

UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra pedagogickej a školskej psychológie

KONVERGENCIE
VEDECKEJ ČINNOSTI ŠTUDENTOV A UČITEĽOV III

Marcela Verešová (Ed.) a kolektív

NITRA 2022

Názov: **KONVERGENCIE VEDECKEJ ČINNOSTI
ŠTUDENTOV A UČITEĽOV III**

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

PaedDr. Lucia SÚTTŮ, PhD.

Mgr. Andrea JUHÁSOVÁ, PhD.

Mgr. Lucia RAPSOVÁ, PhD.

Mgr. Bibiana BUJDOŠOVÁ

Mgr. Eva DRAGULOVÁ

Mgr. Romana JANČOVIČOVÁ

Mgr. Anna Mária MESÍKOVÁ

Mgr. Lenka PAJTAŠOVÁ

Bc. Miroslava BAČOVÁ

Bc. Barbora BRUCHATÁ

Bc. Barbora DAŇOVÁ

Bc. Klaudia GOGOVÁ

Bc. Alexandra GUTTOVÁ

Bc. Lucia HAVÁČOVÁ

Bc. Miroslav KOLAR

Bc. Jana KOŠKOVÁ

Bc. Samuel KUBIČÁR

Bc. Andrea ŠKUNDOVÁ

Bc. Alexandra TOMAČEKOVÁ

Bc. Anežka ZAJKOVÁ

Recenzenti: doc. PhDr. Ľuba PAVELOVÁ, PhD.

doc. PhDr. Marta VALIHOROVÁ, CSc.

Schválené Edičnou radou Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre.

Zborník vydaný s podporou projektu **VEGA 1/0084/21 „Osobnostné, kognitívne a motivačné prediktory profesijných kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi“**.

Za jazykovú úpravu textov vedeckých štúdií sú zodpovedné/í autorky/autori.

OBSAH

ÚVOD	7
<i>Marcela Verešová (editorka)</i>	

Časť 1

Osobnostné, kognitívne a motivačné aspekty profesijných kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi

SEBAHODNOTENIE DIDAKTICKÝCH KOMPETENCIÍ UČITEĽOV V PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVE NA UNIVERZITE KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE	10
<i>Alexandra Guttová, Marcela Verešová</i>	
ANALYTICKÉ A VEDECKÉ MYSLENIE VO VZŤAHU K PROFESIJNÝM KOMPETENCIÁM UČITEĽOV	28
<i>Lenka Pajtašová, Eva Ballová Mikušková</i>	
VZŤAH VEDECKÉHO MYSLENIA A PROFESIJNCH KOMPETENCIÍ ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA A UČITEĽOV V PRAXI	39
<i>Alexandra Tomačková, Eva Ballová Mikušková</i>	
VYUČOVACIE ŠTÝLY A ANALYTICKÉ MYSLENIE UČITEĽOV V PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVE A V PRAXI	50
<i>Lucia Haváčová, Eva Ballová Mikušková</i>	
INTERAKČNÉ ŠTÝLY A KOGNITÍVNA REFLEXIA UČITEĽOV V PREDGRADUÁLNEJ PRÍPRAVE A V PRAXI	60
<i>Barbora Daňová, Eva Ballová Mikušková</i>	
EXEKUTÍVNE FUNKCIE V KONTEXTE PROFESIJNÝCH KOMPETENCIÍ BUDÚCICH UČITEĽOV	70
<i>Anna Mária Mesíková, Andrea Juhášová</i>	
ANALÝZA MOTÍVOV K VOĽBE UČITEĽSKÉHO POVOLANIA U UČITEĽOV V PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVE NA UNIVERZITE KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE	80
<i>Miroslav Kolar, Marcela Verešová</i>	

MOTIVAČNÉ PREDIKTORY DIDAKTICKÝCH KOMPETENCIÍ UČITEĽOV V PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVE <i>Bibiana Bujdošová, Marcela Verešová</i>	92
--	----

OSOBNOSTNÉ PREDIKTORY DIDAKTICKÝCH KOMPETENCIÍ UČITEĽOV V PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVE <i>Bibiana Bujdošová, Marcela Verešová</i>	107
---	-----

Časť 2

Ďalšie významné aspekty psychologického poznania pre pedagogických a odborných zamestnancov škôl

EMOCIONÁLNA INTELIGENCIA A VZŤAHOVÁ VÄZBA DOSPIEVAJÚCICH V KONTEXTE POČTU SÚRODENCŮV <i>Anežka Zajková, Viktor Gatíal</i>	121
---	-----

VPLYV FYZICKEJ AKTIVITY NA EXEKUTÍVNE FUNKCIE U ŽIAKOV V ADOLESCENCII <i>Romana Jančovičová, Robert Krause</i>	134
--	-----

VPLYV TRÉNINGU PODMIEŇOVANIA NA PREŽÍVANÚ ÚZKOSŤ U ADOLESCENTOV <i>Samuel Kubičár, Robert Krause</i>	144
--	-----

VPLYV SOCIÁLNYCH SIETÍ NA OSAMELOSŤ ADOLESCENTOV <i>Andrea Škundová, Lucia Rapsová</i>	153
---	-----

PREDIKTORY PORÚCH UČENIA ŽIAKOV A ICH PODPORA V ZÓNE NAJBĽIŽŠIEHO VÝVINU <i>Barbora Bruchatá, Viktor Gatíal</i>	172
---	-----

VZŤAH EXEKUTÍVNYCH FUNKCIÍ A KARIÉROVÉHO ROZHODNUTIA ŽIAKOV <i>Eva Dragulová, Viktor Gatíal</i>	184
---	-----

SOCIALIZÁCIA DETÍ S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM <i>Jana Košková, Robert Krause</i>	196
---	-----

PROBLÉMOVÉ SPRÁVANIE DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU A MOŽNOSTI PEDAGOGICKÉHO RIEŠENIA <i>Klaudia Gogová, Andrea Juhásová</i>	206
UČITEĽ V KONTEXTE BILINGVÁLNEHO VZDELÁVANIA DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU. <i>Miroslava Bačová, Lucia Süttö</i>	222
ZÁVER <i>Marcela Verešová (editorka)</i>	234

ÚVOD

Katedra pedagogickej a školskej psychológie PF UKF v Nitre (ďalej KPŠP) pokračuje pod editorstvom doc. PaedDr. Marcely Verešovej, PhD., ktorá je osobou zodpovednou za kvalitu štúdia v študijnom programe Učiteľstvo psychológie na PF UKF, v úspešnej sérii vydaní nekonferenčného zborníka Konvergenzie vedeckej činnosti študentov a učiteľov tretí rok. Zborník je ukážkou praktizovania na študenta zameraného prístupu, ktorý je kľúčovou normou pre zabezpečenie kvality vzdelávania vo vysokoškolskom priestore. Súčasťou rozvoja profesijných kompetencií a psychologickej gramotnosti budúcich pedagogických zamestnancov/kýň škôl je aj zvyšovanie a rozvoj ich vedecko-výskumnej kompetencie, ktorá je reprezentovaná aj spôsobilosťou vedecky tvoriť a v podobe príspevkov prezentovať výstupy tejto tvorivej činnosti.

Tím učiteľov/liek, ktorí investovali pri spracovaní vedeckých štúdií pod hlavným autorstvom študentov/tiek veľa úsilia a času, trpezlivo facilitoval pre študentov/ky pomerne náročnú vedeckú prípravu výskumných alebo teoretických štúdií, ktoré boli prakticky u väčšiny študentov/tiek 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, Lucia Süttö, Andrea Juhásová, Lucia Rapsová.

V aktuálnom zborníku sa do ponuky prezentovaných výstupov dostali práce študentov/tiek Učiteľstva psychológie v rôznych kombináciách, Predškolská a elementárna pedagogika, ako aj študentky Doplnujúceho pedagogického štúdia. Študenti/študentky, ktorí/é participovali ako prví/é autori/autorky na zostavení vedeckých štúdií boli buď z denného bakalárskeho stupňa štúdia, magisterského stupňa štúdia alebo dvojročného Doplnujúceho pedagogického štúdia. V čase publikovania zborníka sú už mnohí/é z radov študentov/tiek úspešnými absolventmi príslušného študijného programu a vykračujú ako úspešní absolventi/úspešné absolventky do praxe alebo pokračujú vo vyššom stupni vysokoškolského štúdia. Sme presvedčení, že aj táto vedecká skúsenosť obohatí ich profesijné kompetencie a vytvorí priestor na rozvoj vedeckého tvorivého myslenia, vedeckého kritického uvažovania a riešenia problémov s prienikom do praxe.

Štúdie v zborníku sú v tomto roku diferencované do dvoch smerov. Prvý (Časť 1) reprezentujú vedecko-výskumné štúdie, ktoré vznikli v a filiácii k projektu VEGA 1/0084/21 Osobnostné, kognitívne a motivačné prediktory profesijných kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi, ktorý kolektív zamestnancov katedry aktuálne aktívne na pracovisku rieši. Druhý smer (Časť 2) predstavujú príspevky centrovane na relevantné problémy, ktoré reprezentujú

vedecké a odborné psychologické problémy dotýkajúce sa psychologického poznania pedagogických a odborných zamestnancov škôl, s prienikom do rámca ich vzdelávania a odbornej profesijnej prípravy a/alebo praxe. V uvedenej postupnosti dvoch smerov výskumu sú aj jednotlivé štúdie zaradené v zborníku.

Sumarizáciu zistení čitateľa/čitateľky nájdete v časti Záver, ktorá je spracovaná editorkou nekonferenčného zborníka.

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



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

Časť 1

OSOBNOSTNÉ, KOGNITÍVNE A MOTIVAČNÉ ASPEKTY PROFESIJNÝCH KOMPETENCIÍ UČITEĽOV V PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVE A V PRAXI

SEBAHODNOTENIE DIDAKTICKÝCH KOMPETENCIÍ UČITEĽOV V PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVE NA UNIVERZITE KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE

SELF-EVALUATION OF DIDACTIC COMPETENCES OF PRE-SERVICE TEACHERS AT THE CONSTANTINE THE PHILOSOPHER UNIVERSITY IN NITRA

Alexandra Guttová, Marcela Verešová

Abstrakt: V príspevku sa venujeme analýze didaktických kompetencií u študentov učiteľstva. Centrujeme sa na prezentáciu výsledkov autorského výskumu realizovaného u 84 študentov UKF v Nitre, z toho 42 študentov učiteľstva predškolskej a elementárnej pedagogiky a 42 študentov študijných programov učiteľstva pre nižšie a vyššie sekundárne vzdelávanie. Úroveň didaktických kompetencií sme identifikovali pomocou Dotazníka didaktických kompetencií. Zistili sme, že úroveň každej z piatich kľúčových didaktických kompetencií (plánovanie a príprava vyučovacej hodiny, realizácia vyučovacej hodiny, vytváranie/udržiavanie pozitívnej klímy a disciplína, diagnostikovanie a hodnotenie, a sebareflexia) je u študentov učiteľstva predškolskej a elementárnej pedagogiky a u študentov učiteľstva pre nižšie a vyššie sekundárne vzdelávanie hodnotená z aspektu pásma majstrovstva, či expertnosti ako značne rozvinutá.

Kľúčové slová: učiteľ; profesijné kompetencie; didaktické kompetencie; plánovanie a príprava vyučovacej hodiny; realizácia vyučovacej hodiny; vytváranie a udržiavanie pozitívnej klímy a disciplína; diagnostikovanie a hodnotenie; sebareflexia; pregraduálna príprava

Abstract: In this article we deal with the analysis of didactic competencies of students of the teacher programmes. We focus on the results presentation of the author's research realized by 84 UKF students in Nitra, of which 42 students of pre-school and elementary pedagogy and 42 students of lower and upper secondary education. We identified the level of didactic competencies using the Didactic Competences Questionnaire. We found out that the level of each of the five key didactic competencies (lesson planning and preparation, lesson implementation, creating/maintaining a positive climate and discipline, diagnosis and evaluation, and self-reflection) is for pre-school and elementary pedagogy and and upper secondary education evaluated from the aspect of mastery or expertise as considerably developed.

Keywords: teacher; professional competences; didactic competencies; lesson planning and preparation; realization of a lesson; creating and maintaining a positive climate and discipline; diagnosis and evaluation; self-reflection; pregradual preparation

Vedecká štúdia vznikla s podporou projektu VEGA 1/0084/21 „Osobnostné, kognitívne a motivačné prediktory profesijných kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi“.

