“ priniesla zistenia, že vo využívaných učebniciach sa síce spájajú teoretické poznatky s praktickými príkladmi, ale na druhú stranu, sú v staršom prevedení. Za pozitívum je považované aj to, že obsahujú súhrnné základné informácie a využívané učebnice môžu byť oporou pri príprave. Jedna z respondentiek uviedla taktiež konkrétnu publikáciu, v ktorej vidí vhodnú metodickú pomoc: Lemešová – Sokolová – Minarovičová. 2015. *Psychológia (inter)aktívne: pracovné listy zo psychológie pre stredné školy*. Ďalej však 1 z učiteľiek uviedla, že žiaci napr. s učebnicami vôbec nepracujú, nakoľko nie sú dostačujúce pre potreby predmetu, a konkrétne sa tak vyjadrila aj o odporúčanej učebnici od Košča z roku 2003 – *Základy psychológie*.

Odpovede na otázky č. 4. „*Aké klady vo všeobecnosti vidíte v dostupných učebniciach psychológie?*“ a č. 5. „*Aké zápory vo všeobecnosti vidíte v dostupných učebniciach psychológie?*“ sa v mnohých ohľadoch prelínali a dopĺňali. Prvá respondentka sa vyjadrila, že učebnice obsahujú síce spracovaný teoretický materiál, ale chýba im prehľadná štruktúra, neobsahujú potrebné materiály k maturite a často bývajú chaotické. Druhá respondentka vidí klady učebníc v tom, že šetria čas pri príprave a slúžia ako pomôcka pre učiteľa aj žiakov, ale

nie sú moderné, neobsahujú tvorivé úlohy a modelové situácie či nové výskumy a rozpracované experimenty, nevenujú sa témam podľa ŠVP. Ďalšia respondentka uviedla, že v učebniciach sa inšpiruje iba námetmi alebo úlohami, ktoré sú v učebniciach a negatíva vidí v tom, že sú zväčša orientované na potreby stredných odborných škôl (pedagogické, zdravotné) a taktiež skutočnosť, že si učebnice musí financovať sama. Štvrtá respondentka v rozhovore uviedla, že učebnice nepoužíva vôbec, nakoľko sú v nich nedostatočne rozvinuté jednotlivé témy. Piata respondentka vyzdvihla spracovanie teoretického materiálu, ale za negatíva považuje neaktuálnosť a nedostatočnú flexibilitu v kontexte spoločenských zmien. Posledná, šiesta respondentka taktiež vidí pozitívum v spracovanej teórii, ale chýbajú jej príklady z reálneho života, aktivity a nedostatok vidí v príliš odbornom spracovaní textového materiálu v učebniciach.

V otázke č. 6 *„Využívate v rámci výučby psychológie aj doplňujúce materiály napríklad vo forme článkov, vedeckých štúdií a iných odborných publikácií? Ak využívate aj iné dostupné formy, prosím vymenujte aké a tiež zdroje pre vyhľadávanie informácií, ktoré používate.“*, nás učiteľky psychológie informovali o rôznorodých doplnkových materiáloch, ktoré využívajú. Prvá respondentka uviedla, že využíva články z internetu - o experimentoch, výskumoch, doplňujúce informácie, ktoré nemôže nájsť v knihách, youtube videá na témy ako pozornosť, dejiny psychológie, experimenty... Ďalej využíva rôzne obrázky do prezentácií, cvičenia na pamäť, rozvoj osobnosti, sebapoznanie. Z iných kníh tiež používa informácie o psychických poruchách, vývine a pod. Druhá respondentka sa vyjadrila, že využíva rôzne internetové zdroje pri príprave vyučovacej hodiny. Tretia respondentka uviedla, že sa sústreďuje primárne na vysokoškolské publikácie a skriptá, z ktorých vybrané materiály vždy uspôsobuje potrebám žiakov, na čo nadväzuje aj odpoveď štvrtej respondentky, ktorá taktiež využíva prevažne vysokoškolské publikácie. Piata respondentka uviedla, že vo svojich učebných textoch sa snaží odkazovať na najnovšie výskumy v relevantnom množstve, taktiež na publikácie, ktoré sú na prijímacích skúškach ako odporúčané. Posledná respondentka taktiež využíva iné zdroje ako rôzne vedecké články na Google scholar. Taktiež rôzne dotazníky, ktoré sú voľne dostupné napr. na stránke: <https://www.16personalities.com/sk/typy-osobnosti>, alebo stránku [interez.sk](https://www.interez.sk), ktorá má veľa dostupných dotazníkov, článkov...

V otázke č. 7 *„Myslíte si, že je v súčasnosti dostatok materiálov, ktoré plnohodnotne môžete ako učiteľ/ka psychológie využívať?“* dve respondentky vyjadrili súhlas s tým, že je dostatok materiálov vo forme kníh či relevantných

videí. Jedna z respondentiek však uviedla, že materiálu je dostatok, ale je ho potrebné pracne hľadať. Jedna z našich respondentiek vidí v danom kontexte najväčšiu potrebu kvalitnej učebnice všeobecnej psychológie a psychológie osobnosti, taktiež sa zamýšľala nad členstvom v SAUP, ktorá však vyžaduje členstvo za poplatok. Ďalšia respondentka uviedla, že jej chýbajú informácie pre praktické využitie psychológie a zážitkové učenie. Posledná respondentka uviedla, že si myslí, že sa ich dá nájsť naozaj dostatok a záleží to aj od typu učiteľa a jeho voľby, či sa chce striktne držať odporúčaného učebného textu alebo bude vytvárať aj iný priestor, napr. pre diskusiu, samostatnú prácu, analýzu a pod., nad rámec učebných osnov. Snaží sa mať aktuálne informácie z viacerých zdrojov aj mimo odporúčaných publikácií (noviny, podcasty, videá..).

Otázka č. 8 „Poznanky z ktorých tém v rámci jednotlivých psychologických disciplín by mala obsahovať podľa vášho názoru učebnica psychológie?“ priniesla rôzne oblasti a témy zo psychológie žiadané v praxi, ktoré sme zhrnuli v Tabuľke 1.

Tabuľka 1 Témy v učebniciach požadované učiteľkami psychológie na gymnáziách

Respondenti	Požadované témy do učebnice
Respondentka 1	Všeobecná psychológia; Dejiny psychológie (nemusia byť príliš detailné); Psychológia osobnosti; Psychológia zdravia; Psychopatológia; Vývinová psychológia; Sociálna psychológia
Respondentka 2	Všeobecná, sociálna a vývinová psychológia = ale praktické skúsenosti, nie len teória.
Respondentka 3	Podľa požiadaviek na maturitné skúšky a prijímacie skúšky na VŠ, v súlade so Štátnym pedagogickým ústavom – primárne všeobecná psychológia, sociálna psychológia a psychológia osobnosti + odvetvia potrieb pre prijímacie skúšky na jednotlivé VŠ.
Respondentka 4	Každé odvetvie psychológie (psychologickú disciplínu) je potrebné viac či menej rozobrať.
Respondentka 5	Podľa požiadaviek na maturitné skúšky a prijímacie skúšky na VŠ zároveň.
Respondentka 6	Úvod do psychologických vied, všeobecná psychológia, sociálna psychológia, metodológia psychológie (hlavne experimenty), psychológia osobnosti, ontogenetická psychológia, klinická psychológia, psychopatológia a patopsychológia.

V otázke č. 9 „*Ocenili by ste napríklad audio-vizuálne prílohy s rôznymi videami zachytávajúcimi psychologické fenomény v rámci učebnice psychológie? Prípadne iné formy príloh (námety na aktivity, cvičenia, obrázky, grafy a tabuľky)?*“, prvá respondentka uviedla, že by to bola určite veľká pomoc a inšpirácia, na čo nadviazala aj druhá respondentka, ktorá taktiež uviedla, že jej to veľmi pomohlo. Ďalšie dve respondentky by taktiež uvítali daný materiál ako výbornú pomôcku. Piata respondentka uviedla, že sa snaží používať aj teraz videá a audio materiál (podcast...), ktoré dopĺňajú alebo demonštrujú teoretický základ, takže danú ponuku by určite privítala a ocenila. Rovnako aj rozširujúce námety a témy, ktoré dotvárajú obraz sledovaného javu/procesu/konstruktú.

Otázku č. 10 „*Aké sú Vaše odporúčania pre obsahovú stránku kvalitnej učebnice psychológie pre stredné školy?*“ považujeme za najzávažnejšiu. Prvá respondentka uviedla, že by potrebovala učebnicu/učebný materiál, ktorý by jej pomohol pokryť celkovo približne 36 tém podľa dotácie predmetu, a to s dôrazom na aktivity, experimenty, videá a pod. Druhá respondentka sa vyjadrila, že nová učebnica by mala obsahovať teoretické i praktické vedomosti zo psychológie podľa tém štátneho vzdelávacieho programu. Veľmi čaká na modernú učebnicu, ktorá by obsahovala komplexné a ucelené spracovanie maturitných tém...aby v nej boli tvorivé úlohy a modelové situácie...ako riešiť určité situácie.... Tretia respondentka od novej učebnice očakáva zachovanie odbornosti, no prístupným jazykom pre stredoškolákov. Konkrétne príklady zo života, zážitkové aktivity na upevnenie učiva. Štvrtá respondentka by privítala za každou témou praktické návody, cvičenia či experimenty. Piata respondentka iba vyjadrila dôveru vo vytvorenie novej učebnice psychológie pre gymnáziá. Posledná respondentka odporúča zaradiť témy z okruhov ako Úvod do psychologických vied, všeobecná psychológia, sociálna psychológia, metodológia psychológie, psychológia osobnosti, ontogenetická psychológia, klinická psychológia, psychopatológia a patopsychológia. Okrem teoretického základu by odporúčala pridať aj námety na psycho-sociálny výcvik (aktivity na konkrétnej oblasti), ktoré sa počas hodín psychológie dajú realizovať. Taktiež typy ako vládť záťažové situácie, ako sa správne učiť... Praktické rady pre žiakov. Samozrejme ku každej téme úlohy, ktoré súvisia s danou témou. Pri témach napr. psychológii osobnosti by mali byť súčasťou dotazníky či už online lebo iné napr. pri konflikte – preferovaný štýl riešenia konfliktov a iné., dotazník na frustračnú toleranciu a pod.

4 DISKUSIA A ZÁVER

Cieľom nášho príspevku je upozorniť na primárne nedostatky v existujúcich učebniciach psychológie, reflektovať potreby a požiadavky učiteľov/liek psychológie na slovenských gymnáziách a interpretovať analyzované možnosti zlepšenia problematiky učebníc psychológie prostredníctvom vytvorenia nového učebného komplexu pre učiteľov/ky psychológie. Kvalitne spracovaná učebnica či celé učebné komplexy môžu byť veľkým prínosom pre praktiku učiteľov/ky psychológie, nakoľko je veľmi problematické venovať maximum každej hodine, ktoré majú pri 100 % úväzkoch realizovať. Práve preto sme sa rozhodli rozpracovať problematiku učebníc psychológie, aby sme priniesli ďalší pohľad na pozitíva a negatíva učebníc v súčasnosti a taktiež podklad pre nový koncept učebnice psychológie.

Realizovaná obsahová analýza dostupných učebníc psychológie na Slovensku ukázala, že najväčšie nedostatky súčasných odporúčaných učebníc sú nedostatočné prepájanie odvetví psychológie a nedostatočne široký rámec psychologických vied, malé množstvo názorných prvkov v učebniciach, systematizácia príliš veľkých úsekov učebnice, čo môže mať za následok zníženie motivácie žiakov v kontexte práce s učebným textom. Taktiež vidíme negatíva v súvislých a mnohokrát dlhých textoch, ktoré sú nedostatočne štruktúrované a následne tak nie je dostatočne splnená logickosť celej učebnice, čo pôsobí chaoticky.

V rámci kvalitatívnej stratégie, ktorú sme realizovali formou rozhovoru sme prišli k zásadným nedostatkom, ktoré korelujú jednak so zisteniami z obsahovej analýzy, ktorú sme vykonali v prvej časti výskumu a taktiež so zisteniami z iných výskumov. Kanisová (2013) realizovala kvázi-experiment zameraný na efekt výučby psychológie s podporou informačno-komunikačných technológií, v rámci ktorého konštatuje v súlade s výskumami Bílkovej (2010), Kontrovej (2012) a Jendruščákovej (2013), že učitelia/lky psychológie sa nestotožňujú s kvalitou dostupných učebníc psychológie a dopĺňajú informácie z učebníc s voľne dostupnými zdrojmi, primárne elektronickými zdrojmi vo forme videí, prezentácií a pod. Zistenia z týchto výskumov ukazujú, že u učiteľov/liek psychológie prevláda kombinovanie jednotlivých materiálov a učebných textov z dôvodu nedostatočne rozpracovaných učebníc, a práve elektronické zdroje sú výborná možnosť ako obohatiť nedostatočnú metodickú pomoc pre učiteľov. Dané tvrdenie je v súlade aj s našimi zisteniami, keďže učiteľky psychológie zapojené do nášho výskumu uviedli, že využívajú elektronické zdroje ako doplnkový materiál, nakoľko učebnice nie sú dostačujúce a odporúčané učebnice psychológie nie sú

v súlade s ŠVP. Výskum Kontrovej (2012) poukazuje na skutočnosť, že digitálne zdroje prevažujú vo výučbe psychológie na Slovensku.

Miškolciová (2013, s. 102) v rámci svojho výskumu postojov stredoškolákov k vyučovaniu psychológie uvádza, že *„vzhľadom k tomu, že psychologické poznatky sú v učebniciach často prezentované na vysokej abstraktnej úrovni, môžeme sa domnievať, že zrozumiteľnosť poznatkov pre žiakov je zvyšovaná zásluhou vhodných didaktických metód využívaných učiteľom“*. Z daného tvrdenia vyplýva, že v učebniciach je materiál spracovaný nie dostatočne prístupivo pre žiakov. V súlade s tým sme na základe rozhovorov taktiež dospeli k záverom, že učebnica by mala byť spracovaná tak, aby bola pre žiakov zaujímavejšia, nakoľko príliš odborne spracované texty môžu narušovať ochotu a motiváciu u žiakov. Z výskumu Miškolciovej (2013) taktiež vyplýva, že priemerná miera spokojnosti žiakov s učebnicou ako s didaktickým prvkom na gymnáziách je 2,85, pričom sa pohybuje na škále od (2) *spokojný/á* až po (3) *celkom spokojný/á*.

Náš výskum je zameraný primárne na pohľad učiteľov/liek psychológie na učebnice psychológie, čím nadväzujeme na výskumný problém, ktorý konštatuje Sikorová (2008), a to, že výskum učebníc sa väčšinou orientuje iba na vlastnosti a parametre učebnice a v minimálnom percente prípadov sa výskumníci venujú tomu, akú rolu hrá učebnica vo výučbe a aký k nej majú postoj učitelia a žiaci. Sikorová (2008) tak vychádza z predpokladu, že na používanie či nepoužívanie učebníc vo výučbe vplyvajú v značnej miere sociokultúrne aspekty v triede a v škole. Dané tvrdenie sa zdá byť pravdivé, nakoľko aj v kvalitatívnych dátach v našom výskume sme zistili, že potreby a požiadavky učiteľiek psychológie sa síce v niektorých parametroch zhodujú, avšak z mnohých hľadísk sú ich požiadavky a postrehy rôznorodé. Celkovo sme prostredníctvom rozhovorov zistili, že mnohé dostupné učebnice sú spracované neadekvátne vo vzťahu k žiakom, prevláda v nich teoretický materiál, nie sú dostatočne rozpracované postrehy a námety pre ďalšiu prax, nedostatočne reflektujú zmeny v spoločnosti, čo je podmienené aj chýbajúcou online formou učebníc, avšak najpodstatnejším negatívnym zistením je, že odporúčané učebnice nie sú v súlade s ŠVP.

Odporúčania pre prax

Na základe našich zistení odporúčame nasledovné kroky pre prax učiteľov psychológie na slovenských gymnáziách a ich metodickú podporu:

- zverejniť digitalizované učebné materiály dostupné pre všetkých praktikujuúcich učiteľov/ky psychológie na slovenských gymnáziách;
- vytvoriť individuálnu metodickú podporu pre všetkých praktikujuúcich učiteľov/ky psychológie na slovenských gymnáziách;
- z hľadiska metodickej prípravy a podpory zefektívniť možnosti pre výučbu psychológie na slovenských gymnáziách, čo by mohlo napomôcť aj zvýšeniu záujmu o daný predmet;
- vytvoriť komplexný učebný materiál, ktorý by bol dostupný v rôznych formách pre všetkých učiteľov psychológie na gymnáziách a sústreďoval by sa na požiadavky kladené ŠVP na predmety Psychológia, Seminár zo psychológie, Cvičenia zo psychológie na slovenských gymnáziách.

Našou víziou je na podklade zistení vytvoriť nový učebný komplex psychológie pre gymnáziá, ktorý by štrukturálne a obsahovo splňal nasledovné podmienky:

- Teoretická báza jednotlivých odvetví psychológie (dejiny psychológie, všeobecná p., ontogenetická p., sociálna p., p. osobnosti, psychopatológia a patopsychológia...) + ku každej téme otázky a zadania na konci kapitoly na opakovanie, použitá literatúra a prípadne užitočné odkazy na odborné publikácie či internetové domény. Na konci každej kapitoly by bol vložený krátky terminologický slovník s pojmami vybranej témy;
- Pracovný zošit – zadania korešpondujúce s témami v teoretickej báze;
- Metodická príručka pre učiteľa s príkladmi aktivít k jednotlivým témam;
- Metodické pomôcky – karty s námetmi a obrázkami, schémy a pod.;
- Digitalizovaná dostupná verzia učebného komplexu.

Daný učebný komplex by mal byť zostavený v súlade s didaktickými zásadami a potrebami praktikujuúcich učiteľov/iek psychológie na gymnáziách.

LITERATÚRA

KAČÁNI, V. a kol. (2008). *Psychológia práce a trhu*: pre stredné odborné učilišťa. Bratislava : SPN, 2008. ISBN 978-80-10-01534-4.

KANISOVÁ, D. (2013). Vyučovanie psychológie s podporou informačno-komunikačných technológií In. SOKOLOVÁ, L. – LEMEŠOVÁ, M. – MASARYK, R. (eds.). (2013). *Psychológia (v) škole*: Zborník príspevkov z medzinárodnej

vedeckej konferencie [PDF]. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2013. ISBN 978-80-223-3483-9. Dostupné na: https://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/pdf/Sucasti/Katedry/KPP/Publikacie/zbornik_prispevkov_PSYCHOLOGIA_V_SKOLE.pdf. s. 75 – 83.

Kontrová, P. (2012). *Učiteľ psychológie na Slovensku*. Diplomová práca. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave. Dostupné na CRZP.

KOŠČ, M. (2003). *Základy psychológie*. SPN – Mladé letá, 2003. ISBN 80-10-00202-X.

MIŠKOLCIOVÁ, L. (2013). Postoje stredoškolákov k vyučovaniu psychológie In. SOKOLOVÁ, L. – LEMEŠOVÁ, M. – MASARYK, R. (eds.). (2013). *Psychológia (v) škole*: Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie [PDF]. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2013. ISBN 978-80-223-3483-9. Dostupné na: https://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/pdf/Sucasti/Katedry/KPP/Publikacie/zbornik_prispevkov_PSYCHOLOGIA_V_SKOLE.pdf. s. 99 – 104.

PETLÁK, E. (1997). *Všeobecná didaktika*. Bratislava : IRIS, 1997. ISBN 80-88778-49-2

PILLINGOVÁ, M. (2011). Didaktická vybavenosť aktuálnych učebníc dejepisu pre stredné odborné školy na Slovensku, ČR a v Maďarsku In. *MVEK*. (2011). [PDF]. Prešov : katedra pedagogiky FHPV PU, 2013. Dostupné na: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Istvan1/subor/Pillingova.pdf>

PRŮCHA, J. (2006). Učebnice: teorie, výzkum a potřeby praxe In. MAŇÁK, J. – KLAPKO, D. (ed.). (2006). *Učebnice pod lupou* [PDF]. Brno : Paido, 2006. ISBN 80-7315-124-3. Dostupné na: http://www.paido.cz/pdf/ucebnice_pod_lupou.pdf. s. 9 – 22.

SIKOROVÁ, Z. (2008). Role a užívání učebnic jako výzkumní problém In. KNECHT, P. – JANÍK, T. a kol. (2008). *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu* [PDF]. Brno : Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-174-4. Dostupné na: file:///C:/Users/Acer/Downloads/KnechtJanikEtAl_2008_UcebniceZPohleduPedagogickehoVyzkumu.pdf. s. 53 – 64.

SOKOLOVÁ, L. (2013). Vyučovanie psychológie – výskum a prax In. SOKOLOVÁ, L. – LEMEŠOVÁ, M. – MASARYK, R. a kol. (2013). *Psychológia v sekundárnom vzdelávaní* [PDF]. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2013. ISBN

978-80-223-3484-6. Dostupné na:

https://www.researchgate.net/profile/RadomirMasaryk/publication/278815847_Psychologia_v_sekundarnom_vzdelavani/links/5586759f08aef58c039ef936/Psychologia-v-sekundarnom-vzdelavani.pdf. s. 7 – 50.

ŠTEFANOVIČ, J. (1986). *Psychológia pre gymnáziá*. Bratislava : SPN, 1986. ISBN

ŠTEFANOVIČ, J. – GREISINGER, J. (1987). *Psychológia*. Martin : Osveta, 1987.

ŠÚTOVEC, J. (1994). *Psychológia a pedagogika*. Martin : Osveta, 1994. ISBN 80-217-0575-2.

ZELINA, M. a kol. (2004). *Psychológia 1*. Bratislava : SPN – Mladé letá, 2004. ISBN 80-10-00327-1.

ZELINA, M. a kol. (2006). *Psychológia 2*. Bratislava : SPN – Mladé letá, 2006. ISBN 80-10-00703-X.

ZELINA, M. a kol. (2007). *Psychológia 3*. Bratislava : SPN – Mladé letá, 2007. ISBN 978-80-10-01253-4.

ZELINA, M. a kol. (2008). *Psychológia 4*. Bratislava : SPN – Mladé letá, 2008. ISBN 978-80-10-01449-1.

ZELINA, M. – OKRUHLICOVÁ, A. (1994). *Základy psychológie pre stredné školy*. Bratislava : Litera, 1994. ISBN 80-85452-32-4.

ROZDIELY V PREŽÍVANOM ŠŤASTÍ A ŽIVOTNEJ ZMYSLUPLNOSTI MEDZI ŠTYRMI GENERÁCIAMI POČAS PANDÉMIE COVID -19

DIFFERENCES IN LIFE HAPPINESS AND LIFE MEANING BETWEEN FOUR GENERATIONS DURING PANDEMIC OF COVID -19

Stanislava Benedeková, Marcela Verešová

Abstrakt: V príspevku analyzujeme prežívané životné šťastie (a jeho zdroje) a životnú zmyslupnosť u štyroch generácií: baby boomers, generácia X, generácia Y a generácia Z, počas viac ako 10 mesačného trvania pandémie COVID -19. Výskumný súbor tvorilo 83 respondentov, z nich 20 bolo z generácie Baby boomers, 17 z generácie X, 23 z generácie Y a 23 z generácie Z. Prežívané životné šťastie sme identifikovali nami zostavenou škálou životného šťastia a životnú zmyslupnosť sme merali pomocou Dotazníka životnej zmyslupnosti od autora Halamu. Zistili sme významné rozdiely medzi generáciami v oboch sledovaných premenných, pričom tak prežívané šťastie ako aj životná zmyslupnosť narastala naprieč staršou generáciou. Z dimenzií životnej zmyslupnosti sme nezaznamenali významný rozdiel len v motivačnej dimenzii, v kognitívnej a afektívnej dimenzii bol trend totožný ako v hlavných premenných – prežívané šťastie a životná zmyslupnosť.

Kľúčové slová: šťastie; životná zmyslupnosť; kognitívna dimenzia; afektívna dimenzia; motivačná dimenzia; baby boomers; generácia X; generácia Y; generácia Z

Abstract: In this bachelor's thesis we analyze the experienced happiness in life (and its sources) and the meaning of life in four generations: baby boomers, generation X, generation Y and generation Z, during the more than 10-month duration of the COVID -19 pandemic. The research group consisted of 83 respondents, 20 of them were from the Baby boomers generation, 17 from the X generation, 23 from the Y generation and 23 were from the Z generation. We identified the experienced life happiness by using the scale of life happiness made by us and we measured the meaning of life with the help of the Sources of meaning of life questionnaire by the author Halama. We found significant differences between the generations in both monitored variables, while both surviving happiness and meaningfulness in life increased across the older generation. From the dimensions of meaningfulness of life, we did not notice a significant difference only in the motivational dimension, in the cognitive and affective dimension the trend was the same as in the main variables - they experienced happiness and meaningfulness in life.

Keywords: life happiness; life meaning; cognitive component; affective component; motivational component; Baby Boomers; Generation X; Generation Y; Generation Z

1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY

Jeden z významných psychológov, ktorý sa venoval otázke zmyslu života bol Adler (1998), ktorý za zmysel života považuje akúsi dlhodobú orientáciu človeka na jeden smer. Pomenoval to aj ako životný štýl človeka. Zmysel života závisí od toho, aké ciele si človek určí. Tieto ciele sa viažu na tri otázky ľudstva, ktoré sú v oblastiach problému života v spoločenstve, problému práce a lásky. Zodpovedaním na tieto konkrétne otázky, človek zistí akým smerom sa poberá jeho zmysel života. Podobne P. Halama (2007) zmysluplnosť života pokladá za stupeň, v akom sa človek aktívne odovzdal svojim ideálom a cieľom v živote a Křivohlavý (1994, 2006) spája zmysel života s vyjadrením účelu, zámeru, smeru určitého diania (ako motivačný a zároveň existenciálny konštrukt).

Wong (1998) považuje zmysel života za kultúrne podmienený kognitívny konštrukt jednotlivca, ktorý ovplyvňuje individuálnu voľbu aktivít a cieľov v širokom množstve rozmanitých zdrojov, ktoré možno zaradiť do niektorého z obsahových kategórií: výkon, vzťahy, náboženstvo, transcendencia, sebaaprijatie, intimita a dobré zaobchádzanie zo strany druhých. Nábělková a Kardošová (2010) vo výskume v skupine vysokoškolákov dospeli k zisteniu, že neskorí adolescenti nachádzajú zmysel svojho života najmä v interakcii so svojím sociálnym prostredím, ktoré im poskytuje sociálnu oporu (rodina/priatelia) a v súžití s partnerom/partnerkou a naopak len vo veľmi malej miere vidia zmysel v aktivitách, ktoré presahujú ich vlastné Ja (teda napríklad zdroje transcendentálne či náboženské).

Ak zmysel života spočíva v identifikovaní, nájdení životného cieľa v Adlerom (1998), Wongom (1998) vymedzených oblastiach (či ďalšími odbornými autoritami vymedzených oblastiach/ich klasifikáciách), či nájdení/hľadaní smerovania človeka k ich naplneniu, potom smerovanie spojené s napĺňaním životnej zmysluplnosti je zamerané aj na úsilie naplniť svoj život prežívaním šťastia, ako základnej línie v ľudskom živote v tom zmysle, že človek hľadá či preferuje ten zdroj, ktorý mu prežívanie šťastia v súlade so zmyslom života a jeho hodnotovými preferenciami umožňuje.

Reker (2000) popísal typické charakteristiky zmyslu života a nazval ich vlastnosťami zmyslu života. Vymedzil štyri najhlavnejšie vlastnosti a to štruktúrne komponenty, obsah zážitku zmyslu, šírku zmyslu a hĺbku zmyslu. Pomocou výskumov, ktoré boli zamerané na to, či má človek len jednu hlavnú hodnotu, alebo viac rôznorodých sa ukázalo, že ľudia viac inklinujú k tomu, mať viacero hodnôt. Napríklad vo výskume G.T. Rekera (2000) sa zistilo, že

u ľudí vo všetkých vekových kategóriách prevládalo 6 až 7 hodnôt z ponúkaných 13.

Podľa Halamu (2007) trojkomponentový model zmyslu života, ktorého autormi sú Reker a Wong má početný odborný ohlas, pričom zmysel života ako viacdimenzionálny konštrukt obsahuje kognitívny, motivačný a afektívny komponent, ktoré sa navzájom ovplyvňujú. Kognitívny komponent označuje kognitívny rámec, v ktorom sú obsiahnuté presvedčenia, hodnoty a predpoklady týkajúce sa seba, sveta a svojho života, pričom indikátorom rozvinutého kognitívneho komponentu zmyslu života je podľa Halamu (2007) vysoká miera zmyslu života, uvedomovanie si koherencie a poriadku v živote, a tiež uvedomovanie si konečného cieľa a svojho životného poslania. Druhou dimenziou je motivačný komponent, ktorý zahŕňa ciele, hodnoty a aktivity, ktoré jednotlivec považuje za hodnotné a dôležité a takisto investovanie energie a času do ich realizácie, pričom podľa Halamu (2007) rozvinutý motivačný komponent je charakterizovaný prítomnosťou rôznych hodnôt a cieľov, vysokým stupňom záväzku a snahy o ich naplnenie a tiež schopnosťou usilovať sa o ciele napriek prekážkam a neúspechom. Tretím je afektívny komponent, v ktorom sa naplnenie cieľa spája s pozitívnym prežívaním, zatiaľčo prekážky kladené do cesty k stanovenému cieľu sú spojené s negatívnym prežívaním, pričom podľa Halamu (2007) silne rozvinutý afektívny komponent je sýtený rôznymi pozitívnymi emóciami týkajúcimi sa života ako napríklad šťastie, optimizmus či spokojnosť.

Problematika životnej zmysluplnosti a prežívaného životného šťastia sa javí ako vzájomne spojená (napríklad v trojkomponentovom ponímaní životnej zmysluplnosti práve cez afektívny komponent). Všeobecnopsychologické vymedzenie radosti či šťastia uvádza napríklad Nakonečný (2000) ako príjemný cit, spojený s celkovým oživením (nezriedka aj so sprievodnou motorickou aktivitou, ako je napr. radostné poskakovanie, šúchanie rúk a pod.), je reakciou na úspech či zisk. Za intenzitou slabšiu formu radosti sa považuje spokojnosť a za najsilnejšiu formu sa považuje emóciu šťastia. Veenhoven (1991) chápe životné šťastie ako mieru, podľa ktorej jednotlivec posudzuje celkovú kvalitu svojho života.

Naším výskumným zámerom je identifikovať prežívané životné šťastie (a jeho zdroje) a životnú zmysluplnosť u štyroch generácií: baby boomers, generácia X, generácia Y a generácia Z, počas viac ako 10 mesačného trvania pandémie COVID-19.

Do generácie Baby Boomers (Jones, 2015) zaraďujeme ľudí narodených počas rokov 1946 až 1964. Pomenovanie Baby Boomers vyplynulo z toho, že ľudia z tejto generácie pochádzajúce z obrovského nárastu populácie, ktorý nasledoval po druhej svetovej vojne a po Veľkej hospodárskej kríze. Na rozdiel od predchádzajúcej generácie, žili v období rozvoja a bez svetových vojen. „Boomerov“ charakterizuje konzum, bolo pre nich typické, že minuli každý jeden dolár, ktorý zarobili. Nazývali sa aj kvetinovými deťmi, či hippies. Špecifickým bolo pre nich napríklad aj užívanie LSD a protesty proti vojne vo Vietname. Vplyvom výkonov Baby Boomers rástla svetová ekonomika. Okrem iného boli aj veľkými ochrancami životného prostredia. Počas on'dobia , kedy sa rodili „Boomeri“, sa udialo množstvo dôležitých udalostí, ako napríklad: nastalo obdobie jedinečného národného optimizmu a prosperity, odohrala sa studená vojna, vojna vo Vietname, bol spáchaný atentát na prezidenta Johna F. Kennedyho a na M. L. Kinga, alebo sa uskutočnilo hnutie za občianske práva. (Schuman, , & Scott., 1989)

Generácia X prišla na svet počas rokov 1965 až 1979. Oproti Baby Boomers sa počet narodených detí výrazne znížil. V tejto generácii sa môžeme stretnúť s pomenovaním „latchkey“ generácia, čo znamená, že deti sa zo škôl vracali do prázdnych domov, kvôli tomu, že ich rodičia boli v práci. Bol to dôsledok aj zvýšenej rozvodovosti v tomto období, kedy sa rozvedené či slobodné matky vracali z domácností do práce a následne neskoro z práce do domácností k deťom. Dospievajúci a mladí dospelí sa v 80-tych a začiatkom 90-tych rokov nazývali aj MTV generácia, pretože boli výrazne ovplyvnení televíznym kanálom MTV. Túto skupinu ľudí charakterizuje aj ich častá nespokojnosť alebo cynickosť (The MetLife Mature Market Institute, 2013) Ľudí v neskoršom dospelom veku ako aj v strednom dospelom veku, ktorí túto generáciu aktuálne reprezentujú, môžeme označiť za pomerne aktívnych, šťastných a darí sa im dosiahnuť rovnováha medzi pracovným a súkromným životom. Významné udalosti, ktoré sprevádzali generáciu X sú napríklad: zvyšovanie úrovne vzdelania (v USA charakterizované najvyššou úrovňou vzdelania), prudký vzostup ceny zlata, pád Berlínskeho múru, rozdelenie Sovietskeho zväzu, alebo boj v prvej vojne v Perzskom zálive (Schuman, & Scott, 1989).

Ľudia narodení v rokoch 1980 až 1994 dostali pomenovanie Generácia Y alebo Mileniáli. Typickým pre toto obdobie bolo centrovanie na médiá, ktoré predchádzajúce generácie v bežnom živote nepoznali, ako napríklad internet a počítače. Z významných udalostí, ktoré zasiahli túto generáciu sú teroristické útoky 9. 11. na Svetové obchodné centrum a Pentagon, podvody s obchodom

s energiou, globálne otepľovanie spojené s živelnými pohromami, obrovský nárast v online spoločnostiach ako Google, Facebook, LinkedIn, Ebay alebo PayPal, svoje postavenie začala mať práca z domu (Schuman, & Scott, 1989). Táto generácia sa prezentuje v súčasnosti ako viac liberálnejšia, uplatňujúca medzirasové manželstvá, manželstvá rovnakého pohlavia alebo tolerované užívanie marihuany (Rauch, 2019). Pri tejto generácii sa stretneme aj s pomenovaním Generácia „Ja“. Miléniá boli vedení k tomu individuálnej jedinečnosti či osobitosti, podporovala sa u nich identita plnenia svojich snov a dosahovania svojho ideálneho Ja, ako aj budovanie sebaúcty. V rozpore s uvedeným im ale nebola prezentovaná druhá miska váh spojená a potrebou vynaloženej námahy a práce na ceste k dosiahnutiu takéhoto individuálneho sna či cieľa. Twenge (2006) poukazuje v súvislosti s uvedeným na fakt, že pre túto generáciu sa sebavedomie stalo dôležitejším ako skutočné úspechy, pričom nové médiá a mediálna globalizácia pomohli posilniť tento trend. Túto generáciu veľmi ovplyvnilo hnutie „Boomerov“.

Generáciu Z predstavujú ľudia narodení v rokoch 1995 až 2012. Predstavitelia generácie Z sú považovaní za tolerantnejších voči iným kultúram, sexuálnym orientáciám alebo rasám, sú opatrnejší a menej riskujúci, menej pijú alkohol a užívajú drogy na strednej škole v porovnaní s predchádzajúcou generáciou (Adelantado-Renau et al., 2019). Vo väčšej miere prehodnocujú autoritu cirkvi alebo aj authority zastupujúce politické subjekty či vládu. Významne presúvajú komunikáciu a sociálnu interakciu do sociálnych sietí v online prostredí. Sú viac ako generácie pred nimi opatrnejšie, pomalšie a často i naivné v rôznych aspektoch života. Preferujú prácu s modernými technológiami, častá je u nich závislosť na hraní hier, menej stráveného času čítaním kníh a tlačovín, väčšia ochrana a dohľad, ako pri predchádzajúcich generáciách, menej skúseností so zarábaním peňazí počas strednej školy, väčší výskyt depresí, osamelosti a vyššia miera samovrážd. Generácia Z sa vplyvom týchto negatív často nazýva aj najnešťastnejšou generáciou doteraz (Chandler-Wilde, 2020)

V kontexte nami popísaných psychologických konštruktov, ako aj generačných špecifik, si kladieme nasledovné výskumné otázky, na ktoré v našom primárne exploračnom výskume, realizovanom v roku 2021 (teda v čase špecificky pôsobiacej pandémie COVID-19 na prežívanie a správanie naprieč všetkými generáciami) , hľadáme odpovede:

VO 1: Existuje rozdiel medzi 4 generáciami (Baby boomers, Generácia X, Generácia Y, Generácia Z) v životnej zmysluplnosti a ak áno, aký má charakter?

VO 1.1: Existuje rozdiel medzi 4 generáciami (Baby boomers, Generácia X, Generácia Y, Generácia Z) v kognitívnej dimenzii životnej zmysluplnosti a ak áno, aký má charakter?

VO 1.2: Existuje rozdiel medzi 4 generáciami (Baby boomers, Generácia X, Generácia Y, Generácia Z) v motivačnej dimenzii životnej zmysluplnosti a ak áno, aký má charakter?

VO 1.3: Existuje rozdiel medzi 4 generáciami (Baby boomers, Generácia X, Generácia Y, Generácia Z) v afektívnej dimenzii životnej zmysluplnosti a ak áno, aký má charakter?

VO 2: Existuje rozdiel medzi 4 generáciami (Baby boomers, Generácia X, Generácia Y, Generácia Z) v prežívanom šťastí, ak áno, aký má charakter?