1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY

Učiteľská profesia je profesiou, ktorá si okrem iného vyžaduje systematické a neprestajné prehľbovanie, osvojovanie a rozvíjanie profesijných kompetencií. Zároveň je jednou z najkomplexnejších profesií dnešnej spoločnosti a rovnaká komplexnosť sa preto očakáva aj od súboru učiteľových profesijných kompetencií (Zuljan et al., 2012). Kompetencia je vnímaná aj ako pozorovateľný súbor vedomostí, zručností a postojov, či spôsobov správania, s cieľom zlepšiť výkon, zvýšiť kvalifikovanosť a schopnosť adekvátne riešiť situácie a vykonávať jednotlivé úlohy a činnosti. V nadväznosti na pozorovateľnosť kompetencií je dôležité poznamenať, že kompetencie sú merateľné a ich posúdenie je uskutočniteľné prostredníctvom učiteľovho výkonu počas pôsobenia vo výchovno-vzdelávacom procese (Nessipbayeva, 2012). S pojmom kompetencia sa stretáme čoraz častejšie a spolu s ním sa bezprostredne spája aj efektívny a kvalitný výkon v učiteľskej profesii. Už od roku 2018 realizuje Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania (NÚCEM) národný projekt Medzinárodné hodnotenie kľúčových kompetencií dospelých, ktorého súčasťou je aj výskum kľúčových kompetencií odborných a pedagogických zamestnancov na Slovensku. Projekt prináša rôzne prínosné a odborné zistenia, no v konečnom dôsledku v odporúčaniach pre poskytovateľov ďalšieho vzdelávania vymedzuje niekoľko hlavných priorít a z nich úplne prvou je práve priorita rozvíjať relevantné kompetencie učiteľov, nakoľko výskumy preukázali, že najmladší učitelia nepreukázali vyššie kognitívne úrovne (najmä v matematickej gramotnosti) v porovnaní so staršími učiteľmi. Medzi ďalšie priority bola zaradená priorita podporiť kontinuálne vzdelávanie. Potreba podpory kontinuálneho vzdelávania bola zaznamenaná aj výskumom učiteľov TALIS, ktorý takisto apeluje na nutnosť a potrebu ďalšieho vzdelávania, ktoré, ako bolo zistené, má pozitívne dopady nielen na pedagogickú činnosť učiteľov, ale aj na výkon a celkové výsledky žiakov (Wirtz et al., 2022). V súčasnosti sa na učiteľovu osobnosť kladú vysoké nároky, čo je však pochopiteľné, keďže učiteľ, aby mohol vzdelávať, musí mať dôkladne osvojený svoj odbor a mať odbornú pedagogickú prípravu a kvalitné pedagogické, odborné, ale i všeobecné vzdelanie z rôznych oblastí. Čo je však veľmi dôležité je kvalita a kvantita učiteľových profesijných kompetencií. V súčasnosti sa ako dôležitá podčiarkuje aj výskumná kompetencia učiteľa (Kurincová, Turzák, & Turzáková, 2019). Mimoriadne prínosný pohľad na učiteľa a jeho pedagogickú činnosť a s tým spojené vyučovacie štýly predkladajú Mohanna, Chambers, & Wall (2007). To, akým vyučovacím štýlom učiteľ disponuje a či pritom efektívne využíva svoje profesijné kompetencie na korektnej a adekvátnej úrovni vypovedá mnoho. Nevhodný vyučovací štýl môže mať za následok nežiaduce situácie, nenaplnené

a neplnohodnotné vyučovanie a nesúlad jednotlivých činností vo vyučovaní, čo sa neskôr môže odzrkadliť na výsledkoch žiakov a celkovej kvalite výchovno-vzdelávacieho procesu. Autori však ponúkajú pohľad na vyučovacie štýly a na výber týchto štýlov, pričom tvrdia, že ich výber sa viaže so všeobecným názorom učiteľa na ciele vzdelávania. Sumárne popisujú dva centrálny typy učiteľov – formálny učiteľ a neformálny učiteľ. Formálneho učiteľa vykresľujú ako niekoho, kto má svoj vyučovací prístup založený na štruktúre, presne a korektne využíva profesijné kompetencie, odbornú prípravu, jasne stanovuje ciele, pridržia sa učebných plánov a pod. Formálny učiteľ je tým, ktorý uprednostňuje poriadok, dodržiavanie pravidiel a disciplínu. Pod neformálnym učiteľom si môžeme predstaviť opak všetkého vyššie spomenutého. Takýto vyučovací štýl alebo typ učiteľa do značnej miery pôsobí aj na žiakov. Žiaci, ktorí sú tiež „neformálni“ a vyznačujú sa znakmi neformálneho učiteľa, sa budú skôr prikláňať k neformálnemu učiteľovi, pričom pri formálnom učiteľovi sa môžu cítiť nekomfortne. Naopak formálni študenti sa budú do väčšej miery prikláňať formálnemu učiteľovi, pretože s jeho prístupom a spôsobmi sa do veľkej miery stotožňujú a sú im vyhovujúce. V tomto prípade je dôležité si uvedomiť pojem flexibilita a flexibilný učiteľ. Flexibilný učiteľ by mal byť pripravený učiť oboma spôsobmi, nielen formálne, ale aj neformálne prispôbovať výchovno-vzdelávací proces a prostredie, v ktorom interaguje so žiakmi. Flexibilný učiteľ by sa mal vyznačovať nie jedným, ale všetkými šiestimi faktormi, ktoré, popísali Mohanna, Chambers a Wall (2007). To sa však odvíja aj od miery rozvinutosti učiteľových profesijných kompetencií, pretože aj vyučovací štýl chápeme ako postup, ktorý je pre každého učiteľa špecifický, a ktorého základ sa vyznačuje práve mierou nadobudnutia a rozvinutosti profesijných kompetencií učiteľa. To, akým štýlom učiteľ vyučuje sa do značnej miery odvíja od miery rozvinutosti jeho profesijných kompetencií.

Výchovno-vzdelávací proces nie je ovplyvnený len učiteľovými črtami a špecifickými osobnostnými charakteristikami, ale celou dynamikou a celkovou stavbou jeho osobnosti. Učiteľova osobnosť je tou, s ktorou sa žiaci do veľkej miery identifikujú, stotožňujú, ktorej sa chcú podobat' a zobrať si z nej príklad (Hupková, & Petlák, 2004). S touto problematikou sa stotožňujú aj Kunter et al. (2013), ktorí tvrdia, že učiteľ všetkým tým, čím disponuje, celou svojou osobnosťou do veľkej miery ovplyvňuje samotného žiaka a jeho výsledky. Rozvoj profesijných kompetencií, pedagogické a profesijné znalosti učiteľov, motivácia spojená s prácou a sebaregulácia patria medzi aspekty učiteľovej odbornej kompetencie a najmä sú vplyvnými pri náraste motivácie a celkovej úspešnosti žiakov. V súvislosti s uvedeným bola realizovaná štúdia, ktorá skúmala ako tieto vyššie

vymenované aspekty ovplyvňujú vyučovanie a samotné učenie a učebné výsledky žiakov (Kunter et al., 2013). Výsledky preukázali, že žiaci, ktorých učitelia mali vysoké znalosti pedagogického obsahu, teda aj vysokú mieru kompetencií (profesijných a didaktických) alebo učili s nadšením a entuziazmom vykazovali vyššie úspechy. Okrem toho študenti prejavovali zvýšenú záľubu daného predmetu. Uvedené dokladuje, aké dôležité je nadobúdanie profesijných kompetencií učiteľov a ich neprestajný rozvoj počas celého pôsobenia v učiteľskej profesii a aký pozitívny vplyv dokážu mať na žiakov vnímanie daného predmetu, či jeho učebné výsledky (Kunter et al., 2013). Uplatňovanie kompetencií učiteľa vo výchovno-vzdelávacom procese môže do veľkej miery zvýšiť efektivitu vzdelávania nielen žiakov, ale aj učiteľov a rovnako tak aj celkovú kvalitu vyučovania (Creemers, Kyriakides, & Antoniou, 2013).

Na dôležitosť didaktických kompetencií poukazuje aj Karimi (2014). Cieľom ním vypracovanej štúdie bolo zistiť úroveň didaktických kompetencií a jej typy. Ak má byť výučba vysoko kvalitná a efektívna, je potrebné, aby učitelia neustále umocňovali potrebu ďalšieho vzdelávania a prípravy v oblasti didaktických kompetencií. Dnešná doba a celkový nárast poznatkov v oblasti pedagogiky, odborovej didaktiky a pedagogickej psychológie si vyžaduje od učiteľov neustále vzdelávanie, skvalitňovanie a obnovovanie didaktických kompetencií, aby mohli efektívne a korektne riešiť aktuálne potreby, problémy a situácie, ktoré sú otázkou nielen teoretických, ale najmä praktických skúseností a postupov. S týmto súvisí najmä oblasť kontinuálneho vzdelávania, v ktorej majú učitelia možnosť rásť nielen po osobnostnej, ale najmä po profesijnej a odbornej stránke (Karimi, 2014). Je dôležité si uvedomiť skutočnosť, že kompetencie sa vytvárajú na základe vedomostí, praxou, cvičením, reflektovaním skúseností, ale aj sebareflexiou (Hinzen, & Robak, 2016). Aj autori Kasáčová et al. (2006) prichádzajú s názorom, že profesijné kompetencie dokážu zaistiť expertnosť a profesionalitu učiteľskej profesie, preto sú pre učiteľskú profesiu tak významné. Podobne ako Karimi (2014) aj Kasáčová et al. (2006) pokladajú za dôležité zabezpečiť učiteľom kontinuálne vzdelávanie, aby sa mohli ďalej vzdelávať, zdokonaľovať a skvalitňovať svoje profesijné/didaktické kompetencie. Kontinuálne vzdelávanie môžeme považovať aj za kompenzáciu prešľapov, či nedostatkov didaktických kompetencií a vďaka tejto forme kompenzácie, prostredníctvom kontinuálneho vzdelávania, jeho rôznych postupov, či foriem rozvíjať ďalej svoje didaktické kompetencie. Rozvíjanie kompetencií predstavuje v živote každého učiteľa nepretržitý proces (Murugan, & Rajammal, 2018).

Učiteľská profesia si vyžaduje v praxi odborníka, profesionála, ktorý disponuje profesijnými kompetenciami vo výchovnej i vzdelávacej oblasti s centráciou na

žiaka v príslušnom vývinovom rámci, ako i s centráciou na sebareflexiu a sebarozvoj. Je to jedna z najkomplexnejších a najnáročnejších profesií, ktorá si vyžaduje učiteľa s rozvinutými profesijne orientovanými vedomosťami, zručnosťami a kompetenciami, všímavým prístupom a empatiou k žiakom a ostatným zainteresovaným stranám, kritickým myslením a tvorivým riešením problémov, otvorenosťou, cieľavedomosťou, sebavedomím, nadšením a ďalšími osobnostnými charakteristikami, ktoré budú motiváciou pre učenie sa žiakov (podľa Kane, & Mallon, 2006 – rozšírené autorkami). Spoločnosť a školstvo potrebuje učiteľov, ktorých kompetencie budú rozvinuté a rovnako budú schopní viesť ich efektívne a adekvátne využiť v praxi. Profesijný a neustály rozvoj je základom pre učiteľskú profesiu. Profesijne sa rozvíjať znamená oživovať a aktualizovať záujem o učenie a vyučovanie novými spôsobmi (Lunenberg, Dangerink, & Korthagen, 2014). Bezzina a Michalak (in Swennen, & Klink, 2009) ponímajú učiteľskú profesiu ako celoživotnú a preto apelujú najmä na ďalšie vzdelávanie (rozširujúce vysokoškolské vzdelávanie) už u študentov učiteľstva v pregraduálnej príprave. Pregraduálnu prípravu chápú ako cestu, počas ktorej je nutné budúcim učiteľom ponúknuť viacero kľúčových vedomostí, zručností a kompetencií potrebných pre výkon učiteľskej profesie. Autori dokonca prinášajú niekoľkostupňový model, ktorý má zaistiť, aby pregraduálna príprava bola pre študentov učiteľských programov čo najefektívnejšia a nápomocná. Model zahŕňa prípravu študentov učiteľstva na učiteľskú prax, identifikáciu kritických oblastí alebo nástrah v učiteľskej profesii spojených so zdokonaľovaním zručností, vedomostí a kompetencií, či vzájomnú pomoc a podporu pri profesijnom raste. Kosová, Tomengová et al. (2015) konštatujú, že pregraduálna príprava štádiom, v ktorom budúci učelia získavajú prvotné základy v oblasti profesijných kompetencií. Netvrdia, že pregraduálna príprava je tou, ktorá urobí zo študentov „hotových“ učiteľov, no je ich dobrým základom a prípravou pre učiteľskú profesiu. Práve počas pregraduálnej prípravy a pedagogickej praxe môžu študenti, budúci učelia získať teoretické základy, ale i praktické zručnosti. Praktické zručnosti sa týkajú najmä praktických činností a pedagogickej praxe, ktorá je neodmysliteľným článkom pregraduálnej prípravy a takisto prostriedkom, vďaka ktorému môžu budúci učelia reflektovať svoju pedagogickú, či praktickú činnosť, skúsenosti, ale i niektoré drobné nedostatky (Kosová, & Tomengová et al., 2015).

Výskumné otázky v kontexte riešeného výskumného problému

Vyššie nastolený výskumný problém v kontexte nášho autorského výskumu deskribuje kľúčová výskumná otázka, ktorú si kladieme: „Aká je úroveň kľúčových didaktických kompetencií u učiteľov pregraduálnej prípravy?“. Špecifické výskumné otázky, ktoré z hlavnej výskumnej otázky vyplývajú, a viažu sa na

konkrétnu komparáciu študentov predškolskej a elementárnej pedagogiky a študentov učiteľsky orientovaných študijných programov pripravujúcich pre prácu v nižšom a vyššom sekundárnom vzdelávaní pri každej jednej z piatich kľúčových kompetencií, možno vymedziť nasledovne:

VO1: Aká je úroveň didaktickej kompetencie „plánovanie a príprava vyučovacej hodiny“ u študentov učiteľstva predškolskej a elementárnej pedagogiky a študentov učiteľstva pre nižšie a vyššie sekundárne vzdelávanie?

VO2: Aká je úroveň didaktickej kompetencie „realizácia vyučovacej hodiny“ u študentov učiteľstva predškolskej a elementárnej pedagogiky a študentov učiteľstva pre nižšie a vyššie sekundárne vzdelávanie?

VO3: Aká je úroveň didaktickej kompetencie „vytváranie a udržiavanie pozitívnej klímy a disciplíny na vyučovacej hodine“ u študentov učiteľstva predškolskej a elementárnej pedagogiky a študentov učiteľstva pre nižšie a vyššie sekundárne vzdelávanie?

VO4: Aká je úroveň didaktickej kompetencie „diagnostikovanie a hodnotenie na vyučovacej hodine“ u študentov učiteľstva predškolskej a elementárnej pedagogiky a študentov učiteľstva pre nižšie a vyššie sekundárne vzdelávanie?

VO5: Aká je úroveň didaktickej kompetencie „sebareflexia v školskom prostredí“ u študentov učiteľstva predškolskej a elementárnej pedagogiky a študentov učiteľstva pre nižšie a vyššie sekundárne vzdelávanie?

2 METÓDY

Na identifikovanie kľúčových didaktických kompetencií sme využili Dotazník didaktických kompetencií, ktorý je súčasťou testovej batérie použitej vo výskume VEGA 1/0084/21 „Osobnostné, kognitívne a motivačné prediktory profesijných kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi“, ktorá bola zostavená riešiteľským kolektívom projektu pod vedením Marcely Verešovej a Evy Ballovej Mikuškovej.

Dotazník didaktických kompetencií diagnostikuje celkovo prostredníctvom 56 položiek päť kľúčových didaktických kompetencií, pričom respondenti odpovedajú na 5 bodovej škále, pričom 1 reprezentuje „úroveň bez rozvinutej kompetencie“ a 5 „úplne rozvinutú úroveň kompetencie“. Päť dotazníkom diagnostikovaných didaktických kompetencií:

1. plánovanie a príprava vyučovacej hodiny - 13 položiek v oblastiach DK1, DK2 a DK3;

2. realizácia vyučovacej hodiny - 16 položiek v oblastiach DK4, DK5, DK6 a DK7;
3. vytváranie/udržiavanie pozitívnej klímy a disciplína - 8 položiek v oblastiach DK8 a DK9;
4. diagnostikovanie a hodnotenie - 14 položiek v oblastiach DK10, DK11, DK12;
5. sebareflexia - 5 položiek v oblastiach DK13 a DK14.

Výsledky kvantitatívneho spracovania jednotlivých skóre didaktických kompetencií možno proporcionálne previesť aj do kvalitatívnej škály diferencií úrovne rozvinutia príslušnej kompetencie alebo majstrovstva/expertnosti samohodnotenia danej kompetencie, a to nasledovne: bez rozvinutej kompetencie; mierne rozvinutá kompetencia; priemerne rozvinutá kompetencia; značne rozvinutá kompetencia; úplne rozvinutá kompetencia.

Výskumnú vzorku tvorilo spolu 84 študentov predškolskej a elementárnej pedagogiky (ďalej aj PEP; 50%, N=42) a študenti študijných programov zameraných na prípravu učiteľov pre nižšie a vyššie sekundárne vzdelávanie (učiteľstvo jednopredmetové alebo v kombinácii aprobácie; ďalej aj NaVSV; 50%, N=42). V skupine študentov PEP bolo 13 študentov prvého ročníka, 17 študentov druhého ročníka a 12 študentov tretieho ročníka. Ide o študijný program bakalárskeho štúdia. V skupine študentov študijných programov pripravujúcich učiteľov pre NaVSV bolo v bakalárskom stupni 28 študentov 1. ročníka, 11 študentov 2. ročníka a 3 študenti 3. ročníka; v magisterskom stupni bolo 0 študentov 1. ročníka a 0 študentov 2. ročníka. Vekové rozpätie participantov bolo od 17-24 rokov, priemerný vek bol 20,5 roka. 79 participantov bolo ženského pohlavia (94%) a 5 mužského pohlavia (6%).

3 VÝSLEDKY VÝSKUMU

V tabuľke 1 predstavujeme deskriptívne spracovanie nami získaných údajov s cieľom identifikovať, aká je úroveň piatich kľúčových didaktických kompetencií u študentov učiteľstva predškolskej a elementárnej pedagogiky a študentov učiteľstva v študijných programoch pre nižšie a vyššie sekundárne vzdelávanie (kombinačné, jednopredmetové), ktorí študujú na UKF v Nitre. V tabuľke uvádzame priemerné hrubé skóre, priemerné skóre na položku, minimálne hrubé skóre/minimálne priemerné položkové skóre, maximálne hrubé skóre/maximálne priemerné položkové skóre.

Tabuľka 1 Deskriptívne ukazovatele v 5 didaktických kompetenciách u 2 skupín študentov učiteľstva (PEP a NaVSV)

	PP	ŠZ	PHS	PSP	MinHS/PS	MaxHS/PS
Plánovanie a príprava VH	13	PEP	50,17	3,86	38/2,92	60/4,61
		NaVSV	48,90	3,76	36/2,76	61/4,69
Realizácia VH	16	PEP	62,5	3,91	53/3,31	77/4,81
		NaVSV	62,26	3,89	21/1,31	75/4,68
Vytváranie a udržiavanie pozitívnej klímy a disciplína	8	PEP	30,71	3,84	22/2,75	38/4,75
		NaVSV	31,48	3,94	12/1,5	37/4,62
Diagnostikovanie a hodnotenie	14	PEP	53,71	3,84	41/2,92	68/4,85
		NaVSV	53,79	3,84	18/1,28	69/4,92
Sebareflexia	5	PEP	18,60	3,72	9/1,8	25/5
		NaVSV	18,95	3,79	7/1,4	25/5

Vysvetlivky: PP = počet položiek v dotazníku; ŠZ = študijné zameranie; PEP = Predškolská a elementárna pedagogika; NaVSV = študijné programy pre nižšie a vyššie sekundárne vzdelávanie; PHS = priemerné hrubé skóre; PSP = priemerné skóre na položku; MinHS/PS= minimálne hrubé skóre/položkové skóre; MaxHS/PS = maximálne hrubé skóre/položkové skóre

Didaktická kompetencia „plánovanie a príprava vyučovacej hodiny“ v sebahodnotení budúcich učiteľov

Priemerné hrubé skóre a rovnako aj priemerné skóre na položku v kvalitatívnej rovine hodnotenia pásma rozvinutia kompetentnosti (možné pásma: bez rozvinutej kompetencie; mierne rozvinutá kompetencia; priemerne rozvinutá kompetencia; značne rozvinutá kompetencia; úplne rozvinutá kompetencia), poukazujú na vnímanie a hodnotenie značne rozvinutej prvej kľúčovej kompetencie, ktorou je plánovanie a príprava vyučovacej hodiny. Zaznamenali sme v tejto didaktickej kompetencii len minimálne rozdiely medzi oboma skupinami študentov (PEP a NaVSV) v kvantitatívnej rovine v smere vyššieho skóre u študentov PEP, avšak v kvalitatívnej rovine spadajú do rovnakého pásma. Zistili sme, že úroveň rozvinutia didaktickej kompetencie plánovanie a príprava vyučovacej hodiny hodnotia študenti učiteľstva vo všeobecnosti kvalitatívne vyhovujúco v pásme značne rozvinutej úrovni kompetencie. V oblasti DK1, ktorá spadá k prvej kľúčovej kompetencii sme zistili, že väčšina respondentov sa pri príprave na vyučovací proces orientuje v školských dokumentoch, oboznamuje sa

s pedagogickou dokumentáciou žiakov, vychádza z poznania ich aktuálneho stavu rozvoja a pri spracovávaní obsahu učiva sa zameriava na použitie adekvátnych vyučovacích foriem, metód, postupov a prostriedkov. Pri položkách v oblasti DK2 sme zistili, že väčšina respondentov obsah učiva, metódy, organizáciu vyučovania a prostriedky prispôsobuje individuálnym špecifikám a potrebám žiakov. Oblasť DK3 nám vypovedá o tom, že väčšina študentov učebné pomôcky ako aj samých seba pripravuje v predstihu, a že jednotlivé fázy vyučovacej hodiny plánuje proporčne, s adekvátnou časovou dotáciou.

Didaktická kompetencia „realizácia vyučovacej hodiny“ v sebahodnotení budúcich učiteľov

Priemerné hrubé skóre a rovnako aj priemerné skóre na položku v kvalitatívnej rovine hodnotenia pásma rozvinutia kompetentnosti (možné pásma: bez rozvinutej kompetencie; mierne rozvinutá kompetencia; priemerne rozvinutá kompetencia; značne rozvinutá kompetencia; úplne rozvinutá kompetencia), poukazujú na vnímanie a hodnotenie značne rozvinutej druhej kľúčovej kompetencie, ktorou je realizácia vyučovacej hodiny. Zaznamenali sme v tejto didaktickej kompetencii len minimálne rozdiely medzi oboma skupinami študentov (PEP a NaVSV) v kvantitatívnej rovine v smere vyššieho skóre u študentov PEP, avšak v kvalitatívnej rovine spadajú do rovnakého pásma. Zistili sme, že úroveň rozvinutia didaktickej kompetencie realizácia vyučovacej hodiny hodnotia študenti učiteľstva vo všeobecnosti kvalitatívne vyhovujúco v pásme značne rozvinutej úrovni kompetencie. Pri položkách v oblasti DK4, sme zaznamenali, že väčšina respondentov pri realizácii vyučovacej hodiny oboznamuje žiakov s výchovno-vzdelávacími cieľmi, plánovaným priebehom vyučovacej hodiny, či aplikuje také metódy, ktoré by mohli viesť k dosiahnutiu vopred stanovených cieľov samotným učiteľom. Pri položkách v oblasti DK5 sme zistili, že pokiaľ ide o obsah učiva, väčšina respondentov aplikuje aktivizujúce a zážitkové metódy, heuristické a problémové metódy, či metódy, ktoré prispievajú k rozvoju kritického a tvorivého myslenia žiakov. Oblasť DK6 a DK7 nám vypovedá o tom, že väčšina študentov oboch odborov aplikuje na vyučovacej hodine didaktické zásady, ale i organizačné formy a nadobudnuté vedomosti. Rovnako využíva materiálne a učebné prostriedky, didaktickú techniku a v neposlednom rade taktiež aj rôzne edukačné platformy a aplikácie určené pre vzdelávanie.

Didaktická kompetencia „vytváranie a udržiavanie pozitívnej klímy a disciplína“ v sebahodnotení budúcich učiteľov

Priemerné hrubé skóre a rovnako aj priemerné skóre na položku v kvalitatívnej rovine hodnotenia pásma rozvinutia kompetentnosti (možné pásma: bez rozvinutej kompetencie; mierne rozvinutá kompetencia; priemerne rozvinutá kompetencia; značne rozvinutá kompetencia; úplne rozvinutá kompetencia), poukazujú na vnímanie a hodnotenie značne rozvinutej tretej kľúčovej kompetencie, ktorou je vytváranie a udržiavanie pozitívnej klímy a disciplíny. Zaznamenali sme v tejto didaktickej kompetencii len minimálne rozdiely medzi oboma skupinami študentov (PEP a NaVSV) v kvantitatívnej rovine v smere vyššieho skóre u študentov učiteľstva pre nižšie a vyššie sekundárne vzdelávanie, avšak v kvalitatívnej rovine spadajú do rovnakého pásma. Zistili sme, že úroveň rozvinutia didaktickej kompetencie vytváranie a udržiavanie pozitívnej klímy a disciplíny na vyučovacej hodine hodnotia študenti učiteľstva vo všeobecnosti kvalitatívne vyhovujúco v pásme značne rozvinutej úrovni kompetencie. V oblasti DK8, sme zistili, že väčšina respondentov pri vytváraní a udržiavaní klímy, či disciplíny počas vyučovacej hodiny pristupuje k žiakom individuálne a spravodlivo a podporuje ich v ich vlastnej sebarealizácii. Čo sa týka správania žiakov, tak väčšina respondentov si stanovuje isté pravidlá a požiadavky, aby predišla nežiaducemu správaniu a v prípade, že nastane problém v správaní žiakov, dokáže ho riešiť na primeranej úrovni. Okrem toho väčšina respondentov vytvára neohrozujúce prostredie, či eliminuje situácie spojené so stresom a konfliktami. Pri položkách v oblasti DK9 sme zistili, že pre väčšinu respondentov nie je problém získať si u žiakov prirodzenú autoritu a rovnako u nich nie je problém udržať v triede alebo počas vyučovacej hodiny primeranú disciplínu.

Didaktická kompetencia „diagnostikovanie a hodnotenie“ v sebahodnotení budúcich učiteľov

Priemerné hrubé skóre a rovnako aj priemerné skóre na položku v kvalitatívnej rovine hodnotenia pásma rozvinutia kompetentnosti (možné pásma: bez rozvinutej kompetencie; mierne rozvinutá kompetencia; priemerne rozvinutá kompetencia; značne rozvinutá kompetencia; úplne rozvinutá kompetencia), poukazujú na vnímanie a hodnotenie značne rozvinutej štvrtej kľúčovej kompetencie, ktorou je diagnostikovanie a hodnotenie. Zaznamenali sme v tejto didaktickej kompetencii len minimálne rozdiely medzi oboma skupinami študentov (PEP a NaVSV) v kvantitatívnej rovine v smere vyššieho skóre u študentov učiteľstva odboru pre nižšie a vyššie sekundárne vzdelávanie, avšak v kvalitatívnej rovine spadajú do rovnakého pásma. Zistili sme, že úroveň rozvinutia didaktickej

kompetencie diagnostikovanie a hodnotenie hodnotia študenti učiteľstva vo všeobecnosti kvalitatívne vyhovujúco v pásme značne rozvinutej úrovni kompetencie. V oblasti DK10, sme zaznamenali, že väčšina respondentov v súvislosti s diagnostikovaním využíva rôzne formy diagnostikovania. Pri výbere diagnostických metód akceptujú rôzne odlišnosti žiakov, žiakom vopred zdieľajú kritéria hodnotenia a spätnú väzbu predostroú žiakom po ich výkone, pričom sa nezameriavajú len na žiakove slabé miesta a chyby, ale podporujú aj samotný rozvoj žiaka. Pri položkách v oblasti DK11 sme zaznamenali, že pri diagnostikovaní väčšina respondentov zadáva žiakom také otázky a úlohy, ktoré preverujú úroveň ich kognitívnych, ale i non-kognitívnych procesov. Oblasť DK12 nám potvrdzuje, že väčšina respondentov žiakom poskytuje príležitosť hodnotiť seba samého a rovnako aj svojich spolužiakov. Taktiež sa väčšina respondentov zhoduje na skutočnosti, že výsledky diagnostikovania usmerňujú ich edukačnú činnosť, že dokážu reagovať na vzniknuté situácie v triede, či identifikovať žiaka so špeciálnymi edukačnými potrebami.