Attoe a Chimakonam (2020) teoretizujú o tom, či pandémie a s ňou spojený lock down striedavo po celom svete od marca 2020, prezentované či prežívané utrpenie, izolácia, ekonomické ťažkosti atď. zasahujú do prežívania zmyslu života a či schopnosti ľudstva spojené so sebaobetovaním, starostlivosťou, solidaritou a podobne znižujú alebo zvyšujú nádej na naplnenie životnej zmysluplnosti človeka. Hypoteticky pripúšťajú možnosť, že pre tých, ktorí zažívajú ťažkosti spojené s pandemiou (zdravotné, sociálne, ekonomické, psychické či iné) môže boj za prekonanie nebezpečenstva prinášať aj niečo zmysluplné a dochádza k zmene ich transcendentálnych priorít. Veenhoven (1991) zas v oblasti životného šťastia konštatuje, že ľudia majú tendenciu byť nešťastní za nepriaznivých podmienok, ako je napríklad chudoba, vojny a izolácia (a aj pandémie spojená s lock downom – dovetok autoriek), že zlepšenie alebo zhoršenie aspoň niektorých podmienok významne ovplyvňuje šťastie. Naším zámerom je prispieť k výskumnému prieniku do konštruktov prežívaného šťastia a životnej zmysluplnosti prostredníctvom komparačného generačného hľadiska.

2 METÓDY

Výskumný súbor

Výskumný súbor pozostával z 83 respondentov., z ktorých 34 respondentov sú muži (41 %) a 49 respondentiek sú ženy (59 % z celkového výskumného súboru). Zastúpenie generácií vo výskumnom súbore sa skladá zo 4 generácií a to konkrétne z generácie Baby boomers, generácie X, generácie Y

a generácie Z. Zastúpenie generácií uvádzame v tabuľke 1.

Tabuľka 1 Zastúpenie generácií vo výskumnom súbore

	N	%
Baby Boomers	20	24,1
Generácia X	17	20,5
Generácia Y	23	27,7
Generácia Z	23	27,7
Spolu	83	100,0

Metódy výskumu a štatistické procedúry

V našom výskume sme za účelom identifikácie životnej zmyslupnosti a jej dimenzií využili Halamom konštruovanú Škálu životnej zmyslupnosti (2002), ktorá pozostáva z 18 výrokov, ku ktorým osoba vyjadruje svoj postoj zaškrtnutím jedného z 5 možností, ktoré vyjadrujú mieru súhlasu od vôbec nesúhlasím po úplne súhlasím. Každá dimenzia (kognitívna, motivačná, afektívna) je zastúpená 6 výroky. Čím vyššia je bodová hodnota dosiahnutá v tomto dotazníku, tým je celková životná zmyslupnosť, ako aj príslušná dimenzia vyjadrením vyššej zmyslupnosti. Halama (2002) identifikoval Cronbachov koeficient alfa v hodnote 0,87 pre celkovú škálu, 0,78 pre kognitívnu, 0,76 pre motivačnú a 0,78 pre afektívnu dimenziu. V našom výskume sme v kognitívnej dimenzii životnej zmyslupnosti dosiahli vnútornú reliabilitu meraní Cronbachovým alfa v hodnote 0,81, v kognitívnej dimenzii 0,841, v motivačnej dimenzii 0,572, v afektívnej dimenzii 0,842.

Prežívané šťastie sme merali na priamke o dĺžke 10 cm, ktorá bola pomyslene rozdelená na body 1-10, pričom 1 znamená najnižšiu mieru prežívaného šťastia a 10 najvyššiu mieru prežívaného šťastia. V problematike šťastia sme ďalej merali zdroje prežívaného šťastia, ktoré ale v danom príspevku neanalyzujeme.

Štatistické spracovanie dát bolo realizované v štatistickom software SPSS ver. 21. Realizovali sme testovanie normality, ktoré preukázalo nie normálnu distribúciu premenných, preto sme výpočet rozdielov medzi 4 generáciami v sledovaných premenných realizovali neparametrickým Kruskal-Wallisovým testom.

3 VÝSLEDKY

V tabuľke 2 prezentujeme deskriptívne ukazovatele (priemerné skóre, štandardná odchýlka, minimálne a maximálne namerané hodnoty) sledovaných premenných u celého výskumného súboru.

Tabuľka 2 Deskriptívne charakteristiky sledovaných premenných u celého výskumného súboru

	N	AM	SD	Minimum	Maximum
Kognitívna dimenzia	83	26,24	3,64	13	30
Motivačná dimenzia	83	25,05	3,15	16	30
Afektívna dimenzia	83	27,46	3,45	14	30
Životná zmyslupnosť	83	78,75	9,12	47	90
Prežívané šťastie	83	7,36	1,39	3	10

Odpovede respondentov sa v kognitívnej dimenzii pohybovali v rozmedzí 6-30, kde sumár 6 znamená najnižšiu kognitívnu životnú zmyslupnosť a sumár 30 znamená najvyššiu kognitívnu životnú zmyslupnosť. V celom výskumnom súbore sme dosiahli uspokojujúcu priemernú hodnotu kognitívnej dimenzie (AM=26,24), najnižšia dosiahnutá hodnota bola 13 a najvyššia 30. V motivačnej dimenzii sa odpovede respondentov taktiež pohybovali v rozmedzí 6-30, pričom 6 znamená najnižšiu motivačnú životnú zmyslupnosť a 30 znamená najvyššiu motivačnú životnú zmyslupnosť. V celom tomto výskumnom súbore bola priemerná hodnota motivačnej dimenzie AM=25,05, čo tiež môžeme hodnotiť ako uspokojivý výsledok (najnižšia dosiahnutá hodnota bola 16 a najvyššia 30). V afektívnej dimenzii, tak isto ako v predchádzajúcich dvoch, sa odpovede respondentov pohybovali v rozmedzí 6 - 0, kde 6 znamená najnižšiu afektívnu životnú zmyslupnosť a 30 znamená najvyššiu afektívnu životnú zmyslupnosť. Priemerná hodnota afektívnej dimenzii bola AM=27,46, z čoho môžeme taktiež usúdiť, že v celom výskumnom súbore sme dosiahli uspokojujúcu priemernú životnú zmyslupnosť v afektívnej dimenzii (najnižšia dosiahnutá hodnota bola 14 a najvyššia 30). Odpovede respondentov v celkovej životnej zmyslupnosti sa pohybovali v rozmedzí 18-90. Pričom sumár 18 znamená najnižšiu životnú zmyslupnosť a sumár 90 znamená najvyššiu životnú zmyslupnosť. V celom výskumnom súbore bola priemerná hodnota životnej zmyslupnosti AM=78,75, čo poukazuje na subjektmi vnímanú priemernú vyššiu životnú zmyslupnosť v celkovom súbore respondentov.

Čo sa týka priemerného percipovaného prežívaného šťastia v celom výskumnom súbore, to dosiahlo priemernú hodnotu $AM=7,37$, čo poukazuje na pomerne značné prežívanie pozitívnej emócie šťastia u všetkých výskumne začlenených generácií.

V tabuľke 3 prinášame generačný komparačný pohľad na výskumnú premennú prežívané šťastie počas pandémie COVID - 19.

Tabuľka 3 Rozdiely v prežívanom šťastí medzi 4 generáciami počas pandémie COVID -19

	Gen.	N	Mean Rank	Kruskal-Wallis Test	Sig.
Prežívané šťastie	BB	20	59,15	20,215	,000
	X	17	46,82		
	Y	23	37,22		
	Z	23	28,30		

Pri prežívanom šťastí sa 4 generácie medzi sebou vysoko významne líšia. Najnižšiu úroveň šťastia dosiahla generácia Z, po nej nasleduje generácia Y, ďalej generácia X a najvyššiu mieru prežívaného šťastia prežíva generácia Baby boomers. Napriec generáciami v období rok pretrvávajúcej pandémie s viacerými obmedzeniami prežívanie šťastia narastá, teda priemerne sú najšťastnejší práve tí, ktorí patria do generácie Baby Boomers, narodení v rokoch 1946 až 1964 a najmenej sú šťastní ľudia patriaci do generácie Z, teda tí, ktorí sa narodili v rokoch 1995 až 2012, v našom výskumnom súbore to boli neskorí dospelávajúci vo veku 18+, ktorí spadali do generácie Z.

V tabuľke 4 prinášame generačný komparačný pohľad na výskumnú premennú životná zmyslupnosť počas pandémie COVID-19 vrátane jej dimenzií, ktoré reflektujú trojkomponentový model G. T. Reker a P. T. Wonga (Halama, P., 2002, 2007).

V celkovej životnej zmyslupnosti evidujeme podobný trend ako pri konštrukte prežívaného šťastia. Najnižšiu úroveň celkovej zmyslupnosti dosiahla generácia Z, po nej nasleduje generácia Y, ďalej generácia X a najvyššiu mieru životnej zmyslupnosti prežíva generácia Baby boomers. V tomto istom móde postupnosti od najvyššej po najnižšiu priemernú hodnotu sme zaznamenali aj jednotlivé dimenzie životnej zmyslupnosti – kognitívnej, motivačnej a afektívnej, kde pri všetkých rovnako ako pri celkovej životnej zmyslupnosti najnižšiu úroveň dosiahla generácia Z, po nej nasleduje

generácia Y, ďalej generácia X a najvyššiu mieru sme zaznamenali u generácia Baby boomers.

Tabuľka 4 Rozdiely v životnej zmyslupnosti a jej dimenziách medzi 4 generáciami počas pandémie COVID -19

	Gen.	N	Mean Rank	Kruskal-Wallis Test	Sig.
Kognitívna dimenzia ŽZ	BB	20	55,88	16,362	,001
	X	17	50,00		
	Y	23	36,89		
	Z	23	29,13		
Motivačná dimenzia ŽZ	BB	20	44,50	2,267	,519
	X	17	47,44		
	Y	23	41,13		
	Z	23	36,67		
Afektívna dimenzia ŽZ	BB	20	55,30	18,994	,000
	X	17	51,94		
	Y	23	37,39		
	Z	23	27,70		
Životná zmyslupnosť (ŽZ)	BB	20	53,25	12,553	,006
	X	17	50,41		
	Y	23	37,57		
	Z	23	30,43		

4 DISKUSIA A ZÁVER

Náš výskum bol realizovaný počas aktuálnej pandémie COVID-19, kedy pri administrácii dotazníkov pandémie zasiahla rôznymi obmedzeniami, ako aj spoločenskou medializáciou s negatívnym akcentom dopadov pandémie (zdravotné, sociálne, ekonomické, psychologické a ďalšie) už takmer jeden celý rok. Sme presvedčení, že takýto časový horizont sa významne podieľal na výsledkoch a zisteniach ohľadne prežívaného životného šťastia a životnej zmyslupnosti u všetkých štyroch generácií: Baby boomers, Generácia X, Generácia Y, Generácia Z.

Môžeme konštatovať, že čo sa týka oboch výskumne sledovaných psychologických konštruktov – prežívané šťastie a životná zmyslupnosť,

najviac šťastná generácia s najvyšším naplnením životnej zmysluplnosti je práve najstaršia generácia zaradená do nášho výskumu, a to Baby boomers, v čase administrácie dotazníka vo veku od 56 do 62 rokov. Za najmenej šťastnú a s najnižším naplnením životnej zmysluplnosti sme identifikovali generáciu Z, čiže najmladšiu z generácií zaradených do výskumu, a to konkrétne vo veku od 18 do 24.

V čase pandémie COVID -19 bol významne limitovaný sociálny život a pohyb ľudí, životné pole bolo centrované na miesto bydliska a najbližších spolubývajúcich či rodinu, na čo poukazujú aj Attoe a Chimakonam (2020). Je pravdepodobné, že nízka úroveň prežívaného životného šťastia u neskorých dospievajúcich v generácii Z, mohla významne súvisieť s týmito sociálnymi limitmi a obmedzeniami. Naopak najstaršia generácia Baby boomers, ktorá je s ohľadom na vývinové špecifiká významnejšie orientovaná na rodinu (výskum nám pri zdrojoch šťastia, ktoré nepublikujeme v tejto štúdii preukázal kľúčový zdroj šťastia – rodina u tejto vekovej kohorty), bola počas tohto pandemického obdobia práve „osadená“ do interakcie s rodinou (partner, ich deti, poprípadе aj vnúčatá). V hypotetickej rovine je však možné, že aktuálna pandémia mohla aj obmedziť stretávanie so svojimi vnúčatami, čo samozrejme môže nepriaznivo vplývať na prežívanie šťastia aj u tejto generácie, hoci Attoe a Chimakonam (2020) konštatujú, že presun do online priestoru môže sýtiť aj napĺňanie životnej zmysluplnosti.

Hypoteticky je možné, že pandemické obdobie a záťaž s ním spojená, výraznejšie zasahuje do prežívania šťastia a napĺňania životnej zmysluplnosti u mladších ľudí v porovnaní s ľuďmi v strednom a staršom dospelom veku. V našom výskume sme nemali involvovaných ľudí narodených pred rokom 1946, ktorí sú považovaní zdravotne, sociálne ale aj z iných aspektov za rizikovú skupinu v čase pandémie COVID-19. Rovnako sme nezaradili skupinu detí narodených po roku 2002, ktorá by bola vzhľadom na vývinové špecifiká objektívne analyzovateľná len z aspektu prežívaného šťastia, keďže psychologický konštrukt prežívania zmyslu života sa senzitívne dotvára až v období neskoréj adolescencie. Relevantnou otázkou aj pre ďalší výskum však je, ako pandemická situácia pretrvávajúca viaž než rok zasiahla nie len do ich prežívania na báze životného šťastia, ale aj do postupného procesu utvárania zmyslu života či ďalších významných konštruktov ako sú životná spokojnosť, kvalita života, psychické zdravie a iné.

LITERATÚRA

ADELANTADO, M. et. al. 2019. Association Between ScreenMedia Use and Academic Performance Among Children and Adolescents. *JAMA Pediatrics*. 173 (11), p. 1058-1067. DOI:10.1001/jamapediatrics.2019.3176.

ADLER, A. 1998. *O zmysle života*. Bratislava : Iris, 1998. 172 s. ISBN 80-88778-05-0

ATTOE J.D. , & CHIMAKONAM, J.O. 2020. The Covid-19 Pandemic and Meaning in Life. *Phronimon*, 21(1), p.1-12. DOI: 10.25159/2413-3086/8420

GOYER, A. 2013. *The MetLife Study of Gen X: The MTV Generation Moves Into Mid-life*. NY: MetLife Mature Market Institute. 32p.

HALAMA, P. 2002. Vývin a konštrukcia škály životnej zmysluplnosti. In : *Development and construction of life meaningfulness scale*. Československá psychologie: časopis pro psychologickou teorii a praxi. ISSN 0009-062X, 2002, roč. 46, č. 3, s. 265-276.

HALAMA, P. 2007. *Zmysel života z pohľadu psychológie*. Bratislava : Slovak Academic Press, 2007. 224 s. ISBN 978-80-8095-023-1

CHANDLER-WILDE, H. 2020. The future of Gen Z's mental health: How to fix the 'unhappiest generation ever'. *The Telegraph*. [online] [cit. 2020-11-23], Dostupné na internete: <https://www.telegraph.co.uk/health-fitness/mind/future-gen-zs-mental-health-fix-unhappiest-generation-ever/>

JONES, L. Y. 2015. How 'baby boomers' took over the world. *Washington Post*. [online] [cit. 2020-12-10], Dostupné na internete: <https://web.archive.org/web/20190328225337/https://www.lannyjones.com/wp-content/uploads/2015/11/How-%E2%80%98baby-boomers%E2%80%99-took-over-the-world-The-Washington-Post.pdf>

KŘIVOHLAVÝ, J. 1994. *Mít pro co žít*. Praha : Návrat domů, 1994. 92 s. ISBN 80-85495-33-3

KŘIVOHLAVÝ, J. 2006. *Psychologie zmysluplnosti existence*. Praha : Grada.

NÁBĚLKOVÁ, E., & Kardošová, M. 2010. Zmysel života a fenomén flow. In *Kvalita života v kontexte 21. storočia: zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou* (CD-rom), s. 153-163. Banská Bystrica: Katedra psychológie PdF UMB. ISBN 978-80-557-0000-7.

NAKONEČNÝ, M. 2000. *Lidské emoce*. Praha : Academia, 2000. 336 s. ISBN 978-80-2000-763-6

RAUCH, J. 2019. Generation next. *The Economist Readeship*. [online] [cit. 2020-11-23] Dostupné na internete:
<https://web.archive.org/web/20190313195431/http://te.tbr.fun/generation-next/>

REKER, G.T. 2000. *Theoretical Perspective, Dimensions, and Measurement of Existential Meaning*. Chapter 3, In G. T. Reker, K. Chamberlain (Eds.). *Exploring existential meaning: Optimizing human development across the life span*. NY: SAGE Publications, Inc., pp.39-55. DOI: 10.4135/9781452233703.

SCHUMAN, H., & SCOTT, J. 1989. Generations And Collective Memories. *American Sociological Review*, 54 (3), p. 359-381. DOI: 10.2307/2095611

TWENGE, J. M. 2006. *Generation Me*. Washington, D.C. : Free Press, 2006. 304 s. ISBN 978-07-4327-697-9

VEENHOVEN, R. 1991. Is Happiness Relative? *Social Indicators Research*, 24, p. 1-34. DOI: 10.1007/BF00292648

WONG, P. P. T. 1998. Implicit theories of meaningful life and the development of the Personal Meaning Profile. In WONG, P. P. T. - FRY, P. S. (EDS.) *The Human Quest for Meaning: A Handbook of Psychological Research and Clinical Applications*. London: LEA, 1998, pp. 678-722. ISBN 978-0-415-87677-3

EPISTEMICKY NEPODLOŽENÉ PRESVEDČENIA A PROSOCIÁLNE SPRÁVANIE

EPISTEMICALLY SUSPECT BELIEFS AND PROSOCIAL BEHAVIOUR

Lucia Bendová, Eva Ballová Mikušková

Abstrakt: Cieľom výskumu bolo overiť vzťah nepodložených presvedčení (konšpiračných, pseudovedeckých a paranormálnych) a prosociálneho správania u dospelých osôb, so špeciálnym zreteľom na nepodložené presvedčenia viazané na ochorenie COVID-19. Výskum bol realizovaný v dvoch vlnách (jar a jeseň 2020) na vzorke 111 dospelých vo veku 20 až 48 rokov ($M = 25,28$; $SD = 4,59$). Participanti vyplnili Dotazník prosociálneho správania, Slovenskú škálu empiricky nepodložených presvedčení, a Dotazník nepodložených presvedčení o koronavíruse. V prvej vlne súviseli „COVID-19 presvedčenia“ pozitívne s verejným, emočným a altruistickým prosociálnym správaním, v druhej vlne súviseli pozitívne s altruistickým a negatívne s anonymným prosociálnym správaním. Konšpiračné presvedčenia, v prvej vlne pozitívne korelovali s emočným a altruistickým prosociálnym správaním, a v druhej vlne s verejným a anonymným. Pseudovedecké presvedčenia v prvej vlne pozitívne súviseli s verejným, emočným a altruistickým prosociálnym správaním, a v druhej vlne zas negatívne s anonymným. Paranormálne presvedčenia korelovali iba s emočným prosociálnym správaním v druhej vlne.

Kľúčové slová: nepodložené presvedčenia, konšpiračné presvedčenia, paranormálne presvedčenia, pseudovedecké presvedčenia, prosociálne správanie

Abstract: The aim of the study was to verify the relationship between suspected beliefs (conspiracy, pseudoscientific and paranormal) and prosocial behaviour in adults, with special regard to suspected beliefs related to COVID-19. The research was conducted in two waves (spring and autumn 2020) on a sample of 111 adults aged 20 to 48 years ($M = 25.28$; $SD = 4.59$). Participants completed the Questionnaire on Prosocial Behaviour, the Slovak Scale of Empirically Unwarranted Beliefs, and the Questionnaire on Suspected Beliefs about Coronavirus. The results were ambiguous. In the first wave, COVID-19 related beliefs were positively related to public, emotional, and altruistic prosocial behaviour; in the second wave, they were positively related to altruistic and negative anonymous prosocial behaviour. Conspiracy beliefs, in the first wave correlated positively with emotional and altruistic prosocial behaviour, and in the second wave with public and anonymous. Pseudo-scientific beliefs in the first wave were positively related to public, emotional and altruistic prosocial behaviour, and in the second wave negatively to anonymous ones. Paranormal beliefs correlated only with emotional prosocial behaviour in the second wave.

Keywords: epistemically suspected beliefs, conspiracy beliefs, paranormal beliefs, pseudoscientific beliefs, prosocial behaviour

1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY

Teroristický útok na Svetové obchodné centrum v New Yorku zorganizovali americké vládne inštitúcie, globálne otepľovanie neexistuje, existencia duchov má reálny základ, koronavírus je hoax. Tieto a podobné tvrdenia, ktoré nie sú založené na dôkazoch, nie sú vedecky podložené a overené, označujeme ako *epistemicky nepodložené presvedčenia* (ENP; Halama, 2018). Hoci sa mnohým ľuďom môžu zdať ako absurdné, dokážu sa veľmi rýchlo šíriť, čomu v dnešnej dobe pomáha najmä internet a sociálne siete, aj keď šírenie nepodložených tvrdení nie je špecifikom dnešnej doby - nepodložené presvedčenia sa objavovali a šírili aj v minulosti (Panczová, 2020). Na prvý pohľad sa niektoré takéto tvrdenia nemusia zdať nebezpečné, môžu dokonca pôsobiť ako neškodná zábava. Ak ale kritické množstvo ľudí verí nejakému nepodloženému presvedčeniu a správa sa podľa neho, hrozí už reálne nebezpečenstvo. Napríklad ak niekto verí, že koronavírus je hoax, neberie vážne dodržiavanie preventívnych opatrení, je hrozbou nie len pre seba, ale aj pre svoje okolie. Jeho správanie sa tak stáva opakom toho, čo označujeme ako prosociálne správanie. V predloženom výskume sme sa preto zamerali na to, ako súvisí viera v rôzne epistemicky nepodložené presvedčenia s vybranými typmi prosociálneho správania.

Nepodložené presvedčenia

Nepodložené presvedčenia predstavujú presvedčenia, ktoré sú neoverené, nepodporené vedeckými dôkazmi, či dokonca úplne v rozpore s prijatými vedeckými teóriami (napr. Čavojová, Jurkovič, Brezina, 2019; Lobato, Mendoza, Sims, Chin, 2014). V rámci nepodložených presvedčení rozlišujeme tri základné typy: konšpiračné, pseudovedecké a paranormálne. Hoci sa navzájom odlišujú vo svojom obsahu, ich vzájomný vzťah je veľmi tesný (Bensley a kol., 2019; Čavojová a kol., 2020; Lobato a kol., 2014; Stanovich a kol., 2016). To znamená, že ľudia, ktorí majú tendenciu veriť jednému typu nepodložených presvedčení s vysokou pravdepodobnosťou veria aj iným typom. Stanovich (2009) hovorí v takomto prípade, o tzv. kontaminovanom mindwari – človek síce disponuje nejakými vedomosťami, postupmi, pravidlami, stratégiami uvažovania, ale tieto sú nesprávne, kontaminované nepresnými informáciami. Takéto uvažovanie často vedie k neadaptívnemu správaniu a je rezistentné voči kritickému hodnoteniu (Stanovich, 2010).

Konšpiračné presvedčenia predstavujú vieru v oficiálne neakceptované informácie, ktoré pojednávajú o sprisahanií, spiknutí dvoch alebo viacerých

mocných tajných skupín a vysvetľujú tým niektoré významné spoločenské a politické udalosti (Douglas a kol., 2019; Panczová, 2017). Konšpiračná teória sa od faktu líši v tom, že ju nemožno overovať vo vedeckom slova zmysle – nemožno ju testovať, potvrdiť či vyvrátiť (Douglas a kol., 2019). Je nevyhnutné, aby vedci lepšie porozumeli konšpiračným teóriám z mnohých dôležitých dôvodov. Viera v konšpiračné teórie má totiž mnoho negatívnych následkov. Ľudia s vyššou mierou konšpiračných presvedčení vo vyššej miere napríklad akceptujú násilné správanie (Uscinski et al., 2014), dochádza u nich k poklesu prosociálneho správania (Linden, 2015) a dôvery (Bartlett & Miller, 2010), či nárastu predsudkov (Pasek et al., 2014). Keď vezmeme do úvahy posledné zistenia Globsec-u (2020), a síce že 56% Slovákov je náchylných veriť nejakej konšpiračnej teórii, je potrebné tejto oblasti venovať zvýšenú pozornosť.

Pseudovedecké presvedčenia sa od vedeckých teórií a zistení líšia tým, že hoci využívajú odborný jazyk a sú prezentované ako vedecké fakty, nie sú podložené empirickými dôkazmi a porušujú známe vedecké zákony (Shermer 1997). Ide napríklad o tvrdenia, že ľudia využívajú iba 10% svojho mozgu, ale aj o oblasti akými sú homeopatia, detoxikácia celého tela, či astrológia. Riziko viery v pseudovedu spočíva v tom, že takáto viera môže viesť k škodlivým a nebezpečným rozhodnutiam (Wilson, 2018) často ohrozujúcim život a zdravie. Príkladom je spoliehanie sa na alternatívnu alebo homeopatickú liečbu namiesto klasickej medicíny v prípadoch závažných ochorení, odmietanie niektorých preventívnych opatrení (napr. nosenie tvárových masiek) počas pandémie, ale aj očkovacia kríza (Nyhan, Reifler, 2014). Pseudovedecké presvedčenia zasahujú aj do takých oblastí života ako finančné rozhodnutia – najmä ak sú založené na intuícii či poverách a nie na základe poznatkov založených na dôkazoch (Malmendier, Tate, 2005, in Kaufman, Kaufman 2018).

Paranormálne presvedčenia predstavujú vieru v javy, ktoré nejakým spôsobom porušujú základné vedecky podložené prírodné princípy (Broad, 1953; Lindeman, 2017). Inými slovami, ide o chyby zamieňajúce základné atribúty fyzikálnych, biologických a mentálnych javov (napr. viera, že myšlienky môžu hýbať vonkajšími objektmi). Pod paranormálne presvedčenia zaradujeme napríklad vieru v psychické schopnosti ako mimozmyslové vnímanie, predvídanie budúcich udalostí, psychokinéza, ale aj vieru vo všemohúce božstvá, vieru v existenciu duchov a v prežitie duše po smrti, či schopnosť komunikácie so zosnulými. Do tejto kategórie patria aj povery a presvedčenia, že organizmy môžu byť uzdravené alebo im môže byť ublížené pôsobením priamych duševných schopností, a aj viera, že Zem navštevujú

inteligentné mimozemské bytosti (Irwin, 2009). Skutočnosť, že nie vždy vieme vysvetliť, ovplyvniť alebo pochopiť všetky životné situácie, a že často sú mnohé udalosti iba výsledkom náhody, v ľuďoch vyvoláva pocity bezmocnosti (Čavojová et al., 2019). Preto sa niektorí utiekajú k viere v paranormálne javy, ktoré poskytujú istý pocit kontroly, najmä pri nepredvídaných, nekontrolovateľných udalostiach ako choroby, katastrofy či smrť (Dag, 1999).

Všetky uvedené typy nepodložených presvedčení môžu viesť k nesprávnym rozhodnutiam a/alebo negatívne ovplyvňovať správanie ľudí nielen vo vzťahu samých k sebe ale aj ku svojmu okoliu. Z tohto dôvodu je potrebné skúmať, akým spôsobom ovplyvňujú nepodložené presvedčenia tendenciu ľudí k prosociálnemu správaniu.

Prosociálne správanie

Prosociálne správanie predstavuje špecifické pozitívne správanie voči druhým vo forme pomoci, podpory, porozumenia, darovania, či spoločnej práce na dosiahnutí spoločného cieľa (Hay, 1994; Scourfield, McGuffin, 2004), ako aj činnosť, ktorá môže viesť k priaznivým dôsledkom pre aktéra, vrátane ocenenia, pozornosti a vysokej sebaúcty (Roussou, 2016). Prosociálne správanie nepredstavuje jednu dimenziu, práve naopak – v literatúre nájdeme rôzne typy prosociálneho správania, ktoré zdôrazňujú zložitú povahu osobných motívov a kontextové vplyvy, ktoré sú základom prosociálneho správania. V našom výskume sme pracovali so šiestimi typmi prosociálneho správania podľa Carla a Randalla (2002):

- altruistické, kedy je pomoc motivovaná predovšetkým záujmom o potreby a blaho iného,
- vyhovujúce, kedy je pomoc odpoveďou na verbálnu alebo neverbálnu žiadosť,
- emočné, teda pomoc iným pri emocionálnych situáciách,
- verejné, kedy je pomoc motivovaná tým, že sa niekto pozerá,
- anonymné, kedy je človek pomáha bez toho, aby o tom niekto vedel,
- zúfalé, teda pomoc v núdzových situáciách.

Je zrejmé, že prosociálne správanie je dôležité pre udržiavanie a rozvoj medziludských vzťahov a pre prosperujúce fungovanie spoločnosti. Výskumov o tom, ako možno prosociálne správanie podporovať je viacero a ich zistenia podnietili rozvoj viacerých intervencií a programov, vďaka ktorým je možné rozvíjať prosociálne správanie už na školách. Na druhej strane, je potrebné poznať aj faktory, ktoré prispievajú k redukcii prosociálneho správania.

Niektoré výskumy naznačujú, že svoju úlohu tu zohrávajú aj nepodložené presvedčenia.

Linden (2015) vo svojom výskume efektu konšpiračných presvedčení na prosociálne a environmentálne rozhodovania zistil, že už krátke vystavenie ľudí konšpiračným teóriám o špecifickom probléme môže znížiť všeobecné prosociálne tendencie. Tieto výsledky poukazujú na sociálno-kognitívnu stránku konšpirácií a zdôrazňujú, že vystavenie sa populárnym konšpiračným teóriám môže mať negatívne a nežiadúce spoločenské následky. Jolley a Douglas (2014) sledovali vplyv vystavenia sa protivakcinačným teóriám a zistili negatívny vplyv provakcinačných tvrdení na ochotu očkovať (sa), pričom bol tento účinok mediovaný vnímaným nebezpečenstvom očkovania, pocitmi bezmocnosti, dezilúzie a nedôvery v inštitúcie. March a Springer (2019) zas skúmali vplyv magického myslenia, machiavellizmu, narcizmu, primárnej a sekundárnej psychopatie na vieru v konšpiračné teórie. Zistenia v súlade s inými výskumami (Barron et al., 2018, Barron et al., 2014) ukázali, že magické myslenie, machiavellizmus a primárna psychopatia boli významnými prediktormi konšpiračných presvedčení. Vzhľadom na možnosť, že tieto presvedčenia môžu formovať správanie v reálnom svete, a možnosť, že toto správanie bude mať škodlivé sociálne a občianske dôsledky, je nevyhnutné, aby boli uskutočňované aj ďalšie výskumy na túto tému.

Cieľ a hypotézy

Cieľom výskumu bolo overiť vzťah nepodložených presvedčení a prosociálneho správania u dospelých osôb, so špeciálnym zreteľom na nepodložené presvedčenia viazané na ochorenie COVID-19. Predpokladali sme, že konšpiračné presvedčenia budú mať negatívny vzťah k prosociálnemu správaniu. Sekundárnym cieľom výskumu bolo sledovať zmeny v nepodložených presvedčeniach vplyvom času, respektíve zmien počas pandémie COVID-19. Kládli sme si otázku, či jednotlivé nepodložené presvedčenia budú v druhej vlne pandémie zastúpené vo vyššej miere ako počas prvej vlny.

2 METÓDY

Participantí a dizajn výskumu

Výskum bol realizovaný online a mohli sa ho zúčastniť dospelé osoby bez ohľadu na vek, pohlavie či vzdelanie. Každý participant vyjadril informovaný súhlas s účasťou vo výskume.

Participantí boli oslovení pomocou osobných kontaktov a pomocou sociálnych sietí. Zber dát prebiehal v dvoch vlnách. Prvá vlna prebiehala na jar 2020 počas prvej vlny pandémie COVID-19 na Slovensku, druhá vlna zberu prebiehala na jeseň 2020, teda na začiatku druhej vlny pandémie COVID-19 na Slovensku.

Celkovo sa výskumu zúčastnilo 111 dospelých osôb (70,27% žien) vo veku 20 až 48 rokov ($M = 25,28$; $SD = 4,59$), z toho bolo 53,15% študentov – vysokoškolákov. V prvej vlne zberu dát sa do výskumu zapojilo 92 participantov (vek: $M = 25,01$; $SD = 4,29$), v druhej vlne 76 participantov (vek: $M = 25,84$; $SD = 4,99$), z toho v oboch vlnách participovalo spolu 57 dospelých (vek: $M = 25,60$; $SD = 4,74$). Deskriptívne štatistiky o participantoch uvádzame v Tabuľke 1.

Tabuľka 1 Deskriptívne štatistiky o participantoch

		spolu	z toho		
			v 1. vlne	v 2. vlne	v 1. aj 2. vlne
spolu	N	111	92	76	57
pohlavie	muži	33	30	25	22
	ženy	78	62	51	35
vek	M (SD)	25,28 (4,59)	25,01 (4,29)	25,84 (4,99)	25,6 (4,74)
vzdelanie	odborné	4	3	4	3
	stredoškolské	54	49	38	33
	vysokoškolské I. stupeň	42	35	24	17
	vysokoškolské II. stupeň	11	5	10	4

Metódy

Epistemicky nepodložené presvedčenia. Epistemicky nepodložené presvedčenia boli merané pomocou Slovenskej škály empiricky nepotvrdených

presvedčení (Halama, 2018). Škála pozostáva z 18 položiek rozdelených do 3 dimenzií – konšpiračné presvedčenia (6 položiek), pseudovedecké presvedčenia (6 položiek) a paranormálne presvedčenia (6 položiek). Úlohou participantov bolo vyjadriť svoj súhlas alebo nesúhlas s tvrdeniami na 6-bodovej škále (1 = vôbec nesúhlasím; 6 = úplne súhlasím). Bolo vypočítané priemerné skóre pre jednotlivé typy nepodložených presvedčení (konšpiračné, pseudovedecké, paranormálne), pričom vyššie skóre znamená vyššiu mieru nepodložených presvedčení.

Nepodložené presvedčenia o COVID-19. Na meranie úrovne nepodložených presvedčení o pandémie koronavírusu, resp. ochorení COVID-19 bol použitý autorkami zostrojený dotazník. Od začiatku pandémie boli zaznamenávané rôzne novovzniknuté nepodložené presvedčenia, ktoré sa šírili najmä sociálnymi sieťami a médiami. Celkovo bolo do dotazníka zaradených 13 najčastejšie sa objavujúcich nepodložených tvrdení (zostavené na jar 2020), ktoré sa týkali pôvodu koronavírusu SARS-CoV2 (napr. koronavírus je umelo vytvorený, aby sa posilnila závislosť ľudí od farmaceutického biznisu), spôsobu šírenia vírusu (napr. testy na koronavírus sa v skutočnosti používajú na to, aby sa vírus šírili), prevencie (napr. mocní nám taja, že pitie vysokoperceného alkoholu nás môže ochrániť pred nákazou), či liečby (napr. liek na koronavírus už majú, no držia to v tajnosti). Participanti vyjadrovali mieru svojho súhlasu s uvedenými tvrdeniami na 6-bodovej stupnici (1 = vôbec nesúhlasím; 6 = úplne súhlasím). Bolo vypočítané priemerné skóre pre nepodložené presvedčenia o COVID-19, pričom vyššie skóre znamená vyššiu mieru nepodložených presvedčení.

Prosociálne správanie. Prosociálne správanie bolo merané prostredníctvom Dotazníka prosociálneho správania (The Prosocial Tendencies Measure, PTM; Carlo a Randall, 2002), ktorý pozostáva z 23 položiek. Jednotlivé položky sú rozdelené do šiestich typov prosociálneho správania: verejné (4 položky), emocionálne (4 položky), altruizmus (5 položiek), anonymné (5 položiek), zúfale (3 položky), a vyhovujúce (2 položky). Participanti vyjadrovali mieru svojho súhlasu alebo nesúhlasu s jednotlivými položkami na 6-bodovej škále (1 = nesúhlasím; 6 = súhlasím). Z jednotlivých odpovedí bolo vypočítané priemerné celkové skóre. Rovnako bolo vypočítané aj priemerné skóre pre jednotlivé typy prosociálneho správania. Vyššie skóre znamená vyššiu mieru prosociálneho správania.

Štatistické spracovanie

Z dát sme počítali deskriptívne štatistiky pre jednotlivé skupiny participantov, ako aj pre jednotlivé premenné. Zmeny v nepodložených presvedčeniach v druhej vlne zberu dát sme overovali prostredníctvom párového t-testu. Vzťah medzi nepodloženými premennými a prosociálnym správaním sme overovali prostredníctvom korelačnej analýzy a lineárnej regresie. Keďže 53,15% vzorky tvorili vysokoškolskí študenti, skúmali sme, či má status študenta efekt na sledované premenné. V prvej vlne zberu dát sme štatisticky významné rozdiely (Tabuľka 2) medzi študentmi a ne-študentmi zistili pri emocionálnom a zúfalom prosociálnom správaní (v oboch prípadoch mali vyššie skóre študenti), a v druhej vlne pri emocionálnom prosociálnom správaní (vyššie skóre mali študenti), nepodložených presvedčeniach o COVID-19 a konšpiračných presvedčeniach (v oboch prípadoch mali vyššie skóre ne-študenti). Z tohto dôvodu sme mali v pláne pri uvedených premenných kontrolovať v lineárnej regresii aj efekt statusu študenta. Dáta boli analyzované prostredníctvom štatistického programu JASP 0.14.1.0.

Tabuľka 2 Rozdiely medzi študentmi a ne-študentmi v sledovaných premenných

	N	M	SD	t	p	d
1. vlna						
emocionálne PS	52	4,05	1,00	2,519	0,014	0,530
	40	3,53	0,97			
Zúfalé PS	52	4,56	0,83	2,931	0,004	0,616
	40	4,07	0,75			
2. vlna						
emocionálne PS	34	4,13	0,83	2,005	0,049	0,462
	42	3,74	0,82			
nepodložených presvedčeniach o COVID-19	34	1,70	0,80	-2,031	0,046	-0,468
	42	2,08	0,82			
konšpiračné presvedčenia	34	1,99	1,16	-2,435	0,017	-0,562
	42	2,63	1,14			

Vysvetlivky: t – hodnota t-testu, p – štatistická významnosť, d – Cohenovo d

3 VÝSLEDKY

Deskriptívne štatistiky všetkých sledovaných premenných, vrátane vnútornej konzistencie jednotlivých subškál (meraných prostredníctvom Cronbachovej alfy), uvádzame v Tabuľke 3.