Didaktická kompetencia „sebareflexia“ v sebahodnotení budúcich učiteľov

Priemerné hrubé skóre a rovnako aj priemerné skóre na položku v kvalitatívnej rovine hodnotenia pásma rozvinutia kompetentnosti (možné pásma: bez rozvinutej kompetencie; mierne rozvinutá kompetencia; priemerne rozvinutá kompetencia; značne rozvinutá kompetencia; úplne rozvinutá kompetencia), poukazujú na vnímanie a hodnotenie značne rozvinutej piatej kľúčovej kompetencie, ktorou je sebareflexia. Zaznamenali sme v tejto didaktickej kompetencii len minimálne rozdiely medzi oboma skupinami študentov (PEP a NaVSV) v kvantitatívnej rovine v smere vyššieho skóre u študentov učiteľstva odboru pre nižšie a vyššie sekundárne vzdelávanie, avšak v kvalitatívnej rovine spadajú do rovnakého pásma. Zistili sme, že úroveň rozvinutia didaktickej kompetencie sebareflexia hodnotia študenti učiteľstva vo všeobecnosti kvalitatívne vyhovujúco v pásme značne rozvinutej úrovni kompetencie. Pri položkách v oblasti DK13, sme zaznamenali, že väčšina respondentov uviedla fakt, že uvažuje o kvalite svojej pedagogickej činnosti a tiež, že po analýze spätnej väzby sa snaží zlepšiť svoju pedagogickú činnosť. Pri položkách v oblasti DK14 sme zistili, že väčšina respondentov prehodnocuje svoju pedagogickú činnosť v prípade, že dostane spätnú väzbu od kolegov, žiakov alebo rodičov týchto žiakov.

Z údajov v tabuľke 1 môžeme poukázať na najmenšiu a najväčšiu hodnotu priemerného skóre na položku. Najmenšiu hodnotu môžeme identifikovať pri didaktickej kompetencii „sebareflexia“ (3,72), ktorú dosiahli študenti učiteľstva predškolskej a elementárnej pedagogiky. Z uvedeného aspektu môžeme povedať,

že najmenej rozvinutá je didaktická kompetencia sebareflexia, hoci kvalitatívne priemerné položkové skóre reprezentuje značne rozvinutú úroveň tejto didaktickej kompetencie. Naopak najväčšiu hodnotu dosiahli študenti učiteľstva pre nižšie a vyššie sekundárne vzdelávanie v didaktickej kompetencii „vytváranie a udržiavanie pozitívnej klímy a disciplína“ s priemerným položkovým skóre (3,94), čo možno deskribovať ako najrozvinutejšiu kompetenciu, hoci i toto skóre kvalitatívne reprezentuje pásmo značne rozvinutej kompetencie.

4 DISKUSIA A ZÁVER

Učiteľská profesia je do značnej miery závislá od stupňa rozvinutosti a celkovej kvality profesijných kompetencií učiteľa. Umenie efektívne vyučovať súvisí s potrebou ďalšieho vzdelávania, rozvíjania a skvalitňovania učiteľových profesijných kompetencií (Kyriacou, 2012). Učiteľská profesia predstavuje jednu z najkomplexnejších a zároveň najnáročnejších profesií, ktorá si vyžaduje špecifické zručnosti a schopnosti v sprievode sebavedomých, inteligentných, flexibilných a najmä kompetentných učiteľov (Kane, & Mallon, 2006). Leutner et al. (2017) charakterizujú kompetencie ako kontextovo špecifické kognitívne dispozície, potrebné pre adekvátne a efektívne konanie v určitých situáciách a riešenie rôznorodých činností a úloh. Didaktické kompetencie sú neoddeliteľnou súčasťou pedagogickej činnosti učiteľov a sú predovšetkým výsledkom ich pedagogického a odborného vzdelávania (Khimmatalliev et al., 2021). Vychádzajúc zo záverov nášho výskumu sa stotožňujeme s názorom Vašutovej (2004, s. 23), ktorá tvrdí, že učiteľ by mal ovládať „expertné diagnostikovanie situácií a subjektov, procesy rozhodovania a intervencie so znalosťou kauzality, interpersonálne stratégie, sebareflexiu na odbornej báze postaveného vyučovacieho konania“. Vo výskume sme zisťovali úroveň piatich kľúčových didaktických kompetencií, do ktorých neodmysliteľne patria aj vyššie citované aspekty, ktoré poukazujú na to, čo by mal učiteľ ovládať. Riešiteľský kolektív projektu VEGA 1/0084/21 „Osobnostné, kognitívne a motivačné prediktory profesijných kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi“ (projekt aktuálne riešený na Katedre pedagogickej a školskej psychológie PF UKF), identifikoval a položkovo deskriboval 5 nasledovných kľúčových didaktických kompetencií viazaných na profesiu učiteľa: plánovanie a príprava vyučovacej hodiny, realizácia vyučovacej hodiny, vytváranie/udržiavanie pozitívnej klímy a disciplína, diagnostikovanie a hodnotenie, a sebareflexia, ktorým sme sa výskumne venovali. Sumárne naše zistenia poukázali na fakt, že študenti učiteľstva vnímajú a hodnotia svoju úroveň rozvinutia všetkých piatich kľúčových kompetencií v priemere ako značne rozvinutú (aj študenti PEP, aj študenti

študijných programov zameraných na prípravu učiteľov pre nižšie a vyššie sekundárne vzdelávanie). Z výskumu vyplýva, že pri diagnostikovaní študenti učiteľstva oboch odborov do značnej miery zadávajú žiakom rôzne úlohy alebo otázky, ktoré preverujú ich kognitívne a non-kognitívne procesy, poskytujú žiakom možnosť hodnotenia seba samých, ale i spolužiakov a dokonca sa zhodujú na skutočnosti, že výsledky diagnostikovania usmerňujú ich edukačnú činnosť. Okrem toho sme zistili, že respondenti dokážu adekvátne a na odbornej úrovni intervenovať na vzniknuté situácie v triede, či identifikovať žiaka so špeciálnymi edukačnými potrebami. Možno konštatovať, že študenti učiteľstva, to, čo by mali ovládať ako učitelia, majú už do značnej miery rozvinuté v pregraduálnej príprave. Zistenia z nášho výskumu by sme prirovnali nasledovnému konštatovaniu Koutekovej a Furinovej (2015, s. 96) : „Učiteľ môže efektívne pôsobiť a napomáhať rozvoju žiaka v tých sférach, kde je skutočne kompetentný a primerane spôsobilý.“ Efektívni učitelia napomáhajú rozvoju žiaka aj tým, že spájajú vyučovanie s úrovňou učenia žiakov, pričom teoretické a praktické činnosti prispôsobujú taktiež rozvoju a celkovej úrovni žiakov. Táto prispôsobivosť je kľúčovou zručnosťou a predstavuje, že učiteľ má schopnosť byť v daných oblastiach skutočne kompetentný a flexibilný (Mohanna, Chambers, & Wall, 2007). Značná rozvinutosť ich kompetencií môže súvisieť s celkovou kvalitou výučby počas štúdia na vysokej škole, čo vytvára pozitívne hodnotenie kvality zabezpečenia vzdelávania v oblasti didaktickej prípravy a pedagogickej praxe (primárne značné navýšenie dotácie predmetov praxe už počas výučby a dôraz na rozvinutie odborovo didaktických kompetencií v študijných programoch učiteľstva na UKF v Nitre), avšak na druhej strane môže byť v uvedenom pozitívnom sebahodnotení rozvinutia danej kompetencie vnútorne skrytá aj absencia dlhodobej súvislej praxe ako učiteľa, ktorá môže viesť k celkovému prehodnoteniu vysoko pozitívneho hodnotenia rozvinutia didaktických kompetencií už počas pregraduálnej prípravy. Otvára sa preto centrácia na ďalší výskumný zámer (je formulovaný už ako cieľ projektu VEGA), a to porovnanie vnímania a hodnotenia rozvinutosti kľúčových didaktických kompetencií u učiteľov v pregraduálnej príprave a u učiteľov v praxi. Ondriová (2015, s. 185) uvádza že „hlavným cieľom pregraduálnej prípravy na akejkoľvek vysokej škole je predovšetkým formovanie študentov po ich osobnostnej a profesionálnej stránke.“ Nami prezentované výsledky podporujú fakt, že študenti v pregraduálnej príprave významne rozvíjajú tak svoje odborné kompetencie (ich výskum nebol predmetom nášho výskumu, no rozsah odborovo zameraných predmetov v študijných plánoch uvedené podčiarkuje), ako aj svoje didaktické kompetencie, ktoré hodnotia už počas pregraduálnej prípravy ako značne rozvinuté, čo podporuje fakt, že pregraduálna príprava významne kvalitatívne prispieva k dosiahnutiu cieľa stať sa dobrým učiteľom.

V súvislosti s pregraduálnou prípravou považujeme s akcentom na rozvoj didaktických kompetencií za prínosné, ak by sa zvýšil počet hodín pedagogickej praxe (s dôrazom na reálne pedagogické výstupy), nakoľko praktická činnosť umožňuje sebaevaluovať a zlepšovať vlastné sociálne, odborné a didaktické zručnosti a spôsobilosti v priamej interakcii s reálnym prostredím školy. Cviční učitelia z praxe škôl a odboroví metodici zastrešujúci prax v študijných programoch učiteľstva na vysokej škole sú nástrojmi pre spätnú väzbu, rast a rozvoj jednotlivých kompetencií u študenta. Tiež vyjadrujeme názor, že osvojovanie si teoretických a odborovo špecifických poznatkov počas pregraduálneho štúdia učiteľstva je vysoko významné, potrebné a prínosné, no pedagogická prax (a jej jednotlivé súčasti ako napríklad rozbor hodín s cvičným učiteľom či metodikom a ďalšie) je tou, kde si študent osvojuje, cielene rozvíja, skvalitňuje najväčší rozsah profesijných kompetencií a prepája ich navzájom do integrovaného celku, čím získava reálny pohľad na požiadavky prostredia školy na jeho profesijné kompetencie. Pregraduálna príprava a s ňou spojená pedagogická prax má mimoriadne veľký vplyv na osobnostný, sociálny, profesijný a odborný rast a rozvoj učiteľa. Aj autori zahraničnej publikácie s názvom *Becoming a Teacher Educator* (Swennen, & Klink, 2009) predstavujú a popisujú niekoľko súhrnných výsledkov medzinárodných štúdií, ktoré takisto kladú dôraz na zvýšenie hodín pedagogickej praxe. Poskytovanie pedagogickej praxe predstavuje pre študentov učiteľských programov získavanie praktických a odborných skúseností už počas pregraduálnej prípravy. Odborné zistenia zo štúdií preukázali vysoké požiadavky a návrhy na predĺženie obdobia pedagogickej praxe, zvýšenie praktických skúseností a činností (a naopak menej teoretických) a taktiež väčšiu mieru zapájania a interagovania v prostredí školy, čo by mohlo budúcim učiteľom výrazne napomôcť pri prechode do učiteľskej profesie.

Aj napriek priaznivým výskumným zisteniam si však uvedomujeme neustálu potrebu rozvíjania didaktických kompetencií a ich jednotlivých zložiek (plánovanie a príprava VH, realizácia VH, vytváranie a udržiavanie triednej klímy a disciplíny, diagnostikovanie a hodnotenie, sebareflexia), keďže vo výsledkoch výskumu stále zaznamenávame niektoré medzery a neistoty študentov učiteľstva. Prínosné zistenia pozorujeme aj z výsledkov medzinárodnej štúdie OECD o vyučovaní a vzdelávaní TALIS (2013) zameranej na profesijný rozvoj a na tie oblasti, ktoré môžu pozitívne ovplyvniť vzdelávanie. Medzi tieto oblasti boli zaradené oblasti ako pedagogické kompetencie vo vyučovaní predmetu, postupy pri hodnotení žiakov a samotné hodnotenie žiakov, prístupy k individuálnej výučbe žiakov a iné, no my sa stotožňujeme najmä s oblasťou profesijných kompetencií, ktoré, ako preukázali výsledky štúdie OECD patria medzi najvplyvnejšie oblasti v súvislosti s profesijným

rozvojom a do veľkej miery naň pozitívne vplyvajú. Stýmto zistením sa stotožňujeme a po našom výskume môžeme konštatovať, že úroveň profesijných kompetencií študentov učiteľských programov Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre budú rovnako pozitívne vplyvať na ich profesijný rozvoj a budúcu pedagogickú činnosť (OECD, 2014). Selvi (2010) vyjadruje názor, že kompetencie učiteľa by sa mali neustále prehodnocovať, znovu nadobúdať a najmä rozvíjať a to súbežne so zmenami, ktoré školstvo prináša. Učitelia sa stávajú tými, ktorí čelia rôznym zmenám v oblasti školstva a následne podľa nich prispôsobujú celú svoju pedagogickú činnosť, preto je dôležité aby disponovali a neustále prispievali rozvoju svojich profesijných kompetencií (Selvi, 2010). Diagnostické nástroje okrem iného slúžia aj na zlepšovanie celkového výkonu učiteľa, prispievajú rozvoju a nadobúdaniu jeho profesijných zručností a rovnako aj profesijných kompetencií. Okrem toho diagnostické nástroje napomáhajú včasnému diagnostikovaniu, identifikovaniu a hodnoteniu problémov a prípadných nedostatkov v pedagogickej činnosti učiteľa (Stipek, 1993). V nadväznosti na náš výskum by sme za účelom zlepšenia a rozvoja didaktických kompetencií chceli odporučiť a poznamenať, že jedným zo spôsobov zlepšenia môžu byť práve diagnostické nástroje, ako napríklad diagnostický nástroj príprava vyučovacej hodiny, portfólia, hospitačná činnosť, autodiagnostika, či sebareflexia, dotazník, rozhovor, pozorovanie alebo stimulácia sociálnej situácie, kedy si učiteľ môže vyskúšať, zmerať alebo overiť, či zlepšiť naplnenosť svojich didaktických kompetencií. Pri diagnostických nástrojoch je vždy prítomný hodnotiteľ, ktorý hodnotí a skúma naplnenosť danej kompetencie. V tomto prípade si myslíme, že vymenované diagnostické nástroje by mohli byť prínosom, pretože každý učiteľ by si na vlastnej koži vyskúšal diagnostické nástroje počas vyučovacej hodiny, zistil by, kde má medzery, či ktoré sú jeho slabé stránky a následne by mal k dispozícii obraz o tom, čo by mal zlepšiť alebo skvalitniť v súvislosti s danou kompetenciou. Myslíme si, že využitie týchto diagnostických nástrojov (primárne pre začínajúcich učiteľov) by mohol byť dobrým štartom na ich profesijnej dráhe a rovnako aj indikátorom ukazujúcim úroveň a kvalitu danej kompetencie.

Ďalším spôsobom skvalitnenia profesijných kompetencií je tiež samozrejme samotná pregraduálna príprava, ako základ pre dosiahnutie učiteľského majstrovstva, kedy sa budúci učiteľ oboznamuje a nadobúda všetky potrebné informácie, poznatky, rozširuje a prehĺbuje svoje vedomosti, s cieľom byť plnohodnotne pripravený na výkon učiteľskej profesie. Práve pregraduálna príprava dáva učiteľovi možnosť obohatiť sa a získať čo najviac, aby pri jeho vstupe do tejto profesie bol pripravený nielen na niektoré, ale na všetky oblasti a v rovnakej miere. Swennen a Klink (2009) konštatujú, že už v pregraduálnej

príprave pedagogickí zamestnanci predstavujú pre študentov - budúcich učiteľov vzor, vďaka ktorému preberajú ich názory a teórie a neskôr ich premietajú do svojej vlastnej pedagogickej činnosti. Významným zdrojom rozvoja kompetencií učiteľa je aj kontinuálne vzdelávanie, ktoré ponúka rôzne možnosti na skvalitnenie či prehĺbenie profesijných kompetencií v organizáciách určených platnou legislatívou, no k samozdokonaľovaniu môžu prispieť aj rôzne online platformy a portály pre ďalšie vzdelávanie učiteľov. Sú to portály, ktoré ponúkajú niekoľko stoviek vzdelávacích kurzov, vďaka ktorým sa môžu učelia a ďalší pedagogickí zamestnanci ďalej vzdelávať a to aj online formou. Je profesijne nevyhnutné pri výbere profesie učiteľa, aby učiteľ nezastal na jednom bode a jednoducho ukončil svoje vzdelávanie ukončením formálneho vysokoškolského vzdelávania podľa požiadavky kvalifikačných predpokladov pre výkon povolania. Učiteľ by mal nepretržite odborne a kompetenčne rásť a vzdelávať. Prínosné a obohacujúce zistenia pozorujeme z pilotného výskumu s názvom „Vplyv profesijného rozvoja učiteľa pri zvyšovaní kvality vyučovania“ v štáte Kosovo (Bicaj, 2014), založenom na odborných školeniach učiteľov, s cieľom zvýšiť a zlepšiť profesijný rozvoj učiteľov, vytvárať nové poznatky a zvyšovať kvalitu výučby. Hlavným cieľom tohto výskumu bolo zistiť rozdiel medzi vzdelávacími programami a kvalifikovanosťou učiteľa a tiež zistiť, aký vplyv má profesijný rozvoj na zvyšovanie kvality výučby. Zistenia preukázali, že profesijný rozvoj má pozitívny vplyv na zvyšovanie kvality výučby najmä vďaka získavaniu nových vedomostí a zručností a rozvoja v oblastiach profesijných kompetencií v procesoch kontinuálneho vzdelávania. Odborné zistenia preukázali, že rôzne vzdelávacie programy, ako aj samotné kontinuálne vzdelávanie výrazne napomáhajú aktualizácii a inovácii vedomostí a napredovaniu výučby. Zo záverov tohto výskumu môžeme teda predikovať, že profesijný rozvoj učiteľa výrazne vplýva na kvalitu výučby a v konečnom dôsledku aj na osobnosť učiteľa a učiteľskú profesiu ako takú. Aj samotné samoštúdium učiteľa a jeho snaha oň môže byť mimoriadne prínosným nástrojom pre rozvoj profesijných kompetencií a hlbšieho porozumenia edukačným cieľom, vyučovacím postupom a kontextom výučby (Swennen, & Klink, 2009). Na záver by sme chceli pripomenúť, že aj napriek vysokej modernizácii školstva a s tým spojeným čoraz lepším materiálnym vybavením, či rôznymi pokrokovými a technologickými výdobytkami dnešnej modernej doby, je a veríme, že aj naďalej bude učiteľ a jeho rozvinuté profesijné kompetencie stredom výchovno-vzdelávacieho procesu. Učiteľ je a vždy bude neodmysliteľnou a nenahraditeľnou súčasťou školského sveta (Čeretková et al., 2019).

LITERATÚRA

- BICAJ, A. (2014). The Effect of Teacher Professional Development in Raising the Quality of Teaching. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 3(6), 369-378.
- CREEMERS, B., KYRIAKIDES, L., & ANTONIOU, P. (2013). *Teacher Professional Development for Improving Quality of Teaching*. Dordrecht : Springer, 262 s.
- ČERETKOVÁ, S. et al. (2019). *Kompetencie učiteľa : hodnotenie, sebahodnotenie*. 1.vyd. Praha : Verbum, 2019. 182 s.
- HINZEN, H., ROBAK, S. (2016). Knowledge, competencies and skills for life and work. *Adult Education and Development*, 83/2016.
- HUPKOVÁ, M., & PETLÁK, E. 2004. *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava : IRIS, 2004. 135 s.
- KANE, R. G., & MALLON, M. (2006). *Perceptions of Teachers and Teaching*. New Zealand: Ministry of Education, 169 s.
- KARIMI, K. F. (2014). Didactic Competencies among Teaching Staff of Universities in Kenya. *International Journal of Higher Education*, 3(2), 28-37.
- KASÁČOVÁ, B. et al. (2006). *Profesijný rozvoj učiteľa*. 1. vyd. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum, 164 s.
- KHIMMATALIEV, D. O. et al. (2021). Formation of Didactic Competence of Students as a Pedagogical Problem. *Annals of the Romanian Society for Cell Biology*, 25(4), 7552-7567.
- KOSOVÁ, B., TOMENGOVÁ A. et al. (2015). *Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov*. Banská Bystrica : Belanium, 226 s.
- KOUTEKOVÁ, M., & FURINOVÁ, M. (2015). *Sebareflexia a profesijné kompetencie učiteľa vo výchovno-vzdelávacom procese*. Banská Bystrica : Belanium, 135 s.
- KUNTER, M. et al. (2013). Professional Competence of Teachers: Effects on Instructional Quality and Student Development. *Educational Psychology*. 105 (3), 805-820.
- KURINCOVÁ, V, TURZÁK, T, & TURZÁKOVÁ, J. (2019). Teacher and a Future Teacher as a Researcher. *Ad Alta*, 9(1), 305-309.
- KYRIACOU, CH. (2012). *Klíčové dovednosti učitele*. 4. vyd. Praha : Portál, 168 s.
- LEUTNER, D. et al. (2017). *Competence Assessment in Education*. Switzerland : Springer International Publishing AG, 503 s.
- LUNENBERG, M., DANGERINK, J., & KORTHAGEN, F. (2014). *The Professional Teacher Educator*. Rotterdam, The Netherlands : Sense Publisher, 166 s.
- MOHANNA, K., CHAMBERS, R., & WALL, D. (2007). Developing your teaching style: increasing effectiveness in healthcare teaching. *Postgraduate Medical Journal*, 145-147.

- MURUGAN, D. S., & RAJAMMAL, T. S. (2018). Development of "Teaching Competency Scale [TCS] of B. ed Trainees". *Scholarly Research Journal for Humanity Science & English Language*, 6(29), 8003-8011.
- NESSIPBAYEVA, O. (2012). The Competencies of the Modern Teacher. ED567059, 148-154.
- OECD. (2014). *Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.
- ONDRIOVÁ, D. (2015). Kompetencie ako odrazový mostík k učiteľskej profesii. *Edukácia*, 1(1), 185-194.
- SELVI, K. (2010). Teachers' Competencies. *Cultura. International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, 7(1), 167-176.
- STIPEK, D. J. (1993). *Motivation To Learn: From Theory to Practice*. 2. vyd. Boston, Massachusetts, USA : Allyn & Bacon, 292 s.
- SWENNEN, A., & KLINK, M. (2009). *Becoming a Teacher Educator*. Berlin/Heidelberg, Germany : Springer Science+Business Media, 237 s.
- TUREK, I. (2014). *Didaktika*. 3. vyd. Bratislava : Wolters Kluwer, 620 s.
- VAŠUTOVÁ, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno : Paido, 190 s.
- WIRTZ, Z. et al. (2022). Výskum kompetencií a postojov učiteľov – Analýza výsledkov. Bratislava : NÚCEM, 94 s.
- ZULJAN V. M. et al. (2012). Didactic competencies of teachers from the learner's viewpoint. *Educational Studies*, 38(1), 51-62.

ANALYTICKÉ A VEDECKÉ MYSLENIE VO VZŤAHU K PROFESIJNÝM KOMPETENCIÁM UČITEĽOV

ANALYTIC AND SCIENTIFIC REASONING AND THEIR RELATIONSHIP WITH PROFESSIONAL COMPETENCIES OF TEACHERS

Lenka Pajtašová, Eva Ballová Mikušková

Abstrakt: Cieľom výskumu bolo zistiť, či existuje vzťah medzi analytickým myslením (kognitívnou reflexiou), vedeckým myslením a profesijnými kompetenciami (didaktickými kompetenciami) u študentov učiteľstva a učiteľov v praxi. Výskumu sa zúčastnilo 200 učiteľov (z toho 100 učiteľov v pregraduálnej príprave). Z výskumu vyplýva, že existuje vzťah medzi kognitívnou reflexiou a didaktickou kompetenciou „sebareflexia“ a medzi vedeckým myslením a všetkými didaktickými kompetenciami u študentov učiteľstva. U učiteľov v praxi výskum odhalil vzťah medzi kognitívnou reflexiou a didaktickou kompetenciou „sebareflexia“ a medzi vedeckým myslením a didaktickými kompetenciami „sebareflexia“, „plánovanie a príprava“ a „triedna klíma a disciplína“. Ďalej bola zistená vyššia úroveň kognitívnej reflexie a vedeckého myslenia, ako aj lepšie rozvinuté kompetencie v oblasti budovania triednej klímy a disciplíny a diagnostiky a hodnotenia u učiteľov v praxi (študenti učiteľstva vyššie skórovali iba v oblasti seba-reflexie).

Kľúčové slová: kognitívna reflexia; vedecké myslenie; analytické myslenie; didaktické kompetencie; učitelia

Abstract: The main aim of the study was to examine a relationship between analytical thinking (cognitive reflection), scientific reasoning and professional competencies (didactic competencies) of pre-service and in-service teachers. Total of 200 teachers (100 pre-service teachers) participated in the study. There was a relationship between cognitive reflection and the didactic competence of "self-reflection" and between scientific reasoning and all didactic competencies in pre-service teachers. In in-service teachers, relationships between cognitive reflection and the didactic competence "self-reflection" and between scientific reasoning and the didactic competence "self-reflection", "planning and preparation" and "classroom climate and discipline" were revealed. Furthermore, in-service teachers had a significantly higher level of cognitive reflection, scientific reasoning, and significantly better developed competencies "building classroom climate and discipline" and "diagnostics and assessment" (pre-service teachers scored higher only in the "self-reflection").

Keywords: cognitive reflection; scientific reasoning; analytic thinking; didactic competencies; teachers

Vedecká štúdia vznikla s podporou projektu VEGA 1/0084/21 „Osobnostné, kognitívne a motivačné prediktory profesijných kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi“.

1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY

Ľudia sa vyznačujú individuálnymi osobitosťami v myslení, v hĺbke a šírke myslenia, ako aj v presnosti, pružnosti a kritickosti myslenia. Tieto osobitosti sa samozrejme týkajú aj učiteľov, či už v pregraduálnej príprave alebo ako aj tých v praxi. Otázkou je, či tieto jedinečné diferencie súvisia so spôsobom, akým učitelia vykonávajú svoje povolanie. Inými slovami, či spôsob myslenia súvisí s profesijnými kompetenciami učiteľov. A práve tento problém bol cieľom nášho výskumu. V súčasnosti sa kladie veľký dôraz na kritické, analytické, vedecké myslenie. My sme sa v našom výskume zamerali na analytické myslenie v zmysle kognitívnej reflexie a na vedecké uvažovanie a z balíka profesijných kompetencií učiteľov (odborové a predmetové, odborovo-didaktické, výchovné, organizačné, osobnostné, komunikačné, vzťahov kompetencie; Sokolová et al., 2014) sme upriamili pozornosť na didaktické kompetencie.