Tabuľka 3 Deskriptívne štatistiky sledovaných premenných pre 1. a 2. vlnu

	1. vlna				2. vlna			
	N	M	SD	α	N	M	SD	α
prosociálne správanie								
verejné	92	2,78	0,85	0,593	76	2,79	0,91	0,593
emočné	92	3,82	1,02	0,586	76	3,91	0,84	0,586
altruistické	92	2,17	0,72	0,516	76	2,36	0,86	0,622
anonymné	92	3,62	1,12	0,805	76	3,70	1,02	0,764
zúfalé	92	4,34	0,83	0,581	76	4,39	0,83	0,525
vyhovujúce	92	5,17	0,81	0,694	76	5,10	0,85	0,776
nepodložené presvedčenia								
COVID-19	92	2,00	0,86	0,892	76	1,91	0,83	0,858
konšpiračné	92	2,54	1,11	0,806	76	2,34	1,19	0,836
paranormálne	92	2,71	1,20	0,611	76	2,81	1,34	0,699
pseudovedecké	92	2,12	0,70	0,861	76	2,06	0,79	0,878

Vysvetlivky: α - Cronbachova alfa

Sledovali sme, do akej miery sa nepodložené presvedčenia a prosociálne správanie menia v čase, v priebehu postupujúcej pandémie COVID-19. Porovnávali sme zmeny v jednotlivých dimenziách, žiadne štatisticky významné rozdiely sme však nezistili. Participanti vykazovali približne rovnakú úroveň nepodložených presvedčení v prvej aj v druhej vlne zberu dát, pričom v oboch prípadoch bola úroveň skôr nižšia až priemerná (priemerné skóre sa pohybovalo od 1,91 po 2,81 z maximálneho skóre 6).

Ďalej sme overovali vzťah nepodložených presvedčení a prosociálneho správania (Tabuľka 4). Zistili sme, že vzťahy sa v prvej a v druhej vlne zberu dát (na jar a na jeseň 2020) líšili. Kým v prvej vlne súviseli „COVID-19 presvedčenia“ pozitívne s verejným, emočným a altruistickým prosociálnym správaním, v druhej vlne súviseli pozitívne s altruistickým a negatívne s anonymným prosociálnym správaním. Podobne aj konšpiračné presvedčenia, v prvej vlne pozitívne korelovali s emočným a altruistickým prosociálnym správaním, a v druhej vlne s verejným a anonymným. Pseudovedecké presvedčenia v prvej vlne pozitívne súviseli s verejným, emočným a altruistickým prosociálnym správaním, a v druhej vlne zas negatívne

s anonymným. Paranormálne presvedčenia korelovali iba s emočným prosociálnym správaním, aj to iba v druhej vlne.

Tabuľka 4 Korelácie sledovaných premenných v 1. vlne

	nepodložené presvedčenia							
	1. vlna				2. vlna			
prosociálne správanie	COVID-19	konšpiračné	pseudo vedecké	paranormálne	COVID-19	konšpiračné	pseudo vedecké	paranormálne
verejné	0,329**	0,175	0,206*	0,054	0,182	0,242*	0,136	0,052
emočné	0,225*	0,205*	0,207*	0,118	-0,053	-0,027	0,151	0,294*
altruistické	0,361***	0,274**	0,371***	0,093	0,228*	0,180	0,077	-0,064
anonymné	0,171	-0,018	-0,010	-0,050	-0,366**	0,499***	-0,298**	-0,216
zúfalé	0,086	0,262*	0,145	-0,032	-0,068	-0,127	-0,013	0,100
vyhovujúce	-0,133	0,005	-0,094	-0,080	-0,170	-0,172	-0,085	0,094

Vysvetlivky: * $p < 0,050$; ** $p < 0,010$; *** $p < 0,001$

4 DISKUSIA A ZÁVER

Cieľom výskumu bolo overiť vzťah nepodložených presvedčení a prosociálneho správania u dospelých osôb, sekundárnym cieľom bolo preskúmať tento vzťah v čase pandémie Covid-19 a sledovať nepodložené presvedčenia v priebehu času (počas 1. a 2. vlny pandémie).

Zistili sme, že nepodložené presvedčenia sa zásadne počas prvej a druhej vlny pandémie nemenili, celkovo boli na priemernej úrovni, čo je v súlade s predchádzajúcimi výskumami, kedy bola potvrdená priemerná úroveň nepodložených presvedčení v slovenskej populácii (Ballová Mikušková, 2018; Ballová Mikušková, 2021).

Nepodložené presvedčenia súviseli pozitívne s prosociálnym správaním, okrem dvoch výnimiek týkajúcich sa anonymného prosociálneho správania v druhej vlne. Vzťahy boli skôr slabé a nekonzistentné. Linden (2015) vo svojej štúdii zistil, že aj krátke vystavenie verejnosti konšpiračným teóriám môže znížiť všeobecné prosociálne tendencie a mať negatívne a nežiadúce spoločenské dôsledky. Prekvapivo, v našom výskume sa žiadne podobné vzťahy nepreukázali. Možným vysvetlením je veľkosť a zloženie vzorky. Nie všetci participanti sa zúčastnili oboch zberov, tým pádom sme mohli vzťahy overovať iba na relatívne malej vzorke. Navyše, participanti nepredstavovali reprezentatívnu vzorku.

Ďalším možným vysvetlením našich zistení je, že v prvej aj druhej vlne sme na meranie nepodložených presvedčení ohľadom COVID-19 použili rovnaké tvrdenia. V druhej vlne pandémie však mohli v spoločnosti prevládať iné nepodložené tvrdenia ako v prvej vlne, niektoré presvedčenia, ktoré boli aktuálne a prítomné v spoločenskom diskurze v prvej vlne už v druhej neboli platné (boli oficiálne vyvrátené či podložené inými dôkazmi), prípadne mohli byť v druhej vlne chápané v inom kontexte. Do ďalšieho výskumu preto odporúčame pre meranie nepodložených tvrdení využívať také, ktoré sú aktuálne, resp. frekventované v spoločnosti z dlhodobého hľadiska.

Napriek množstvu vedeckých a odborných informácií, ktoré majú ľudia k dispozícii, zdá sa, že viera ľudí v nepodložené presvedčenia je niekoľko rokov na približne rovnakej úrovni. Z toho dôvodu, a aj vzhľadom na negatívne následky nepodložených presvedčení, vnímame potrebu rozvíjať schopnosti a zručnosti eliminujúce vieru v nepodložené tvrdenia za stále aktuálnu. Výskumy naznačujú, že jedným z efektívnych spôsobov je rozvíjanie analytického, vedeckého a kritického myslenia. Najnovšia štúdia od Lantiana a kol. (2021) naznačuje, že s vierou v konšpiračné presvedčenia súvisí aj kritické myslenie: ľudia, ktorí veria v konšpiračné teórie majú menej rozvinuté kritické myslenie. Podobne aj výskum od Swamiho a kol. (2014) naznačuje, že s vyššou vierou v konšpiračné presvedčenia súvisí menej rozvinuté analytické myslenie.

Téma nepodložených presvedčení a prosociálneho správania je rozsiahla a je potrebné realizovať ďalšie výskumy, najmä s experimentálnym dizajnom, ktoré by priniesli viac informácii k tomu, akým spôsobom možno nepodložené presvedčenia znižovať, resp. ako možno rozvíjať analytické, vedecké a kritické myslenie.

LITERATÚRA

BALLOVÁ MIKUŠKOVÁ, E. 2018. Conspiracy Beliefs of Future Teachers. In *Current Psychology*, vol. 37, no. 3, pp. 692-701. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9561-4>

BALLOVÁ MIKUŠKOVÁ, E. 2021. The Analytic Cognitive Style and Conspiracy Mentality as Predictors of Conspiracy Beliefs. In *Studia Psychologica*, vol. 63, no. 2, v tlači. <https://doi.org/10.31577/sp.2021.02.819>

BARRON, D. – FURNHAM, A. – WEIS, L. - MORGAN K.D. – TOWELL, T. - SWAMI, V. 2018. The relationship between schizotypal facets and conspiracist beliefs via cognitive processes. In *Psychiatry Research*, vol. 259, pp. 15-20. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2017.10.001>

BARRON, D. - MORGAN, K. - TOWELL, T. - ALTEMEYER, B. - SWAMI, V. 2014. Associations between schizotypy and belief in conspiracist ideation. In *Personality and Individual Differences*. vol. 70, pp. 156-159. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.06.040>

BARTLETT, J. - MILLER, C. 2010. *The power of unreason. Conspiracy theories, extremism and counter-terrorism*. Demos, pp. 53, T 0845 458 5949.

BENSLEY, D. A. 2019. Critical Thinking and the Rejection of Unsubstantiated Claims. In R. J. Sternberg, D. F. Halpern (Eds.) *Critical Thinking in Psychology*, pp. 68-102. <https://doi.org/10.1017/9781108684354.005>

BROAD, C.D. 1953. *Religion, Philosophy and Psychical Research: Selected Essays*. New York: Harcourt, Brace & Company. pp. 316. ISBN 9780415614092

CARLO, G. - RANDALL, B.A. 2002. The development of a Measure of Prosocial Behaviors for Late Adolescents. In *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 31, no. 1, pp. 31-44. <https://doi.org/10.1023/A:1014033032440>

ČAVOJOVÁ, V. 2020. Prečo podliehame nezmyslom, In *Vesmír* 99. č. 150, <https://vesmir.cz/cz/casopis/archiv-casopisu/2020/cislo-3/preco-podliehame-nezmyslom.html>

ČAVOJOVÁ, V. - JURKOVIČ, M. - BREZINA, I. 2019. *Prečo ľudia veria nezmyslom*. Vydavateľstvo Premedia. 312s. ISBN 9788081597572

DAG, I. 1999. The relationships among paranormal beliefs, locus of control and psychopathology in a Turkish college sample. In *Personality and Individual Differences*. vol. 26, no. 4, pp. 723-737. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00184-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00184-6)

DOUGLAS, K. M. - USCINSKI, J. E. - SUTTON, R. M., CICHOCKA, A. - NEFES, T. - ANG, C. S. - DERAVID, F. 2019. Understanding Conspiracy Theories. In *Political Psychology*. vol. 40, S1, pp. 3-35. <https://doi.org/10.1111/pops.12568>

GLOBSEC. 2020. *Voices of Central and Eastern Europe: Perceptions of democracy & governance in 10 EU Countries*. Bratislava. pp. 57. <https://www.globsec.org/publications/voices-of-central-and-eastern-europe/>

HALAMA, P. 2019. Konštrukcia a psychometrické vlastnosti škály epistemologicky nepodložených presvedčení. In I. Piterová a J. Výrost (Eds.) *Sociálne procesy a osobnosť 2018. Zborník príspevkov z medzinárodnej*

konferencie 17. - 19. september 2018, Stará Lesná, pp. 124-133.
<http://www.spao.eu/files/spo-proceedings18.pdf>

HAY, D. F. 1994. Prosocial Development. In *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 35, no. 1, pp. 29-71. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01132.x>

IRWIN, H. 2009. *The Psychology of paranormal belief: A researcher's handbook*. University of Hertfordshire Press. pp 213. ISBN: 978-1-902806-93-8

JOLLEY, D. – DOUGLAS, K.M. 2014. The Effects of Anti-Vaccine Conspiracy Theories on Vaccination Intentions. In *PLoS ONE*, vol. 9, no. 2, pp. 1-9. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0089177>

KAUFMAN, A. B. – KAUFMAN J. C. 2018. *Pseudoscience: The Conspiracy Against Science*. The MIT Press Cambridge, pp. 510. ISBN -13: 978-0262037426

LANTIAN, A. – BAGNEUX, V. – DELOUVÉE, S. – GAUVRIT, N. 2021. Maybe a Free thinker but not a critical one: High conspiracy belief is associated with low critical thinking ability. *PsyArXiv*. <https://psyarxiv.com/8qhx4/>

LINDEN, S. 2015. The conspiracy-effect: Exposure to conspiracy theories (about global warming) decreases pro-social behavior and science acceptance. In *Personality and Individual Differences*, vol. 87, pp. 171-173. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.07.045>

LINDEMAN, M. 2017. Paranormal Beliefs. In V. Zeigler-Hill, T. Shackelford (Eds) *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*, pp. 1-4. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_835-1

LINDEMAN, M. - AARNIO, K. 2007. Superstitious, magical, and paranormal beliefs: An integrative model. In *Journal of Research in Personality*, vol 41, no. 4, pp. 731-744. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.06.009>

LOBATO, E. – MENDOZA, J. – SIMS V. – CHIN, M. 2014. Examining the relationship between conspiracy theories, paranormal beliefs, and pseudoscience acceptance among a university population. In *Applied cognitive psychology*, vol. 28, no. 5, pp. 617-625. <https://doi.org/10.1002/acp.3042>

MARCH, E. - SPRINGER. 2019. Belief in conspiracy theories: The predictive role of schizotypy, Machiavellianism, and primary psychopathy. In *PLoS ONE*, vol. 14, no. 12, pp. 1–6. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0225964>

NYHAN, B. – REIFLER, J. 2015. Does correcting myths about the flu vaccine work? An experimental evaluation of the effects of corrective information. In *Vaccine*, vol. 33, no. 33, pp. 459-464. <https://doi.org/10.1016/j.vaccine.2014.11.017>

PANCZOVÁ, Z. 2017. *Konšpiračné teórie: Témy, historické kontexty a argumentačné stratégie*. VEDA, 160 str. ISBN 978-80-224-1546-0.

PANCZOVÁ, Z. 2020. Epidémie ako zdroj konšpiračných teórií v minulosti. *Blog Ústavu Etnológie a Sociálnej Antropológie Slovenskej Akadémie Vied*. <https://uesa.sav.sk/?q=sk/epidemie-ako-zdroj-konspiracnych-teorii-v-minulosti>

PASEK, J. - STARK, T. H. - KROSNICK, J. A. - TOMPSON, T. 2014. What motivates a conspiracy theory? Birther beliefs, partisan- ship, liberal-conservative ideology, and anti-black attitudes. In *Electoral Studies*, vol. 40, pp. 482-489. <https://doi.org/10.1016/j.electstud.2014.09.009>

ROUSSOU, I. 2016. *Exploring prosocial behaviour: Developmental changes from adolescence to adulthood and a relationship to thought content during mind wandering*. Master thesis. Faculty of Social & Behavioural Sciences. <https://studenttheses.universiteitleiden.nl/handle/1887/44616>

SCOURFIELD, J. - JOHN, B. – MARTIN, N. - MCGUFFIN, P. 2004. The development of prosocial behaviour in children and adolescents: A twin study. In *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 45, no. 5, p. 927-935. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.t01-1-00286.x>

SHERMER, M. 1997. *Why people believe weird things*. Holt Paperbacks, pp. 384. ISBN: 9781429996761.

STANOVICH, K. E. 2009. Distinguishing the reflective, algorithmic, and autonomous minds: Is it time for a tri-process theory? In J. S. B. T. Evans, K. Frankish (Eds.), *In two minds: Dual processes and beyond*, p. 55-88. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199230167.003.0003>

STANOVICH, K. E. 2010. A framework for critical thinking, rational thinking, and intelligence. In D. D. Preiss & R. J. Sternberg (Eds.), *Innovations in educational psychology: Perspectives on learning, teaching, and human development*, p. 195-237. Springer Publishing Company. <https://psycnet.apa.org/record/2010-06004-008>

STANOVICH, K. E. - WEST, R. F. - TOPLAK, M. E. 2016. *The Rationality Quotient (RQ): Toward a test of rational thinking*. Cambridge, pp. 480. MIT Press. ISBN: 9780262034845

USCINSKI, J. E. – PARENT J. M. 2014. *American conspiracy theories*. New York: Oxford University Press, 240s. ISBN 978-0199351817

WILSON, J. A. 2018. Reducing pseudoscientific and Paranormal Beliefs in University Students Through a Course in Science and Critical Thinking. In *Science & Education*, vol. 27, pp. 183–210. Sci
<https://doi.org/10.1007/s11191-018-9956-0>

VZŤAH KRITICKÉHO MYSLenia A NEPODLOŽENÝCH PRESVEDČENÍ U DOSPELÝCH

THE RELATIONSHIP BETWEEN CRITICAL THINKING AND EPISTEMICALLY SUSPECTED BELIEFS IN ADULTS

Nikoleta Kollárová, Eva Ballová Mikušková

Abstrakt: Cieľom príspevku bolo overiť, do akej miery úroveň kritického myslenia (presnejšie, schopnosti tvoriť úsudky, rozpoznávať domnienky, dedukovať, interpretovať a hodnotiť argumenty) súvisí s mierou epistemicky nepodložených (konšpiračných, paranormálnych a pseudovedeckých) presvedčení na vzorke dospelých osôb. Sekundárnym cieľom bolo porovnať úroveň kritického myslenia na vzorke vysokoškolských študentov a ne-študentov. Do výskumu sa zapojilo 102 participantov (45 vysokoškolských študentov) vo veku od 18 do 77 (M = 38,06; SD = 18,50). Participant vyplnili Škálu epistemologicky nepodložených presvedčení a Watson-Glaserov test hodnotenia kritického myslenia. Študenti mali menej nepodložených presvedčení a dosiahli vyššie skóre kritického myslenia v porovnaní s ne-študentmi. Výsledky ďalej ukazujú, že existuje signifikantne významný negatívny vzťah medzi kritickým myslením a konšpiračnými a pseudovedeckými presvedčeniami. Vzťah medzi kritickým myslením a paranormálnymi presvedčeniami nebol preukázaný. Jediným významným negatívnym prediktorom konšpiračných a pseudovedeckého presvedčení je schopnosť hodnotiť argumenty.

Kľúčové slová: kritické myslenie, nepodložené presvedčenia, konšpiračné presvedčenia, pseudovedecké presvedčenie, paranormálne presvedčenie

Abstract: The aim of the paper was to verify the relationship between critical thinking (the ability to come to conclusions, recognise assumptions, make deductions, interpret and evaluate arguments) and epistemically suspected (conspiracy, pseudoscientific, paranormal) beliefs in adults. The secondary aim was to compare undergraduates and non-students in their critical thinking. A total of 102 adults participated in the study (45 undergraduates) in age 18 – 77 years (M = 38,06; SD = 18,50) and completed the Scale of Epistemically Unwarranted Beliefs and Watson – Glaser Critical Thinking Appraisal. Undergraduates had fewer suspected beliefs and a higher level of critical thinking than non-students. Next, there was a significant negative relation between critical thinking and conspiracy and pseudoscientific beliefs (and no relationship with paranormal beliefs). The only significant negative predictor of conspiracy and pseudoscientific beliefs was the ability to evaluate arguments.

Keywords: critical thinking, epistemically suspected beliefs, conspiracy beliefs, pseudoscience beliefs, paranormal beliefs

1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY

Fake news, konšpiračné teórie, propaganda, dezinformácie, hoaxy, trollovia, paranormálne a pseudovedecké presvedčenie. S týmito výrazmi prichádzame v súčasnosti do kontaktu veľmi často. Súhrnne ide o nepodložené presvedčenia, teda presvedčenia, ktoré sú nie sú podporené vedeckými dôkazmi, prípadne sú v rozpore s vedeckým konsenzom (Čavojová, Jurkovič, Brezina, 2019; Halama, 2019; Lobato, Mendoza, Sims, Chin, 2014). Nepodložené presvedčenia pramenia z dávnej histórie, od doby, v ktorej sme sa začali venovať rôznym otázkam týkajúcich sa nášho sveta. Samozrejme tam, kde sa hľadájú odpovede a pravda vzniká množstvo ľudských omylov (Jurkovič, Čavojová, Brezina, 2019). Nepodložené presvedčenia sprevádzajú ľudí od nepamäti, či už sa jedná o konšpiračné presvedčenia, vieru v rôzne pseudovedecké tvrdenia alebo paranormálne presvedčenia. V predkladanom výskume sa venujeme kritickému mysleniu ako možnému negatívnemu prediktoru viery v nepodložené presvedčenia, ktoré môžu mať viacero zásadných negatívnych následkov pre jednotlivcov aj spoločnosť.

Typy nepodložených presvedčení

Medzi nepodložené presvedčenia radíme najmä konšpiračné, pseudovedecké a paranormálne presvedčenia. V súčasnosti sa pridávajú aj nepodložené informácie, ktoré nazývame hoaxy.

Konšpiračné teórie definujú Gregor a Vejvodová (2018) ako príbehy o sprisahaní, ktorých podstata spočíva v tom, aby ľudia verili, že životy sú ovládané niekým iným, s cieľom zbohatnúť alebo získať moc. Iná definícia opisuje konšpiračné presvedčenia ako neoverené, nepodložené, neakceptované informácie ukazujúce na sprisahanie mocných tajných skupín (Douglas a kol., 2019; Halama, 2019; Panczová, 2017). Viera v konšpiračné teórie je postavená na ľudskej prirodzenosti a snahe vysvetľovať udalosti a to najmä v nových, nečakaných či neznámych situáciách. Pseudovedecké presvedčenia sa týkajú tvrdení, ktoré na prvý pohľad pôsobia vedecky, no nie sú podložené empirickými dôkazmi a nemožno ich testovať (Lindeman, Aarnio, 2007; Shermer, 2017). Ide o oblasti ako sú astrológia, hypnóza, homeopatická liečba, magnetická liečba, akupunktúra, alternatívna medicína, ale aj množstvo ďalších (Shermer, 2011). Paranormálne presvedčenia zas narušujú fundamentálne a vedecké princípy prírody, ktoré sú zakorenené v našej spoločnosti, napríklad viera v duchov, mimozemšťanov a iné nadprirodzené javy (Lindeman, 2017).

Okrem spomínaných nepodložených presvedčení môžeme prísť do kontaktu aj s poplašnými a reťazovými správami takzvanými *hoaxami* na internete, ktoré sa šíria rýchlo na sociálnych sieťach alebo cez e-maily. Cieľom hoaxov je pritiahnuť záujem a pozornosť čitateľa a nabádať ľudí k ďalšiemu zdieľaniu a rozposielaniu, pričom môže ísť o zábavný obsah, falošné prosby o pomoc, petície či dokonca urgentné nebezpečenie. V súčasnosti sa v súvislosti s pandemiou koronavírusu objavujú nové typy nepodložených presvedčení, ktoré súvisia s pôvodom, šírením či liečbou koronavírusu.

Hoci podľa Gregora a Vejvodovej (2018) vďaka online sociálnym sieťam patríme medzi najinformovanejšiu generáciu v histórii, pre náš mozog je spracovanie tohto množstva informácií náročné. Kapacita nášho mozgu je totiž atakovaná aj druhotnými informáciami a na spracovanie významných informácií nezostáva dostatok energie a miesta.

Kritické myslenie a nepodložené presvedčenia

Viera v rôzne nepodložené presvedčenia môže viesť k závažným následkom, od odmietania vedeckého konsenzu ohľadom vakcinácie či klimatických zmien (Douglas a kol., 2019; Jolley, Douglas, 2014), cez nárast predsudkov (Pasek et al., 2014), až po pokles dôvery a radikalizáciu (Bartlett, Miller, 2010). Ako jedna z možností, ako možno nepodložené presvedčenia redukovať sa ukazuje rozvinuté analytické myslenie. Poukazujú na to viaceré výskumy, kde bolo preukázané, že silná viera v konšpiračné teórie významne súvisí s nízkym analytickým myslením, nízkou objektivitou a vyšším intuitívnym myslením (napr. Swami et al., 2014).

Podobne sa zdá, že aj kritické myslenie by mohlo zohrávať významnú úlohu v redukcii nepodložených presvedčení. Moore a Parker (2012) kriticky premýšľajúceho človeka chápu ako človeka, ktorý realizuje rozumné rozhodnutia a dospeje k správnym záverom, nie je ovplyvnený vlastnými emóciami, pokúšením a irelevantným uvažovaním. V niekoľkých výskumoch sa podobne ako pri analytickom myslení, preukázalo, že ľudia s rozvinutejším kritickým myslením v menšej miere podliehali paranormálnym presvedčeniam – experimentálne bolo preukázané, že rozvíjanie kritického myslenia viedlo k redukcii paranormálnych presvedčení (napr. Hergovich a Arendasy, 2005; McLean, Miller, 2010).

Cieľ a hypotézy

Hlavným cieľom predkladaného výskumu bolo zmapovať úroveň kritického myslenia a nepodložených presvedčení a verifikovať ich vzájomný

vzťah. Sekundárnym cieľom bola komparácia kritického myslenia a nepodložených presvedčení u vysokoškolských študentov a u ne-študentov. Predpokladali sme, (a) že úroveň kritického myslenia bude na úrovni slovenského priemeru a nepodložené presvedčenia budú na strednej úrovni a (b) negatívny vzťah medzi kritickým myslením a nepodloženými presvedčeniami. Zaujímalo nás aj, či budú mať vysokoškolskí študenti vyššiu úroveň kritického myslenia a nepodložených presvedčení ako ne-študenti.

2 METÓDY

Participanti a dizajn výskumu

Zber dát prebiehal prostredníctvom on-line formulára na platforme survio. Výzva na účasť vo výskumu bola distribuovaná podľa dostupnosti, medzi osobné kontakty hlavnej autorky a ich kontakty. Po informovanom súhlase participanti vyplňali Škálu epistemologicky nepodložených presvedčení (Halama, 2019) a Watson-Glaserov test hodnotenia kritického myslenia (Watson, Glaser, 2000). Čas na vyplňanie nástrojov nebol obmedzený.

Celkovo sa do výskumu zapojilo 105 participantov, z toho boli traja vylúčení pre podozrenie z automatického vyplňania (dotazníky vyplnili za neštandardne krátky čas). Výskumný súbor tak tvorilo 102 participantov (25 mužov, 45 študentov) vo veku 18 až 77 rokov ($M = 38,06$; $SD = 18,50$).

Metódy

Epistemicky nepodložené presvedčenia. Na meranie epistemicky nepodložených presvedčení sme použili Škálu epistemologicky nepodložených presvedčení (Halama, 2019), ktorá pozostáva z 18 tvrdení – šesť sa týka konšpiračných presvedčení, šesť pseudovedeckých presvedčení a šesť paranormálnych presvedčení. Úlohou participantov bolo vyjadriť súhlas s jednotlivými položkami na 5-bodovej Likertovej škále (1 = vôbec nesúhlasím; 5 = úplne súhlasím). Skóre pre jednotlivé typy nepodložených presvedčení bolo počítané ako priemerné skóre, pričom vyššie skóre znamená vyššiu úroveň nepodložených presvedčení. Platí, že čím je vyššie skoré, tým je vyššia miera súhlasu. Vnútornú konzistenciu škály reportujeme spolu s deskriptívnymi štatistikami v Tabuľke 1.

Kritické myslenie. Na meranie kritického myslenia bol použitý Watson-Glaserov test hodnotenia kritického myslenia, forma C (Watson, Glaser, 2000). Celý test pozostáva z 80 úloh, vždy 16 úloh na meranie 5 schopností

prispievajúcich ku kritickému mysleniu: tvorba úsudku, rozpoznávanie domnienok, dedukcia, interpretácia a hodnotenie argumentov. V subtestoch tvorba úsudku a hodnotili participanti pravdivosť odvodených tvrdení, pri hodnotení argumentov participanti určovali silu argumentov (silný – slabý), pri zvyšných úlohách participanti vyjadrovali správnosť záverov (áno – nie). Skóre bolo počítané pre jednotlivé subtesty ako sumár správnych odpovedí, takže vyššie skóre znamená vyššiu úroveň kritického myslenia.

Štatistické spracovanie

Dáta boli vyhodnocované pomocou deskriptívnej štatistiky. Vzťahy medzi kritickým myslením a nepodloženými presvedčeniami boli overované pomocou korelačnej analýzy a lineárnej regresie. Na overovanie rozdielov medzi študentmi a ne-študentmi v kritickom myslení a nepodloženými presvedčeniami bol použitý Studentov t-test pre dva nezávislé výbery. Dáta boli analyzované prostredníctvom štatistického programu JASP 0.14.1.0.

3 VÝSLEDKY

Deskriptívne štatistiky sledovaných premenných uvádzame v Tabuľke 1. Priemerné hodnoty nepodložených presvedčení sa pohybujú od 2,42 po 2,77, teda okolo priemeru. Môžeme teda konštatovať, že úroveň nepodložených presvedčení je priemerná.

V teste kritického myslenia dosiahli najnižšie skóre participanti v subteste tvorba úsudku, priemerné skóre bolo 5,16 z maximálneho možné skóre 16. Vo zvyšných subtestoch mali participanti správne vyriešenú približne iba polovicu úloh (32% - 59% úspešnosť).

Ďalej sme overovali rozdiely medzi študentmi a ne-študentmi v ich miere nepodložených presvedčení a v úrovni ich kritického myslenia. Zistili sme (Tabuľka 2) štatisticky signifikantné rozdiely v konšpiračných a pseudovedeckých presvedčeniach – študenti mali menej nepodložených presvedčení v porovnaní s ne-študentmi. Rovnako boli významné rozdiely medzi oboma skupinami aj vo všetkých subtestoch kritického myslenia v zmysle vyšších skóre v skupine študentov.

Tabuľka 1 Deskriptívne štatistiky sledovaných premenných

	N	M	SD	min	max	α
Nepodložené presvedčenia						
konšpiračné	102	2,65	1,05	1	5	0,810
pseudovedecké	102	2,42	0,94	1	5	0,760
paranormálne	102	2,77	0,94	1	5	0,768
Kritické myslenie						
tvorba úsudku	102	5,16	2,22	1	11	-
rozpoznávanie domnienok	102	9,04	2,33	4	16	-
dedukcia	102	8,81	2,19	4	14	-
interpretácia	102	9,16	2,45	3	15	-
hodnotenie argumentov	102	9,47	2,19	4	14	-

Tabuľka 2 Porovnanie študentov a ne-študentov v sledovaných premenných

		N	M	SD	t	p	d
nepodložené presvedčenia							
konšpiračné	ne-študenti	57	2,93	0,91	3,096	0,003	0,617
	študenti	45	2,31	1,11			
pseudovedecké	ne-študenti	57	2,70	0,87	3,667	< 0,001	0,731
	študenti	45	2,06	0,90			
paranormálne	ne-študenti	57	2,90	0,94	1,533	0,128	0,306
	študenti	45	2,61	0,93			
kritické myslenie							
tvorba úsudku	ne-študenti	57	4,65	1,97	-2,673	0,009	-0,533
	študenti	45	5,80	2,38			
rozpoznávanie domnienok	ne-študenti	57	8,53	1,89	-2,577	0,011	-0,514
	študenti	45	9,69	2,66			
dedukcia	ne-študenti	57	8,30	1,86	-2,759	0,007	-0,550
	študenti	45	9,47	2,42			
interpretácia	ne-študenti	57	8,51	2,12	-3,138	0,002	-0,626
	študenti	45	9,98	2,61			
hodnotenie argumentov	ne-študenti	57	8,91	2,17	-3,015	0,003	-0,601
	študenti	45	10,18	2,02			

Vzájomné vzťahy kritického myslenia a nepodložených presvedčení sme overovali prostredníctvom korelačnej analýzy (Tabuľka 3). Zistili sme, že konšpiračné a pseudovedecké nepodložené presvedčenia negatívne korelovali so všetkými schopnosťami v rámci kritického myslenia. Paranormálne presvedčenia vôbec s kritickým myslením nesúviseli.

Tabuľka 3 Korelácie sledovaných premenných

	Konšpiračné presvedčenia	Pseudovedecké presvedčenia	Paranormálne presvedčenia
tvorba úsudku	-0,221*	-0,329***	-0,084
rozpoznávanie domnienok	-0,196*	-0,326***	-0,076
dedukcia	-0,252*	-0,301***	-0,142
interpretácia	-0,205*	-0,397***	-0,028
hodnotenie argumentov	0,347***	-0,410***	-0,102

Vysvetlivky: * $p < 0,050$; ** $p < 0,010$; *** $p < 0,001$

Tabuľka 4 Lineárna regresia pre kritické myslenie a nepodložené presvedčenia

	B	SE	β	t	p
Konšpiračné presvedčenia					
intercept	4,577	0,589		7,769	< 0,001
študent	-0,378	0,212	-0,180	-1,781	0,078
tvorba úsudku	-0,021	0,054	-0,046	-0,400	0,690
rozpoznávanie domnienok	-0,012	0,048	-0,027	-0,254	0,800
dedukcia	-0,055	0,051	-0,116	-1,085	0,281
interpretácia	0,005	0,049	0,013	0,112	0,911
hodnotenie argumentov	-0,116	0,050	-0,242	-2,310	0,023
$F(6,96) = 3,463, p = 0,004, R^2 = 0,179$					
Pseudovedecké presvedčenia					
intercept	4,870	0,490		9,944	0,080
študent	-0,312	0,176	-0,166	-1,771	0,586
tvorba úsudku	-0,024	0,045	-0,058	-0,546	0,282
rozpoznávanie domnienok	-0,043	0,040	-0,107	-1,081	0,486
dedukcia	-0,030	0,042	-0,069	-0,699	0,100
interpretácia	-0,067	0,040	-0,175	-1,659	0,022
hodnotenie argumentov	-0,097	0,042	-0,227	-2,333	0,080
$F(6,96) = 6,621, p < 0,001, R^2 = 0,295$					

Vzťahy konšpiračných a pseudovedeckých presvedčení a kritického myslenia sme podrobili regresnej analýze s jednotlivými typmi nepodložených presvedčení ako závislými premennými a kritickým myslením ako nezávislou premennou (Tabuľka 4). Ako nezávislú premennú sme zaradili aj status študenta (fiktívna premenná: 0 = ne-študent, 1 = študent). Lineárna regresná

analýza odhalila, že pre konšpiračné presvedčenia je signifikantným prediktorom hodnotenie argumentov a pre pseudovedecké presvedčenia interpretácia.

4 DISKUSIA A ZÁVER

Cieľom nášho výskumu bolo skúmať úroveň kritického myslenia a nepodložených presvedčení a overiť ich vzájomný vzťah. Zistili sme, že úroveň nepodložených presvedčení sledovaných participantov bola priemerná, čo je v súlade aj s predchádzajúcimi výskumami (Ballová Mikušková, 2018, 2021). Navyše, študenti mali menej konšpiračných a pseudovedeckých nepodložených presvedčení v porovnaní s ne-študentmi. Na druhej strane, úroveň kritického myslenia bola relatívne nízka (32% - 59% úspešnosť v testoch), pričom vyššie skóre dosahovali študenti. V porovnaní s predchádzajúcimi výskumami kritického myslenia na Slovensku, bol výkon sledovaných participantov nižší (54% úspešnosť; Ballová Mikušková, 2020), a v porovnaní s britskou vzorkou bol výrazne nižší (76,75% úspešnosť; Watson, Glaser, 2020).

Ďalej sme zistili, že významný prediktorom konšpiračných presvedčení je schopnosť hodnotiť argumenty, a významný prediktorom pseudovedeckých presvedčení zas schopnosť interpretácie. Tieto zistenia sú v súlade s predchádzajúcimi výskumami (napr. Hergovich, Arendasy, 2004). Napríklad Alcock a Otis (1980) zistili, že skeptickejší ľudia preukazovali vyššiu úroveň kritického myslenia ako tí, ktorí verili v paranormálne javy. Podobne aj Lantian a kol. (2021) odhalili negatívny vzťah medzi kritickým myslením a vierou v konšpiračné teórie.

Kvalita nášho života prevažne závisí od kvality rozhodnutí, ktoré spravíme. Človek každý deň priemerne spraví vyše 35000 vedomých rozhodnutí. A keďže naše mozgy sú nedokonalé a náchylné k iracionalite, skresleniu, predsudkom a kognitívnej zaujatosti, zdá sa, že práve kritické myslenie by nám mohlo umožniť pohnúť sa za naše limity iracionálneho myslenia (Alban, 2020). Nutil (2018) zaradil medzi pozitívne stránky kritického myslenia to, že človek, ktorý je schopný kriticky myslieť, sa vie lepšie zorientovať vo svete a tiež dospieť k lepším rozhodnutiam. Výhodou kritického myslenia je, že keď sa učíme kriticky myslieť, neučíme sa, čo si máme myslieť, ale učíme sa, ako myslieť, ako napríklad odfiltrovať nerelevantné informácie (Nutil, 2018). U kriticky mysliacich ľudí je menšia pravdepodobnosť, že podľahnú horoskopom, poverám, predsudkom,

podvodníkom, propagande, populistom či reklame, že odmietnu vedecký konsenzus a že tak ohrozia seba a svoje okolie.

LITERATÚRA

ALBAN, D. 2020. Why critical thinking is important (& how to improve it). <https://bebrainfit.com/critical-thinking/>.

ALCOCK, E. J. – OTIS, P. L. 1980. Critical Thinking and Belief in the Paranormal. In *Psychological Reports*, vol. 46, no. 2, pp. 479-482. <https://doi.org/10.2466/pr0.1980.46.2.479>

BALLOVÁ MIKUŠKOVÁ, E. (2018). Conspiracy Beliefs of Future Teachers. In *Current Psychology*, vol. 37, no. 3, pp. 692-701. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9561-4>

BALLOVÁ MIKUŠKOVÁ, E. (2020). Future teachers who think critical are less prone to unfounded beliefs. In *EDULEARN20 Proceedings*, pp. 676-680. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2020.0260>

BALLOVÁ MIKUŠKOVÁ, E (2021). The Analytic Cognitive Style and Conspiracy Mentality as Predictors of Conspiracy Beliefs. In *Studia Psychologica*, vol. 63, no. 2, v tlači.

BARTLETT, J. - MILLER, C. 2010. *The power of unreason. Conspiracy theories, extremism and counter-terrorism*. Demos, pp. 53, T 0845 458 5949.

ČAVOJOVÁ, V. – JURKOVIČ, M. – BREZINA, I. 2019. *Prečo ľudia veria nezmyslom*. Vydavateľstvo Premedia, p. 312. ISBN 9788081597572

DOUGLAS, K. M. - USCINSKI, J. E. - SUTTON, R. M., CICHOCKA, A. - NEFES, T. - ANG, C. S. - DERAVID, F. 2019. Understanding Conspiracy Theories. In *Political Psychology*. vol. 40, S1, pp. 3-35. <https://doi.org/10.1111/pops.12568>

GREGOR, M. – VEJVODOVÁ, P. 2018. *Najlepší kniha o fake news*. Brno : CPress, p.184. ISBN 978-80-264-1805-4.