Analytické myslenie ako úmyselné kognitívne spracovávanie slúžiace na získavanie relevantných informácií potrebných k analýze problémov a navrhovaniu riešení môžeme pokladať za jeden z najkomplexnejších druhov myslenia (Murphy et al., 2014). Je dôležité pre spoznávanie sveta okolo nás, vytváranie si vlastných názorov, pomáha nám kriticky myslieť. V rámci teórie duálnych procesov (napr. Evans, 2003, 2010; Stanovich, 2010; Toplak et al., 2013, 2014) je analytické myslenie označované aj ako procesy typu 2, teda procesy, ktoré predstavujú pomalšiu a rozvážnejšiu formu myslenia, vyžadujúcu koncentráciu a pozornosť na rozdiel od procesov typu 1, ktoré sú rýchle, automatické (označované sú aj ako intuitívne myslenie). Procesy typu 1 sú v mysli „prednastavené“, väčšinou prvá reakcia na problém je intuitívna, automatická. K tomu, aby sme zapojili analytické, deliberatívne myslenie je potrebné vyvinúť úsilie, pozastaviť prvotné reakcie. Táto schopnosť sa nazýva *kognitívna reflexia* (Frederick, 2005; Toplak et al., 2011). Ľudia, ktorí majú dostatočne rozvinutú kognitívnu reflexiu—schopnosť potlačiť prvú, zväčša intuitívnu a nesprávnu odpoveď, a zapojiť deliberatívne myslenie—vykazujú vyššiu úspešnosť v rozhodovacích úlohách (Ballová Mikušková, 2015), ale aj v menšej miere podliehajú nepodloženým presvedčeniam (napr. Ballová Mikušková & Čavojová, 2020, 2019; Mikušková, 2021).

Podobne aj vedecké myslenie (porozumenie princípom vedy, tvorby poznania, vedeckým postupom a procesom, ale samotná poznatková báza a dôvera vo vedu a vedecké zdroje; Čavojová et al., 2020; Drummond & Fischhoff, 2017; Klaczynski, 2000; Krell et al., 2020; et al., 2022) súvisí s menšou mierou podliehania nepodloženým tvrdeniam, pseudovede či paranormálnym presvedčeniam. Vedecké myslenie je, alebo by malo byť, nevyhnutnou súčasťou vzdelávania, u učiteľov obzvlášť. Učitelia počas pregraduálnej prípravy nadobúdajú epistemické znalosti;

pre ich úplné porozumenie je ale potrebné, aby učitelia disponovali dostatočne rozvinutým vedeckým myslením (Krell et al., 2020). Bez hlbšieho porozumenie prostredníctvom vedeckého myslenia nemôže učiteľ dosiahnuť úroveň poznatkov na takej úrovni, aby kvalitne a relevantne sprostredkoval informácie žiakom. A práve v tomto vidíme potenciálne prepojenie analytického a vedeckého myslenia a didaktických kompetencií učiteľov.

Didaktické kompetencie a profesijné kompetencie si často ľudia zamieňajú a v ich vymedzení ešte stále dochádza k nezrovnalostiam. Didaktické kompetencie sú však dôležitou súčasťou profesijných kompetencií učiteľa. Súvisia s procesom plánovania, organizovania, riadenia a hodnotenia a realizovania vyučovacieho procesu (Rovňanová, 2015). Podľa Šuťákovvej (Šuťáková, 2017; Šuťáková & Ferencová, 2017), by mal učiteľ, ktorý má osvojené a rozvinuté didaktické kompetencie ovládať odbor vyučovaného predmetu, mať vedomosti z oblasti pedagogiky, vývinovej psychológie a odbornej didaktiky, poznať a využívať inovatívne formy a metódy výučby, didaktické prostriedky a učebné pomôcky, projektovať ciele, obsah predmetu, metódy a formy do vyučovacieho procesu, uplatňovať postupy evaluácie edukačného procesu, poznať a zohľadňovať psychologické aspekty učenia a vyučovania, a zameriavať sa na komplexný rozvoj žiakov pri zohľadnení ich individuálne vzdelávacích potrieb a osobitostí.

Hoci sa na Slovensku viacero výskumov venovalo kognitívnej reflexii učiteľov (napr. Čavojová & Jurkovič, 2017a, 2017b; Jursová Zacharová et al., 2019), ako aj didaktickým kompetenciám učiteľov (Jursová Zacharová, 2015; Šuťáková & Ferencová, 2017), prepojenie týchto konceptov v jednom výskume absentuje. Preto sme si v našom výskume kládli otázku, aký bude vzťah medzi kognitívnou reflexiou, vedeckým myslením a didaktickými kompetenciami, a či budú rozdiely medzi učiteľmi v pregraduálnej príprave a v praxi v sledovaných ukazovateľoch.

2 METÓDY

Participantí a dizajn výskumu

Dáta boli zbierané v rámci projektu VEGA 1/0084/21 "Osobnostné, kognitívne a motivačné prediktory profesijných kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi". Do analýz v rámci predkladaného výskumu bola (po dohode s vedúcou projektu) vybraná vzorka pozostávajúca zo 100 študentov učiteľstva a 100 učiteľov v praxi.

Vzorku študentov teda tvorili študenti učiteľských odborov Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. Študenti boli oslovení na prednáškach na začiatku

zimného semestra 2021/22 a batériu testov a dotazníkov vyplňali formou pero – papier. Vzorku učiteľov tvorili učitelia z praxe, ktorí boli oslovení prostredníctvom mailu (sprostredkovaného riaditeľmi materských, základných a stredných škôl). Učitelia vyplňali batériu testov a dotazníkov on-line formou (cez platformu survio). Všetci participanti podpísali pred zberom dát informovaný súhlas a výskum bol realizovaný rešpektujúc APA etický kódex (<https://www.apa.org/monitor/jan03/principles>).

Vzorka pozostávala zo 100 učiteľov v praxi a zo 100 študentov učiteľstva, pričom 183 participantov boli ženy (91 študentiek a 92 učiteliek v praxi), a 17 participantov boli muži (9 študentov a 8 učiteľov v praxi). Priemerný vek učiteľov v praxi bol 44,67 ($SD = 10,77$) rokov, a priemerný vek študentov učiteľstva bol 20,23 ($SD = 2,01$) rokov

Použité metódy

Na meranie kognitívnej reflexie bol použitý Test kognitívnej reflexie (Cognitive reflection test, CRT; Frederick, 2005; Sirota et al., 2021; Toplak et al., 2011), jeho 7-položková verzia obsahujúca numerické aj verbálne úlohy. CRT hodnotí schopnosť potlačiť prvú, spontánnu, intuitívnu a často nesprávnu odpoveď a nahradiť ju deliberatívnou, správnou odpoveďou. Úlohou participantov bolo riešiť sedem úloh, z odpovedí bolo počítané sumárne skóre správnych odpovedí – vyššie skóre znamená rozvinutejšiu kognitívnu reflexiu.

Vedecké myslenie bolo merané prostredníctvom Škály vedeckého myslenia (Scientific reasoning scale, SRS; (Bašnáková et al., 2021; Drummond & Fischhoff, 2017)). V našom výskume sme použili modifikovanú verziu od Čavojovej, Bašnákovej a Šrola (2021), so siedmimi položkami, ktoré zachytávajú nasledovné aspekty vedeckého myslenia: zaslepenie, kauzalita verzus korelácia, mätúce premenné, konštrukčná validita, kontrolná skupina, ekologická validita a náhodné priradenie k podmienkam. Úlohou participantov bolo vyjadriť, či súhlasia alebo nesúhlasia so záverom, ktorý bol odvodený z prezentovaného scenára úlohy. Z odpovedí bolo počítané sumárne skóre správnych odpovedí – vyššie skóre znamená rozvinutejšie vedecké myslenie.

Didaktické kompetencie sme merali pomocou Dotazníka didaktických kompetencií vytvoreného pre potreby projektu VEGA (Ballová Mikušková, n.d.; Rapsová et al., 2021). Dotazník pozostával z 57 položiek, ktoré participanti hodnotili na 5-bodovej škále (1 – súhlasím, 5 – nesúhlasím). Dotazník meral päť oblastí didaktických kompetencií: plánovanie a príprava (13 položiek), realizácia (17 položiek), triedna klíma a disciplína (8 položiek), diagnostika and hodnotenie (14 položiek) a seba-reflexia (5 položiek). Pre každú oblasť sme vypočítali

priemerné skóre, pričom vyššie skóre znamená viac rozvinuté didaktickú kompetenciu.

3 VÝSLEDKY VÝSKUMU

Keďže cieľom nášho výskumu bolo zistiť, či existuje vzťah medzi kognitívnou reflexiou, vedeckým myslením a didaktickými kompetenciami, pozreli sme sa aj na deskriptívnu štatistiku týchto troch premenných (Tabuľka 1).

Tabuľka 1 Deskriptívne štatistiky

		M	SD	minimu m	maximu m
kognitívna reflexia	študenti	1,36	1,46	0,00	6,00
	učitelia	3,05	2,31	0,00	7,00
vedecké myslenie	študenti	3,78	1,44	0,00	6,00
	učitelia	3,78	0,44	2,00	4,00
didaktické kompetencie					
plánovanie a príprava	študenti	3,85	0,48	2,15	4,77
	učitelia	3,96	0,42	2,54	4,69
realizácia	študenti	3,99	0,45	2,56	5,00
	učitelia	4,11	0,49	2,31	5,00
triedna klíma	študenti	4,22	0,45	2,40	5,00
	učitelia	4,40	0,44	3,13	5,00
diagnostika a hodnotenie	študenti	3,91	0,44	2,92	4,86
	učitelia	4,16	0,53	2,14	5,00
seba-reflexia	študenti	3,36	0,59	1,67	5,00
	učitelia	3,20	0,64	1,67	5,00

Vysvetlivky: M – priemer, SD – štandardná odchýlka

3.1. Komparačná analýza

Jedným z cieľov výskumu bolo zistiť, či existujú rozdiely v kognitívnej reflexii, vedeckom myslení a didaktických kompetenciách medzi študentami učiteľstva a učiteľmi v praxi. Na overenie rozdielov sme použili t-test pre dva nezávislé výbery, a na zistenie normality rozloženia dát jednotlivých premenných sme použili Shapiro-Wilkov test. Ten vyšiel pre študentov učiteľstva signifikantný pri testovaní dát výsledkov testov kognitívnej reflexie aj vedeckého myslenia, preto sme sa rozhodli použiť na overenie rozdielov medzi študentami učiteľstva a učiteľmi v praxi Mann-Whitneyho U-test.

Mann-Whitneyho U-test preukázal štatisticky významný rozdiel medzi študentami učiteľstva ($Md = 1$) a učiteľmi v praxi ($Md = 2,5$) vo výsledkoch testu kognitívnej reflexie ($W = 2506,00$; $p < 0,001$), ako aj štatisticky významný rozdiel medzi študentami učiteľstva ($Md = 4$) a učiteľmi v praxi ($Md = 4$) vo výsledkoch škály vedeckého myslenia ($W = 5838,00$; $p = 0,029$). Učteli dosiahli signifikantne vyššiu úroveň kognitívnej reflexie, pri vedeckom myslení sú síce preukázané štatistické rozdiely, nie je však podľa priemeru a mediánu možné určiť, kto dosiahol vyššiu úroveň. U učiteľov bol výkon v rámci skupiny vyrovnanejší (2-4 správne odpovede, modus bol 4) ako u študentov (0-6 správnych odpovedí, modus bol 5).

Ďalej Mann-Whitneyho U-test preukázal štatisticky významný rozdiel medzi študentami učiteľstva ($Md = 4,25$) a učiteľmi v praxi ($Md = 4,44$) v didaktickej kompetencii „triedna klíma a disciplína“ ($W = 3801,00$; $p = 0,003$) a štatisticky významný rozdiel medzi študentami učiteľstva ($Md = 3,33$) a učiteľmi v praxi ($Md = 3,17$) v didaktickej kompetencii „sebareflexia“ ($W = 5811,50$; $p = 0,050$).

Pre ostatné dáta výsledkov dotazníkov didaktických kompetencií vyšiel Shapiro-Wilkov test pre študentov učiteľstva nesignifikantný, preto sme sa rozhodli použiť na zistenie rozdielov medzi študentmi učiteľstva a učiteľmi v praxi Studentov

t-test. Studentov t-test pre dva nezávislé výbery preukázal štatisticky významný rozdiel medzi študentami učiteľstva a učiteľmi v praxi vo výsledkoch dotazníka didaktickej kompetencii „diagnostika a hodnotenie“ ($t(198) = -3,608$; $p = 0,001$; $d = 0,510$) v prospech učiteľov v praxi.

3.2 Korelačná analýza

Ďalším cieľom nášho výskumu bolo preskúmanie vzťahu medzi kognitívnou reflexiou, vedeckým myslením a didaktickými kompetenciami.

U študentov učiteľstva sme odhalili negatívne vzťahy (Tabuľka 2) medzi kognitívnou reflexiou a didaktickou kompetenciou „sebareflexia“ a medzi vedeckým myslením a didaktickou kompetenciou „sebareflexia“. Ďalej sa preukázal pozitívny vzťah medzi vedeckým myslením a didaktickými kompetenciami „plánovanie a príprava“, „realizácia vyučovacej hodiny“, „triedna klíma a disciplína“ a „diagnostika a hodnotenie“.

U učiteľov v praxi sme neodhalili (Tabuľka 3) žiadne významné medzi kognitívnou reflexiou, vedeckým myslením a didaktickými kompetenciami.

Tabuľka 2 Pearsonova korelačná analýza - študenti

	kognitívna reflexia <i>r (p)</i>	vedecké myslenie <i>r (p)</i>
plánovanie a príprava	0,03 (0,79)	0,21 (0,03)
realizácia	0,03 (0,79)	0,21 (0,03)
triedna klíma	0,11 (0,30)	0,24 (0,02)
diagnostika a hodnotenie	0,09 (0,39)	0,20 (0,04)
seba-reflexia	-0,22 (0,04)	-0,28 (< 0,001)

Vysvetlivky: *r* – korelačný koeficient, *p* – hodnota signifikancie

Tabuľka 3 Pearsonova korelačná analýza - učitelia

	kognitívna reflexia <i>r (p)</i>	vedecké myslenie <i>r (p)</i>
plánovanie a príprava	-0,16 (0,11)	-0,02 (0,84)
realizácia	-0,07 (0,47)	-0,04 (0,68)
triedna klíma	-0,15 (0,14)	-0,04 (0,70)
diagnostika a hodnotenie	-0,10 (0,34)	-0,10 (0,30)
seba-reflexia	-0,09 (0,37)	-0,18 (0,08)

Vysvetlivky: *r* – korelačný koeficient, *p* – hodnota signifikancie

4 DISKUSIA A ZÁVER

Naším hlavným cieľom bolo skúmanie vzťahu medzi kognitívnou reflexiou, vedeckým myslením a didaktickými kompetenciami. Zistili sme, že v skupine učiteľov v praxi tieto vzťahy neboli prítomné a v skupine študentov učiteľstva sa preukázali iba slabé negatívne vzťahy seba-reflexie s analytickým a vedeckým myslením a pozitívne vzťahy ostatných didaktických kompetencií s vedeckým myslením.

Zistili sme aj, že učitelia dosahovali vyššiu úroveň analytického myslenia v porovnaní so študentami učiteľstva. Niektoré výskumy naznačujú, že analytické myslenie súvisí s vekom (napr. Sladek et al., 2010), čo by bolo možným vysvetlením našich zistení. Ďalším možným vysvetlením je aj dĺžka praxe a skúseností učiteľov v praxi (Čavojová & Jurkovič, 2017c). K podobným zisteniam dospeli aj Čavojová a Jurkovič (2017c) – v teste kognitívnej reflexie dosiahli významne lepšie výsledky učitelia v porovnaní so študentmi učiteľstva. Navyše, v porovnaní s predchádzajúcimi výskumami realizovanými na Slovensku je úroveň kognitívnej reflexie študentov učiteľstva približne rovnaká. Pri porovnaní 7-položkového testu napr. Šrol (2015) uvádza, že študenti pedagogických odborov v teste kognitívnej reflexie dosiahli priemerné skóre 2,18 (*SD* = 2,07) v porovnaní so študenti

učiteľstva v našom výskume ($M = 1,36$; $SD = 1,46$). V ďalšom výskume zas Čavojová a Jurkovič (2017c) použili 3-položkový test kognitívnej reflexie a zistili u študentov učiteľstva 27.33% správnych odpovedí v porovnaní s 19,42% správnych odpovedí v našom výskume. Čavojová a Jurkovič skúmali aj učiteľov v praxi a ich výsledky sú podobné tým našim – 48% správnych odpovedí v porovnaní s 43.57% v našom výskume.

Čo sa týka didaktických kompetencií, učitelia v praxi vykazovali lepšie výsledky v oblastiach manažovania triednej klímy a udržiavania disciplíny, ako aj v oblasti diagnostikovania a hodnotenia žiakov. Na druhej strane, študenti učiteľstva sa hodnotili ako viac seba-reflektujúci v porovnaní s učiteľmi v praxi. Táto skutočnosť je podľa nás úzko naviazaná práve na objem praxe, ktorú učitelia majú a študenti ešte nie. Navyše, súčasní študenti učiteľstva sú v rámci prípravy do praxe vedení ku konštantnému a dlhodobému reflektovaniu vlastnej práce na hodinách.

Keďže u študentov učiteľstva existuje súvis medzi vedeckým myslením a úrovňou ich didaktických kompetencií, a keďže analytické aj vedecké myslenie je ovplyvniteľné vzdelaním, zdá sa, že systematická podpora analytického a vedeckého myslenia počas pregraduálnej prípravy je žiaduca.

LITERATÚRA

- BALLOVÁ MIKUŠKOVÁ, E. (n.d.). *Meranie profesijných kompetencií učiteľov*.
- BALLOVÁ MIKUŠKOVÁ, E. (2015). The denominator neglect in decision-making. *Studia Psychologica*, 57(4), 255–269.
- BALLOVÁ MIKUŠKOVÁ, E. (2021). The Analytic Cognitive Style and Conspiracy Mentality as Predictors of Conspiracy Beliefs. *Studia Psychologica*, 63(2).
- BALLOVÁ MIKUŠKOVÁ, E., & ČAVOJOVÁ, V. (2020). The Effect of Analytic Cognitive Style on Credulity. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.584424>
- BALLOVÁ MIKUŠKOVÁ, E., & ČAVOJOVÁ, V. (2019). Does analytical thinking protect people against unfounded beliefs? Cognitive reflection, proneness to paranormal explanation and astrology. *Zborník z Konferencie Kognícia a Umelý Život 2019*, 75–78.
- BAŠNÁKOVÁ, J., ČAVOJOVÁ, V., & ŠROL, J. (2021). Does Concrete Help People to Reason Scientifically?: Adaptation of Scientific Reasoning Scale. *Science and Education*, 30(4), 809–826. <https://doi.org/10.1007/s11191-021-00207-0>

- ČAVOJOVÁ, V., & JURKOVIČ, M. (2017a). Comparison of experienced vs. novice teachers in cognitive reflection and rationality. *Studia Psychologica*, 59(2), 100–112. <https://doi.org/10.21909/sp.2017.02.733>
- ČAVOJOVÁ, V., & JURKOVIČ, M. (2017b). Intuition and irrationality. In L. Pitel (Ed.), *Sociálne procesy a osobnosť 2016* (pp. 77–83). Ústav experimentálnej psychológie, CSPV SAV.
- ČAVOJOVÁ, V., & JURKOVIČ, M. (2017c). Racionálni učitelia a intuitívni manažéri: Interakcia veku a kognitívnej reflexie pri rozhodovaní. In I. Farkaš, M. Tkáč, J. Rybár, & P. Gergel' (Eds.), *Kognície a umelý život 2017* (pp. 30–36). Univerzita Komenského v Bratislave. <http://cogsci.fmph.uniba.sk/kuz2017/files/zbornik/Cavojova.pdf>
- ČAVOJOVÁ, V., ŠROL, J., & JURKOVIČ, M. (2020). Why should we try to think like scientists? Scientific reasoning and susceptibility to epistemically suspect beliefs and cognitive biases. *Applied Cognitive Psychology*, 34(1), 85–95. <https://doi.org/10.1002/acp.3595>
- DRUMMOND, C., & FISCHHOFF, B. (2017). Development and Validation of the Scientific Reasoning Scale. *Journal of Behavioral Decision Making*, 30(1), 26–38. <https://doi.org/10.1002/bdm.1906>
- EVANS, J. S. B. T. (2003). In two minds: dual-process accounts of reasoning. *Trends in Cognitive Sciences*, 7(10), 454–459. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2003.08.012>
- EVANS, J. S. B. T. (2010). Intuition and Reasoning: A dual-process perspective. *Psychological Inquiry*, 21, 313–326. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2010.521057>
- FREDERICK, S. (2005). Cognitive Reflection and Decision Making. *Journal of Economic Perspectives*, 19(4), 25–42. <https://doi.org/10.1257/089533005775196732>
- JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z. (2015). Akí sú študenti na začiatku svojej kariéry? Motivácia a osobnosť začínajúcich študentov voliacich si učiteľskú profesiu. *Ecoletra.Com*, 1, 67–82.
- JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z., LEMEŠOVÁ, M., & SOKOLOVÁ, L. (2019). Analysis of Pre-Service Teachers' Cognitive profiles. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 2, 629–638. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17770/sie2019vol2.3677>
- KLACZYNSKI, P. A. (2000). Motivated Scientific Reasoning Biases, Epistemological Beliefs, and Theory Polarization: A Two-Process Approach to Adolescent Cognition. *Child Development*, 71(5), 1347–1366. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00232>
- KRELL, M., REDMAN, C., MATHESIUS, S., KRÜGER, D., & VAN DRIEL, J. (2020). Assessing Pre-Service Science Teachers' Scientific Reasoning Competencies.

- Research in Science Education*, 50(6), 2305–2329. <https://doi.org/10.1007/s11165-018-9780-1>
- LIESKOVSKÝ, J., & SUNYÍK, V. (2022). How to enhance scientific literacy? Review of interventions focused on improving high school students' scientific reasoning skills and attitudes toward science. *Ceskoslovenska Psychologie*, 66(1), 30–45. <https://doi.org/10.51561/cspych.66.1.30>
- MURPHY, P. K., ROWE, M. L., RAMANI, G., & SILVERMAN, R. (2014). Promoting Critical-Analytic Thinking in Children and Adolescents at Home and in School. *Educational Psychology Review*, 26(4), 561–578. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9281-3>
- RAPSOVÁ, M., SZÍJÁRTÓOVÁ, K., SÜTTŐ, L., BALLOVÁ MIKUŠKOVÁ, E., VEREŠOVÁ, M., GATIAL, V., & JUHÁSOVÁ, A. (2021). *Dotazník didaktických kompetencií*. KPŠP PF UKF v Nitre.
- ROVNANOVÁ, L. (2015). *Profesijné kompetencie učiteľov*. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici - Belianum.
- SIROTA, M., DEWBERRY, C., JUANCHICH, M., VALUŠ, L., & MARSHALL, A. C. (2021). Measuring Cognitive Reflection without Maths: Development and Validation of the Verbal Cognitive Reflection Test. *Journal of Behavioral Decision Making*, 34(3), 322–343. <https://doi.org/10.1002/bdm.2213>
- SLADEK, R. M., BOND, M. J., & PHILLIPS, P. A. (2010). Age and gender differences in preferences for rational and experiential thinking. *Personality and Individual Differences*, 49(8), 907–911. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.07.028>
- SOKOLOVÁ, L., LEMEŠOVÁ, M., & JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z. (2014). *Psychologická príprava budúcich učiteľov a učiteliek: Inovatívne prístupy*. Univerzita Komenského v Bratislave.
- ŠROL, J. (2015). Porovnanie kognitívnych štýlov vysokoškolských študentov. *OSOBNOST' v Kontexte Kognícií, Emocionality a Motivácií V.*, 9.
- Stanovich, K. E. (2010). *Decision Making and Rationality in the Modern World*. Oxford.
- ŠUŤÁKOVÁ, V. (2017). Didaktické kompetencie učiteľa v edukačnej praxi. *Edukácia*, 2(1), 303–312.
- ŠUŤÁKOVÁ, V., & FERENCOVÁ, J. (2017). Komparácia didaktických spôsobilostí študentov učiteľstva a učiteľov v pedagogickej praxi. *Edukácia*, 2(1), 313–322.
- TOPLAK, M. E., WEST, R. F., & STANOVICH, K. E. (2011). The Cognitive Reflection Test as a predictor of performance on heuristics-and-biases tasks. *Memory & Cognition*, 39(7), 1275–1289. <https://doi.org/10.3758/s13421-011-0104-1>
- TOPLAK, M. E., WEST, R. F., & STANOVICH, K. E. (2013). Assessing miserly information processing: An expansion of the Cognitive Reflection Test. *Thinking & Reasoning*, 20(2), 147–168. <https://doi.org/10.1080/13546783.2013.844729>

TOPLAK, M. E., WEST, R. F., & STANOVICH, K. E. (2014). Rational Thinking and Cognitive Sophistication: Development , Cognitive Abilities , and Thinking Dispositions. *Developmental Psychology*, 50(4), 1037–1048.
<https://doi.org/10.1037/a0034910>

VZŤAH VEDECKÉHO MYSLENIA A PROFESIJNÝCH KOMPETENCIÍ ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA A UČITEĽOV V PRAXI

RELATIONSHIP BETWEEN SCIENTIFIC REASONING AND PROFESSIONAL COMPETENCIES OF TEACHERS IN PREGRADUAL EDUCATION AND PRACTISE

Alexandra Tomačková, Eva Ballová Mikušková

Abstrakt: Cieľom výskumu bolo preskúmať vzťah vedeckého myslenia a profesijných kompetencií študentov učiteľských odborov a učiteľov z praxe. Do analýz bolo zahrnutých 50 študentov vo veku od 19 do 37 rokov ($M = 20,64$, $SD = 2,84$) a 50 učiteľov vo veku 23 až 58 rokov ($M = 42,26$, $SD = 9,93$). Každý participant vyplnil Škálu vedeckého myslenia, Dotazník interakčných štýlov, Dotazník vyučovacích štýlov a Dotazník didaktických kompetencií. Významné rozdiely medzi študentmi učiteľstva a učiteľmi z praxe boli zistené vo vedeckom myslení, vo vyučovacom štýle orientovanom na ciele a v seba-reflexii. Korelačnou analýzou neboli zistené žiadne významné vzťahy vo vzorke študentov, okrem negatívneho vzťahu medzi vedeckým myslením a karhajúcim interakčným štýlom. Vo vzorke učiteľov bol prítomný pozitívny vzťah medzi vedeckým myslením a vyučovacím štýlom orientovaným na ciele.

Kľúčové slová: vedecké myslenie; profesijné kompetencie; interakčný štýl; vyučovací štýl; didaktické kompetencie

Abstract: The aim of the study was to examine the relationship between scientific thinking and professional competencies of pre-service and in-service teachers. Fifty students aged 19 to 37 years ($M = 20.64$, $SD = 2.84$) and 50 teachers aged 23 to 58 years ($M = 42.26$, $SD = 9.93$) were selected to the analyses. Each participant filled in the Scientific Reasoning Scale, the Teacher's Interaction Styles Questionnaire, the Teaching Styles Questionnaire and the Didactic Competences Questionnaire. Significant differences between teaching students and practicing teachers were found in scientific thinking, goal-oriented teaching style and self-reflection. Correlation analysis did not reveal any significant relationships in the sample of students, except for the negative relationship between scientific thinking and the objecting interaction style. In the sample of teachers, there was a positive relationship between scientific thinking and goal-oriented teaching style.

Keywords: scientific reasoning; professional competencies; interaction style; teaching style; didactic competencies

Vedecká štúdia vznikla s podporou projektu VEGA 1/0084/21 „Osobnostné, kognitívne a motivačné prediktory profesijných kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi“.