HALAMA, P. 2019. Konštrukcia a psychometrické vlastnosti škály epistemologicky nepodložených presvedčení. In I. Piterová a J. Výrost (Eds.) *Sociálne procesy a osobnosť 2018. Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie 17. - 19. september 2018, Stará Lesná*, pp. 124-133. <http://www.spao.eu/files/spo-proceedings18.pdf>

HERGOVICH , A. – ARENDASY, M. 2005. Critical thinking ability and belief in the paranormal. In *Personality and Individual Differences*, vol. 38, pp. 1805–1812. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.11.008>

JOLLEY, D. – DOUGLAS, K.M. 2014. The Effects of Anti-Vaccine Conspiracy Theories on Vaccination Intentions. In *PLoS ONE*, vol. 9, no. 2, pp. 1-9. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0089177>

LANTIAN, A. - BAGNEUX , V. - DELOUVÉE, S. – GAUVRIT, N. 2021. Maybe a Free Thinker but not a Critical One: High Conspiracy Belief is Associated With low Critical Thinking Ability. In *Applied cognitive psychology*, pp. 1-11. <https://doi.org/10.1002/acp.3790>

LINDEMAN, M. 2017. Paranormal Beliefs. In V. Zeigler-Hill, T. Shackelford (Eds) *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*, pp. 1-4. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_835-1

LOBATO, E. – MENDOZA, J. – SIMS V. – CHIN, M. 2014. Examining the relationship between conspiracy theories, paranormal beliefs, and pseudoscience acceptance among a university population. In *Applied cognitive psychology*, vol. 28, no. 5, pp. 617-625. <https://doi.org/10.1002/acp.3042>

MCLEAN, P. C. – MILLER, A. N. 2010. Changes in Critical Thinking Skills following a Course on Science and Pseudoscience: A Quasi- Experimental Study. In *Teaching of Psychology*, vol. 37, no.2, pp. 85-90. <https://doi.org/10.1080/00986281003626714>

MOORE, N. B. – PARKER, R. 2012. *Critical Thinking 10th Edition*. New York: The McGraw Hill Companies, p. 546. ISBN 978-00-7756-712-5.

NUTIL, P. 2018. *Média, lži a příliš rychlý mozek*. Praha: Grada Publishing, p. 189. ISBN 978-80-271-0716-2.

PASEK, J. - STARK, T. H. - KROSNICK, J. A. - TOMPSON, T. 2014. What motivates a conspiracy theory? Birther beliefs, partisan- ship, liberal-conservative ideology, and anti-black attitudes. In *Electoral Studies*, vol. 40, pp. 482–489. <https://doi.org/10.1016/j.electstud.2014.09.009>

PANCZOVÁ, Z. 2017. *Konšpiračné teórie: Témy, historické kontexty a argumentačné stratégie*. VEDA, 160 str. ISBN 978-80-224-1546-0.

SHERMER, M. 2011. What Is Pseudoscience? <https://www.scientificamerican.com/article/what-is-pseudoscience/>

SWAMI, V. – VORACEK, M. – STIEGER, S. –TRAN, U. S. – FURNHAM, A. 2014. Analytic thinking reduces belief in conspiracy theories. In *Cognition*, vol. 133, no. 3, pp. 572-585. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2014.08.006>

WATSON, G., & GLASER, E. M. (2000). *Test hodnotenia kritického myslenia*. Bratislava : Psychodiagnostika, T-185

RODIČIA A DETI Z ASPEKTU PREŽÍVANEJ ÚZKOSTI

PARENTS AND CHILDREN FROM THE ASPECT OF EXPERIENCED ANXIETY

Mária Chrapanová, Róbert Krause

Abstrakt: V našom príspevku prezentujeme výsledky výskumu, ktorý skúmal mieru prežívanej úzkosti u detí a rodičov počas dištančného vzdelávania a výsledky porovnávala. Výskum nahliada na problematiku vzniku kvalitnej väzby medzi rodičmi a ich deťmi a pojednáva aj o vplyve výchovy na kvalitu vzťahu. Teoreticky vymedzuje pojmy úzkosť a úzkostlivosť a analyzuje vznik a prejavy úzkosti u detí. Výskum sa zameriaval na zistenie úzkosti u skupiny detí a rodičov. Tieto skupiny sme porovnávali z hľadiska miery prežívanej úzkosti, z hľadiska pohlavia, veku a v prípade skupiny rodičov aj z pohľadu dosiahnutého vzdelania. Vo výskume bol použitý dotazník na meranie úzkosti STAI X-1. Dospeli sme k záveru, že vyššiu mieru prežívanej úzkosti vykazujú rodičia v porovnaní s deťmi. Naše zistenia práca analyzuje na podklade výskumných štúdií v diskusnej časti príspevku.

Kľúčové slová: Úzkosť; Kvalita vzťahu medzi rodičmi a deťmi; Dištančné vzdelávanie; Dotazník na meranie úzkosti STAI X-1.

Abstract: In our contribution, we present the result of our research, which focused on the degree of anxiety experienced by children and parents during distance learning and compared the results. The research looks at the issue of the emergence of a quality bond between parents and their children and also discussed the impact of education on the quality of the relationship. Theoretically defines the concepts of anxiety and scrupulosity and analyzes the origin and manifestations of anxiety in children. The research was focused on finding anxiety in a group of children and parents. Work compared these groups in terms of the degree of anxiety experienced, in terms of gender, age and, in the case of a group of parents, also in terms of educational attainment. The State-Trait Anxiety Inventory was used in the research. We conclude that parents have a higher level of anxiety than children. Our findings were analyzes on the basis of research studies in the discussion part of the contribution.

Keywords: Anxiety; The quality of the relationship between parents and children; Distance Education; State-Trait Anxiety Inventory.

1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY

Vedecká disciplína vývinová psychológia poukazuje na vysokú mieru vplyvu ranného detstva na celkový vývin jedinca počas jednotlivých vývinových fáz. V súvislosti s uvedeným poukazuje odborná literatúra na dôležitosť vzniku vzťahovej väzby dieťaťa a rodiča. Toto dôležité emočné puto

ma veľký vplyv na kvalitu vzťahu dieťaťa a rodiča. Prostredníctvom jednotlivých typov vzťahovej väzby dochádza aj k rozdielnej miere prežívanej úzkosti (Hašto, 2005).

Dôležité je zmieniť sa aj o podstatnom vplyve rodinného prostredia, ktorý je neopomenuteľný z hľadiska kvality vzťahu. V prípade, že dieťaťu nie sú zabezpečené vhodné podmienky pre jeho vývin a dieťa počas vývinu zažíva vysokú mieru úzkosti, strachu a stresu, môže neskôr vyústiť do vzniku úzkostných porúch (Haiman, 2012).

Aktuálna situácia na Slovensku je v roku 2020/2021 ovplyvnená pandémiou koronavírusu spôsobenou ochorením Covid-19. Táto situácia má nepopierateľný dopad na školský systém nielen na Slovensku ale na celom svete. Celosvetovo sa museli podriadiť novým opatreniam, ktoré zabráňujú šíreniu ochorenia všetci žiaci a študenti, či už tí na základných, stredných alebo vysokých školách. Aj na Slovensku sa muselo pristúpiť k novej forme vzdelávania, teda k dištančnej forme štúdia. Táto forma sa u nás doposiaľ nepoužívala v takej extrémnej forme, ako je tomu v aktuálnej situácii.

Vychádzajúc z viacerých výskumných štúdií (Doyle, 2020; Wang et. al., 2020; Bol, 2020; Di Pietro, Biagi, Dinis Mota Da Costa, Karpinski & Mazza, 2020), ktoré poukazujú na negatívne dopady v oblasti psychického zdravia detí a dospelých jedincov v dôsledku zatvorenia vzdelávacích inštitúcií sme skúmali mieru prežívania úzkosti u detí a rodičov počas dištančnej formy štúdia. U detí sa vo zvýšenej miere objavujú negatívne emócie a prežívanie frustrácie, úzkosti či strachu.

V tejto neľahkej situácii je potrebné, aby im bola poskytovaná dostatočná opora zo strany rodičov. Práve rodičia prostredníctvom vzťahu a výchovy vplývajú na to, do akej miery bude vedieť dieťa zvládať a priaznivo pôsobiť na mieru prežívanej úzkosti a strachu počas tejto situácie a následne počas celého jeho života.

Vzťah medzi rodičom a dieťaťom

Známy psychiater a psychoanalytik britského pôvodu John Bowlby začal už v roku 1958 skúmať tendenciu jedincov utvárať veľmi blízke vzťahy. Tieto vzťahy sú pritom charakteristické ich vysokou mierou prežívania emócií, a to nie len tých pozitívnych, ale pri odlúčení a strate aj tých negatívnych, ako je smútok, hnev či pocity úzkosti. Už spomínanú tendenciu tvoriť takéto vzťahy bližšie popisuje teória vzťahovej väzby, ktorú v odbornej literatúre nájdeme aj pod pojmom „attachment“ (Hašto, 2005).

Teória je charakterizovaná ako emočné puto, ktoré sa vyznačuje jeho trvalosťou a intenzívnou tendenciou utvárať blízky vzťah s hlavnou osobou, ktorú nazývame vzťahová figúra. Práve v jej blízkosti sa dieťa cíti bezpečne. Takouto osobou sa najčastejšie stáva matka, avšak v niekoľkých prípadoch sa môžeme stretnúť aj s inými osobami, ktoré dieťa opatrujú a sú s ním v blízkom kontakte.

Vývin vzťahovej väzby je pre dieťa nesmierne dôležitý, nakoľko mu poskytuje cítiť sa bezpečne a tiež ho chráni pred možným nebezpečenstvom. Poskytnutie bezpečného prostredia následne prispieva k zvládaniu záťažových situácií v ďalších fázach vývinu dieťaťa (Verny & Weintraubová, 2013).

Vzťahová väzba sa delí na istú a neistú, pričom neisté pripútanie sa rozdeľuje na vyhýbavú a ambivalentnú vzťahovú väzbu. Neskôr bol doplnený aj štvrtý typ vzťahovej väzby, ktorým je dezorganizovaná väzba (Haiman, 2012).

Bezpečná vzťahová väzba

Kvalita vzniknutej vzťahovej väzby dokáže účinne predikovať psychický vývin dieťaťa, jeho emocionalitu a schopnosť utvárať sociálne vzťahy. Benoit (2004) konštatuje, že ak medzi dieťaťom a vzťahovou osobou vznikne bezpečná, inými slovami aj istá väzba, tak vplyv na ďalší vývin dieťaťa je kladný. Bezpečná citová väzba pôsobí ako ochranný faktor pred prípadným vznikom psychických porúch (Hašto, 2005).

Pri tomto type vzťahovej väzby rodičia dieťaťu umožňujú skúmať sociálne prostredie v ktorom sa nachádza, primerane s ním komunikujú, dajú mu možnosť vyjadriť svoj vlastný názor a plne ho rešpektujú (Brisch, 2011). Takýto prístup vedie dieťa k autonómii a pomáha mu k budovaniu zdravých sociálnych vzťahov počas celého procesu vývinu. Výskumná štúdia (Lečbych & Pospíšilíková, 2012) dokazuje, že deti, ktoré majú vytvorenú bezpečnú citovú väzbu sú odolnejšie voči tlaku okolitého prostredia, sú asertívne a schopné rozhodovať sa.

Vyhýbavá vzťahová väzba

Tento typ citovej väzby je jedným z kategórie neistej vzťahovej väzby. Prejavuje sa tým, že dieťa sa pri odlúčení matky správa pokojne, nemá tendenciu vyhľadávať jej blízkosť, dokonca sa môžeme stretnúť s tým, že dieťa sa k neznámej osobe správa lepšie ako k samotnej matke (Brisch, 2011).

Dôvodom vzniku vyhýbavej vzťahovej väzby je najmä neustále odmietanie dieťaťa vzťahovou osobou, pričom mu nie je venovaná takmer žiadna pozornosť. Odmietavé správanie vzťahovej osoby má za následok, že dieťa v stresovej či ohrozujúcej situácii jej prítomnosť nevyhľadáva, pretože sa to tak naučilo (Lečbych & Pospíšilíková, 2012).

Kulíšek (2000) upozorňuje na to, že deti s týmto typom vzťahovej väzby prežívajú vysokú mieru úzkosti. Chýba im pocit blízkosti a pocit istoty, ako aj bezpečného prostredia. Ako uvádzajú autori Zimberoff a Hartman (2002), vyhýbavá vzťahová väzba predstavuje reakciu na to, ako sa správa vzťahová osoba.

Ambivalentná vzťahová väzba

Dôvodom vzniku ambivalentnej väzby je vo väčšine prípadoch neprimerané a chaotické reagovanie vzťahovej osoby na signály dieťaťa, ktoré ich plnenie nemôže vopred predvídať. Takéto správanie má za následok vysokú mieru prežívanej neistoty a strachu u dieťaťa, čo v neskoršom veku vedie k nízkej miere kompetencie rozhodovať sa (Ruppert, 2011).

Ako uvádza Brisch (2011), u detí s uvedeným typom väzby dochádza k intenzívnym prejavom plaču a kriku po odlúčení sa od vzťahovej osoby. Avšak zaujímavý a rozhodujúci je jej návrat, pretože reakcia dieťaťa býva často chaotická, dieťa dáva najavo potrebu byť so vzťahovou osobou, rovnako však vykazuje známky odporu k nej.

Z hľadiska organizovanosti môžeme vyhýbavú a ambivalentnú väzbu označiť ako organizovanú, na rozdiel od posledného typu vzťahovej väzby, ktorú nazývame dezorganizovaná.

Dezorganizovaná vzťahová väzba

Posledným typom väzby je dezorganizovaná vzťahová väzba, ktorá predstavuje taký typ väzby, pri ktorom nemožno zaradiť správanie sa dieťaťa do predchádzajúcich typov. K jej vzniku dochádza v dôsledku neprimeraného správania sa vzťahovej osoby k dieťaťu, zvyčajne u rodičov, u ktorých sa prejavujú ich traumatické skúsenosti alebo prežívaný smútok.

U dieťaťa absentujú naučené vzorce správania, čo v neskoršom veku môže viesť k duševným poruchám, ktoré zvyčajne vypuknú pri prežívaní neprimeranej psychickej záťaže.

Podstatným aspektom, ktorý má značný vplyv na kvalitu vzťahu rodiča s dieťaťom, nie je len konkrétny typ utvorenej vzťahovej väzby, ale rovnako aj následná výchova dieťaťa a zvolenie si vhodného výchovného štýlu, ktorý dieťaťu dokáže zabezpečiť optimálne prostredie pre primeraný osobnostný vývin. Tento fakt potvrdzujú aj mnohí autori (Čáp & Mareš, 2007; Šramová, 2006 & Helus, 2015).

V odbornej literatúre sa môžeme stretnúť s niekoľkými rozdeleniami výchovných štýlov, ktorými sa prostredníctvom rodičov formuje osobnosť dieťaťa už od raného detstva. Z pohľadu miery prežívania úzkosti vo vzťahu rodiča a dieťaťa sú najvýznamnejšie:

- autoritatívny výchovný štýl,
- zhovievavý výchovný štýl,
- zanedbávajúci výchovný štýl (Šturák, 2005 & Matejček, 2017).

Autoritatívny výchovný štýl sa vyznačuje tým, že rodičia zvyčajne neprihliadajú na individualitu vývinu dieťaťa a kladú príliš vysoký dôraz na jeho poslušnosť, striktné dodržiavanie pravidiel a spoločenských noriem a zásad. U detí, ktoré sú vychovávané autoritatívnym štýlom sa objavuje osamelosť, izolovanosť, bojzlivosť, a niekedy sa dokonca objavujú sklony k agresívnemu správaniu (Šturák, 2005).

Zhovievavý výchovný štýl sa vyznačuje tým, že rodičia nekladú až taký dôraz na dosahovanie určených pravidiel, na dieťa majú minimálne požiadavky. Ich správanie je zamerané na dieťa, počúvajú jeho názory, ktoré prijímajú. Dieťa síce v rámci zhovievavého typu výchovy nezažíva pocity úzkosti, avšak dôsledky výchovného štýlu sa môžu prejavovať v impulzívnom správaní, nesamostatnosti a deti veľakrát majú problémy so splnením sociálnych a spoločenských požiadaviek a noriem (Šramová, 2006).

Zanedbávajúci výchovný štýl je charakteristický tým, že rodičia nevenujú dieťaťu takmer žiadnu pozornosť a to najmä v dôsledku ich nadmernej vyťaženia a zaneprázdnenosti (Matejček, 2017). Absentuje komunikácia, akceptácia a prijatie dieťaťa. Dôsledkom tohto typu výchovy je prežívanie zvýšenej miery úzkosti, ktorá má za následok zmeny nálad, neschopnosť sústrediť sa, neschopnosť ovládať impulzy a citová strohosť. V ďalšom vývine dieťaťa sa objavujú tendencie užívať návykové látky (Šturák, 2005).

Vymedzenie pojmov úzkosť a úzkostlivosť

S pojmom úzkosť sa v súčasnej dobe stretávame čoraz častejšie. Odborná literatúra ju definuje ako negatívny stav psychiky obsahujúci škálu pocitov a porúch, ako je nespavosť, absencia koncentrácie a tiež rôzne somatické prejavy (Matoušek, 2017).

Pojem úzkosť sa často v spoločnosti zamieňa s pojmom úzkostlivosť. Psychologická disciplína však tieto pojmy odlišuje a rôzne vymedzuje. Vymětal (2004) definuje pojem úzkostlivosť ako osobnostný rys, teda sa jedná o pomerne trvalú charakterovú vlastnosť jedinca. Pojem úzkostlivosť zahrňuje mieru tendencie jedinca k prežívaniu úzkosti. Úzkostlivosť je vymedzená ako z časti vrodená vlastnosť a z druhej časti naučená, a to prostredníctvom skúseností získaných z okolitého prostredia dieťaťa počas raných vývinových fáz (Heretik, 2007).

Vymětal (2004) konštatuje, že vznik prejavov úzkosti sa viaže s nadobudnutými individuálnymi skúsenosťami jedincov v spoločenskom prostredí. Skúsenosti jedinec získava od ostatným jedincov formou učenia, reči a myslenia. Na vznik úzkosti môžu mať vplyv aj nasledovné aspekty:

- vplyv vonkajších a vnútorných faktorov, medzi ktoré patria fyzikálne, sociálne a psychické činitele,
- osobnostné charakteristiky jedinca,
- aktuálna úroveň duševného a fyzického zdravia,
- z biologického hľadiska sú to genetické predispozície a celková kvalita centrálneho nervového systému,
- nadobudnuté skúsenosti z raného detstva, ktoré majú formatívny charakter, hovoríme o psychologických a sociálnych dispozičných premenných,
- aktuálne vývinové obdobie, v ktorom sa jedinec nachádza. V skorších vývinových štádiách je jedinec náchylnejší na prežívanie úzkosti ako dôsledku vplyvu alebo zmeny prostredia (Kastová, 2012).

Tieto vplyvy pôsobiace v jednotlivých oblastiach sú vzájomne podmienené a vďaka ich prepojenosti dochádza k vzájomnej interakcii (Praško, Vyskočilová a Prašková, 2011). Bez toho, aby si to jedinec uvedomoval, v jeho nevedomí prebiehajú procesy, ktorých výsledkom je konkrétny vnem a jeho interpretácia vonkajšieho alebo vnútorného podnetu. V nevedomí dochádza aj k vyhodnoteniu miery ohrozenia daného podnetu. Miera bezpečia podnetu je

jedincom vyhodnocovaná aj na základe predchádzajúcej skúsenosti s podnetom alebo tiež s podobnou situáciou.

Do procesu zhodnocovania podnetu zasahujú aj osobnostné predispozície jedinca a tiež aktuálne nastavenie fyzického a duševného stavu. V prípade toho, že vyhodnotený podnet je pre jedinca nebezpečný, dôjde k aktivovaniu CNS, čo vedie k biologickým zmenám. Zmení sa aj celkové vnímanie a pociťovanie jedinca. Môžu sa objaviť symptómy vo fyziologickej oblasti, ako zvýšené svalové napätie, búšenie srdca alebo červenanie. Jediniec začne pociťovať strach a zvýšenú mieru úzkosti, jeho konanie je účelové. Snaží sa hroziacemu sa nebezpečenstvu vyhnúť alebo ho zneškodniť (Kastová, 2012).

Emócie jedinca sa prejavujú v niekoľkých rovinách a rovnako aj úzkosť je možné sledovať a popisovať v psychickej, somatickej, mimickej, motorickej a v rovine výkonu jedinca. Škorvágová (2018) uvádza prejavy v jednotlivých oblastiach nasledovne:

- somatická oblasť - búšenie srdca, svalové napätie, nauzea, sucho v ústach,
- psychická oblasť - tieseň a skl'účenosť, pocit ohrozenia, vnútorný nepokoj,
- mimická oblasť - rozšírenie zreníc, tiky,
- motorická oblasť - motorický nepokoj, útek, uhýbanie alebo trhnutie,
- oblasť výkonnosti - znížená alebo zvýšená výkonnosť závisí od miery úzkosti. V prípade vyššej miery úzkosti sa výkon znižuje a naopak.

Uvedené prejavy sa navzájom ovplyvňujú. Najzásadnejší vplyv má psychická oblasť na oblasť somatickú a motorickú. Každý jedinec má svoj typický a relatívne stály spôsob akým organizmus odpovedá na podnety.

Ako uvádza Matejček (2017), prejavy úzkosti sa vyskytujú aj u detí v školskom veku. Najčastejšie súvisia so školským prostredím, so zaradením sa dieťaťa do školského kolektívu. Rovnako požiadavky so strany učiteľov alebo rodičov môžu viesť k zvýšenej miere prežívania úzkosti.

Prežívanie úzkosti počas dištančného vzdelávania

Prežívanie úzkosti a strachu súvisí s formovaním osobnosti človeka a je prirodzeným znakom v procese socializácie. Ako sme sa už vyššie zmienili, úzkosť je podmienená biologicky a je prirodzeným prostriedkom ontogenézy. Intenzita a miera prežívania úzkosti sa v priebehu života mení a vyvíja.

Vzhľadom na povahu nášho výskumu sme sa zamerali primárne na prežívanie úzkosti u detí v mladšom školskom veku (Matejček, 2017).

U týchto detí sa vyskytujú obavy, ktoré vedú k zvýšenej miere stresu a úzkosti týkajúce sa školského výkonu. S uvedeným sa stretávame najmä v období od ôsmeho do dvanásteho roku života dieťaťa. Dôvodom prežívania úzkosti sú prevažne obavy z možného zlyhania v škole (Krowatschek, 2007).

Ako uvádza Matejček (2017), zvýšená miera úzkosti sa zvyčajne vyskytuje u detí, ktoré sú citlivejšie na zlyhanie, pociťujú rešpekt pred učiteľom a keď dostanú horšiu známku, tak ich to mrzí. V školskom kolektívne majú problémy povedať svoj názor, vyjadriť odlišný postoj, držia sa radšej na okraji, nezapájajú sa do aktivít. U detí sa medzi ôsmym až desiatym rokom sa začínajú objavovať pochybnosti o ich akceptácii medzi rovesníkmi, čo tiež môže viesť k zvýšenej úzkosti. Táto životná etapa je veľmi dôležitá, potrebujú totiž pociťovať, že niekam patria a že ich názor a postoje sú vypočuté a akceptované (Krowatschek, 2007).

V súvislosti s prežívaním úzkosti odborná literatúra pojednáva o tom, že sklon k vyššej miere prežívania úzkosti majú deti, ktorých rodičia sú úzkostlivejší. Hovoríme o takzvanom biologickom prenose.

V aktuálnej situácii sa do popredia dostáva aj otázka prežívanej úzkosti rodičmi a deťmi počas vzdelávania dištančnou formou. Výskumné štúdie (Lades, 2020 & Wang et. al., 2020) poukazujú na to, že počas obdobia, kedy sú deti odkázané na vzdelávanie prostredníctvom dištančnej formy, sa miera úzkosti, strachu a obáv zvýšila v porovnaní s prezenčnou formou štúdia. Deti uviedli, že ich obavy sa spájajú s formou a priebehom vyučovania a tiež pociťujú obavy z toho, ako bude prebiehať ich hodnotenie.

Výskumná štúdia autora Campbell (2020) poukazuje na negatívne dôsledky dištančného vzdelávania detí na psychické zdravie. Poukazuje nielen na nárast stresu a úzkosti, ale aj na zvýšený počet výskytu depresie u detí a tiež na nárast násilného správania sa a psychickej manipulácie vo svete.

Iná výskumná štúdia autora Bol (2020) pojednáva a poukazuje na fakt, že zatvorenie vzdelávacích inštitúcií má dopad na zhoršenie mentálneho zdravia nielen detí ale aj ich rodičov. Rodičia boli nútení na seba prevziať vyššiu mieru zodpovednosti za vzdelávanie ich detí a okrem svojich pracovných úloh a bežných domácich prác sa stali aj učiteľmi. Dohliadajú na plnenie školských povinností ich detí, pomáhajú im s organizáciou ich vyučovacieho aj voľného času, zabezpečujú im potrebné materiálne a

technické vybavenie, aby dištančné vzdelávanie mohlo prebehnúť bez prípadných komplikácií.

Rodičia vo výskumnej štúdii (McKinsey & Company, 2020) uviedli, že pociťujú obavy z toho, že ich deťom nie sú schopní zabezpečiť dostatočne kvalifikované a odborné vedomosti a poznatky. Negatívne naladenie rodičov vplýva aj na prežívanie detí, ktoré sú potom náchylnejšie na prežívanie negatívnych emócií, ako je strach či úzkosť.

Vyšší sklon k nárastu zvýšenej miery prežívania úzkosti u detí, ale aj u rodičov, je v rodinách s nižším socioekonomickým statusom. U takýchto rodín sa objavuje vyššia miera stresu aj bez toho, aby dochádzalo k nečakaným udalostiam. A keďže zatvorenie školských zariadení prišlo z jedného dňa na druhý, tak rodičia nemali žiadny čas na to, aby sa na túto novú situáciu dostatočne pripravili. Rodičia s nízkym socioekonomickým statusom sú počas vystavenia sa nadmernému stresu náchylnejší na vznik problémového správania. Hovoríme o nežiaducich sociálnych prejavoch alebo o závislostiach. Rodičia deťom nevenujú dostatočnú pozornosť, nezaujímajú sa o ich potreby a o plnenie si školských povinností a úloh. Nedokážu svoje deti plne podporiť a motivovať, prejavujú sa direktívnym a prísnyim správaním (Matoušek & Pazlarová, 2010).

Cieľ výskumu a výskumné otázky

Vzhľadom na aktuálnu situáciu na Slovensku, ktorá súvisí s pandémiou, spôsobenou ochorením Covid-19, sme sa rozhodli preskúmať mieru úzkosti, ktorú zažívajú rodičia a deti, počas toho, ako sú odkázaní na vzdelávanie dištančnou formou. Cieľom nášho výskumu je porovnať prežívanú úzkosť detí a rodičov počas dištančného štúdia. V našom výskume sme si stanovili nasledovné výskumné otázky:

VO1: Akú mieru úzkosti prežívajú rodičia a deti počas vzdelávania dištančnou formou?

VO2: Líši sa miera prežívanej úzkosti počas dištančného vzdelávania v skupine rodičov na základe dosiahnutého vzdelania?

VO3: Je rozdiel medzi mierou prežívanej úzkosti počas dištančného vzdelávania u žien a mužov v skupine rodičov?

VO4: Je rozdiel medzi mierou prežívanej úzkosti počas dištančného vzdelávania u dievčat a chlapcov v skupine detí?

V05: Je rozdiel v prežívaní miere úzkosti počas dištančného vzdelávania v skupine detí v závislosti od ich veku?

2 METÓDY

Medzi objektívne metódy skúmania patria dotazníky. Vzhľadom na povahu nášho výskumu, ktorý sa zaoberá skúmaním miery prežívaní úzkosti, sme sa rozhodli použiť dotazník na meranie úzkosti a úzkostlivosti od autorov Müllner, Ruisel a Farkaš (1980). Tento dotazník bol utvorený na základe poznatkov Spielbergerovej koncepcie, ktorá pojednáva o rozdieloch medzi úzkosťou a úzkostlivosťou. Úzkosť charakterizuje ako stav a úzkostlivosť ako osobnostnú charakteristiku, vlastnosť. Tento dotazník vychádza z poznatkov o možnostiach merania uvedených pojmov a o rozdieloch medzi nimi.

Spielbergerova koncepcia vychádza z poznania úrovne stavu úzkosti, ktorá je ovplyvnená stresujúcimi faktormi. Tie následne významne diferencujú v závislosti na miere úzkostlivosti. Významným je vzťah medzi faktormi stresu, ktoré spôsobujú stav úzkosti, a následné rozdiely v úzkostlivosti jedinca. Vo všeobecnosti uvedená koncepcia vychádza z predpokladu toho, že jedinci s vyššou mierou úzkostlivosti, reagujú na potencionálne ohrozujúce podnety alebo situácie úzkostnejšie (Zsido, Teleki, Csokasi, Rozsa & Bandi, 2020).

Dotazník na meranie úzkosti a úzkostlivosti STAI, z anglického názvu State-Trait Anxiety Inventory, pozostáva z dvoch škál, v každej škále je 20 položiek. Prvá škála skúma aktuálny stav jedinca a druhá škála nazerá na vlastnosť jedinca, na jeho mieru úzkostlivosti. Autormi česko-slovenskej verzie sú Müllner, Ruisel a Farkaš (1980), ktorí k dotazníku vydali aj české a slovenské normy. V našom výskume využívame prvú škálu dotazníka, teda škálu na meranie úzkosti STAI X-1. Dotazník je z hľadiska jeho obsiahlosti a dĺžky praktický, je vhodný na zisťovanie aktuálneho prežívania jedinca, a teda meria jeho aktuálnu mieru úzkosti.

Výskumný súbor

Pre náš výskum sme sa rozhodli si zvoliť výber výskumného súboru, prostredníctvom výskumnej stratégie, ktorú Ritomský (2016) označuje ako zámerný výber. Participantov výskumu sme vyberali na základe toho, či spĺňajú vopred dané aspekty, a to konkrétne vek a forma vzdelávania. Tie označuje Ritomský (2016) ako kritérium výberu. Stratégia zámerného výberu sa používa vtedy, keď cieľom nie je skúmať výskumný súbor, obsahujúci príliš

veľký počet participantov. Ďalšou podmienkou využitia zámerného výberu je fakt, že participantí sú dostupní a s výskumom súhlasia.

Náš výber prebiehal tak, že sme z viacerých potencionálnych participantov oslovili tých, ktorí spĺňali naše kritériá výskumu. Zámerne sme vyberali participantov na základe spoločného kritéria, vyberali sme dospelých jedincov, ktorí majú dieťa vo veku od 7 do 14 rokov. Deti museli spĺňať kritérium, že navštevujú školské zariadenie, základnú školu, a v aktuálnej situácii sa vzdelávajú dištančnou formou štúdia.

Výskumný súbor obsahoval 30 dospelých jedincov, túto skupinu nazveme rodičmi, a 30 detí. Výskum prebehol anonymnou formou, skupinu rodičov sme označili od R1 do R30, a skupinu detí od D1 do D30.

Skupina rodičov obsahovala 30 participantov a ich vekové rozpätie sa pohybovalo od 24 do 45 rokov. Priemerný vek participantov bol 35,84 rokov. Rozloženie mužov a žien vo výskumnom súbore v skupine rodičov bolo nasledovné, počet žien bol 12 a počet mužov bol 18. Participantí v skupine rodičov vyplňali aj najvyššie dosiahnuté vzdelanie. Konštatujeme, že stredoškolské vzdelanie dosahovalo 19 participantov, čo predstavovalo 63,3% a vysokoškolské vzdelanie dosahovalo 11 participantov, čo predstavovalo 36,7% vo výskumnom súbore.

Skupina detí vo výskumnom súbore obsahovala 30 participantov a ich vekové rozpätie sa pohybovalo od 7 do 14 rokov. Priemerný vek participantov bol 10,27 rokov. Rozloženie dievčat a chlapcov vo výskumnom súbore bolo nasledovné, počet dievčat bol 17, čo predstavovalo 56,7% a počet chlapcov bol 11, čo predstavovalo 43,3% participantov.

Zber výskumných dát

Participantov sme kontaktovali individuálnou formou, oboznámili sme ich s výskumom, jeho cieľom a keď s účasťou súhlasili, tak sme sa dohodli na stretnutí. Stretnutie prebiehalo s prihliadnutím na aktuálnu epidemiologickú situáciu, s využitím potrebných ochranných prostriedkov. Niektorí participantí prejavili záujem o elektronické vyplnenie dotazníka vzhľadom na pandémiu, tejto požiadavke sme vyhovelí.

Vo výskume sme použili výskumný nástroj T-161 Dotazník na meranie úzkosti a úzkostlivosti - STAI od autorov Müllner, Ruisel a Farkaš (1980). Samotný dotazník sa skladá z dvoch jednotlivých škál. S prihliadnutím na cieľ nášho výskumu sme využili Dotazník na meranie úzkosti STAI-X1. Táto škála je

určená na meranie aktuálneho stavu úzkosti, zameriava sa teda na subjektívne a vedomé pocity strachu, napätia a tenzie, ktoré sa líšia v intenzite a čase. Dotazník STAI X-1 obsahuje 20 položiek, participanti označujú jednotlivé výroky na škále od 1 do 4, ako sa cítia práve teraz, pričom 1 predstavuje „veľmi“; 2 „dost“; 3 „len trochu“ a 4 predstavuje „vôbec nie“.

Administrácia dotazníka prebehla v súlade s manuálom, individuálnou formou. Participantom boli predložené dotazníky a boli vyzvaní k ich vyplneniu s inštrukciou: „Nižšie sú uvedené rôzne výroky, ktorými ľudia zvyknú opisovať sami seba. Prečítajte si pozorne každý výrok a zakrúžkujte to číslo pri ňom, ktoré najlepšie vystihuje Vaše momentálne pocity. Pri každom výroku teda uveďte Ako sa cítite práve teraz“.

3 VÝSLEDKY

Výsledky sme vyhodnocovali na základe manuálu od autorov Müllner, Ruisel Farkaš (1980), ktorý bol priložený k Dotazníku na meranie úzkosti STAI X-1. Celkovým výsledkom dotazníku je jedno celé číslo, ktoré sa získava sčítaním jednotlivých škálových hodnôt. Skórovanie prebieha prostredníctvom priloženej šablóny k dotazníku, pretože niektoré položky v dotazníku majú reverzné škálovanie. Pri dosiahnutom výslednom čísle platí, že čím je toto číslo väčšie, tým je miera zažívanej úzkosti vyššia. Rozsah možného dosiahnutého skóre je od 20 do 80. Jednotlivé vyplnené dotazníky sme vyhodnotili prostredníctvom šablóny, čím sme získali výsledné skóre. Následne sme na vyhodnotenie výsledkov v našom výskume využili počítačový štatistický program IBM SPSS. Pre vyhodnotenie sme využili deskriptívnu štatistiku (výpočet početnosti, výpočet priemeru, maximálnej hodnoty a minimálnej hodnoty), a pre zistenie hladiny významnosti sme využili Studentov t-test pre nezávislé výbery. Graficky sme zobrazili dosiahnuté výsledné hodnoty prostredníctvom tabuliek.

Ako prvé sme porovnali skupinu detí a skupinu rodičov na základe dosiahnutého priemerného skóre v Dotazníku STAI X-1. Skupina detí dosiahla priemerné skóre 39,17 a v skupine rodičov dosiahli participanti priemerné skóre 57,93. Minimálna hodnota, ktorá bola dosiahnutá v skupine detí bola 30 a minimálna hodnota v skupine rodičov bola 39. Maximálna hodnota dosiahnutá v skupine detí bola 57 a maximálna hodnota v skupine rodičov je 69. Vo výskumnom súbore v rámci jednotlivých skupín sa objavili aj najčastejšie dosiahnuté skóre. V skupine detí bolo najčastejšie vyskytujúce sa

skóre 41 a v skupine rodičia to boli dve hodnoty, konkrétne 65 a 66. Hladina signifikancie dosahuje hodnotu $p=0,001$ a teda konštatujeme, že existuje signifikantný rozdiel medzi skupinou detí a rodičov v miere úzkosti (Tabuľka 1).

Tabuľka 1 Porovnanie dosiahnutého skóre v skupine detí a v skupine rodičov

	Skupina detí	Skupina rodičia
Priemerné skóre	39,17	57,93
Minimálna skóre	30	39
Maximálna skóre	57	69
Najčastejšie vyskytujúce sa skóre	41	65,66
Štandardná odchýlka	7,12	8,44
Výsledok t- testu	t= 9,31	
Hladina signifikancie	p= 0,001	

Na základe dosiahnutého priemerného skóre Dotazníka na meranie úzkosti STAI X-1 sme v skupine rodičov porovnali skóre mužov a žien. U mužov bolo namerané priemerné skóre 57,42 a u žien bolo namerané skóre 58,28. Hladina signifikancie dosahuje hodnotu $p>0,05$ a teda nie je signifikantný rozdiel medzi mužmi a ženami v skupine rodičov v prežívaní úzkosti. Tieto hodnoty zobrazuje Tabuľka 2.

Tabuľka 2 Porovnanie miery úzkosti u mužov a žien v skupine rodičov

Skupina rodičia	Ženy	Muži
Priemerné skóre	58,28	57,42
Štandardná odchýlka	8,32	8,91
Hladina signifikancie	p>0,05	

Porovnali sme aj dosiahnuté priemerné skóre v Dotazníku na meranie úzkosti STAI X-1 v skupine detí u dievčat a chlapcov. Dievčatá dosiahli priemerné skóre 38,53 a u chlapcov bolo dosiahnuté priemerné skóre 40. Hladina signifikancie dosahuje hodnotu $p>0,05$ a teda nie je signifikantný rozdiel medzi dievčatami a chlapcami v skupine detí v prežívaní úzkosti. Namerané hodnoty znázorňuje Tabuľka 3.

Tabuľka 3 Porovnanie miery úzkosti u dievčat a chlapcov v skupine detí

Skupina detí	Dievčatá	Chlapci
Priemerné skóre	38,53	40,00
Štandardná odchýlka	6,10	8,46
Hladina signifikancie	p>0,05	

V skupine rodičov sme porovnali dosiahnuté priemerné skóre na základe vzdelania participantov. Priemerné skóre u participantov so stredoškolským vzdelaním predstavuje 60,16. U participantov s dosiahnutým vysokoškolským vzdelaním predstavuje priemerné skóre 54,10. Hladina signifikancie dosahuje hodnotu $p>0,05$ a teda nie je signifikantný rozdiel v prežívaní úzkosti vzhľadom na dosiahnuté vzdelanie (Tabuľka 4).

Tabuľka 4 Porovnanie miery úzkosti u participantov so stredoškolským a vysokoškolským vzdelaním v skupine rodičov

Skupina rodičia	stredoškolské vzdelanie	vysokoškolské vzdelanie
Priemerné skóre	60,16	54,10
Štandardná odchýlka	7,21	9,31
Hladina signifikancie	p>0,05	

Vo výskume sme v skupine detí porovnali chlapcov a dievčatá v dosiahnutom skóre v závislosti od veku. Chlapci dosahujú značne vyššie skóre s pribúdajúcim vekom, v porovnaní s dievčatami, ktoré najvyššie skóre dosahujú v nízkom veku.

4 DISKUSIA A ZÁVER

Cieľom výskumu bolo skúmať a porovnať prežívanú úzkosť rodičov a detí, počas vzdelávania dištančnou formou. Výskum sa zameriava na skúmanie miery prežívanej úzkosti u skupiny detí a u skupiny rodičov, ktoré porovnáva. Taktiež sa zaoberá skúmaním rozdielov v miere prežívanej úzkosti na základe pohlavia. Skúmali sme, či je miera úzkosti vyššia v závislosti od veku participantov v skupine detí. V skupine rodičov sme sa zamerali aj na mieru prežívanej úzkosti v závislosti od dosiahnutého vzdelania.

V súvislosti s našou výskumnou otázkou, ktorou sme zisťovali, či je prežívaná úzkosť vyššia u detí alebo u rodičov, konštatujeme, že v skupine rodičov dosiahli účastníci vyššie skóre v Dotazníku na meranie úzkosti STAI X-1 v porovnaní so skupinou detí. Toto naše zistenie potvrdzujú aj viaceré výskumné štúdie, ktoré sa zaoberajú úzkosťou rodičov počas dištančného vzdelávania. Autor Bol (2020) vo svojej výskumnej štúdii, realizovanej v Holandsku hovorí o úzkosti a obavách, ktoré prežívajú rodičia počas toho, ako sa ich deti vzdelávajú dištančnou formou. Poukazujú na to, že sa necítia kompetentní, aby deťom poskytli dostatočnú a kvalifikovanú pomoc pri výučbe, čo o sebe prehlásilo 25 % rodičov. Ďalšia výskumná štúdia realizovaná v zahraničí (Doyle, 2020) poukazuje na to, že až 40 % rodičov pociťuje prejavy úzkosti a neistoty zo zvládania dištančného štúdia ich detí.

Do akej miery zvládajú rodičia pomáhať a podporovať svoje deti počas dištančného vzdelávania bez dôsledkov na ich psychické zdravie vo veľa prípadoch ovplyvňuje aj ich socioekonomický status. V súvislosti s uvedeným sme skúmali, či má výška dosiahnutého vzdelania vplyv na prežívanie úzkosti u rodičov detí. V našom výskume sme zistili, že rodičia s dosiahnutým vysokoškolským vzdelaním vykazujú nižšiu mieru úzkosti, v porovnaní s rodičmi s dosiahnutým stredoškolským vzdelaním. V súvislosti s uvedeným hovoria Matoušek a Pazliarová (2010) o vplyve socioekonomického statusu rodičov na ich deti. Majú za to, že u týchto rodičov sa vyskytuje vyššia pravdepodobnosť prežívania stresu a úzkosti, čo následne vplýva aj na prežívanie úzkosti ich detí. Práve v období dištančného vzdelávania je potrebné aby rodičia venovali deťom zvýšenú pozornosť, čo môže týmto rodičom spôsobovať problémy. Aj napriek tomu, že rodičia s vysokoškolským vzdelaním prežívajú nižšiu mieru úzkosti, v porovnaní s inými krajinami Európskej únie zaostávajú, a to najmä v emočnej a psychickej podpore detí. Výskumná štúdia (Di Pietro, Biagi, Dinis Mota Da Costa, Karpinski & Mazza, 2020) hovorí o tom, že rodičia na Slovensku s vyšším vzdelaním sú deťom oporou do takej miery, ako rodičia v ostatných krajinách s nižším vzdelaním.

Výskumná štúdia (Gebhard, 2020) hovorí o tom, že existujú rozdiely v miere prežívanej úzkosti na základe pohlavia v skupine rodičov. V práci sme sa zamerali na skúmanie rozdielov v prežívanej miere úzkosti počas dištančného vzdelávania v závislosti od pohlavia. Zistili sme vyššiu mieru úzkosti u žien v porovnaní s mužmi. Autori uvádzajú, že u žien sa vo väčšej miere vyskytujú prejavy úzkosti, ako aj depresia či zvýšený stres. Toto zistenie potvrdzujú aj ďalšie výskumné štúdie (Wang et. al., 2020; Garcia-Fernandez, Romero-Ferreiro, Padilla, López-Roldán, Monzó-Garcia & Rodriguez-Jimenez,

2020 & Bangasser, Wicks, 2017). Títo autori sa zhodujú v tom, že miera prežívanej úzkosti počas pandémie koronavírusu, narastá vo väčšej miere u žien v porovnaní s mužmi. Uvádzajú, že narastajúca úzkosť súvisí so zvýšenou mierou negatívneho emocionálneho prežívania. Môžeme konštatovať, že existujú genderové rozdiely v miere prežívania úzkosti, pričom ženy sú úzkostnejšie (Panayiotou, Karekla & Leonidou, 2017). V súvislosti s dištančným vzdelávaním konštatujeme, že u žien sa vyskytuje vyššia miera úzkosti, ktorá je spôsobená najmä zvýšenou psychickou záťažou žien, ktoré musia byť oporou pre svoje deti (Carlson, Petts & Pepin, 2020).

Vo výskume sme sa ďalej zamerali na otázku, či vyššiu mieru úzkosti prežívajú dievčatá alebo chlapci. Zistili sme, že vyššie skóre v Dotazníku na meranie úzkosti STAI X-1 dosiahli v skupine deti chlapci v porovnaní s dievčatami. Opak vykazuje výskumná štúdia (Bahrami & Yousefi, 2011), ktorá hovorí, že prejavy úzkosti sa vo väčšej miere vyskytujú u dievčat ako u chlapcov, avšak jedná sa o štúdiu, ktorá skúmala staršie deti ako v našom výskume. V súvislosti s uvedeným môžeme hovoriť aj o rozdieloch v miere prežívanej úzkosti v závislosti od veku. V našom výskume sme zistili, že u chlapcov sa miera úzkosti s narastajúcim vekom zvyšuje a u dievčat klesá. Uvedené môže súvisieť aj vývinovým obdobím, v ktorom sa dieťa nachádza, či s aktuálnou situáciou v rodinnom a sociálnom prostredí.

Za možné limity výskumu považujeme menší počet respondentov a tiež fakt, že každý jeden jednotlivец vníma a prežíva aktuálnu situáciu rozdielne a preto by bolo vhodné doplniť aj kvalitatívne skúmanie. Uvedené poznatky je možné využiť a aplikovať ich do praktickej roviny. Ako odporúčania k ďalšiemu výskumu by sme navrhovali porovnanie miery prežívanej úzkosti počas prezenčnej a dištančnej formy vzdelávania.

LITERATÚRA

BAHRAMI, F. - YOUSEFI, N. 2011. *Females are more anxious than males: a metacognitive perspective*. In Iranian Journal of Psychiatry Behavioral Science. ISSN 1735-9287, 2011, vol. 5, no. 2, p. 83-90.

BANGASSER, D. A. - WICKS, B. 2017. *Sex-specific mechanisms for responding to stress*. In Journal of Neuroscience Research. ISSN 1097 4547, 2017, vol. 95, no. 1-2, p. 75-82.

BENOIT, D. 2004. *Infant-parent attachment: Definition, types, antecedents, measurement and outcome*. In Pediatrics & Child Health. ISSN 1751-7222, 2004, vol. 9, no. 8, p. 541-545.

BOL, T. 2020. *Inequality in homeschooling during the Corona crisis in the Netherlands. First results from the LISS Panel*. Dostupné na Internetu: < <https://osf.io/preprints/socarxiv/hf32q>>.

BOWLBY, J. 2010. *Vazba. Teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem*. Praha : Portál, 2010. 360 s. ISBN 978-807-367-6704.

BOWLBY, J. 2012. *Odloučení*. Praha : Portál, 2012. 400 s. ISBN 978-802-620-0765.

BRISCH, K. H. 2011. *Bezpečná vztahová väzba*. Trenčín : Vydavateľstvo F, 2011. 150 s. ISBN 978-808-895-2671.

CAMPBELL, M.,A. 2020. *An increasing risk of family violence during the Covid-19 pandemic: Strengthening community collaborations to save lives*. In Forensic Science International: Reports. ISSN 0379-0738, 2020, vol. 2, no. 3, p. 1-13.

CARLSON, L. - PETTS, R. - PEPIN, J. 2020. *US couples' divisions of housework and childcare during Covid-19 pandemic*. Dostupné na Internetu:

< <https://osf.io/preprints/socarxiv/jy8fn/>>.

ČÁP, J. – MAREŠ, J. 2007. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2007. 656 s. ISBN 807-367-2731.

DOYLE, O. 2020. *Covid-19: Exacerbating educational inequalities?*. Dostupné na Internetu: < <http://publicpolicy.ie/papers/covid-19-exacerbating-educational-inequalities/>>.

GARCIA-FERNANDEZ, a kol. 2020. *Gender differences in emotional response to the COVID-19 outbreak in Spain*. In Brain and Behavior. ISSN 2162-3279, 2020, vol. 11, no. 1, p. 1-5.

GEBHARD, C. 2020. *Impact of sex and gender on COVID-19 outcomes in Europe*. In Biology of Sex Differences. ISSN 2042-6410, 2020, vol. 11, no. 1, p. 29-30.

HAIMAN, P. E. 2012. *Effects of early attachment on childhood and beyond*. In The Attached Family. ISSN 1461-6734, 2012, vol. 15, no.1, p. 6-8.

HAŠTO, J. 2005. *Vztahová väzba. Ku koreňom lásky a úzkosti*. Trenčín: Vydavateľstvo F, 2005. 300 s. ISBN 808-895-228X.

HELUS, Z. 2015. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha : Grada, 2015. 400 s. ISBN 978-802-474-6746.

HERETIK, A. – HERETIK, jr. A. a kol. *Klinická psychológia*. Nové Zámky: Psychoprof, 2007. 816 s. ISBN 978-80-89322-00-8.

HOFFMAN, K. 2018. *Kruh bezpečného rodičovstva : ako podporiť bezpečnú vzťahovú väzbu vášho dieťaťa, jeho emočnú odolnosť a slobodu v skúmaní seba a sveta*. Bratislava : Vydavateľstvo F, 2018. 253 s. ISBN 978-80-88952-96-1.

KOCHANSKA, G. 2001. *Emotional development in children with different attachment histories: the first three years*. In *Child Development*. ISSN 0009-3920, 2001, vol. 72, no. 2, p. 474-490.

KOSTURKOVÁ, M. 2012. *Možnosti využitia stratégie E-U-R v edukácii*. In *Pedagogické rozhľady*. ISSN 1335-0404, 2012, roč. 21, č. 1 – 2, s. 1-5.

KULÍŠEK, P. 2000. *Problémy teórie raného citového prilnutí (attachment)*. In *Československá psychologie*. ISSN 0009-062X, 2000, roč. 45, č. 5, s. 404-423.

LADES, L. a kol. 2020. *Daily emotional well-being during the Covid-19 pandemic*. In *British Journal of Health Psychology*. ISSN 1359107X, 2020, vol. 25, no. 4, p. 902-911.

LEČBYCH, M. – POSPÍŠILÍKOVÁ, K. 2012. *Česká verze škály. Experiences in Close Relations (ECR): Pilotní studie posouzení vztahové vazby v dospělosti*. In *E-Psychologie*. ISSN 1802-8853, 2012, roč. 6, č. 3, s. 1-11.

MALEKPOUR, M. 2007. *Effects of attachment on early and development*. In *The British Journal of Developmental Disabilities*. ISSN 0969-7950, 2007, vol. 53, no. 105, p. 81-95.

MATĚJČEK, Z. 2017. *Rodiče a děti*. Praha : Vyšehrad, 2017. 353 s. ISBN 978-80-7429-797-7.

MATOUŠEK, O. 2017. *Dítě traumatizované v blízkých vztazích: manuál pro profesionály a rodiny*. Praha : Portál, 2017. 207 s. ISBN 978-80-262-1242-3.

MATOUŠEK, O. – PAZLAROVÁ, H. 2010. *Hodnocení ohroženého dítěte a rodiny*. Praha : Portál, 2010. 184 s. ISBN 978-80-7367-739-8.

MÜLLNER, J. - RUISEL, I. - FARKAŠ, G. 1980. *Dotazník na meranie úzkosti a úzkostlivosti*. Bratislava : Psychodiagnostické a didaktické testy, 1980.

- PANAYIOTOU, G. - KAREKLA, M. - LEONIDOU, C. 2017. *Empirical Research: Coping through avoidance may explain gender disparities in anxiety*. In Journal of Contextual Behavioral Science. ISSN 2212 1447, vol. 6, no. 2, p. 215-220.
- PICARDI, A. – FAGNANI, C. – NISTICO, L. – STAZI, M. A. 2011. *A twin study of attachment style in young adults*. In Journal of Personality. ISSN, 0022-3506, 2011, vol. 79, no. 5, p. 965-991.
- RABOCH, J. – PAVLOVSKÝ, P. – JANOTOVÁ, D. 2012. *Psychiatrie*. Praha: Triton, 2012. 240 s. ISBN 978-80-738-75-824.
- RITOMSKÝ, A. 2016. *Metodológia projektovania psychologického výskumu*. Praha : Vydavateľstvo Aleš Čeněk, 2016. 202 s. ISBN 978-807-38-06-019.
- ROGGE, J. 1999. *Dětské strachy a úzkosti*. Praha : Portál, 1999. 216 s. ISBN 807-17-82-37-8.
- RUPPERT, F. 2008. *Symbióza a autonomie. Traumata z narušeného systému rodinných väzieb*. Praha : Portál, 2011. 272 s. ISBN 978-80-262-0004-8.
- SHAHAR-MAHARIK, T. – OPPENHEIM, D. 2016. *Attachment*. In FRIEDMAN, H. Encyclopedia of Mental Health (2nd edition), Vol. 1. Waltham : Academic press, 2016. ISBN 978-0-12-397753-3, p. 105-115.
- SOUTH, S. C. et al. 2009. *Adolescent Personality Moderates Genetic and Environmental Influences on Relationships with Parents*. In Journal of Personality and Social Psychology. ISSN 0022-3514, 2009, vol. 94, no.5, p. 899-912.
- ŠRAMOVÁ, B. 2006. *Štýly identity adolescentov a výchovný štýl v rodine*. In Psychológia a patopsychológia dieťaťa. ISSN 055-5574, 2006, roč. 41, č. 1, s. 3-14.
- ŠTURÁK, P. 2005. *Výchovné činitele rozvoja osobnosti*. In Theologos : teologická revue GTF PU v Prešove. ISSN 1335-5570, 2005, roč. 6, č. 1, s. 188-199.
- TOMŠÍK, R. 2015. *Črty osobnosti a školská úspešnosť*. In Vzlet. ISSN 0351-0982, 2015, roč. 46, č. 4, s. 12.
- VERNY, T. R. – WEINTRAUBOVÁ, P. 2013. *Rodičovstvo od počatia. Čo by ste mali vedieť o svojom očakávanom a narodenom dieťati*. Bratislava: Pozsony/Pressburg / Bratislava, 2013. 296 s. ISBN 978-808-547-4589.

VYMĚTAL, J. 2004. *Úzkost' a strach u dětí*. Praha : Portál, 2004. 182 s. ISBN 807-17-88-30-9.

WANG, G. a kol. 2020. *Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak*. In Lancet. ISSN 0140-6736, 2020, vol. 395, p. 945-947.

ZIMBEROFF, D. – HARTMAN, D. 2002. *Attachment, Detachment, Nonattachment: Achieving Synthesis*. In Journal of Heart-Centered Therapies. ISSN 1520-5495, 2002, vol. 5, no.1, p. 3-94.

UŽÍVANIE ALKOHOLU A PRIPÚTANIE K MATKE A OTCOVI U ADOLESCENTOV

ALCOHOL USE AND PARENT ATTACHMENT IN ADOLESCENTS

Michaela Barteková, Marcela Verešová

Abstrakt: V príspevku prezentujeme prepojenie častosti užívania alkoholu (frekvencia užívania za posledný mesiac) s úrovňou pripútania sa (nízka, stredná a vysoká) k rodičom (matke a otcovi), vrátane jeho dimenzií (dôvera, komunikácia, odcudzenie), ako aj diferencie v pripútaní sa adolescentov k rodičom z aspektu abstinencie verzus užívania alkoholu. Frekvenciu užívania alkoholu sme identifikovali nami zostavenou Dotazník užívania návykových látok a na identifikovanie pripútania sme využili revidovanú verziu dotazníku IPPA (Inventory of parent and peer attachment, pričom sme využili len subčasti centrovane na otca a matku. Výskumnú vzorku tvorilo 106 adolescentov. Identifikovali sme výrazné zastúpenie slabého pripútania u adolescentov, pričom z pohľadu jednotlivých dimenzií pripútania je najvýraznejšie zastúpenie slabého pripútania v rámci dôvery k matke a dôvery k otcovi. V smere rozdielov v pripútaní k rodičom vrátane jeho dimenzií sme medzi užívateľmi alkoholu a abstinencmi nezaznamenali štatisticky významné rozdiely.

Kľúčové slová: pripútanie rodičom; dôvera; komunikácia; odcudzenie; užívanie alkoholu; adolescenti

Abstract: In contribution, we present the interconnection of alcohol use (frequency of use for the last month) with the level of attachment (low, medium and high) to parents (Mother and Father), including its dimensions (confidence, communication, alienation), as well as differences in attachment adolescents to parents from aspect of abstinence versus alcohol use. The frequency of alcohol use was identified by the Inventory of drug use and to identify the family attachment we used the revised IPPA questionnaire (Inventory of Parent and Peer Attachment, with only a subway centered at the Father and Mother). The research sample consisted of 106 adolescents. We have identified a frequently representation of weak accessing in adolescents, with a weak attachment in terms of confidence in maternal and confidence in the father, in terms of individual dimensions of attachment. In the direction of differences in binding to parents, including its dimensions, we have not been statistically significant differences between alcohol users and abstinent.

Keywords: parent attachment; trust; communication; alienation; alcohol use; adolescents.

1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY

V priebehu celej životnej cesty človeka sprevádza vzťahová väzba. Prvotne sa dieťa bytostne a emocionálne pripúta k rodičom/opatrovníkom, pričom

neskôr dochádza k vybudovaniu vzťahovej väzby k rovesníkom a neskôr aj medzi dospelými navzájom. Bowlby (2010, 2012, 2013) vzťahovú väzbu definuje ako špecifické puto, pre ktoré je charakteristická potreba udržiavania prítomnosti osoby, s ktorou sa jedinec cíti bezpečne. Daná potreba je výrazná najmä v stresových a záťažových situáciách, kedy je človek vystavený nepríjemným pocitom strachu, neistoty a frustrácie. Problematiku vzťahovej väzby detí a rodičov/dospelých opatrovníkov následne obohatila Ainsworthová, ktorej spoluprácu s Bowlbom označuje Brisch (2011) za veľmi prínosnú. Diferencovali bezpečnú vzťahovú väzbu a neistú vzťahovú väzbu, ktorá je zastúpená ambivalentnou vzťahovou väzbou, vyhýbavou vzťahovou väzbou a dezorganizovanou vzťahovou väzbou (Goldberg, 1995; Bowlby, 2010; Brisch, 2011; Ainsworth et al, 2015), pričom dezorganizovaný typ vzťahovej väzby sa uvádza ako najrizikovejší pre agresívne správanie (Lyons-Ruth, 1996). Dôvera dieťaťa v rodiča predstavuje jeden zo základných konceptov nielen Bowlbyho práce, ale aj Eriksonovho konceptu (Erikson, 2002), konkrétne štádia dôvery verus nedôvery. Základná dôvera dieťaťa vo svet, do ktorého vstupuje skrze kľúčovú vzťahovú materskú osobu, je základným kameňom vzťahovej dôvery v každom jednom ďalšom štádiu života človeka (Armsden a Greenberg, 1987). Lečbých a Pospíšilíková (2012) vyzdvihujú dôležitosť vytvorenia bezpečnej vzťahovej väzby, ktorá je významná pre psychické a sociálne zdravie človeka v neskorších vývinových obdobiach, pričom vytvára priestor pre otvorenú komunikáciu citov, názorov, u ľudí, kde sa v detstve vytvorila, sú lepšie regulačné mechanizmy prežívania, vyššia odolnosť voči záťaži, sú stabilnejšie obdobia psychickej pohody.

V období dospievania prichádza postupne k osamostatňovaniu a odpútaniu sa adolescenta od rodičov (Popelková & Šeboková, 2015 aj ako emancipácia od rodiny), dospievajúci smeruje k autonómii (Adamovová & Halama, 2009), do popredia sa dostáva rovesnícka socializácia a pripútanie k rovesníkom (Verešová et al., 2007), avšak naďalej rodina a rodičia zostávajú významným oporným prvkom pre dospievajúceho, rodičia sú naďalej významnými referenčnými osobami pre vlastné sebahodnotenie adolescenta (Popelková & Šeboková, 2015). Adolescencia nie je len akýmsi tranzitným obdobím medzi detstvom a dospelosťou, z pohľadu vzťahovej väzby je špecifickým obdobím s osobitnými kognitívnymi a emocionálnymi procesmi týkajúcimi sa vzťahovej väzby (Adamovová & Halama, 2009). Významná diferenciácia medzi vlastným self a inými umožňuje konzistentnejší pohľad na seba ako existujúceho mimo interakcií s rodičmi. Self sa menej centruje na rodičovské vzťahy a je viac vnútorne založené. Významný kognitívny rozvoj tiež podporuje pokročilejšie vporovnávanie rodičovských vzťahových osôb s hypotetickým ideálom, čo

spoločne môže viesť k tomu, že adolescent vníma rodičov ako nedostatočných v naplnení jeho potrieb pripútania (Allen & Land, 1999, in Adamovová & Halama, 2009). Možno preto v porovnaní s detstvom predpokladať slabšie pripútanie u dospelých.

Greenberg, Siegel & Leitch (1983) zostavili a overili Dotazník rodičovského a rovesníckeho pripútania (Inventory of Parent and Peer Attachment, IPPA), s využitím ktorého overovali predpoklad, či jednotlivé zložky rodičovskej väzby, konkrétne stupeň vzájomnej dôvery, kvalita komunikácie a rozsah hnevu a odcudzenia, môžu mať vplyv na jednotlivé aspekty aj v rovesníckych vzťahoch. Autori predpokladali, že zložky vzťahovej väzby môžu vplývať aj na iné systémy citových väzieb. Výsledky ich výskumu preukázali, že kvalita rodičovského a rovesníckeho pripútania v neskoršej adolescencii súvisí s vyšším prežívaním well-beingu, obzvlášť s vyššou mierou sebahodnotenia a životnej spokojnosti. Rovnako bol preukázaný aj vzťah medzi kvalitou citovej väzby a úrovňou depresivity/úzkostnosti a hnevom/odcudzením.

Banárová a Čerešníková (2019) vo výskume potvrdili existenciu významného vzťahu medzi nízkym pripútaním k matke a otcovi a produkciou rizikového správania (abúzus psychoaktívnych látok, delikvencia, asociálne správanie, antisociálne správanie, egocentrické správanie, impulzívne správanie, maladaptívne správanie, negativistické správanie, inklinovanie k problémovej skupine).

Vzhľadom k tomu, že alkohol je spoločensky tolerovaná droga a v období adolescencie často konzumovaná situačne aj v rodinnom prostredí na rodinných oslavách, pri významných rodinných medzníkoch ako aj pri bežných rituáloch, predpokladáme, že nebude významný rozdiel v pripútaní sa k rodičom – otcovi aj matke medzi dospelými užívateľmi alkoholu a abstinentmi. Zároveň kladieme otázky, na ktoré budeme vo výskume hľadať odpovede: 1. Aká je priemerná úroveň pripútania sa k otcovi a matke (aj z pohľadu jednotlivých komponentov – dôvera, komunikácia a odcudzenie) u adolescentov?; 2. Aké je zastúpenie úrovni pripútania (slabé, stredné a silné) k otcovi a k matke vrátane jednotlivých komponentov pripútania (dôvera, komunikácia a odcudzenie) u adolescentov s dôrazom na kritérium frekvencie užívania alkoholu?

Na základe výskumov Banárovej a Čerešníka (2019, 2020) a zmien v oblasti pripútania v období adolescencie, ktoré uvádzajú Adamovová a Halama (2009) si kladieme výskumnú otázku, či sa bude líšiť skupina

užívateľov alkoholu a skupina abstinentov vo vekovej kohorte neskorých dospievajúcich, teda adolescentov v celkovom pripútaní sa k rodičom, ako aj jeho dimenziách (dôvera, komunikácia a odcudzenie)?

2 METÓDY

Výskumný súbor

Výskumný súbor tvorilo 106 respondentov vo vekovom rozmedzí 14 až 19 rokov (tabuľka 1). Najpočetnejšie zastúpenie bolo vekovej kohorty 17-ročných, nasledovali 16-roční. Priemerný vek bol 16,6 roka.

Tabuľka 1 Rozloženie výskumného súboru z aspektu veku

Vek	N	%
14	4	3,8
15	17	16,0
16	28	26,4
17	29	27,4
18	21	19,8
19	7	6,6
Spolu	106	100,0

Tabuľka 2 Rozloženie súboru z pohľadu pohlavia

	N	%
chlapec	35	33,0
dievča	71	67,0
Spolu	106	100,0

V tabuľke 2 uvádzame rozloženie výskumného súboru z hľadiska pohlavia. Chlapcov bolo vo výberovom súbore adolescentov zastúpených 35 (33,0%), dievčat 71, čo predstavovalo 67,0% z celkového súboru respondentov.

Zber výskumných dát a administrácia dotazníkov prebiehali v online priestore. Respondentmi boli študenti Gymnázia v Topoľčanoch, Strednej odbornej školy agrotechnickej v Topoľčanoch a študenti Súkromnej strednej odbornej školy pedagogickej v Topoľčanoch.

Metódy výskumu a štatistické procedúry

Na identifikovanie frekvencie užívania alkoholu sme použili Dotazník užívania návykových látok (identifikovali sme aj užívanie iných drog, ktoré v tejto štúdii neprezentujeme), ktorý vychádzal z jednej časti Dotazníka mediátorov užívania drog, ktorý upravila na naše podmienky Verešová (2004). Dotazník užívania návykových látok obsahoval škálu odpovedí: Ani raz, Menej než 10krát, 10 až 20krát, Viac než 20krát za posledný mesiac. Kategória užívania „Ani raz“ predstavovala abstinentov a kategórie ostatných zastúpení frekvencie predstavovali užívateľov príslušných návykových látok/alkoholu.

Za účelom identifikovania pripútania sa k rodičom u kohorty neskorých adolescentov sme použili revidovaný Inventory of Parent and Peer Attachment (IPPA), ktorý sme modifikovali vyňatím položiek viazaných na rovesníkov. Nami administrovaný dotazník má 25 položiek viazaných na matku a 25 položiek viazaných na otca, škálovanie je nasledovné: Nikdy alebo takmer nikdy, Zriedka, Niekedy, Často a Vždy alebo Takmer vždy. Daný dotazník umožňuje identifikovať jednotlivé komponenty pripútania: dôvera, komunikácia a odcudzenie. Pri zisťovaní celkovej úrovne pripútania sa k matke a k otcovi bola minimálna možná úroveň pripútania sa v hodnote 25 bodov a maximálna možná úroveň pripútania sa v hodnote 125 bodov. Bodové rozmedzie 25-58 zodpovedá slabému pripútaniu k otcovi/matke. Bodové rozpätie 59-91 vyjadruje stredné/priemerné pripútanie sa a bodové rozpätie 92-125 zodpovedá silnému vzťahovému pripútaniu sa k matke/otcovi. Pri zisťovaní zložiek dôvery k matke/otcovi sme na základe minimálnej hodnoty 10 a maximálnej hodnoty 50 určovali mieru dôvery. Na základe bodového rozpätia 10-22 sme vyjadrovali slabé pripútanie. Bodové rozpätie 23-36 zodpovedalo strednej miere dôvery a rozpätie 37-50 určovalo silnú dôveru medzi rodičom a respondentom. Zložky komunikácie medzi rodičom a respondentom sme na základe minimálnej hodnoty 9 a maximálnej hodnoty 45 rozčlenili do troch skupín, ktorými sme vymedzovali mieru komunikácie medzi respondentom a rodičom. Bodové rozpätie 9-21 označovalo slabú komunikáciu. Rozmedzie bodov 22-33 vyjadrovalo strednú/priemernú mieru komunikácie a bodové rozpätie 34-45 označovalo silnú mieru komunikácie medzi rodičom a respondentom. Pri zisťovaní poslednej zložky odcudzenia sme vychádzali z minimálnej hodnoty 6 a maximálnej hodnoty 30. Bodové rozmedzie 6-13 zodpovedalo nízkej miere odcudzenia respondenta od rodiča. Rozhranie bodov 14-21 určovalo strednú mieru odcudzenia a bodové rozpätie 22-30 vyjadrovalo vysokú mieru odcudzenia. Pri dotazníku IPPA sme

vnútornú konzistenciu meraní pomocou použitia Cronbach's Alpha zaznamenali v hodnote 0,883.

Na spracovanie výskumných dát sme použili software SPSS verzia 18. Spracovali sme deskriptívne ukazovatele: aritmetický priemer, štandardnú odchýlku, nameranú minimálnu a maximálnu hodnotu každej premennej. Pri identifikovaní rozdielov medzi abstinentmi a užívateľmi alkoholu sme použili T- test.

3 VÝSLEDKY

V tabuľke 3 uvádzame priemerné deskriptívne ukazovatele pripútania k matke a jeho komponentov a pripútania k otcovi a jeho komponentov u 106 adolescentov, ktorí sa zúčastnili nami realizovaného výskumu. Uvedené priemerné hodnoty vypovedajú o charakte pripútania sa v priemernom skóre pre celý výskumný súbor a dávajú nám odpoveď na výskumnú otázku: Aká je priemerná úroveň pripútania sa k otcovi a matke (aj z pohľadu jednotlivých komponentov – dôvera, komunikácia a odcudzenie) u adolescentov?

Tabuľka 3 Deskriptívne charakteristiky pripútania k rodičom a jeho dimenzií u adolescentov

N =106	AM	SD	Min	Max
Pripútanie k matke	62,20	11,82	42	95
Pripútanie k otcovi	68,03	14,15	42	110
Dôvera k matke	19,89	7,89	10	45
Dôvera k otcovi	22,39	9,13	10	49
Komunikácia s matkou	21,58	7,17	9	40
Komunikácia s otcom	25,56	8,15	9	45
Odcudzenie od matky	20,74	4,50	9	30
Odcudzenie od otca	20,08	4,44	10	30

Z uvedených výsledkov v tabuľke 3, priemerná hodnota pripútania k matke je AM=62,20, čo predstavuje dolné pásmo stredného vzťahového pripútania k matke. Priemerná aritmetická hodnota, ktorá zaznamenávala mieru dôvery k matke predstavovala údaj AM=19,89. Dané zistenie

označujeme ako pásmo slabej dôvery k matke. Z hľadiska komunikácie s matkou sme zaznamenali priemernú hodnotu $AM=21,58$. Hodnota predstavuje priemerné pásmo. Avšak pri zisťovaní miery odcudzenia od matky sme identifikovali minimálnu hodnotu 9, čo vyjadruje mierne odcudzenie od matky a maximálnu hodnotu, ktorá vyjadruje silné odcudzenie od matky. Priemerná aritmetická hodnota predstavovala $AM=20,74$, pričom táto hodnota spadá do pásma vysokého a silného odcudzenia adolescentov od ich matiek.

Z hľadiska pripútania k otcovi sme zaznamenali minimálnu hodnotu 42, čo reprezentuje slabé pripútanie k otcovi a maximálnu hodnotu 110, ktorá vyjadruje silné pripútanie k otcovi. Priemerná aritmetická hodnota predstavovala údaj $AM=68,03$, čo predstavuje pásmo stredného vzťahového pripútania k otcovi. V premennej dôvera k otcovi je nami nameraná minimálna hodnota 10, čo zaraďujeme k dolnej hranici slabej/nízkej dôvery. Maximálna nameraná hodnota je 49, pričom vyjadruje silnú/vysokú dôveru k otcovi. Priemerná aritmetická hodnota bola $AM=22,39$, čo vyjadruje strednú či priemernú mieru vnímania dôvery k otcovi. Z hľadiska komunikácie s otcom sme zaznamenali minimálnu hodnotu 9, čo zaraďujeme k nízkej miere komunikácie s otcom, a maximálnu 45, čo reprezentuje vysokú či silnú komunikáciu s otcom v pozitívnom vnímaní adolescentmi. Priemerná aritmetická hodnota predstavovala $AM=25,56$, čo reprezentuje stredne silnú mieru komunikácie s otcom. Z hľadiska odcudzenia od otca, sme zaevidovali nasledovné výsledky: minimálna hodnota 10 reprezentujúca nízku mieru odcudzenia; maximálna hodnota 30 reprezentujúca silnú mieru odcudzenia od otca. Priemerná aritmetická hodnota $AM=20,08$ vyjadruje vysokú mieru odcudzenia od otca.

V kontingenčných tabuľkách 4 až 7 uvádzame zastúpenie/početnosť respondentov podľa kombinácie kritéria frekvencia užívania alkoholu a kritéria pripútanie sa k matke a k otcovi vrátane jednotlivých jeho komponentov (dôvera, komunikácia a odcudzenie). Celkovo sme identifikovali 43 abstinentov, teda neužívajúcich alkohol, čo predstavuje 40,6% dospelých z nášho výskumného súboru; 57 adolescentov užíva alkohol príležitostne (menej než 10 x za mesiac), čo predstavuje 53,8% dospelých z nášho výskumného súboru; 5 dospelých užíva alkohol frekventovane (10-20x za mesiac) čo predstavuje 4,7% z nášho výskumného súboru; a 1 respondent užíva alkohol vysoko frekventovane (viac než 20x za mesiac), čo predstavuje 0,9%. Spoločne bolo v našom výskumnom súbore zastúpených 63 užívateľov alkoholu, čo predstavuje 59,4%. Tabuľky 2 až 4 a verbálne deskripcie zistení nám dávajú odpovede na výskumnú otázku: Aké je

zastúpenie úrovni pripútania (slabé, stredné a silné) k otcovi a k matke vrátane jednotlivých komponentov pripútania (dôvera, komunikácia a odcudzenie) u adolescentov (aj s dôrazom na frekvenciu užívania alkoholu)?

Tabuľka 4 Úroveň pripútania k matke a k otcovi z aspektu frekvencie užívania alkoholu u adolescentov

		Pripútanie k matke			Spolu
		slabé	stredné	silné	
Užívanie alkoholu	ani raz	22	20	1	43
	menej než 10x	23	32	2	57
	10 -20x	1	4	0	5
	viac než 20x	1	0	0	1
Spolu		47	56	3	106
		Pripútanie k otcovi			Spolu
		slabé	stredné	silné	
Užívanie alkoholu	ani raz	13	28	2	43
	menej než 10x	17	36	4	57
	10 -20x	0	3	2	5
	viac než 20x	1	0	0	1
Spolu		31	67	8	106

V oblasti pripútania sa k matke sme identifikovali až 44,3% slabo pripútaných adolescentov k matke a 29,3% slabo pripútaných k otcovi. Z pohľadu zastúpenia slabo pripútaných abstinentov a užívateľov sú početnosti vyššie u abstinentov, 51,2% z abstinentov a 38,1% užívateľov je slabo pripútaných k matke, 30,2% z abstinentov a 28,6% z užívateľov alkoholu je slabo pripútaných k otcovi. Uvedené početnosti a výskyt slabého pripútania považujeme za vysoký i napriek predpokladu zníženia pripútania k rodičom oproti detskému veku.

Pohľad na komponent pripútania dôvera v matku a dôvera v otca z aspektu frekvencie užívania alkoholu približuje tabuľka 5. V oblasti dôvery k matke sme identifikovali až 71,7% slabo dôverujúcich matke a slabo dôverujúcich k otcovi 67,0%, čo považujeme za vysoké zastúpenie nedôvery v oboch rodičov. Z aspektu porovnania všetkých troch komponentov pripútania sa k rodičom, je aspekt dôvery najkritickejším. Z pohľadu

zastúpenia nedôvery abstinentov a užívateľov sú početnosti vyššie u abstinentov, konkrétne matke nedôveruje alebo málo dôveruje 76,7% abstinentov a 68,3% užívateľov alkoholu. Otcovi nedôveruje alebo málo dôveruje 72,1% abstinentov a 63,5% užívateľov alkoholu. V oboch skupinách považujeme uvedené za značný negatívny aspekt prežívaného vzťahu k obom rodičom. Podobne, ako v prípade celkového pripútania sa adolescentov k matke a k otcovi, konštatujeme vysoký podiel nízkej dôvery k otcovi i k matke.

Tabuľka 5 Úroveň dôvery k matke a k otcovi z aspektu frekvencie užívania alkoholu u adolescentov

		Dôvera k matke			Spolu
		slabá	stredná	silná	
Užívanie alkoholu	ani raz	33	7	3	43
	menej než 10x	39	15	3	57
	10 -20x	3	2	0	5
	viac než 20x	1	0	0	1
Spolu		76	24	6	106
		Dôvera k otcovi			Spolu
		slabá	stredná	silná	
Užívanie alkoholu	ani raz	31	10	2	43
	menej než 10x	36	16	5	57
	10 -20x	3	0	2	5
	viac než 20x	1	0	0	1
Spolu		71	26	9	106

V oblasti komunikácie s matkou sme identifikovali až 44,3% nespokojných s komunikáciou s matkou a 28,3% nespokojných s komunikáciou s otcom (Tabuľka 6). Najvyššie zastúpenie bolo v oblasti strednej/priemernej komunikácie aj s matkou aj s otcom. V porovnaní s dôverou a s akceptáciou poklesu pripútania k rodičom v období dospievania, uvedené reprezentuje možný predikovaný stav. Napriek uvedenému však konštatujeme opakovaný vyšší výskyt hodnotených nedostatkov v komunikácii s matkou v porovnaní s otcami u skupiny adolescentov. Z pohľadu zastúpenia vnímanej komunikácie s otcom a matkou u abstinentov a užívateľov, je slabá komunikácia zastúpená u 53,5% abstinentov a 38,1% užívateľov alkoholu.

Tabuľka 6 Úroveň komunikácie s matkou a s otcom z aspektu frekvencie užívania alkoholu u adolescentov

		Komunikácia s matkou			Spolu
		slabá	stredná	silná	
Užívanie alkoholu	ani raz	23	18	2	43
	menej než 10x	22	31	4	57
	10 -20x	1	4	0	5
	viac než 20x	1	0	0	1
Spolu		47	53	6	106
		Komunikácia s otcom			Spolu
		slabá	stredná	silná	
Užívanie alkoholu	ani raz	15	19	9	43
	menej než 10x	14	32	11	57
	10 -20x	0	4	1	5
	viac než 20x	1	0	0	1
Spolu		30	55	21	106

Tabuľka 7 Úroveň odcudzenia sa od matky a od otca z aspektu frekvencie užívania alkoholu u adolescentov

		Odcudzenie od matky			Spolu
		slabé	stredné	silné	
Užívanie alkoholu	ani raz	4	25	14	43
	menej než 10x	0	34	23	57
	10 -20x	0	2	3	5
	viac než 20x	0	1	0	1
Spolu		4	62	40	106
		Odcudzenie od otca			Spolu
		slabé	stredné	silné	
Užívanie alkoholu	ani raz	3	27	13	43
	menej než 10x	4	34	19	57
	10 -20x	1	4	0	5
	viac než 20x	0	1	0	1
Spolu		8	66	32	106

V oblasti odcudzenia sa od matky a od otca (Tabuľka 7) je hypotetická predikcia posunu do stredného pásma ešte výraznejšia. Celkovo sme v našom výskumnom súbore adolescentov identifikovali prevahu stredného/priemerného odcudzenia sa od matky ako aj od otca. Identifikovali 58,5% odcudzených stredne (v pásme priemeru) od matky a 62,3% odcudzených stredne (v pásme priemeru) od otca. V prípade odcudzenia sa od matky a otca, je najmenej zastúpená slabá úroveň odcudzenia, no pomerne silno a početne je zastúpené silné odcudzenie sa od otca (30,2%) i matky (37,7%), čo síce poukazuje na významné psychologické odpútanie sa od rodičov, no je typické pre mladší dospelý vek, kedy sú spravidla deti od rodičov aj sociálne a ekonomicky nezávislé. Opäť na báze ukazovateľov početnosti možno konštatovať výraznejšie odcudzenie sa od matiek v porovnaní s otcami adolescentov. Z pohľadu silného odcudzenia od matky a od otca, je 32,6% abstinentov silne odcudzených od matky a 41,3% užívateľov alkoholu silne odcudzených od matky. Silné odcudzenie od otca hodnotí 30,2% abstinentov a 30,2% užívateľov alkoholu.

Tabuľka 8 Rozdiely v pripútaní k rodičom a dimenzií pripútania medzi abstinentmi a užívateľmi alkoholu v adolescencii

Pripútanie	Alkohol	N	AM	SD	T-test	Sig.
Pripútanie k matke	Abstinent	43	61,35	12,08	-,609	,544
	Užívateľ	63	62,78	11,70		
Pripútanie k otcovi	Abstinent	43	65,81	12,98	-1,336	,184
	Užívateľ	63	69,54	14,80		
Dôvera k matke	Abstinent	43	19,86	7,99	-,028	,978
	Užívateľ	63	19,90	7,88		
Dôvera k otcovi	Abstinent	43	21,12	8,26	-1,186	,238
	Užívateľ	63	23,25	9,65		
Komunikácia s matkou	Abstinent	43	21,30	7,27	-,323	,747
	Užívateľ	63	21,76	7,15		
Komunikácia s otcom	Abstinent	43	24,88	7,82	-,701	,485
	Užívateľ	63	26,02	8,39		
Odcudzenie od matky	Abstinent	43	20,19	4,78	-1,040	,301
	Užívateľ	63	21,11	4,30		
Odcudzenie od otca	Abstinent	43	19,81	4,51	-,518	,606
	Užívateľ	63	20,27	4,41		

Iný pohľad na štatistické rozdiely medzi abstinentmi užívateľmi a užívateľmi alkoholu v období adolescencie v jednotlivých dimenziách pripútania sa k rodičom, ako aj celkovom pripútaní sa k rodičom, prinášame v tabuľke 8. Ani v celkovom pripútaní sa k otcovi a matke, ako ani v jednej zo sledovaných dimenzií pripútania (dôvera, komunikácia, odcudzenie sa) sme medzi abstinentmi a užívateľmi alkoholu nezaznamenali.

4 DISKUSIA A ZÁVER

Výskum rizikových ako aj protektívnych faktorov poukazuje na centrálny význam blízkeho, stabilného, dostupného dôverného vzťahu (Hašto, 2005). Podľa Banárovej a Čerešníka (2019) priemerné pripútanie k matke a otcovi nestačí na to, aby mohlo byť považované za ochranný faktor rizikového správania v dospievaní. Podľa ich záveru, iba vysoké pripútanie k matke a otcovi možno považovať za ochranný faktor rizikového správania v období dospievania. V našom výskume sme identifikovali výraznú prevahu slabo a stredne pripútaných dospievajúcich k otcovi a k matke v porovnaní so silne pripútanými (len 2,8% silne pripútaných k matke a 8,5% silne pripútaných k otcovi). Zároveň rozdiely medzi užívateľmi alkoholu a abstinentmi sme v pripútaní k otcovi a matke nezaznamenali. Hoci užívanie alkoholu patrí k rizikovým formám správania, v našom výskume je pripútanie sa k otcovi a matke bez významného rozdielu u tých, čo vykazujú toto rizikové správanie a tými, čo ho nevykazujú. Významným aspektom podľa nášho názoru je spoločenská tolerovanosť užívania alkoholu a bežné rodinné rituály spojené s príležitostným alebo dokonca i pravidelným užívaním alkoholu (oslavy, prípitok pred jedlom a pod.), ako aj sociálna podmienenosť užívania alkoholu (návštevy, stretnutia s priateľmi aj v kruhu rodiny a pod.). Hašto (2005) hovorí v uvedenom smere o navodení spoločensky tolerovanej excitácie alebo správania spojenom s „enormnou spoločnosťou“. Banárová a Čerešník (2020) identifikovali signifikantný rozdiel v pripútaní u užívateľov alkoholu v rannom dospievaní (10-15 roční), u ktorých neidentifikovali silné pripútanie, ale najviac bolo zastúpené nízke pripútanie. V našom výskume sme síce početne málo zaznamenali silné pripútanie, avšak dominovalo u užívateľov alkoholu stredné/priemerné pripútanie k matke (57,1% užívateľov alkoholu) a stredné/priemerné pripútanie sa k otcovi (61,9% užívateľov alkoholu). Špecifikom nášho výskumu je zistenie, že porovnateľná situácia so zastúpením nízkeho pripútania k matke u užívajúcich alkohol vo výskume Banárovej a Čerešníka (2020) bola v našom výskume u 15-19 ročných dospievajúcich aj u abstinentov (najvyššie zastúpenie slabého pripútania k matke – až 51,2%

z abstinentov je slabo pripútaných k matke). Naše zistenia podporujú fakt, ktorí uviedli Adamovová a Halama (2009) na základe výskumu Allen a Land (1999), že adolescencia je špecifickým obdobím v kontexte hodnotenia vzťahovej väzby k rodičom, kedy dospievajúci vníma a kriticky hodnotí skôr rodičov ako nedostatočných v naplnení jeho potrieb pripútania.

V našom výskume naprieč jednotlivých dimenzií pripútania (komunikácia, dôvera, odcudzenie sa), ako aj celkového pripútania sa, sú adolescenti viac kritickí a negatívnejšie hodnotia matku v porovnaní s otcom. Priemerná hodnota pripútania k matke predstavovala dolné pásmo stredného vzťahového pripútania. Priemerná hodnota pripútania k otcovi predstavovala pásmo stredného vzťahového pripútania k otcovi. Dôvera k matke sa pohybovala v dolnom pásme, teda slabej/nízkej dôvery k matke. Dôvera k otcovi bola priemerne hodnotená adolescentmi ako stredná/priemerná dôvera k otcovi. Respondenti prejavovali vyššiu mieru dôvery k otcovi v porovnaní s matkou. Z hľadiska komunikácie s matkou sme identifikovali strednú/priemernú komunikáciu z pohľadu adolescentov. Komunikácia s otcom je vnímaná ako lepšia, ale tiež dosahuje stredné pásmo. V odcudzení sa od matky, adolescenti vnímajú vysokú mieru odcudzenia. U otca je odcudzenie slabšie a pohybuje sa v strednom/priemernom pásme. Schlegel (2005, in Hašto, 2005) tvrdí že „materská postava je kľúčový podnet k všeobecne ľudskej forme správania spočívajúcej v opatrovaní“. Je možné, že práve aspekt psychologického osamostatňovania sa a odpútavania sa od rodičov je významnejšie prebiehajúci u matiek, pričom tendencia matiek opatrovať, starať sa, emocionálne byť blízko a podobne, je v období adolescencie vnímaný negatívne. V našom výskume sme silné celkové pripútanie k rodičom zaznamenali len u 10,4% adolescentov, čo však opäť podčiarkuje konštatáciu Adamovovej a Halamu (2009), že dospievajúci sú významne kritickejší k plneniu vzťahovej väzby a ich potreby pripútania ich rodičmi.

V oblasti diferencií medzi užívateľmi alkoholu a abstinentmi v období adolescencie v pripútaní a jeho jednotlivých dimenziách, sme významné rozdiely nezaznamenali, čo nevedie k podpore zistení Banárovej a Čerešníka (2019, 2020). Významným rozdielom môže byť v porovnaní s ich výskumom vek dospievajúcich. Zatiaľ čo my sme sa centrovali na vekovú kohortu 14 až 19-ročných dospievajúcich, ich výskum bol centrován na kohortu 10-15 ročných dospievajúcich, pričom z aspektu psychosociálneho sa rané dospievanie/puberta a neskoré dospievanie/adolescencia významne líšia.

V našom výskume sme zaznamenali pomerne početné zastúpenie adolescentov príležitostne alebo pravidelne užívajúcich alkohol (59,4%), čo je významný podiel v kohorte neskorých dospievajúcich. Alkohol je spoločnosťou tolerovaná droga, ktorej pravidelná konzumácia prináša psychickú i fyzickú závislosť a mnohé psychosociálne a osobnostné zmeny u užívateľa. Napriek tomu, že v oblasti pripútania sa k rodičom sme nezaznamenali rozdiel medzi abstinentmi a užívateľmi, sme presvedčení, že je potrebné intervenovať a preventívne (primárne a sekundárne) pôsobiť na iné mediátory užívania alkoholu, ku ktorým Verešová (2004) zaraďuje názory a vedomosti o následkoch užívania drog/alkoholu, odolnosť voči tlaku užiť drogu/alkohol (schopnosť identifikovať tlak a odolať mu - hlavne tlak rovesníkov), rozhodovacie schopnosti, sebadôveru a sebaúctu reflektujúce stupeň (pozitívnosť vs. negatívnosť) evaluácie seba samého, sociálne zručnosti (asertivita v sociálnej interakcii, nadväzovanie sociálneho kontaktu, udržanie sociálneho vzťahu a priateľstva, sociálna komunikácia), zvládanie záťaže a stresu, inkongruenciu v životnom štýle, normatívne presvedčenia podporujúce alebo nepodporujúce užívanie drog/alkoholu, schopnosť sociálnej podpory iným, stratégie dosahovania cieľov a stanovovania si cieľov, presvedčenie neužiť drogu/alkohol, alternatívy indukujúce aktivity bez drogy/alkoholu.

LITERATÚRA

AINSWORTH, M.D.S. et al. 2015. *Patterns of Attachment A Psychological Study of the Strange Situation*. NY: Psychology Press, 466p.

ADAMOVOVÁ, L., & HALAMA, P. 2009. *Vzťahová väzba a religiozita*. Bratislava: Slovak Academic Press, 101s.

ARMSDEN, G.C., & GREENBERG, M.T. 1987. The Inventory of Parent and Peer Attachment: Individual Differences and Their Relationship to Psychological Well-Being in Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16(5), p. 427-54 DOI: 10.1007/BF02202939

BANÁROVÁ, K., & ČEREŠNÍK, M. 2019. Príčiny produkcie rizikového správania v dospievaní. Vzťahová perspektíva. In: Verešová, M., Gatíal, V., & Tomšík, R. *ŠVOČ KPŠP 2019. Zborník príspevkov zo študentskej vedeckej a odbornej činnosti*, Nitra: PF UKF, s. 31-44.

BANÁROVÁ, K., & ČEREŠNÍK, M. 2020. Prejavy rizikového správania dospievajúcich vo veku 10-15 rokov vo vzťahu k pripútaniu k rodičom. In: *PHD EXISTENCE 2020 "Človek a čas"*, Olomouc: PU, s. 133-143.

BOWLBY, J. 2010. Vazba: teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem. Praha: Portál, 356 s.

BOWLBY, J. 2012. *Odloučení: kritické období raného vztahu mezi matkou a dítětem*. Praha: Portál, 399 s. .

BOWLBY, J. 2013. *Ztráta: smutek a deprese*. Praha: Portál, 420s.

BRISCH, K. H. 2011. *Poruchy vztahové vazby*. Praha : Portál, s .r. o., 2011. 312s.

ERIKSON, E.H. 2002. *Detství a společnost*. Praha: Argo, 390s.

GOLDBERG, S., MUIR, R., & KERR, J. (Eds.). 1995. *Attachment theory: Social, developmental, and clinical perspectives*. Analytic Press, Inc., 528p.

GREENBERG, M.T., SIEGEL, J.M., LEITCH, C.J. 1983. The nature and importance of attachment relationships to parents and peers during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 12(5), p.373-86, DOI: 10.1007/BF02088721.

HAŠTO, J. 2005. *Vztahová väzba. Ku koreňom lásky a úzkosti*. Trenčín: Vydavateľstvo F, Pro mente sana s.r.o., 300s.

LEČBYCH,M., & POSPÍŠILÍKOVÁ, K. 2012. Česká verze škály Experiences in Close Relationship (ECR): pilotní studie posouzení vztahové vazby v dospělosti. *E- psychologie – elektronický časopis ČMPS*, 6 (3), s. 1-11.

LYONS-RUTH, K. 1996. Attachment relationships among children with aggressive behavior problems: The role of disorganized early attachment patterns. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64 (1), p. 64–73. DOI: 10.1037/0022-006X.64.1.64

POPELKOVÁ, M., & ŠEBOKOVÁ, G. 2015. *Rodinný systém a jeho miesto vo vývine adolescentov*. Nitra: FSVaZ UKF, 137s..

VEREŠOVÁ, M. 2004. *Mediátory užívania drog : cesta k efektívnej prevencii drogových závislostí*. Nitra : UKF, 394 s.

VEREŠOVÁ, M. et al. 2007. *Sociálna psychológia: človek vo vzťahoch*. Nitra: ENIGMA, 268s..

EFEBIFÓBIA – ANALYTICKÝ A ETIOLOGICKÝ POHĽAD

EPHEBIPHOBIA – ANALYTICAL AND ETHIOLOGICAL VIEW

Romana Jančovičová, Robert Krause

Abstrakt: Príspevok sa zoberá najmä analýzou efefibóbie – strachu z mladých ľudí. Analyzuje príčiny, pre ktoré efefibóbia vzniká, poukazuje na faktory, ktoré k jej vzniku prispievajú a zameriava sa na riešenia, ako s týmto iracionálnym strachom z mládeže bojovať alebo mu predchádzať. Na základe našich analýz usudzujeme, že medzi hlavné príčiny vzniku efefibóbie patrí udržiavanie strachu z mládeže, mediálny tlak, kriminalita mladistvých a najmä rizikové správanie mladých ľudí.

Kľúčové slová: efefibóbia; strach z mladých ľudí; mládež; tínedžeri

Abstract: The article deals mainly with the analysis of ephebiphobia - fear of young people. It analyzes the causes for which ephebiphobia arises, to points out the factors that contribute to its origin and focuses on solutions witch can combat or prevent this irrational fear of young people. Based on our analyzes, we conclude that the main causes of ephebiphobia include the retaining of fear of youth, media pressure, juvenile delinquency and especially risky behavior of young people.

Keywords: ephebiphobia; fear of young people; youth; teenagers

1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY

Efefibóbia patrí k sociálnym fóbiám a je definovaná ako strach z mladých ľudí. Je všeobecne známe, že takýto strach z mládeže po celom svete existuje, ale je veľmi pravdepodobné, že ľudia, ktorí trpia efefibóbiou, o tom často ani nevedia. Je to z toho dôvodu, že táto fóbia nie je veľmi známa a veľa sa o nej nehovorí. V Európe je táto oblasť pomerne nepreskúmaná. Efefibóbia, ako strach z mládeže, je spájaná najmä s Americkou populáciou. V tejto oblasti je známejšia aj viac preskúmaná, a preto sa vo veľkej časti príspevku opierame o zistenia, ktoré pochádzajú práve z tohto preskúmaného prostredia.

Aj napriek tomu, že pojem efefibóbia je v našich zemepisných šírkach pomerne neznámy, tak sa domnievame, že si zaslúži pozornosť, nakoľko tento iracionálny strach z mládeže negatívne vplýva na životy mnohých ľudí. Efefibóbia sa môže prejaviť vo všetkých vekových kategóriách – od malých detí až po seniorov. V príspevku sme sa snažili analyzovať príčiny, pre ktoré takýto strach z tínedžerov v spoločnosti vzniká. Dospeli sme k zisteniu, že pre veľkú

časť obyvateľstva predstavujú mladí ľudia akési riziko. Na tejto skutočnosti majú vo veľkej miere zásluhu najmä médiá, ktoré vykresľujú mládež ako zlú, skazenú, odkláňajúcu sa od priemeru, v žiadnom smere neprospievajúcu spoločnosti – jednoducho riziková (Males, 2002). Je na dennom poriadku, že v televízii alebo rozhlas počujeme správy o tom, ako tínedžeri prepádli staršiu pani a okradli ju, alebo zničili čisto nové detské ihrisko v parku, utýrali k smrti domáce zviera či sa pokúsili spáchať samovraždu. Takýto vplyv médií je veľmi nebezpečný najmä pre starších ľudí, ktorí týmto informáciám bezprostredne veria, a preto si mladých ľudí zafixujú ako nebezpečných a vytvorí sa u nich strach z tejto vekovej skupiny, ktorý sa môže prejavovať napríklad vyhýbaním sa kontaktu s vlastnými vnúčatami alebo strachom ísť na nákup, pretože sa boja, že sa dostanú do kontaktu s mládežou. Mnohokrát aj médiá šíria informácie, ktoré nie sú štatisticky podložené a vo veľa prípadoch sa nezakladajú na pravde. V niektorých prípadoch môže byť strach z adolescentov opodstatnený, avšak nie je správne tvrdiť, že všetci mladí ľudia sú istým spôsobom rizikoví. Potvrdilo sa, že ak tínedžeri vykazujú rôzne formy rizikového správania, problém pochádza pravdepodobne z prostredia, v ktorom vyrastajú (Males, 2002). To znamená, že vplyv dospelých, ale i rovesníkov je vo veľkej miere to, čo k rizikovému správaniu vedie. Zastávame tak názor, že pokiaľ sa nám istý mladý človek javí ako rizikový, mali by sme najskôr hľadať dôvod v okolí, ktoré ho formovalo, a až následne v samotnom jednotlivcovi. Toto je jeden zo spôsobov, ako môžeme efefibóbiu predchádzať. Existuje však mnoho iných spôsobov, ktoré sme podrobnejšie analyzovali v nasledujúcich kapitolách príspevku.

2 EFEBIFÓBIA

Efepibóbia, ako sme už avizovali, je strach z mladých ľudí. Slovo ephebiphobia je vytvorené z gréckeho „ἐφῆβος“ (éphēbos), čo znamená mládež alebo dospievajúci a „φόβος“ (phóbos), čo znamená strach alebo fobia. Efepibóbia je sledovaná predovšetkým sociológmi a organizáciami obhajujúcimi mládež. Tento fenomén, ktorý sa prvýkrát vyskytol ako strach alebo nenávisť mladistvých sa dnes považuje za nepresnú a prehnanú charakteristiku mladých ľudí v rôznych prostrediach po celom svete. Štúdie strachu z mládeže sa vyskytujú najmä v sociológii a štúdiách mládeže (Hoffman & Summers, 2001).

O strachu z mládeže spolu so strachom z pouličnej kultúry a strachu zo zločinu sa hovorí, že bol v západnej kultúre od nepamäti. Včasný americký

puritanizmus sa považoval za závislý od strachu z mladosti. Mladosť bola vnímaná ako niečo dobrodružné a osvetové, a preto sa hovorilo, že prispieva k úpadku morálky. Počas priemyselnej revolúcie boli západoeurópske a severoamerické médiá obzvlášť motivované šíriť strach z detí a mládeže s cieľom ďalej industrializovať školstvo a nakoniec vylúčiť mladých ľudí z pracoviska, pretože ich práca sa stala zbytočnou v dôsledku mechanizácii a prílivu novej pracovnej sily (Savage, 2007). Po druhej svetovej vojne armáda Spojených štátov označila rastúci počet mladých ľudí na hlbokom juhu za problematický scenár národnej bezpečnosti. Analytici tvrdia, že vzostup strachu z mládeže možno pripísať obranným politikám, ktoré boli vytvorené ako reakcia na túto hrozbu. V deväťdesiatych rokoch minulého storočia sa rozrástol verejný strach z mladistvých spôsobený zvýšeným prístupom mládeže k strelným zbraňam, syndikalizáciou teritoriálnych mládežníckych gangov na nezákonné drogové kartely, rasistickým stereotypom mestskej mládeže, mediálnym šialenstvom a množstvom nových prípadov strelby najmä v školskom prostredí (Rosenheim, Zimring & Tanenhaus, 2002).

2.1 Príčiny vzniku efebifóbie

Príčiny, pre ktoré efebifóbia vzniká, sú rôzne. V tejto časti príspevku sa budeme podrobnejšie venovať najmä udržiavaniu strachu z mládeže, rizikovému správaniu mladých ľudí, mediálnemu tlaku a kriminalite mladistvých.

2.1.1 Udržiavanie strachu z mládeže

Ako sme už uviedli, existuje veľa príčin vzniku efebifóbie. Jednou z nich je aj udržiavanie strachu z mládeže, ktoré sa objavuje vo svete od nepamäti. Do tohto udržiavania strachu z mladých ľudí boli zapojené najmä médiá, obchodníci, politici, ľudia pracujúci s mládežou a vedci. Očakávalo sa, že mladí ľudia v rozvinutých krajinách zostanú mimo pracovnej sily, a preto akákoľvek úloha, ktorú by dostali potenciálne ohrozuje dospelých. Inak povedané, dospelí cítia v mladých ľuďoch konkurenciu. Majú obavy z toho, že prídu o svoju pracovnú pozíciu a budú nahradení práve niekým mladším a atraktívnejším (Sternheimer, 2006).

Pred rokom 1940 neboli tínedžeri uvedení v titulkoch novín, pretože ako skupina neexistovali. Dopad mládeže od druhej svetovej vojny na západnú spoločnosť bol obrovský, do veľkej miery bol poháňaný marketingom, ktorý ich označuje ako „iných“. Mládež sa zase správa spôsobom, ktorý sa odlišuje od dospelých. To viedlo k zavedeniu pojmu „mládež“ a následne sa z nich vytvoril trvalý strach (Palladino, 1996).

Ďalšou z príčin, ktorá z mládeže udržiava v spoločnosti strach, je skutočnosť, že manželia alebo partneri sa môžu obávať o neveru alebo stratu svojej polovičky, a to z dôvodu, že by si našli niekoho mladšieho a atraktívnejšieho. Obava, že by mohli byť nahradení mladým človekom v nich vyvoláva strach, ktorí môže vyústiť až k nenávisti alebo úplnému odsúdeniu tínedžerov a následne k efebifóbii. Poznáme veľa prípadov, že si jeden z partnerov našiel novú známosť alebo bol neverní s osobou, ktorá bola v mladistvom veku.

Často sa stáva, že rodičia majú obavu zo straty svojich detí. Boja sa, že ak si ich dieťa nájde partnera a osamostatní sa, ony zostanú sami a na starobu sa o nich nebude mať kto postarať. Preto sa môžu správať prehnane ochranársky a budú brániť svojim deťom nadväzovať silnejšie priateľské alebo partnerské vzťahy z obavy, že by im niekto mohol ich dieťa „ukradnúť“. Tieto obavy zo straty svojich potomkov môžu vyústiť až k tomu, že takýto rodičia začnú mať strach z mladých ľudí, pretože budú pre nich predstavovať akési riziko. Takéto typy rodičov však predstavujú pre mládež veľké nebezpečenstvo, lebo ak im bude odopieraní kontakt s rovesníkmi, môžu sa u nich v budúcnosti prejavovať problémy so socializáciou.

Nadmerný strach z tínedžerov sa môže prejavovať aj u starších generácií. Množstvo ľudí, najmä v dôchodkovom veku, má tendenciu správať sa konzervatívne. Starí ľudia majú často zaužívané isté zvyky, ale tiež aj názory a postoje, ktoré nie sú zväčša ochotní meniť alebo ich prehodnotiť. Naopak, mladšia generácia je v súčasnosti skôr liberálne orientovaná a otvorená rôznym novým názorom a témam. Mladí ľudia sa na rozdiel od tých starších oveľa ľahšie prispôsobia zmenám, ktoré prichádzajú z každej strany. Tu nastáva problém, pretože starší ľudia často pre „nové trendy“ nemajú pochopenie, a to vedie k strachu alebo odcudzovaniu mládeže.

2.1.2 Rizikové správanie mladých ľudí

Ďalšia príčina vzniku efebifóbie je rizikové správanie, ktoré je pre mladých ľudí charakteristické. Rizikový, týmto slovom sa podľa Astrotha (1994) opisovala mládež v 90. rokoch minulého storočia. Astroth (1994) tvrdí, že mnoho ľudí aj publikácií používa tento výraz „rizikový“, ale všeobecná literatúra často nedefinuje, čo tento výraz znamená ani neidentifikuje faktory, ktoré túto existenciu rizikových podmienok spôsobujú. Veľa sa diskutuje o riešeníach, ale mnohí hovoria skôr o príznakoch rizikového správania ako o koreňoch určitých správaní. Astroth (1994) tvrdí, že ohrozenou a rizikovou osobou je ten, kto sa zapája do správania, ktoré by mohlo viesť k duševnému

alebo fyzickému poškodeniu seba alebo iných. K najohrozenejšiemu správaniu dochádza počas voľného času, keď majú jednotlivci väčšiu kontrolu nad svojimi činmi. Média však stále viac oznamujú incidenty s rizikovým správaním v škole, ako sú násilie voči učiteľom a spolužiakom, vandalizmus a pašovanie drog (Males, 2002).

Na pochopenie rizikového správania je najskôr potrebné preskúmať sociálne a psychologické faktory, ktoré ovplyvňujú takéto správanie mládeže. Ešte pred tým je však potrebné uznať, že ani jeden mladý človek nie je rovnaký. Podmienky, ktoré vedú k takémuto rizikovému správaniu sú zložité, a hoci konečný výsledok môže byť podobný, základné príčiny sa u každého jednotlivca líšia. Medzi základné potreby, ktoré sa mládež snaží uspokojiť, patrí uznanie a prijatie toho, kým sú, uznanie výsledkov ich práce a snaženia a najmä zmysluplné vzťahy s ostatnými; zmyslové vzrušenie a schopnosť uvoľniť stres a frustráciu. Ak je prístup k uspokojovaniu týchto potrieb prostredníctvom spoločensky prijateľných prostriedkov zablokovaný, často sa hľadajú iné cesty. To je to, čo stavia jednotlivca do situácií rizikového typu, kde je pravdepodobné, že dôjde k poškodeniu seba a iných. Ak sa uspokojenie potrieb aktívne neaplikuje, výsledkom je nuda, apatia a depresia, ktorá môže viesť k rizikovému správaniu (Males, 2002).

Severoamerická spoločnosť sa v súčasnosti mení rýchlejšie ako kedykoľvek predtým v histórii. Zmeny v základných inštitúciách spoločnosti, ako sú náboženstvo, vzdelávanie, politika a rodinné štruktúry, mali za posledné desaťročie veľmi veľký vplyv na život všetkých Kanadánov. Dôsledky týchto zmien sa prejavujú každý deň, čo dokazujú údaje o nezamestnanosti, počte osôb, ktoré predčasne ukončili školskú dochádzku, rozvodovosti, štatistiku kriminality, zvýšené požívanie alkoholu a drog, zvýšené fyzické a sexuálne zneužívanie atď. Nie je ťažké pochopiť zmätok, ktorému dnes mládež čelí.

2.1.3 Mediálny tlak

Vzhľadom na to, že v médiách sa vyskytujú zväčša správy o problémoch s adolescentmi, malo by byť prekvapením, že dnešní americkí tínedžeri sú zdravší, vzdelanejší a v zásade optimistický a zodpovednejší ako dospievajúci v minulosti (Keith, Hooper & Nelson, 1985). Prieskum verejnej mienky mládeže Iowa (1991) preukázal, že väčšina mladých ľudí sa cíti byť spokojná so svojim životom a vo všeobecnosti o sebe hovoria v pozitívnom slova zmysle.

Pravdou je, že situácia väčšiny mladých ľudí v celom štáte sa zlepšuje, vrátane afroamerickej mládeže. Napríklad, zatiaľ čo miera dokončenia školskej

dochádzky sa za posledných 20 rokov vo väčšine ostatných skupín do značnej miery nezmenila, u černochov sa miera dokončenia školskej dochádzky zvýšila o 10 percent (US Department of Education, National Centre for Education Statistics, 1992). Čierni študenti sa tiež pravdepodobne oveľa menej zapájajú do užívania alkoholu a drog, ale naopak čoraz častejšie sa zapájajú do komunitných služieb ako mladí členovia iných rasových skupín. Napriek tomu to nie je zďaleka obvyklý obraz, ktorý sa dá získať od väčšiny správ (Males, 2002).

Males (2002) vo svojej publikácii opisuje, že takmer každá generácia mladých ľudí bola istým spôsobom označená ako „mimo kontroly“ alebo nejakým iným aberantným spôsobom. Takéto poplašné vyhlásenia o mladšej generácii možno nájsť najmä v 30., 40. a 50. rokoch 20. storočia. Napríklad na obálke časopisu Newsweek z roku 1954: „Priznajme si tvár: Naši tínedžeri sú mimo kontroly.“ Článok sa zaoberá „národným problémom s dospievaním, ktorý sa očividne zhoršuje.“ A prečo? „Existuje príliš veľa rozvodov, príliš málo normálnych domovov,“ vyhlásil jeden sociológ. Iní zase odsúdili „bezohľadné, sadistické komiksy“ (Newsweek, 1954). Dnes by ľudia mohli hľadať príčinu a obviňovať napríklad rock-n-roll, MTV alebo heavy metalovú hudbu. Len málo takýchto časopisov alebo iných zdrojov informácií pre verejnosť sa opiera o výsledky výskumov, a to je veľká chyba. Bohužiaľ, „riziková mládež“ sa stáva ako keby šošovkou, cez ktorú sú mladí ľudia vnímaní, takže dnes je dospievanie brané spoločnosťou ako nevyhľaditeľná choroba (Males, 2002).

Malo by sa naliehať na to, aby si ľudia najskôr overili a skutočne skontrolovali výskumné údaje predtým, ako podľahnú národnej mytológii, že všetci mladí ľudia sú rizikovní. Takéto rozsiahle zovšeobecnenia vychádzajú z cieleného úsilia, ktoré by malo riešiť skutočné nevnímané problémy v miestnych komunitách. Predtým, ako uveríme alebo podľahneme mediálnemu tlaku sa uistíme, že informácie, ktoré sú nám podávané, sú založené na výskume. Je jasné, že by sme nemali dovoliť rozvíjať pocit uspokojenia kvôli údajom, ktoré uvádzame o zdraví dospievajúcich. To nie je dôvod, prečo sme ich zhromaždili, iba sme mali v úmysle poukázať na to, že nie všetko čo uvádzajú terajšie médiá sa zakladá na pravde a overených údajoch. To si však väčšina ľudí neuvedomuje (Males, 2002).

2.1.4 Kriminalita mladých ľudí a jej vnímanie

Príkladom mylnej predstavy verejnosti je, že kriminalita mladistvých stúpa. Podľa údajov, ktoré zverejnila FBI (1992) však kriminalita mládeže v skutočnosti klesá. Napríklad údaje o zatknutiach z roku 1992 naznačujú, že

celkový počet zadržaných mladistvých bol 16% všetkých zatknutí v porovnaní s 26% v roku 1975 (Sautter, 1995). Kanada tiež vykazuje podobné štatistiky. McCrossin (1993) poukazuje na to, že štatistické údaje o trestnej činnosti teda nepodporujú vnímanie verejnosti, že kriminalita mládeže sa výrazne zvýšila.

Juvenilný justičný systém v Severnej Amerike sa stal predmetom zvýšenej kritiky. Dve z hlavných sporných kritík pochádzajú od akademikov (Corrado, LeBlanc & Trepanier, 1983). Prvý tvrdí, že súdny systém pre mladistvých v skutočnosti zachováva kriminalitu mladistvých. Ľudia, ktorí sa podieľajú na deviantnom správaní, sú zatknutí, následne sú označení za páchatel'ov a môžu sa správať v súlade so svojou novou identitou. Druhou, radikálnejšou perspektívou je presvedčenie, že prítomnosť donucovacieho zaobchádzania jednoducho odráža skutočný účel justície mladistvých: sociálnu kontrolu mládeže s nižšou sociálno-ekonomickou a rasovou menšinou. Táto sociálna kontrola však nie je najlepšia pre záujmy mládeže ale pre záujmy ekonomických elít (Males, 1999).

Súdny systém pre mladistvých bol tiež kritizovaný za implementáciu neefektívnych liečebných programov pri vysokých finančných nákladoch na inštitucionalizáciu mladých páchatel'ov. Pretože sa zdá, že tradičné stratégie predchádzania mladým páchatel'om zjavne zlyhali, zvyšuje sa podpora alternatívnych foriem uväznenia. Agentúry, zodpovedné za tieto alternatívne metódy uväzňovania mladistvých, sú však často považované za naivných reformátorov, ktorí sa domnievajú, že so všetkými mladými páchatel'mi by sa malo zaobchádzať v rámci komunity a reakční občania a úradníci požadujú zvýšenie miery uväznení (Butts, 2000).

2.2 Príznaky efebifóbie

V živote každého z nás sa objaví niečo, čo nás znepokojuje alebo máme z toho strach a väčšina z nás sa týmto veciam snaží vyhnúť. Normálna úroveň strachu však znamená, že sa nám ju vo všeobecnosti podarí prekonať a situácii dokážeme čeliť. V prípade fóbie osoba prežíva veľmi silnú, skôr iracionálnu úroveň strachu a jednotlivец nie je schopný sa prestať cítiť týmto spôsobom. Tak ako u všetkých fobií, aj príznaky efebifóbie sa môžu pohybovať od pocitu mierneho strachu až po záchvaty paniky. Čím bližšie sa človek dostane k objektu alebo situácii, ktorej sa obáva, tým väčšie obavy zažívajú. Príznaky sa dramaticky zvyšujú, ak sa človek s diagnostikovanou efebifóbiou cíti v pasci alebo je ťažké uniknúť zo situácie, ktorá mu naháňa strach. Človek trpiaci efebifóbiou potom môže mať nasledujúce príznaky (Parrish, 1999).

Fyzické príznaky: sťažené dýchanie; nevoľnosť alebo zvracanie; sucho v ústach; trasenie alebo chvenie; potenie; búšenie srdca; červenanie; závraty.

Emočné alebo psychologické príznaky: pocit odpojenia sa od reality; strach z rozpakov; pocit intenzívnej túžby uniknúť zo situácie; strach zo strápnenia; strach z omdlenia.

Ako už bolo napísané, pri stretnutí s tínedžerom dochádza k hlbokej úzkosti. Človek, ktorý trpí efebifóbiou môže v takejto situácii začať kričať, plakať alebo sa snažiť zo situácie uniknúť. Fobickí rodičia tínedžerov často musia brať lieky, aby sa s touto chorobou vyrovnali. Mnohí sa však uchylujú k samoliečbe alebo k pitiu, ktoré môžu byť veľmi škodlivé a môžu ovplyvniť ich kvalitu života. Každodenná existencia týchto ľudí môže byť ťažká, najmä ak sa človek s efebifóbiou začína vyhýbať miestam, ako sú napríklad nákupné centrá, školy alebo iným spoločenským aktivitám (Parrish, 1999).

2.3 Liečba efebifóbie

Ľuďom, ktorí trpia efebifóbiou by mohla pomôcť aj skutočnosť, že počet zatknutí osôb mladších ako 18 rokov v roku 2018 bol takmer o 59% nižší ako v roku 2008. Z toho vyplýva, že trestné činy páchané mladistvými a adolescentmi v značnej miere klesajú. Pre ľudí, ktorí majú strach z mládeže, by to mohol byť prvý krok k tomu, aby u nich strach z tejto vekovej skupiny začal klesať (Campbell, 2004).

Utrpenie z tejto fóbie z mladých ľudí môže byť pre mnohých izolujúce a trápne. Neprimeraný až chorobný strach môže zasahovať do mnohých aspektov života človeka a môže byť obzvlášť ťažký pre rodiča, ktorý sa bojí svojich vlastných detí.

Je dôležité, aby sa ľudia o svojom strachu rozprávali s niekým, komu dôverujú. Ak je to možné, človek trpiaci efebifóbiou by sa mal obrátiť na svojho všeobecného lekára, ktorý ho môže nasmerovať na psychiatra alebo psychológa. Dobrou správou je, že väčšina ľudí, ktorí hľadajú včasnú pomoc pri svojich úzkostných poruchách, vidia po návšteve lekára výrazné zlepšenie kvality života. V súčasnosti je k dispozícii celý rad možností liečby (Campbell, 2004).

Jednou z možností liečby je svojpomoc. Svojpomoc môže byť veľmi účinná a spravidla sa oplatí vyskúšať ju, ešte pred hľadaním iných možností liečby. Čím viac pre seba človek môže urobiť, tým viac sa bude cítiť pod

kontrolou. Ľudia trpiaci efebifóbiou môžu začať tým, že si prečítajú množstvo podrobných informácií o svojej fóbii. Čítanie príbehov iných ľudí, ktorí trpia podobnými úzkostnými poruchami, často veľmi pomáha. Toto ľudom umožní zistiť, že v tom nie sú sami a že aj iných ľudí trápi takýto problém. Môžu tiež praktizovať rôzne cvičenia, meditáciu alebo pozitívnu vizualizáciu, aby si vybudovali svoju sebaúctu. Ak napriek týmto technikám naďalej prežívajú záchvaty paniky alebo nekontrolovateľnú úzkosť, nemali by váhať vyhľadať ďalšiu, tentokrát už odbornú pomoc (Campbell, 2004).

Ďalšou možnosťou, ako liečiť efebifóbiu, je desenzibilizácia. Desenzibilizačná terapia funguje dobre pri liečbe fóbií. Táto terapia funguje tak, že sa ľudia postupne bezpečným a kontrolovaným spôsobom vystavujú objektu svojho strachu (konfrontácii tínedžerov). Počas expozície sa pacienti naučia vyháňať strach alebo úzkosť, kým to nevyhnutne neprejde. Čoskoro by si mali začať uvedomovať, že ich obavy sú neopodstatnené (Campbell, 2004).

Okrem desenzibilizácie môže terapeut odporučiť taktiež kognitívnu behaviorálnu terapiu alebo CBT, ktorej cieľom je pomôcť pacientom rozoznať negatívne vzorce myslenia a zmeniť ich. Prakticky sa postihnutí naučia ovládať svoju reakciu na strašnú situáciu (Campbell, 2004).

V extrémnych prípadoch, ak strach z mladosti narúša schopnosť normálneho fungovania pacientov, lekár môže nasadiť lieky na zvládnutie záchvatov paniky. Liečba liekmi je často poslednou možnosťou, ale môžu byť veľmi užitočné, najmä pri krátkodobej liečbe (Campbell, 2004).

2.4 Dôsledky efebifóbie

Množstvo ekonómov sa zhoduje, že strach z mládeže môže mať vážne následky na ekonomické zdravie národov. Čoraz väčší počet vedcov uvádza, že strach z mládeže ovplyvňuje aj zdravie demokracie. Hanba, ktorá bola spájaná s mládežou v minulosti pretrváva aj v súčasnosti a to má vplyv na verejnú, sociálnu, politickú, náboženskú aj kultúrnu oblasť terajších aj budúcich generácií (Jones, Shoemaker & Chelton, 2001).

Keďže efebifóbia ovplyvňuje samotných mladých ľudí, môže byť prekážkou úspešného akademického výkonu. Ak študent trpí strachom z mladých ľudí, tak bude preňho ťažké dosiahnuť v škole požadované výsledky. Bude mať problém odpovedať pred rovesníkmi, vyjadriť svoj názor a začleniť sa do kolektívu.

Strach z mladých ľudí tiež ovplyvňuje schopnosť mnohých dospelých stať sa úspešnými rodičmi. Ľudia, ktorí trpia efebifóbiou majú veľké problémy s výchovou svojich detí. Tento problém sa začne vyskytovať, keď dieťa dosiahne tínedžerský vek. Takýto rodičia môžu mať sklony k prehnane ochranárskemu správaniu, to znamená, že budú obmedzovať deti v sociálnom kontakte s rovesníkmi, pretože sa budú obávať zlého vplyvu na ich potomkov. Ľudia trpiaci touto chorobou môžu mať problém komunikovať so svojimi dospievajúcimi deťmi a nemusia mať pre nich dostatok porozumenia. V tomto období sa začína aj prehlbovať priepasť medzi svetom dospelých a svetom mladistvých (Butts, 2000).

Mnoho pozorovateľov si všimlo úmyselné pretrvávajúce masovej sociálnej efebifóbie s cieľom vyvolať určité negatívne reakcie verejnosti a spoločnosti. Males (2001) spozoroval trendy medzi politikmi, ktoré vyvolávajú strach z mládeže v spoločnosti, aby získali podporu v politických kampaniach. Tieto kampane sú zväčša vybudované na sľuboch, ako verejnosť ochráni pred mládežou. Podobne bol strach z mládeže identifikovaný ako hnací faktor mnohých vládnych programov určených na boj proti takzvanému násiliu mládeže, v ktorom sa násilie realizované iba malým počtom mladých ľudí pripisuje všeobecne celej mládeži. Napríklad v Dallasse viedli obavy z mládeže k dôslednejšiemu dohľadu a kontrole polície, najmä v najchudobnejšej oblasti Gaston (Males, 2001).

Dospelí, najmä učitelia pociťujú strach z mládeže. Majú obavy zo straty kontroly študentov alebo žiakov v triede a zo straty svojej autority. Špecifický nárast strachu z mládeže v školách po masakri na Columbine High School v roku 1999 zapríčinil zvýšenie opatrení na školách v Spojených štátoch a tiež nárast kontroly dostupnosti a predaja zbraní (Campbell, 2004).

3 ZÁVER

Vychádzajúc z našich zistení, ku ktorým sme dospeli počas analýzy príčin efebifóbie usudzujeme, že hlavnými premennými, ktoré sa podieľajú na jej vzniku sú najmä mediálny tlak, kriminalita mládeže, spoločnosťou udržiavaný strach z tínedžerov a rizikové správanie mladých ľudí.

Dospeli sme k záveru, že je veľmi dôležité, aby sa problematike efebifóbie venovala väčšia pozornosť. Sme názoru, že ľudia, ktorí pociťujú nadmerný strach v prítomnosti mladých ľudí často ani netušia, že trpia efebifóbiou. Z toho dedukujeme, že títo ľudia pravdepodobne nevyhľadávajú

odbornú pomoc, a tak je ich spoločenský život do značnej miery obmedzený. Usudzujeme, že obzvlášť narušený je spoločenský život a tiež socializácia mladých ľudí, ktorí touto špeciálnou fóbiou trpia. Dôvod je taký, že mladí ľudia sú povinní navštevovať školy alebo iné výchovno – vzdelávacie inštitúcie, kde sa kontaktu s rovesníkmi nie je možné vyhnúť. Považujeme teda za dôležité, aby sa o efebifóbii viac hovorilo, a tak aj predchádzalo rizikám, ktoré si táto fóbia so sebou nesie – nedostatok sociálneho kontaktu, strata sebadôvery alebo úplná izolácia.

LITERATÚRA

ASTROTH, K. 1994. Beyond ephebiphobia: problem adults or problem youths? (fear of adolescents). *Phi Delta Kappan*. January 1, 1994.

BROMWICH, R.J. 2002. *Beyond Villains and Victims: Some Thoughts on Youth and Violence in Canada Archived 2007-02-14 at the Wayback Machine*. Toronto, ON: Women's Justice Network.

BUTTS, P.M. 2000. *Beyond Ephebiphobia: Overcoming the Fear of Middle & High School Students; A Program for Public Librarians*. Macatawa, MI: Macatawa Public Library.

CAMPBELL, N. 2004. *American Youth Cultures*. Routledge. p 19.

COINER, C. & GEORGE, D.H. 1998. *The Family Track: Keeping Your Faculties while You Mentor, Nurture, Teach, and Serve* University of Illinois Press.

CORRADO, R.R., LEBLANC, M.& TREPANIER, J. 1983. *Current Issues in Inuit/Niklaslice*. Toronto: Butterworths.

HOFFMAN, A.M. AND SUMMERS, R.W. 2001. *Teen Violence: A Global View*. Greenwood Press. p 2.

HOPE, A. AND OLIVER, P. 2005. *Risk, education and culture*. Ashgate Publishing, Ltd. p 79.

CHICAGO TRIBUNE. 1986. *The American millstone*. Chicago: Contemporary Books.

JOHNSON, J., ETTEMA, J.S. 1982. *Positive Images: Breaking stereotypes with children's television*. Beverly Hills, CA: Sage

JONES, P., SHOEMAKER, S. CHELTON, M. 2001. *Do It Right! Best Practices for Serving Young Adults in School and Public Libraries* New York: Neal-Schuman Publishers.

LEVIN, J., & LEVIN, W. C. 1980. *Ageism, prejudice and discrimination against the elderly* (p. 94). Belmont, Calif.: Wadsworth Pub. Co.

MALES, M. 1999. *Framing Youth: 10 myths about the next generation*. Common Courage Press. p 47.

MALES, M. 2001. "Lies, Damn Lies, and 'Youth Risk' Surveys" *Youth Today*. April 2001.

MALES, M. 2002. "The New Demons: Ordinary teens". *Los Angeles Times*. April 21, 2002.

MCCROSSIN, S. 1993. *Juvenile Justice and Youth Crime in Nova Scotia: A Research and Discussion Paper*. Halifax, Nova Scotia: Nova Scotia Youth Secretariat.

MONTANA DEPARTMENT OF HEALTH AND ENVIRONMENTAL SCIENCES 1991. *Montana Vital Statistics*. 1988 and 1989. Helena, MT.

NATIONAL EDUCATION GOALS REPORT. 1992. Building a Nation of Learners. Washington, DC: U. S. Government Printing Office.

PALLADINO, G. 1996. *Teenagers: An American perspective*. BasicBooks. p 247.

PARRISH, G. 1999. "Fear of Youth" Archived 2013-05-15 at the Wayback Machine, *Seattle Weekly*. February 29, 1999.

PROTHROW-STITH, D. & WEISSMAN, M. 1991. *Deadly Consequences*. New York: Harper Collins.

ROSENHEIM, M.K., ZIMRING, F.E. AND TANENHAUS, D.S. (2002). *A Century of Juvenile Justice*. University of Chicago Press. p 282.

SAUTTER, R. C. 1995. Standing Up to Violence. PhiDelta Kappan. a (5), K1 -K12.

SAVAGE, J. 2007. *Teenage: The Creation of Youth Culture*. Viking Adult.

SOBEL, I.L. & FLAY, B.R. 1983. The role of mass media in preventing adolescent substance abuse. In T.I. Glynn et al. (Eds), *Preventing adolescent drug abuse: Intervention strategies*. Washington, DC: NIDA Research Monograph NO. 47.

STERNHEIMER, K. 2006. *Kids These Days: Facts and Fictions about Today's Youth*. Rowman & Littlefield. p 140.

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH AND HUMAN SERVICES. 1990. *Vital Statistics of the U. S. 1988*. Hyattsville, MD.

PSYCHOMETRICKÉ OVERENIE ŠKÁLY NEPODLOŽENÝCH TVRDENÍ A MÝTOV O LGBT+

PSYCHOMETRIC VERIFICATION OF THE SCALE OF UNSUBSTANTIATED CLAIMS AND MYTHS ABOUT LGBT+

Daniel Lenghart, Marcela Verešová

Abstrakt: Na základe evidovanej absencie skúmania miery nepodložených tvrdení a mýtov o LGBT+ identifikovaným jednotlivcom bola konštruovaná vlastná autorská škála. Zámerom výskumu bolo overenie faktorovej štruktúry a vnútornej reliability škály zameranej na identifikovanie miery viery v nepodložené tvrdenia a mýty o LGBT+ (NTM-LGBT, Lenghart, 2019). Škála predstavuje trojfaktorový nástroj skúmajúci: nepodložené tvrdenia a mýty o homosexualite (NTM-H), nepodložené tvrdenia a mýty o bisexualite (NTM-B) a nepodložené tvrdenia a mýty o trans osobách (NTM-T). Overovanie faktorovej štruktúry, korelácie medzi faktormi a vnútornej konzistencie bolo uskutočnené na súbore dospievajúcich na území Slovenskej republiky (N = 209), ktorý bol sprostredkovaný prostredníctvom online platformy survio.com/sk. Výsledky testu vnútornej konzistencie indikujú akceptovateľnú vnútornú konzistenciu inventára škály. Rovnaké výsledky vnútornej konzistencie boli preukázané aj v rámci jednotlivých položiek a jednotlivých faktorov. Korelačná analýza preukázala pozitívny stredne silný vzťah medzi nepodloženými tvrdeniami a mýtmi o homosexualite a nepodloženými tvrdeniami a mýtmi o bisexualite. Pozitívny silný vzťah bol identifikovaný medzi nepodloženými tvrdeniami a mýtmi o homosexualite a nepodloženými tvrdeniami a mýtmi o trans osobách, a nepodloženými tvrdeniami a mýtmi o bisexualite a nepodloženými tvrdeniami a mýtmi o trans osobách. Konfirmačná faktorová analýza potvrdila trojfaktorovú štruktúru nepodložených tvrdení a mýtov o LGBT+. Naše zistenia potvrdzujú predpoklad, že nami navrhnutá verzia škály je vhodnou metodikou na meranie miery nepodložených tvrdení a mýtov o LGBT+.

Kľúčové slová: škála nepodložených tvrdení a mýtov o LGBT+, adolescenti, reliabilita, korelácia, konfirmačná faktorová analýza.

Abstract: Based on the registered absence of an examination of the rate of unsubstantiated claims and myths about LGBT+ identified individuals, an authors scale was constructed. The research was intended to verify the factor structure and inner reliability of the scale aimed at identifying the degree of beliefs in unsubstantiated claims and myths about LGBT+ (UCM-LGBT, Lenghart, 2019). The scale is a three-factor tool exploring: unsubstantiated claims and myths about homosexuality (NTM-H), unsubstantiated claims and myths about bisexual (NTM-B) and unsubstantiated claims and myths about trans people (NTM-T). Verification of the factor structure, correlation between factors and inner consistency was carried out on a set of adolescents on the

ground of Slovak Republic (N = 209), which was mediated through the online platform survio.com/sk. The results of the inner consistency test indicate the acceptable inner consistency of the scale inventory. The same results of inner consistency have been demonstrated within individual items and individual factors. Correlation analysis showed a positive moderately strong relationship between unsubstantiated claims and myths about homosexuality and unsubstantiated claims and myths about bisexual. The strong positive relationship was identified between unsubstantiated claims and myths about homosexuality and unsubstantiated claims and myths about trans people, and unsubstantiated claims and myths about bisexuality and unsubstantiated claims and myths about trans people. The confirmatory factor analysis confirmed the three-factor structure of unsubstantiated claims and myths about LGBT+ scale. Our findings confirm the assumption that our proposed version of the scale is an appropriate methodology for measuring the rate of unsubstantiated claims and myths about LGBT+.

Keywords: unsubstantiated claims and myths about LGBT+ scale, adolescents, reliability, correlation, confirmatory factor analysis.

1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY

Inakosť bola od počiatku vekov stredobodom pozornosti, a to predovšetkým z uhla pohľadu kritiky, či patologizácie. Ako ľudia máme tendenciu sa báť nových vecí a považovať ich za nebezpečné. Rovnako to je aj s LGBT+ komunitou. Do dnešného dňa evidujeme veľké množstvo predsudkov a neustále rozširujúcich sa dezinformácií, kde mnohé z nich boli podrobené výskumnému skúmaniu a vyvrátené. Avšak, nástroj ktorý by preukázal to, do akej miery ľudia veria dávno vyvráteným tvrdeniam či mýtom zameraným na jedny z najstarších identifikácií na svete absentuje. Ako globálne, tak aj na území Slovenskej republiky registrujeme absenciu takéhoto nástroja. Táto problematika a absencia nás viedla ku konštrukcii nástroja, ktorý sa zameriava na identifikovanie miery viery v nepodložené tvrdenia a mýty voči homosexuálne a bisexuálne identifikovaným jednotlivcom, a rovnako aj voči trans osobám. Nakoľko neevidujeme výstupy výskumného charakteru v kontexte miery viery v nepodložené tvrdenia voči LGBT+ identifikovaným jednotlivcom, nižšie operacionalizujeme pojmy a fenomény, s ktorými pracujeme v rámci konštruovanej metódy.

Prvou identifikáciou/sexuálnou orientáciou v rámci akronymu LGBT+ je homosexualita. Homosexualitu môžeme definovať ako „perzistentnú sexuálnu a emocionálnu atraktivnosť voči členom rovnakého pohlavia, ktorá predstavuje časť kontinua sexuálneho vyjadrenia“ (American Academy of Pediatrics, 1993). Samotný termín „homosexualita“ však obsahuje primárne

erotický náboj voči rovnakému pohlaviu (Drescher, & Byne, 2004; in Kaplan and Sandock, 2004). To znamená, že po terminologickej stránke pojem pôsobí „predovšetkým sexuálne.“ Pojem vo svojej podstate vynecháva citovú rovinu, pričom každá sexuálna orientácia je definovaná rovnako ako sexuálnou príťažlivosťou, tak aj svojim emocionálnym aspektom (Ondrisová et al., 2002). Sloboda (2016, s. 156) v tomto kontexte homosexualitu definuje ako „sexuálnu, citovú a partnerskú preferenciu osôb rovnakého pohlavia a genderu.“ Nakoľko je termín homosexualita akceptovaný predovšetkým ako odborný termín, prichádzalo k transformácií terminológie práve za účelom zníženia stigmatizácie v kruhoch bežnej populácie, ale aj odborníkov. Behom 20. storočia sa rozširuje a adaptuje pojem „gay“, ktorý odkazuje rovnako ako na homosexualitu mužov, tak aj na homosexualitu žien. Koncom 20. storočia bol ten termín prebraný práve samotnou LGBT+ komunitou na identifikovanie svojej sexuálnej orientácie a je používaný dodnes (American Psychological Association, 1991). Sloboda (2016) však poukazuje na to, že aj termín „gay“ paradoxne znevýhodňuje populáciu žien, ktoré sa identifikujú ako lesby. Homosexualitu nemožno teda považovať len ako určitý druh sexuálneho správania, ale predovšetkým, rovnako ako heterosexualitu, za vnútorný postoj (Kockott & Fahrnerová, 2001) v rámci ktorého je aj silné emocionálne puto voči rovnakému pohlaviu a nie len sexuálna vzrušivosť (Ryan & Futterman, 1998). To, že homosexualita sa „vyliečiť“ či „odstrániť“ nedá, preukázali aj negatívne výsledky experimentov po druhej svetovej vojne, kedy bola experimentálna hormonálna liečba homosexuality neúspešná niekoľkokrát (Feinberg, 2000). Týmto sa prikláňame a identifikujeme s názorom doktora Pataráka (2017), ktorý homosexuálnu orientáciu vníma ako nemennú a stabilnú. Nejde v tomto prípade o žiadnu slobodnú voľbu životného štýlu, pretože ak by išlo o ovplyvniteľný a modifikovateľný životný štýl, ktorý sa dá ľahko zmeniť, bolo by možné ho „napraviť“ určitými psychoterapeutickými prístupmi (Patarák, 2017).

Druhou identifikáciou v rámci akronymu LGBT+ je bisexuálna orientácia/identifikácia. Bisexualita bola z historického hľadiska, ale aj v modernej dobe príliš kritizovaná pre svoju legitímnosť v rámci identifikácie. Bisexualita bola umiestňovaná na líniu medzi heterosexualitu a homosexualitu (Hayfield, 2021), pričom bola/je vnímaná ako jedna z foriem identít, ktorá prináša revolúciu v prekračovaní a narúšaní genderovej binarity (Diamond, 2008; Hayfield, 2016; Galupo, 2018). Bisexualitu, rovnako ako homosexualitu, je nutné vnímať ako legitímnu identifikáciu a sexuálnu orientáciu, ktorá je definovaná romantickým zameraním, sexuálnym správaním a partnerstvom voči osobám rovnakého, ale aj opačného pohlavia (Bailey et al., 2016; Sloboda,

2016). My sa však v rámci definovania bisexuality držíme definície Oschovej (2014, s. 5), ktorá vníma bisexualitu ako „potenciálnosť byť priťahovaný/priťahovaná, romanticky či sexuálne, ľuďmi viac ako jedného pohlavia, nie však nevyhnutne v rovnaký čas, nie však nevyhnutne rovnakým spôsobom a nie však nevyhnutne v rovnakej miere.“

Z vyššie uvedených bodov možno konštatovať, že bisexualita je u mnohých považovaná za nie príliš hodnovernú možnosť sexuálnej identifikácie, a preto je širokým terčom negativizmu v spoločnosti (Eliason, 1997). Spoločnosť odmieta tento typ sexuálnej identifikácie a považuje ju za prechodnú fázu, neexistujúcu identifikáciu či za faktor narúšajúci binárny klasifikačný systém spoločnosti. Tin (2008) zároveň tvrdí, že príčinu môžeme hľadať v domnelom parodoxe spoločnosti, ktorá vníma bisexualitu ako fenomén v rozpore s heterosexuálnosťou, ale zároveň ako fenomén využívajúci výhody, ktoré heterosexuálnosť ponúka a ktoré napr. geovia a lesby nedokážu využiť. V spoločnosti vládne predsudok, že partnerský vzťah s bisexuálnym človekom môže narušiť ktokoľvek, ako žena, tak aj muž, čo môže viesť k bráneniu sa a stráňaniu sa vzťahu s bisexuálne identifikovaným človekom (Sloboda, 2016).

Tretou oblasťou v identifikácii v akronyme LGBT je písmeno „T“, ktoré zastrešuje rôznorodosť trans identít.

V našej spoločnosti existuje mnoho početnosť trans identít, ktoré sú zastrešené pod týmto pojmom. Podľa Slobodu (2016) tento pojem zastrešuje identity ako sú transsexualita, intersexualita, travestizmus, či drag queens (dressed as a girl). Fafejta (2004) dopĺňa ďalšie identity, ktoré možno zahrnúť do tohto okruhu: (1) androgýnia, (2) she-males/ladyboys (predovšetkým v oblasti Thajska) či (3) gender bender/blender. Autorky Ryan & Futterman (1998) dopĺňajú do tejto kategórie nonsurgical osoby (snažia sa žiť život opačného pohlavia, s ktorým sa identifikujú a ktorým sa cítia byť, ale bez operačného zákroku) a pre- a post-operative (predoperační a pooperační transsexuáli – vyhľadávajú genderové klinky na zmenu pohlavia). Podmienkou sa stáva to, že musia minimálne 1 rok pred operáciou žiť život opačného pohlavia. Pojem transsexualita avšak prešiel nemalým vývojom a už v 4. vydaní Diagnostického a štatistického manuálu duševných porúch Americkej psychiatrickej spoločnosti (1994) bol uvádzaný ako porucha genderovej identity. Dnes v najnovšom vydaní Diagnostického a štatistického manuálu duševných porúch v 5. edícii (2013) sa operuje predovšetkým s pojmom „rodová dysfória“, ktorá sa delí na rodovú dysfóriu u detí a rodovú dysfóriu u dospelých a dospelých. Významným krokom vo vedecko-odbornom

kruhu je odstránenie pojmu „transsexualita“ z najnovšej verzie Medzinárodnej klasifikácie chorôb (2019 – s účinnosťou od 1. januára 2022). Je nutné však uviesť, že transsexualita/transgenderizmus nebola úplne/nebol úplne odstránená/odstránený, ale bola/bol nahradená/nahradený pojmom „genderová inkongruencia v období adolescencie a detstva“, ktorý depatologizuje trans identity, a zameriava sa predovšetkým na to, ako sa jednotliviec identifikuje. Patarák (2020, s. 156) však poukazuje na to, že „v kontraste so zvyšujúcou sa prevalenciou rodového nesúladu a s rastúcou expozíciou verejnosti témami rodovej a transrodovej identity je medicínska starostlivosť o transrodové osoby na Slovensku výrazne poddimenzovaná.“

Moderná doba sa vyznačuje prílišnou produkciou informácií. Tieto informácie môžu produkovať (1) renomovaní odborníci – vedecké poznatky, ktoré sú overené objektívnymi nástrojmi alebo (2) laická verejnosť – vlogy, blogy, ktoré sú zväčša zamerané na osobné skúsenosti a sprostredkujú subjektívne informácie. To robí z internetu v dnešnej dobe najsilnejšie médium, ktoré môže sprostredkovať mylné informácie či nepodložené presvedčenia nielen v spojitosti s LGBT+ komunitou, ale všeobecne (Astuti, et al., 2017).

Dezinformácie a nesprávne informácie (misinformations) nepredstavujú nový, problematický fenomén len v 21. storočí. „Zabudnuté dokumenty... klamlivá reklama, zámerne sfalšované mapy a vládna propaganda tu existujú už roky.“ (Fallis, 2009, s. 1). Treba však rozlišovať medzi dezinformáciami a misinformáciami. Tento rozdiel výborne deklaruje Fallis (2008), ktorý dezinformácie a misinformácie definuje nasledovne: Dezinformácie sú informácie, ktoré predstavujú zámerne klamlivé informácie o jednotlivcovi či skupine, zo zámerom ublížiť jednotlivci či skupine. Misinformácie sú na typ informácií, ktorých zdroj si neuvedomil dopad tohto typu informácií na jednotlivca či skupinu. Zdroj ale v takýchto prípadoch chybu prizná a naprávi ju.

Na druhej strane, nepodložené tvrdenia môžeme definovať ako „vedomostné tvrdenie o stave sveta, ktoré nebolo dostatočne podložené dobrými dôkazmi.“ (Bensley, 2020; in Sternberg & Halpern, 2020). Ide teda o tvrdenia, ktoré neboli podrobené vedeckému skúmaniu, či vedeckému skúmaniu podrobené boli a boli vyvrátené. To znamená, že vo väčšine prípadov abscentuje práve vysoko vedecký dôkaz o danom tvrdení. V kontexte LGBT+ komunity môžeme hovoriť o rôznorodosti týchto dezinformácií, či dávno vyvrátených mýtov a nepodložených tvrdení. Medzi bežné príklady dezinformácií, mýtov či nepodložených tvrdení môžu môžeme zaradiť

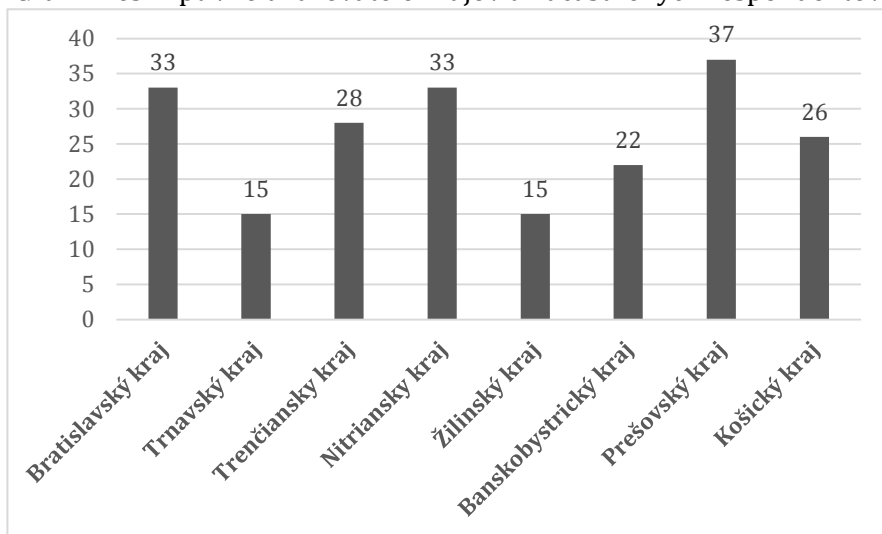
napríklad to, že (1) LGBT+ ľudia sú vo všeobecnosti nezodpovední či promiskuitní (Adam, 1992); (2) všetci gejovia sú zženštilí a všetky lesby sú mužatky (Fejes, & Petrich, 1993); (3) bisexuálni ľudia prenášajú HIV infekciu z LGBT+ komunity do heterosexuálnej komunity (Ames, 1996). V dnešnej modernej dobe môže každý jednotlivec, ktorý má prístup na internet, rozšíriť zavádzajúce informácie prostredníctvom rôznych sociálnych platforiem či fór (Fallis, 2008; Tandoc et al., 2019). Ľudia využívajúci kritické (analytické) myslenie, majú vyššiu tendenciu si informácie overovať, či hľadať zdôvodnenie (Bailin et al., 1999; Bensley, 2011). Rôzne výskumy (napr. Bensley, et al., 2014; Taylor, & Kowalski, 2004) podporujú fakt, že ľudia, ktorí dosahujú vyššie skóre v testoch kritického myslenia, majú nižšiu tendenciu viery v nepodložené presvedčenia, konšpirácie, či v mylné predstavy. Mnoho pedagógov, odborníkov, vedcov/vedkýň sa v dnešnej dobe zhoduje na fakte, že kritické myslenie predstavuje súbor vedomostí, zručností či určitých dispozícií (Bensley, 2011; Byrnes, & Dunbar, 2014).

2 METÓDY

Výskumný súbor

Výskumný súbor tvorilo 209 adolescentov z územia Slovenskej republiky. Z celkového počtu respondentov bolo 102 mužov (48,8%) a 107 žien (51,9%). Respondenti a respondentky, ktorí/ktoré sa zúčastnili výskumu, pochádzali z rôznych krajov Slovenska (Graf 2): 33 respondentov a respondentiek z Bratislavského kraja (15,7%); 15 respondentov a respondentiek z Trnavského kraja (7,1%); 28 respondentov a respondentiek z Trenčianskeho kraja (13,3%); 33 respondentov a respondentiek z Nitrianskeho kraja (15,7%); 15 respondentov a respondentiek zo Žilinského kraja (7,1%); 22 respondentov a respondentiek z Banskobystrického kraja (10,5%); 37 respondentov a respondentiek z Prešovského kraja (17,7%) a 26 respondentov a respondentiek z Košického kraja (12,4%).

Graf 2 Deskriptívne ukazovatele krajov u zúčastnených respondentov.



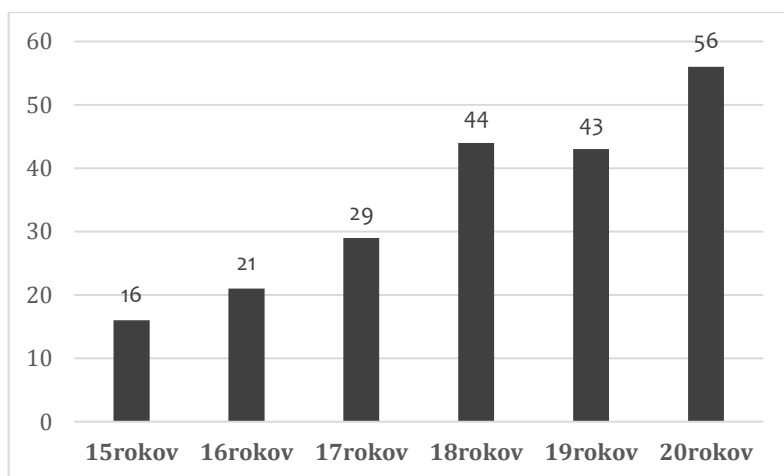
Tabuľka 1 Deskriptívne ukazovatele vekového rozloženia

Vek	
N	209
M	18,1
Me	18
Md	20
SD	1,578

Vysvetlivky: N = početnosť; M = priemer; Me = medián; Md = modus; SD = štandardná odchýlka

Vekové rozpätie zúčastnených respondentov a respondentiek sa pohybovalo na línii 15 až 20 rokov. Deskriptívne ukazovatele (Tabuľka 1; Graf 3) v rámci vekového rozloženia sledujú nasledovné vekové zastúpenie v tejto kohorte dospelých: 16 respondentov a respondentiek vo veku 15 rokov (7,6%); 21 respondentov a respondentiek vo veku 16 rokov (10%); 29 respondentov a respondentiek vo veku 17 rokov (13,8%); 44 respondentov a respondentiek vo veku 18 rokov (21%); 43 respondentov a respondentiek vo veku 19 rokov (20,5%) a 56 respondentov a respondentiek vo veku 20 rokov (26,7%). Priemerný vek zúčastnených adolescentov bol 18,1 roka. Najväčšiu početnosť vykazovali práve respondenti a respondentky vo veku 20 rokov, ktorí sa zúčastnili v najväčšom počte (Md = 20).

Graf 3 Deskriptívne ukazovatele vekového rozloženia



Metódy výskumu

V prezentovanej štúdii sme overovali 15 položkovú trojfaktorovú verziu škály NMT-LGBT – Nepodložené tvrdenia a mýty o LGBT+ (Lenghart, 2019). Škála sa zameriava na analyzovanie miery viery v nepodložené tvrdenia o LGBT+ v rámci vybraných LGBT+ identifikácií. Ide konkrétne o 3 faktory: nepodložené tvrdenia a mýty o homosexualite, nepodložené tvrdenia a mýty o bisexualite a nepodložené tvrdenia a mýty o trans osobách.

Inventár dotazníka pozostáva z troch faktorov reprezentujúcich jednotlivé faktory. Faktor nepodložených tvrdení a mýtov o homosexualite pozostáva z 5 položiek a hodnotí jednotlivcovu mieru viery v nepodložené tvrdenia a mýty o homosexualite (napr. „Gejovia a lesby si svoj životný štýl dobrovoľne vyberajú“). Faktory nepodložených tvrdení a mýtov o bisexualite pozostáva z 5 položiek a hodnotí jednotlivcovu mieru viery v nepodložené tvrdenia a mýty o bisexualite (napr. „Bisexualita naozaj neexistuje. Ľudia, ktorí sa považujú za bisexuálnych prechádzajú len fázou, sú zmätení alebo nerozhodní“). Faktor nepodložených tvrdení a mýtov o trans osobách pozostáva z 5 položiek a hodnotí jednotlivcovu mieru viery v nepodložené tvrdenia a mýty o trans osobách (napr. „Všetci trans ľudia pracujú v sexbiznise“).

Položky dotazníka boli analyzované na základe literárnych zdrojov (Adam, 1992; Fejes & Petrich, 1993; Ames, 1996; Fafejta, 2004; Fafejta, 2016; Sloboda, 2016), či prevzaté z výskumných zistení (Dallara, 2011; Canadian AIDS Society, 2019) a následné preložené do slovenského jazyka. Respondenti a respondentky boli prostredníctvom online platformy survio.com/sk

požadovaný/požiadane identifikovať na 5-stupňovej Likertovej škále (1 = úplne nesúhlasím; 5 = úplne súhlasím) do akej miery súhlasia s danými výrokmí.

Štatistické procedúry

Štatistické spracovanie dát bolo realizované prostredníctvom programu JASP 14.0. V prvom kroku sme podrobili škálu procedúre vnútornej konzistencie (reliability) pomocou koeficientu Cronbachovej α . Procedúre reliability bol podrobený ako samotný nástroj celkovo, tak aj jeho jednotlivé položky. V rámci koeficientu Cronbachovej α sme akceptovali hladinu 0,7 a vyššiu, ktorá predstavuje optimálnu hodnotu reliability. Druhý krok predstavovala korelačná analýza pomocou Pearsonovho r , ktorá nám umožnila zistiť jednotlivé vzťahy faktorov medzi sebou. V rámci korelačného koeficientu sme akceptovali hodnotu na hladinách 0,5 – 0,8 (stredne silný vzťah) a 0,8 – 1,0 (silný vzťah). V treťom kroku sme položky dotazníka NTM-HBT podrobili faktorovej analýze (prostredníctvom JASP 14.0), v rámci ktorej sme využili konkrétne konfirmačnú faktorovú analýzu za účelom identifikovania a potvrdenia položiek jednotlivých faktorov. Konfirmačná analýza zároveň bola využitá na overenie nami vytvoreného modelu vzťahov a faktorov, ktoré by mal nástroj merať. Na testovanie vhodnosti modelu sme sa zamerali predovšetkým na indexy: chí-kvadrátu (χ^2), Bentlerovho komparatívneho indexu (CFI), a odmocniny z priemerného štvorca chyby odhadu (RMSEA).

3 VÝSLEDKY

Vnútorná reliabilita dotazníka NTM-LGBT

V prvej fáze bol dotazník podrobený procedúre vnútornej konzistencie prostredníctvom koeficientu Cronbachovej α (Tabuľka 2). Zároveň bola analyzovaná aj vnútorná konzistencia jednotlivých položiek, ich minimálne a maximálne dosiahnuté skóre a zároveň aj jednotlivé faktory nástroja (Tabuľka 2, tabuľka 3, tabuľka 4). Akceptovali sme hladinu 0,7 a vyššiu, ktoré predstavujú optimálnosť v rámci vnútornej reliability.

Tabuľka 2 Hodnoty vnútornej konzistencie škály
NTM-LGBT

Premenná	Cronbachove α
NTM-LGBT	0.933

Z údajov v tabuľke 2 vyplýva, že dotazník NTM-HBT vykazuje vysokú vnútornú konzistenciu ($\alpha = 0,933$). Výsledky poukazujú na silnú a vysokú vnútornú konzistenciu konštruovaného dotazníka.

V rámci reliability boli skúmané aj jednotlivé položky dotazníka. Identifikovali sme silnú vnútornú konzistenciu jednotlivých položiek dotazníka, predovšetkým na hladine 0,9. Z údajov vyplývajúcich z tabuľky 3 môžeme konštatovať, že nami zvolené položky v dotazníku vykazujú vysokú vnútornú konzistenciu (Tabuľka 3). Poradie položiek v tabuľke 3 je zhodné s poradím položiek v konštruovanom dotazníku.

Tabuľka 3 Hodnoty vnútornej konzistencie jednotlivých položiek
a minimálne a maximálne skóre

Položka	Minimum	Maximum	Cronbachove α
1.	1,00	5,00	0.926
2.	1,00	5,00	0.933
3.	1,00	5,00	0.935
4.	1,00	5,00	0.929
5.	1,00	5,00	0.929
6.	1,00	5,00	0.927
7.	1,00	5,00	0.931
8.	1,00	5,00	0.929
9.	1,00	5,00	0.927
10.	1,00	5,00	0.927
11.	1,00	5,00	0.927
12.	1,00	5,00	0.933
13.	1,00	5,00	0.926
14.	1,00	5,00	0.925
15.	1,00	5,00	0.929

Identifikované boli aj hodnoty jednotlivých faktorov konštruovaného dotazníka. Rovnako ako pri vyššie uvedenej analýze vnútornej konzistencie, aj pri faktoroch sme si stanovili optimálnu hodnotu 0,7.

Analýza pomocou koeficientu Cronbachovej α preukázala (Tabuľka 4) optimálnu vnútornú konzistenciu, ako pri faktore nepodložených tvrdeniach a mýtoch o homosexualite ($\alpha = 0,857$), nepodložených tvrdeniach a mýtoch o bisexualite ($\alpha = 0,840$), tak aj pri faktore nepodložených tvrdení a mýtov o trans osobách ($\alpha = 0,788$).

Tabuľka 4 Hodnoty vnútornej konzistencie faktorov NTM_LGBT

Faktor	Cronbachove α
NTM-H	0.857
NTM-B	0.840
NTM-T	0.788

Vysvetlivky: NTM-B= subškála nepodložených tvrdení a mýtov o homosexualite; NTM-B = nepodložené tvrdenia a mýty o bisexualite; NTM-T = nepodložené tvrdenia a mýty o trans osobách.

Korelácie faktorov

V rámci analýzy bola vykonaná aj korelačná analýza prostredníctvom Pearsonovho korelačného koeficientu. Táto korelácia bola primárne zameraná na korelačnú analýzu jednotlivých faktorov dotazníka (Tabuľka 5). Všetky vzťahy boli identifikované ako štatisticky významné na hladine 0,001. Vzťahy medzi jednotlivými faktormi sa pohybovali na hladine stredne silného vzťahu (0,5 – 0,8) a silného vzťahu (0,8 -1). Vzťah medzi faktormi NTM-H a NTM-B sa nachádzal na hranici stredne silného vzťahu a silného vzťahu, pričom po zaokrúhlení môžeme tento vzťah identifikovať ako silný ($r = 0,795$). Rovnako sa na hranici stredne silného vzťahu a silného vzťahu nachádzal vzťah medzi faktorom NTM-H a faktorom NTM-T ($r = 0,801$). Najvýraznejší silný vzťah bol identifikovaný medzi faktormi NTM-B a NTM-T ($r = 0,831$).

Tabuľka 5 Vzťahy medzi jednotlivými faktormi škály NTM-LGBT

Vzťah	r	p
NTM-H - NTM-B	0.795***	< .001
NTM-H - NTM-T	0.801***	< .001
NTM-B - NTM-T	0.831***	< .001

Vysvetlivky: NTM-H = nepodložené tvrdenia a mýty o homosexualite; NTM-B = nepodložené tvrdenia a mýty o bisexualite; NTM-T = nepodložené tvrdenia a mýty o trans osobách; r = korelačný koeficient; p = štatistická významnosť.

Konfirmačná faktorová analýza

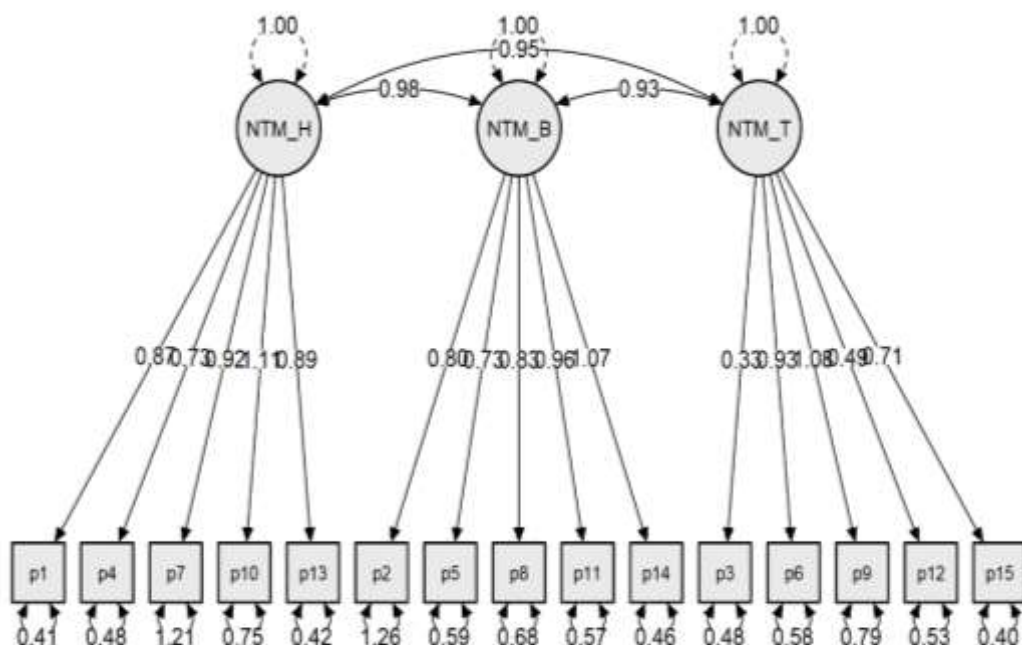
Na overenie 3-faktorového modelu, ktorý predpokladal 3 vzájomne korelované faktory (NTM-H, NTM-B, a NTM-T), sme použili konfirmačnú faktorovú analýzu (CFA). Distribúcia odpovedí na všetky položky zodpovedala normálnemu rozloženiu. Testovaný model vykazoval dobrú zhodu s dátami (Tabuľka 6).

Tabuľka 6 Overenie vhodnosti faktorového modelu NTM-LGBT pomocou vybraných parametrov

	χ^2	df	p	RMSEA	CI 90%	GFI	CFI	SRMR
Model	221.81	87	<.001	0.086	0.072 - 0.100	0.878	0.926	0.046

Vysvetlivky: N = 209; χ^2 = chí-kvadrát; df = stupne voľnosti; p = signifikancia; RMSEA = odmocnina z priemerného štvorca chyby odhadu; CI = interval spoľahlivosti; GFI – index vhodnosti, CFI – Bentlerov komparatívny index, SRMS – zvyšková štandardizovaná stredná odmocnina

Na základe vyššie uvedených výsledkov konfirmačnej faktorovej analýzy môžeme konštatovať, že 3-faktorový model, ktorý predpokladal 3 hlavné faktory dotazníka, bol potvrdený. Každá pozorovateľná premenná (položka dotazníka) sýti len jeden faktor a to nasledovne: položky 1, 4, 7, 10 a 13 sýtia faktor nepodložených tvrdení a mýtov o homosexualite (NTM-H), položky 2, 5, 8, 11, a 14 sýtia faktor nepodložených tvrdení a mýtov o bisexualite (NTM-B) a položky 3, 6, 9, 12 a 15 sýtia faktor nepodložených tvrdení a mýtov o trans osobách (NTM-T). Indexy v rámci vhodnosti modelu boli nasledovné: χ^2 = 221,81, RMSEA = 0,086, GFI = 0,878, CFI = 0,926, SRMR = 0,046. Nakoľko hodnota RMSEA (0,086) v rámci našej analýzy nepresiahla hranicu 0,1, môžeme konštatovať, že vykazuje dostatočnú vhodnosť modelu pre opis dát. Hodnota SRMR v rámci našej analýzy (SRMR = 0,046) nepresiahla charakteristiku <0,08, čo môžeme považovať za akceptovateľné. Na základe vykazovania akceptovateľných hodnôt môžeme konštatovať, že náš model prezentuje dobrú mieru zhody s reálnymi dátami a je v takejto podobe aplikovateľný. Testovaný model je zobrazený na obrázku 1.



Obrázok 1 3-faktorový testovaný model nepodložených tvrdení a mýtov o LGBT+.

4 DISKUSIA A ZÁVER

Cieľom štúdie bolo uskutočniť psychometrické overenie verzie škály NTM-LGBT v populácii slovenských dospelých vo veku 15 až 20 rokov. Tento nástroj bol konštruovaný na základe analýzy literárnych a internetových zdrojov v oblasti nepodložených tvrdení a mýtov zameraných na LGBT+ populáciu. Nástroj predstavuje metódu, na základe ktorej je laická, ale aj odborná verejnosť schopná posúdiť, do akej miery jednotlivec verí nepodloženým, dávno vyvráteným hypotézam a mýtom o LGBT+ populácii. Model sa ukázal byť validný a reliabilný a po uskutočnení všetkých vybraných štatistických procedúr preukázal akceptovateľné hodnoty. S ohľadom na vnútornú konzistenciu NTM-LGBT vyjadrenú koeficientom Cronbachovo alfa s hodnotou 0,933 je možné povedať, že škála vykazuje vysokú spoľahlivosť. Spoľahlivosť v rámci vnútornej konzistencie môžeme považovať aj u jednotlivých položiek dotazníka, kde sa hodnoty alfa pohybovali v rozmedzí 0,925 – 0,935. Aj pri hodnotení jednotlivých faktorov bola identifikovaná

spoľahlivosť, kde faktor NTM_H vykazoval hodnotu alfy na hladine 0,857, faktor NTM_B hodnotu alfy na hladine 0,840 a faktor NTM_T hodnotu alfy na hladine 0,788. Na preukázateľnosť vzájomných vzťahov medzi jednotlivými faktormi bol použitý Pearsonov korelačný koeficient. Korelačná analýza preukázala pozitívne vzťahy na stredne silnej a silnej úrovni medzi všetkými faktormi. Stredne silný vzťah bol preukázaný medzi faktorom NTM_H a NTM_B. Avšak, po zaokrúhlení možno tento vzťah považovať za silný. Na hladine silného pozitívneho vzťahu boli identifikované dva vzťahy. Prvý pozitívny silný vzťah bol identifikovaný medzi faktorom NTM_H a faktorom NTM_T. Druhý pozitívny silný vzťah bol identifikovaný medzi faktorom NTM_B a faktorom NTM_T. Na stanovenie konštruktivej validity a potvrdenie rozdelenia položiek do faktorov, v rámci výskumnej časti a v teoretickej časti, bola použitá konfirmačná faktorová analýza. Uvedená analýza rozdelila položky do troch faktorov tak, ako boli prezentované v popise metódy a v teoretickom modeli (Obr. 1). V našom prípade neboli detegované výrazné problémy so žiadnou z položiek.

Medzi limity našej výskumnej práce môžeme primárne zaradiť neochotu škôl v rámci participácie na výskume. Mnoho škôl, ktoré sme osobne kontaktovali, odmietli vzhľadom na tému výskumu spoluprácu. Tým pádom sme boli nútení dotazníkovú batériu uviesť do online formátu, čo na jednej strane možno považovať za limit, ale na strane druhej aj za výhodu. Za limit možno považovať nemožnosť overiť participáciu vzhľadom na vekovú kohortu adolescentov a spoľahnúť sa na pravdivosť uvedených údajov o veku. Limitom online zberu výskumných dát je aj nemožnosť priamej komunikácie s participantmi; nemožnosť vyslovenia otázok zo strany participantov pri pojmoch či konštruovaných tvrdeniach v dotazníkovej batérii. V rámci vyplnenia boli zaslané aj odpovede rôzneho negatívneho charakteru, ako napríklad: namiesto vyplnenia údajov (napr. vek a pod.) uvedené hákové kríže či nenávisťné prejavy. V takýchto prípadoch sme doručené dotazníky do výskumného spracovania nezaradili. Celkovo išlo o päť prípadov. Za ďalší, nie zanedbateľný limit výskumu, považujeme aj nízky počet zúčastnených respondentov a respondentiek, čo nám znemožňuje generalizovať výsledky našich zistení. Za pozitívum možno považovať úplnú anonymitu a súkromie v rámci vyplňovania škály, pričom participanti mali možnosť odpovedať na tvrdenia bez vplyvu názoru rovesníkov či samotného prostredia školy. Za pozitívum ďalej považujeme v súlade s konštatáciami Fielda (2000), to, že vo výskumných šetreniach, kde je snahou aplikovať akúkoľvek faktorovú analýzu, sa musí vyskytovať aspoň 10 až 15 respondentov/respondentiek na jednu položku vo výskumnom nástroji, čo naša vzorka spĺňala.

Pre úplnú štandardizáciu NTM-LGBT škály je nutné venovať pozornosť najmä opätovnému overeniu na reprezentatívnej výskumnej vzorke dospelých, a tiež použiť ďalšie kritéria pre stanovenie validity výskumného nástroja. Zároveň odporúčame otestovanie modelu škály s reverznými položkami na dvoch výskumných súboroch, kde náš testovaný model by bol administrovaný jednej skupine respondentov/respondentiek a druhý model (s reverznými položkami) by bol administrovaný druhej skupine respondentov a respondentiek.

LITERATÚRA

ADAM, B.D. 1992. Sociology and people living with AIDS. In *J. Huber & B. Schneider (Eds.), The social context of AIDS* (s. 3-18). Newbury Park, CA: Sage,

AMERICAN ACADEMY OF PEDIATRICS. 1993. Homosexuality and adolescence, *Pediatrics*, 92, s. 631.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. 1994. *DSM-IV: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. USA: Washington DC

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. 2013. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edition: DSM-5*. USA: Washington DC.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. 1991. Avoiding Heterosexual bias in language. *American Psychologist*, 46(9), s. 973-974.

AMES, L. J. 1996. Homo-Phobia, Homo-Ignorance, Homo-Hate, Heterosexism and AIDS: In *rothblum, E. D., Bond, L. A. (Eds.), Preventing Heterosexism and Homophobia* (s. 239-252). California: Sage Publications, Inc.,

ASTUTI, D. A., HIDAYAT, A., HUMAIRA, R. Z., WIDYASTARI, D. A., SINAGA, D. M. 2017. Accessibility to Media and its Relation to Stigmatization toward Lesbian-Gay-Bisexual and Transgender (LGBT) Individuals: A Study among 2nd Year Midwifery Students in Yogyakarta, Indonesia. *Journal of Health Research*, 31(4), s. 236-269.

BAILEY, M., VASEY, P.L., DIAMOND, L.M., BREEDLOVE, S.M., VILAIN, E., EPPRECHT, M. 2016. Sexual orientation, Controversy, and Science. *Psychological Science in the Public Interest*, 17(2), s. 45-101.

BAILIN, S., CASE, R., COOMBS, J.R., DANIELS, L.B. 1999. Conceptualizing critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 31, s. 285-302.

BENSLEY, D.A. 2011. Rules for reasoning revisited: Towards scientific conception of critical thinking. In *C.P. Horvath & J.M. Forte (Eds.), Critical thinking* (s. 1-35). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.

BENSLEY, D.A., LILIENFIELD, S.O., POWELL, L.A. 2014. A new measure of psychological misconceptions: Relations with academic background, critical thinking, and acceptance of paranormal and pseudoscientific claims. *Learning and Individual Differences*, 36, s. 9-18.

BENSLEY, D.A. 2020. Critical Thinking and the Rejection of Unsubstantiated Claims. In *Sternberg, R.J. & Halpern, D.F. (Eds.), Critical Thinking in Psychology*, 2th edition (s.137-195). UK: Cambridge University Press.

BYRNES, J.P., DUNBAR, K.N. 2014. The nature and development of critical-analytic thinking. *Educational Psychology Review*, 26(4), s. 477-493.

DIAMOND, L. M. 2008. Female bisexuality from adolescence to adulthood: Results from a 10-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 44(1), s. 5– 4.

DRESCHER, J., & BYNE, W. 2004. Homosexuality, gay and lesbian identities, homosexual behavior. In *Kaplan and Sandock's Comprehensive Textbook of Psychiatry (Eds.)*. 8th Edition. USA, Philadelphia: Williams and Wilkins.

ELIASON, M.J. 1997. The Prevalence and Nature of Biphobia in Heterosexual Undergraduated Students. In *Archives of Sexual Behavior*. 26(3), s. 317 – 326.

FAFEJTA, M. 2004. *Úvod do sociologie pohlaví a sexuality*. Věrovany: Nakladatelství Jan Piskiewicz.

FALLIS, D. 2008. Toward an epistemology of Wikipedia. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 59, s. 1662-1674.

FALLIS, D. 2009. *A Conceptual Analysis of Disinformation*. Získané z: <http://hdl.handle.net/2142/15205>.

FEINBER, L. 2000. *Pohlavní štvanci*. Praha: G plus G.

FEJES, F., PETRICH, K. 1993. Invisibility, homophobia and heterosexism: Lesbians, gays, and the media. *Critical Studies in Media Communication*, 10(4), s. 395-422.

FIELD, A. 2000. *Discovering Statistics using SPSS for Windows*. London – Thousand Oaks – New Delhi: Sage.

HAYFIELD, N. 2016. Bisexualities. In A. E. Goldberg (Ed.), *The Sage encyclopedia of LGBTQ studies* (s. 128–131). London: Sage.

HAYFIELD, N. 2021. *Bisexual and Pansexual Identities. Exploring and Challenging Invisibility and Invalidation*. New York: Routledge.

KOCKOTT, G., FAHRNEROVÁ, E.A. 2001. Sexuálne poruchy u muža. Trenčín: Vydavateľstvo F.

OCHS, R. 2014. Understanding Bisexuality: Challenging Stigma, Reducing Disparities, and Caring for Patients. National LGBT Health Education Center. Získané z: www.lgbthealtheducation.org/wp-content/uploads/Understanding-Bisexuality-Final.pdf.

ONDRISOVÁ, S., ŠÍPOŠOVÁ, M., ČERVENKOVÁ, I., JÓJÁRT, P., BIANCHI, G. 2002. *Neviditeľná menšina. Čo (ne)vieme o sexuálnej orientácii*. Bratislava: Nadácia občan a demokracia.

PATARÁK, M. 2017. O čom sa musí hovoriť odborne a vyvážene. *Psychiatria-Psychoterapia-Psychosomatika*, 24(1), s. 67-68.

PATARÁK, M. 2020. Rodový nesúlad. *Psychiatrická prax*, 21(4), s. 153-156.

RYAN, C., FUTTERMAN, D. 1998. *Lesbian & Gay Youth (Care & Counseling)*. New York: Columbia University Press.

SLOBODA, Z. 2016. *Dospívání, rodičovství a (homo)sexualita*. Libčice nad Vltavou: Pasparta.

TAYLOR, A.K., KOWALSKI, P. 2004. Ability and critical thinking as predictors of change in students' psychological misconceptions. *Journal of Instructional Psychology*, 31, s. 297-303.

TIN, L.G. 2008. *The dictionary of Homophobia (A global history of gay & lesbian experience)*. Vancouver: Arsenal Lulp Press.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. 2019. International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems. 11th edition. Získané z: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fid%2fentity%2f1336943699>.

Príloha: Škála nepodložených tvrdení a mýtov o LGBT+ (znenie položiek)

	Položka	Faktor
1	Všetci geovia a lesby sú extrémne promiskuitní.	NTM-H
2	Bisexualita naozaj neexistuje. Ľudia, ktorí sa považujú za bisexuálnych prechádzajú len fázou, kedy sú zmätení alebo nerozhodní.	NTM-B
3	Všetky deti, ktoré vykazujú prvky správania opačného pohlavia sú transsexuálne.	NTM-T
4	Všetci geovia sú zženštilí a všetky lesby sú mužatky.	NTM-H
5	Ľudia, ktorí sa považujú za bisexuálnych, sú v skutočnosti heterosexuálni a len experimentujú s rovnakým pohlavím.	NTM-B
6	Transsexualita je vec sexu a fetišizmu.	NTM-T
7	Geovia a lesby si svoj životný štýl dobrovoľne vyberajú.	NTM-H
8	Bisexuálni ľudia rozširujú AIDS medzi geov a lesby.	NTM-B
9	Transsexualita je fenomén 21. storočia.	NTM-T
10	Homosexualita je duševná porucha.	NTM-H
11	Bisexuálni ľudia sú zúfalo nešťastní, hľadajúc dokonca života akýsi vnútorný pokoj, ktorý nemôžu nikdy nájsť.	NTM-B
12	Transsexualita sa týka výhradne trans žien (male-to-female).	NTM-T
13	Homosexuálne páry vždy vychovávajú homosexuálne orientované deti.	NTM-H
14	Bisexualita je len trend modernej spoločnosti.	NTM-B
15	Všetci trans ľudia pracujú v sexbiznise.	NTM-T

ZÁVER

Štúdie publikované v nekonferenčnom zborníku „Konvergenie vedeckej činnosti študentov a učiteľov II“ spája niekoľko aspektov. Prvým z nich, ktorý považujeme za najvýznamnejší z aspektu odborného zamerania študentov, je prostredie školy. Ďalším aspektom prepájajúcim publikované vedecké štúdie so štúdiom a praxou je aspekt viazaný na predmetné zameranie ontogenetickej psychológie, s akcentom na vývinové obdobie detstva a dospievania, ako aj vplyvom pandémie COVID-19 na prežívanie a správanie v jednotlivých fázach ontogenézy. Tretím je aspekt rodičovstva a detstva s dôrazom na prežívanie úzkosti počas pandémie COVID-19. Štvrtým je aspekt podpory rozšírenia poznatkov o rizikovom správaní dospievajúcich s akcentom na užívanie alkoholu a vzťahovej väzby k rodičom u dospievajúcich. Piatym je aspekt viazanosti na originálne psychologické konštrukty, ktoré vo výskume v SR absentujú.

V jednotlivých oblastiach sme v rámci riešených výskumných problémov dospeli k nasledovným kľúčovým zisteniam a záverom:

1. Škola, osobnosť žiaka a výskum vedomostí, zručností a kompetencií v rôznych kontextoch (aj v kontexte pandémie COVID-19):

- ✓ výskumné zistenia poukazujú na fakt, že začlenení chlapci a dievčatá disponujú rovnakým sociálnym statusom – identifikovali sme, že v oblasti vplyvu sú sympatií aj žiaci aj žiačky približne na rovnakej úrovni;
- ✓ na rozdiel od existujúcich východísk sme identifikovali, že existuje rozdiel v oblasti sympatií žiakov začlenených a intaktných, čo je vysoko pravdepodobne spojené z špecifickými charakteristikami triedy - nízke sociálne cítenie a nižšia miera empatie;
- ✓ potvrdili sme nižší vplyv začlenených žiakov v porovnaní s intaktnými žiakmi v školskej triede;
- ✓ identifikovali sme, že žiaci sekundárneho vzdelávania považujú plnenie sľubov za prirodzenú schopnosť, dodržiavanie sľubov pre nich nepredstavuje žiadny problém, neplnia ich z povinnosti, ale z vlastnej vôle - túto vlastnosť u žiakov sekundárneho vzdelávania zaradujeme do vnútornej motivácie;
- ✓ zistili sme, žiaci sekundárneho vzdelávania vedia ovládať svoj hnev, nekonajú na základe vonkajších stimulov, ale preferujú svoje aktuálne emócie a city, vedia zvládať svoj emočný hnev, čo je príkladom adekvátne sa rozvíjajúcej osobnosti;

- ✓ potvrdili sme, že sme, že žiaci nižšieho sekundárneho vzdelávania preferujú v oblasti milého prístupu k druhým ľuďom vnútornú motiváciu;
- ✓ výskum neodhalil vzťah matematickej a čitateľskej gramotnosti a nepodložených presvedčení neskorých adolescentov a mladších dospelých (20-25 rokov);
- ✓ zistili sme, že viac rozvinuté kognitívne schopnosti súvisia s nižšou mierou epistemicky nepodložených presvedčení; ukazuje sa, že aj úroveň vzdelania môže redukovať pravdepodobnosť viery v konšpiračné teórie; inými slovami, ľudia s vyššou úrovňou vzdelania majú menšiu pravdepodobnosť, že budú veriť konšpiračným teóriám ako ľudia s nízkou úrovňou vzdelania;
- ✓ podporili sme existenciu smerovania vzťahu v smere spojitosti školskej úspešnosti vyjadrenej GPA u adolescentov (15-19 rokov) s vnímaným pozitívnym účinkom počúvaného žánru na proces učenia sa, výkonnosť, motiváciu k výkonu, pozornosť a emocionálnosť, avšak v štatisticky významnom vzťahu len v prípade Pop hudby a žánrov Gospel, Country, Metal,
- ✓ odporúčame pre metodickú podporu praxe učiteľov psychológie na slovenských gymnáziách zverejniť digitalizované učebné materiály dostupné pre všetkých praktikujúcich učiteľov/ky psychológie na slovenských gymnáziách, vytvoriť individuálnu metodickú podporu pre všetkých praktikujúcich učiteľov/ky psychológie na slovenských gymnáziách, zefektívniť možnosti pre výučbu psychológie na slovenských gymnáziách, čo by mohlo napomôcť aj zvýšeniu záujmu o daný predmet, a vytvoriť komplexný učebný materiál, ktorý by bol dostupný v rôznych formách pre všetkých učiteľov psychológie na gymnáziách a sústredoval by sa na požiadavky kladené ŠVP na predmety Psychológia, Seminár zo psychológie, Cvičenia zo psychológie na slovenských gymnáziách.

2. Ontogenetické špecifiká psychologických konštruktov (aj v kontexte pandémie COVID-19):

- ✓ identifikovali sme naprieč 4 generáciami (Baby Boomers, Generácia X, generácia Y, Generácia Z), že najviac šťastná generácia s najvyšším naplnením životnej zmysluplnosti počas pandémie COVID-19 je najstaršia generácia zaradená - Baby boomers (od 56 do 62 rokov); za najmenej šťastnú a s najnižším naplnením životnej

zmysluplnosti sme identifikovali generáciu Z, čiže najmladšiu z generácií zaradených do výskumu (od 18 do 24 rokov)

- ✓ identifikovali sme, že úroveň nepodložených presvedčení neskorých adolescentov, dospelých a seniorov (18-77 rokov) je celkovo priemerná, pričom študujúci mali menej konšpiračných a pseudovedeckých nepodložených presvedčení v porovnaní s ne-študentmi;
- ✓ úroveň kritického myslenia neskorých adolescentov, dospelých a seniorov (18-77 rokov) je relatívne nízka (32% - 59% úspešnosť v testoch), pričom vyššie skóre dosahovali študenti v porovnaní s ne-študentmi;
- ✓ významným prediktorom konšpiračných presvedčení neskorých adolescentov, dospelých a seniorov (18-77 rokov) je schopnosť hodnotiť argumenty, a významný prediktorom pseudovedeckých presvedčení zas schopnosť interpretácie;
- ✓ nepodložené presvedčenia dospelých (20-48 rokov) sa zásadne počas prvej a druhej vlny pandémie nemenili, celkovo boli na priemernej úrovni;
- ✓ nepodložené presvedčenia dospelých (20-48 rokov) súviseli pozitívne s prosociálnym správaním, okrem dvoch výnimiek týkajúcich sa anonymného prosociálneho správania v druhej vlne, vzťahy boli skôr slabé a nekonzistentné;
- ✓ identifikovali sme, že z aspektu medzipohlavného sa viac asertívnejšie správajú dievčatá v adolescentnom veku ako dospievajúci chlapci;
- ✓ identifikovali sme vysoko pozitívny vzťah adolescentov (15-19 rokov) k hudbe, pričom medzi adolescentami stále vedie ako najviac preferovaný hudobný žáner pop hudba, ktorá mala zastúpenie až u 82,42% adolescentov, pričom pop hudba nepredstavuje riziko pre dospievajúce mladých ľudí (výskumy ju nazaradujú k rizikovým žánrom, neprepájajú tento žáner s asociálnym správaním, negatívnou emocionalitou a podobne);
- ✓ prežívanie adolescentov (15-19 rokov) je aj vďaka hudbe v tomto období veľmi intenzívne, pričom sme identifikovali, že klasická vážna hudba a Jazz boli najviac spojené s vnímaným pozitívnym účinkom na učenie sa, pozitívne emocionálne prežívanie, lepšiu pozornosť, zvládanie záťaže a lepšiu výkonovú motiváciu a motiváciu k učeniu sa adolescentov.

3. Dieťa a rodina (aj v kontexte pandémie COVID-19):

- ✓ identifikovali sme vyššiu úzkosť v skupine rodičov v porovnaní so skupinou detí počas pandémie COVID-19;
- ✓ zistili sme, že rodičia s dosiahnutým vysokoškolským vzdelaním vykazujú nižšiu mieru úzkosti, v porovnaní s rodičmi s dosiahnutým stredoškolským vzdelaním;
- ✓ zistili sme vyššiu mieru úzkosti u dospelých žien/matiiek v porovnaní s mužmi/otcami v čase pandémie COVID -19, u ich detí sme zistili vyššiu úzkosť u chlapcov s porovnaní s dievčatami;
- ✓ výskum preukázal, že dospievajúci, ktorí vyrastajú v rodine, ktorá má voči nim pozitívny emocionálny vzťah, sa správajú viac asertívne v porovnaní so žiakmi, ktorí naopak vyrastajú v rodine, ktorá k nim má odmietavý, negatívny vzťah.

4. Podpora vedeckých zámerov KPŠP v oblasti rizikového správania – tím zamestnancov KPŠP zaradený medzi najvýznamnejšie vedecké tímy v oblasti výskumu rizikového správania (Najvýznamnejšie výskumné tímy Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, 2019, dostupné online: https://www.ukf.sk/images/veda_a_vyskum/A5_vyskumne_timy_brozura_SK_EN_2019_preprint1a.pdf) a v oblasti výskumu prediktorov profesijnej kompetencie učiteľov a budúcich učiteľov (VEGA 1/0084/21 Osobnostné, kognitívne a motivačné prediktory profesijných kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi):

- ✓ identifikovali sme výraznú prevahu slabo a stredne pripútaných dospievajúcich k otcovi a k matke v porovnaní so silne pripútanými (len 2,8% silne pripútaných k matke a 8,5% silne pripútaných k otcovi), pričom rozdiely medzi užívateľmi alkoholu a abstinentmi sme v pripútaní k otcovi a matke nezaznamenali;
- ✓ početne málo sme zaznamenali silné pripútanie, avšak dominovalo u užívateľov alkoholu stredné/priemerné pripútanie k matke (57,1% užívateľov alkoholu) a stredné/priemerné pripútanie sa k otcovi (61,9% užívateľov alkoholu);
- ✓ špecifikom nášho výskumu je zistenie, že porovnateľná situácia so zastúpením nízkeho pripútania k matke u užívajúcich alkohol vo výskume Banárovej a Čerešnika (2020) bola v našom výskume u 15-19 ročných dospievajúcich aj u abstinentov (najvyššie zastúpenie slabého pripútania k matke – až 51,2% z abstinentov je slabo pripútaných k matke); naše zistenia podporuje fakt (uviedli Adamovová a Halama, 2009), že adolescencia je špecifickým

obdobím v kontexte hodnotenia vzťahovej väzby k rodičom, kedy dospievajúci vníma a kriticky hodnotí skôr rodičov ako nedostatočných v naplnení jeho potrieb pripútania;

- ✓ naprieč jednotlivých dimenzií pripútania sa (komunikácia, dôvera, odcudzenie sa), ako aj celkového pripútania sa, sú adolescenti viac kritickí a negatívnejšie hodnotia matku v porovnaní s otcom; Priemerná hodnota pripútania k matke predstavovala dolné pásmo stredného vzťahového pripútania;
- ✓ v oblasti diferencií medzi užívateľmi alkoholu a abstinentmi v období adolescencie v pripútaní a jeho jednotlivých dimenziách, sme významné rozdiely nezaznamenali;
- ✓ zaznamenali sme pomerne početné zastúpenie adolescentov príležitostne alebo pravidelne užívajúcich alkohol (59,4%), čo je významný podiel v kohorte neskorých dospievajúcich;
- ✓ sociálno-psychologický výcvik aplikovaný v školskom prostredí v príprave budúcich učiteľov (špecificky online počas pandémie COVID 19 v rozsahu 48 hodín) má pozitívny vplyv na sebahodnotenie účastníkov výcviku;
- ✓ na základe meraní sebahodnotenia u účastníkov pred, po a mesiac po absolvovaní sociálno-psychologického výcviku, ale aj vďaka subjektívnemu hodnoteniu sociálno-psychologického výcviku účastníkmi výcviku konštatujeme, že sociálno-psychologický výcvik mal pozitívny vplyv na sebahodnotenie účastníkov výcviku, čo sa premieťa do rozvoja personálnej kompetencie budúceho učiteľa.

5. Originálne/nové témy a konštrukty vo vedeckom výskume v SR:

- ✓ realizovali sme psychometrické overenie verzie škály NTM-LGBT v populácii slovenských dospievajúcich vo veku 15 až 20 rokov, ktorá je publikovaná v zborníku, a ktorá umožňuje zistiť, do akej miery jednotlivec verí nepodloženým, dávno vyvráteným hypotézam a mýtom o LGBT+ populácii;
- ✓ kľúčovými príčinami vzniku efebifóbie sú najmä mediálny tlak, kriminalita mládeže, spoločnosťou udržiavaný strach z tínedžerov a rizikové správanie mladých ľudí.

Názov: KONVERGENCIE VEDECKEJ ČINNOSTI ŠTUDENTOV
A UČITEĽOV

Editor: doc. PaedDr. Marcela Verešová, PhD.

Autori: doc. PaedDr. Marcela Verešová, PhD.

doc. PhDr. Viktor Gatiaľ, PhD.

PhDr. Eva Ballová Mikušková, PhD.

PhDr. Robert Krause, PhD., MBA

Mgr. Andrea Juhášová, PhD.

Mgr. Lucia Rapsová, PhD.

Mgr. Michaela Barteková

Mgr. Lucia Bendová

Mgr. Alexandra Ďurdíková

Mgr. Nikoleta Hlaváčová

Mgr. Nikoleta Kollárová

Mgr. Patrik Lekeš

Mgr. Daniel Lenghart

Mgr. Alexandra Majerská

Mgr. Tímea Šmelková

Bc. Stanislava Benedeková

Bc. Vanesa Dojčánová

Bc. Mária Chrapanová

Bc. Nikoleta Chudivániová

Bc. Romana Jančovičová

Bc. Martina Kovářová

Recenzenti: doc. PhDr. Ľuba Pavelová, PhD.

doc. PhDr. Marta Valihorová, CSc.

Cover design: KRAUSE MENTAL CARE GROUP

Rok: 2021

Rozsah: 233 s.

Vydavateľ: PF UKF v Nitre

Tlač: Ultraprint, s.r.o.

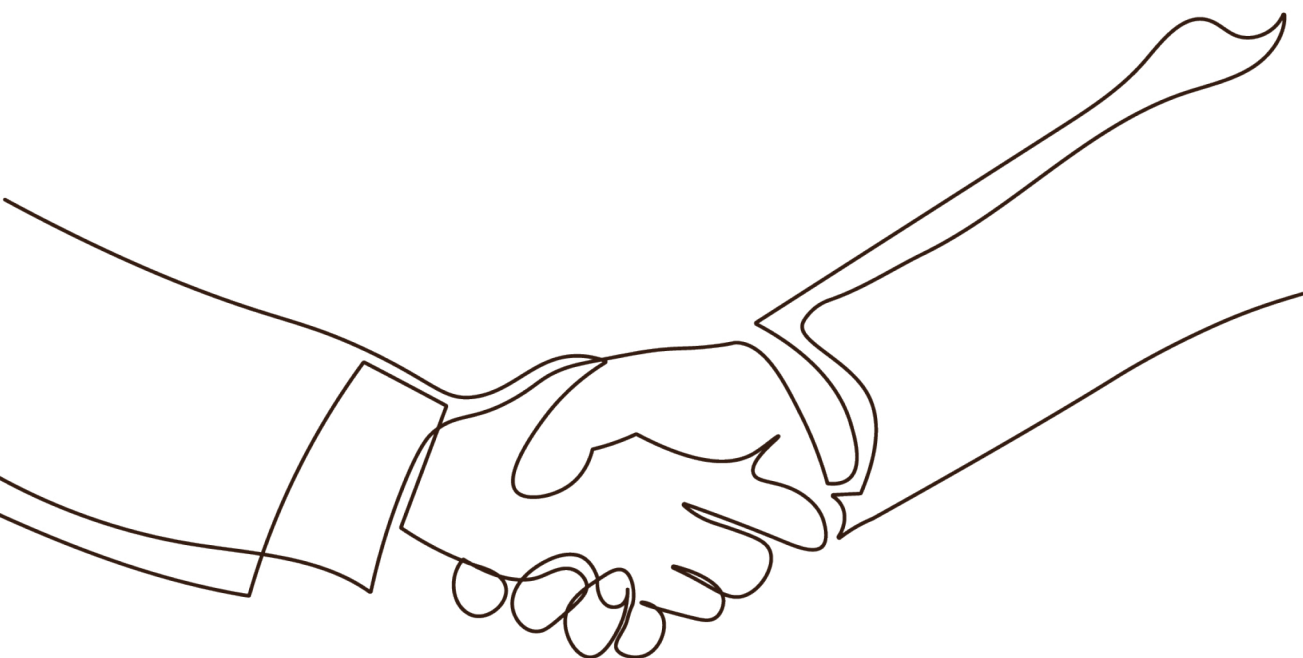
Náklad: 120 ks

Všetky práva vyhradené. Toto dielo ani žiadnu jeho časť nemožno reprodukovat' bez súhlasu majiteľov práv.

Za jazykovú úpravu textov vedeckých štúdií sú zodpovedné/í autorky/autori.

ISBN 978-80-558-1732-3 (printová verzia)

ISBN 978-80-558-1733-0 (online verzia)



ISBN 978-80-558-1732-3



9 788055 817323