1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY

Pod pojmom profesijné kompetencie si môžeme predstaviť súbor vedomostí, zručností a postojov, ktoré umožňujú učiteľovi vykonávať svoju profesiu efektívne (Antalová, 2008; Vašašová & Petrík, 2019), ktoré je ale potrebné neustále rozvíjať sebavzdelávaním. Medzi profesijné kompetencie radíme odborové a predmetové, odborovo-didaktické, výchovné, organizačné, osobnostné, komunikačné, vzťahov kompetencie (Sokolová et al., 2014). V našom výskume sme sa zamerali na didaktické kompetencie, preferovaný interakčný a vyučovací štýl a ich súvis s úrovňou vedeckého myslenia.

Profesijné kompetencie

Učitelia sa líšia v úrovni dosiahnutých didaktických kompetencií ako aj v preferovaných vyučovacích a interakčných štýloch. Nadobudnutie a rozvíjanie didaktických kompetencií je cieľom tak pregraduálnej prípravy učiteľov, ako aj ich celoživotného vzdelávania, keďže ide o kľúčové pedagogické zručnosti súvisiace s výchovno-vzdelávacími procesmi (Kyriacou, 1996). Konkrétne ide o odborné vedomosti, používané vyučovacie metódy, rozhodovanie a činnosť (Šutáková & Ferencová, 2017) potrebné k dosahovaniu didaktických cieľov. K základnej štruktúre výchovno-vzdelávacieho procesu v kontexte didaktických kompetencií sledujeme plánovanie a prípravu vyučovacej hodiny, realizáciu vyučovacej hodiny, navodenie a udržiavanie triednej klímy a disciplíny, diagnostiku a hodnotenie žiakov, a seba-hodnotenie učiteľa. Týchto päť oblastí—ich úroveň a vzťah k vedeckému mysleniu—sme sledovali aj v predkladanom výskume.

Vyučovací štýl vnímame v zmysle rôznych aspektov poskytovania výučby (Mohanna et al., 2007), resp. toho, ako učiteľ sprostredkúva informácie, komunikuje, riadi úlohy, dohliada na procesy a socializáciu žiakov a študentov (Ford et al., 2016; Grasha, 2002). Pohľady na vyučovacie štýly sa rôznia, napr. Turek (2008) rozlišuje autoritatívny, demokratický, liberálny a nevyhranený štýl, Fenstermacher a Soltis (2008) zas manažérsky, facilitačný a pragmatický štýl, Sternberg (Škoda & Doulík, 2011) opisuje monarchistický, hierarchický, oligarchický a anarchistický štýly. Vychádzajúc z prác Mohanna et al. (2007), Forda et al. (2016) a Grasha (2002) sme sledovali podporujúci vyučovací štýl, štýl orientovaný na ciele a štýly orientovaný na vedomosti, a manažérsky štýl.

Interakčný štýl predstavuje súbor takých vlastností, schopností, metód a postupov, ktoré učiteľ využíva pri rozvoji osobnosti žiaka, pričom interakčný štýl učiteľa má priamy dopad na klímu v triede, vzťahy žiakov k učiteľovi (Fenyvesiová, 2006). Podobne ako pri vyučovacích štýloch, aj vnímanie a delenie interakčných štýlov sa líši. My sa v našej práci opierame o Learyho model osobnosti (Leary,

1957) a z neho odvodený model učiteľovho interakčného správania (Wubbels et al., 1987). Interakcie učiteľa možno v rámci tohto modelu umiestniť v priestore vymedzenom dvoma základnými osami. Jedna os znázorňuje mieru kooperácie v interakcii (opozícia vs. kooperácia) a druhá os znázorňuje mieru kontroly v komunikácii (dominancia vs. submisivita). Model interakčného štýlu vymedzuje osem sektorov, osem aspektov správania učiteľa: organizovanie (dominancia-kooperácia), pomoc (kooperácia-dominancia), pochopenie (kooperácia-submisivita), zodpovednosť (submisivita-kooperácia), neistota (submisivita-opozícia), nespokojnosť (opozícia-submisivita), karhanie (opozícia-dominancia), prísnosť (dominancia-opozícia). Nás zaujímalo, na akej úrovni majú učitelia rozvinuté jednotlivé aspekty a ako tieto súvisia s vedeckým myslením.

Vedecké myslenie

Vedecké myslenie ako schopnosť ľudí formulovať myšlienky racionálnym a objektívnym spôsobom nie je človeku vlastné alebo vrodené. Vedecké myslenie je skôr kritická zručnosť aplikovať metódy a princípy vedeckého skúmania do bežného usudzovania (Drummond & Fischhoff, 2017). Na základe vedeckého myslenia sú ľudia schopní vysvetliť určité prírodné javy, postupovať v oblasti medicíny, vyvíjať sa na profesionálnej úrovni (Ruisel, 2016). V spojení s vedeckým obsahom môžeme vedecké myslenie označovať pojmom vedecká gramotnosť (Jurkovič et al., 2019). Medzi základné zručnosti v rámci vedeckej gramotnosti sa radí pozorovanie, meranie, triedenie, kvantifikácia, usudzovanie, predpovedanie, hľadanie vzťahov a komunikácie, a k vyšším schopnostiam vedeckej gramotnosti zas interpretácia, kontrola premenných, definovanie, tvorba hypotéz a experimentovanie (Hejnová & Hejna, 2016). K dôležitým atribútom vedeckej gramotnosti patrí aj schopnosť chápať rozdiel medzi pozorovaním a myšlienkovou dedukciou a rozlišovať tieto dve metódy vedeckej činnosti, a aj schopnosť odlišovať náhodné objavy vo vedeckom výskume od cieľavedomej stratégie vytvárania a testovania hypotéz (Arons, 1983).

Pedagógovia vedy sa už dlho zhodujú na tom, že hlavným cieľom vedeckého vzdelávania by mala byť práve podpora zručností vedeckého myslenia (prehľad v Kuhn et al., 1988). Jednou z možností, ako rozvíjať v rámci vzdelávania vedecké myslenie, je bádateľsky orientovaná výučba. Výskumy ukazujú, že pomocou tejto výučby dochádza k pozitívnemu ovplyvňovaniu vedeckého myslenia a metakognitívnej rozvinutosti (Arons, 1983). K bádateľsky orientovanej výučbe sa dajú nájsť kvalitné zdroje aj v slovenskom jazyku (napr. Doležalová, 2020; Hejnová & Hejna, 2016; Kireš et al., 2016; et al., 2022), ako aj v anglickom jazyku (napr. Murphy et al., 2015).

Ciele a hypotézy

V kontexte pregraduálnej prípravy učiteľov je na stole otázka, do akej miery je (a malo by byť) vedecké myslenie súčasťou balíka profesijných kompetencií učiteľov. Preto sme sa v našom výskume zamerali na preskúmanie vzťahu medzi vedeckým myslením a profesijnými kompetenciami (presnejšie vyučovacími štýlmi, interakčnými štýlmi a didaktickými kompetenciami) študentov učiteľstva a učiteľov v praxi.

Predpokladali sme, že učitelia v pregraduálnej príprave budú disponovať menej rozvinutými profesijnými kompetenciami v porovnaní s učiteľmi z praxe. Vychádzali sme z predpokladu, že prax a skúsenosť v odbore pomáha tieto kompetencie rozvíjať. Na druhej strane sme nepredpokladali, že študenti a učitelia sa budú líšiť v úrovni vedeckého myslenia, keďže ide o kognitívnu schopnosť, ktorá je v dospelom veku relatívne stála.

V poslednom kroku sme si kládli otázku, aké budú vzťahy medzi vedeckým myslením a profesijnými kompetenciami u učiteľov v pregraduálnej príprave a u učiteľov v praxi.

2 METÓDY

2.1 Participanti a dizajn

Zber dát bol súčasťou väčšieho výskumu (dáta boli zbierané v rámci projektu VEGA 1/0084/21“) a v rámci predkladaného výskumu boli do analýz zahrnuté dáta od 50 študentov učiteľských odborov Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre a 50 učiteľov z praxe. Dáta od študentov boli zbierané počas zimného semestra 2021/22 formou pero – papier. Učitelia z praxe boli oslovení prostredníctvom e-mailu (e-mail bol adresovaný riaditeľom a riaditeľkám materských, základných a stredných škôl a tí boli požiadaní o sprostredkovanie mailu učiteľom) a dotazníky vyplňali on-line formou (survio). Dáta boli zbierané na jeseň 2021, pričom účastníci výskumu poskytli informovaný súhlas s účasťou vo výskume. Výskum rešpektoval APA etický kódex (<https://www.apa.org/monitor/jan03/principles>).

Celkovo sa výskumu zúčastnilo 100 participantov, 50 študentov vo veku od 19 do 37 rokov ($M = 20,64$, $SD = 2,84$) a 50 učiteľov vo veku 23 až 58 rokov ($M = 42,26$, $SD = 9,93$). Každý participant vyplnil batériu dotazníkov, medzi nimi aj Škálu vedeckého myslenia, Dotazník interakčných štýlov, Dotazník vyučovacích štýlov a Dotazník didaktických kompetencií.

2.2 Použité metódy

Profesijné kompetencie boli merané pomocou Dotazníka interakčných štýlov, Dotazníka vyučovacích štýlov a Dotazníka didaktických kompetencií.

Dotazník interakčných štýlov bol meraný slovenskou verziou Dotazníka interakčného štýlu učiteľa (DIŠ; (Gavora et al., 2003); originál: Questionnaire on Teacher Interaction; (Wubbels & Levy, 2005), ktorá bola transformovaná na seba-hodnotenie učiteľov (Ballová Mikušková, n.d.) v ôsmich sektoroch správania učiteľa:

- organizátor vyučovania: učiteľ, ktorý žiakov veľa naučí,
- napomáha žiakom: ak žiaci niečomu nerozumejú, pomôže,
- chápací: dokáže pochopiť nedostatky žiakov,
- vedie žiakov k zodpovednosti: dáva žiakom možnosť rozhodovať o veciach týkajúcich sa triedy,
- neistý: váhavý učiteľ,
- nespokojný: čokoľvek žiaci urobia, nikdy sa mu to nepáči,
- karhajúci: máva pichľavé poznámky,
- prísny: vyžaduje od žiakov plné sústredenie.

Každá zo 40 položiek bola hodnotená na 5-bodovej škále (1 = vôbec nesúhlasím, 5 = úplne súhlasím). Pre každý sektor bolo počítané priemerné skóre, pričom vyššie skóre znamená silnejšiu preferenciu daného štýlu.

Dotazník vyučovacích štýlov bol skonštruovaný kombináciou dotazníkov Evaluácia vyučovacích štýlov učiteľa a Grashov-Reichmannovej Dotazníka vyučovacích štýlov (Ballová Mikušková, n.d.). Pozostáva zo 16 položiek, ktoré participanti hodnotili na 5-bodovej škále (1 = vôbec nesúhlasím, 5 = úplne súhlasím). Z ich odpovedí bolo vypočítané priemerné skóre pre každý zo 4 sledovaných vyučovacích štýlov: podporujúci, orientovaný na ciele, orientovaný na vedomosti, manažérsky. Vyššie skóre znamená silnejšiu preferenciu daného štýlu.

Dotazník didaktických kompetencií (Ballová Mikušková, n.d.; Rapsová et al., 2021) meria 5 oblastí realizácie vyučovacej hodiny: plánovanie a príprava, realizácia, triedna klíma a disciplína, diagnostika a hodnotenie, a seba-reflexia. Dotazník pozostáva z 57 položiek, ktoré participanti hodnotili na 5-bodovej škále (1 = vôbec nesúhlasím, 5 = úplne súhlasím). Z odpovedí bolo vypočítané priemerné skóre pre každú fázu a vyššie skóre znamená lepšie rozvinuté didaktické kompetencie.

Vedecké myslenie sme merali pomocou Škály vedeckého myslenia (originálna verzia: Scietific rasoning scale, SRS). Škála bola skonštruovaná Drummondovou a Fischhoffom (2017). Slovenská verzia škály (Bašnáková et al., 2021; Čavojová et al., 2020) pozostáva zo siedmych úloh, ktoré v rámci vedeckého myslenia merajú schopnosť odhaliť zaslepenie, kauzalitu verzus koreláciu, mätúce premenné, konštrukčnú validitu, kontrolnú skupinu, ekologickú validitu a náhodné priradenie k podmienkam. Úlohou participantov bolo označiť, či súhlasia alebo nesúhlasia so záverom uvedeným pri každom príklade. Z odpovedí bolo vypočítané sumárne skóre správnych odpovedí – vyššie skóre znamená viac rozvinuté vedecké myslenie.

3 VÝSLEDKY VÝSKUMU

Deskriptívne štatistiky uvádzame v Tabuľke 1, pre celý výskumný súbor, ako aj pre vzorku učiteľov v pregraduálnej príprave (študenti) a učiteľov z praxe.

Tabuľka 1 Deskriptívne štatistiky

	spolu		študenti		učitelia	
	M	SD	M	SD	M	SD
vedecké myslenie	4,60	0,55	4,30	0,79	4,90	0,30
vyučovací štýl						
podporujúci	4,27	0,72	4,38	0,53	4,17	0,74
orientovaný na ciele	3,21	0,64	2,87	0,74	3,55	0,69
orientovaný na vedomosti	4,04	0,53	3,90	0,80	4,17	0,76
manažérsky	4,27	0,63	4,38	0,53	4,17	0,74
interakčný štýl						
organizátor vyučovania	4,26	0,53	4,30	0,43	4,22	0,56
napomáhajúci	4,55	0,60	4,60	0,45	4,51	0,50
chápajúci	4,39	0,51	4,41	0,38	4,37	0,50
vedie žiakov k zodpovednosti	4,01	0,55	3,92	0,55	4,10	0,55
neistý	2,17	0,72	2,27	0,69	2,07	0,74
nespokojný	1,81	0,64	1,71	0,60	1,91	0,68
karhajúci	1,71	0,53	1,70	0,55	1,73	0,52
prísny	2,99	0,63	3,07	0,57	2,92	0,68
didaktické kompetencie						
plánovanie a príprava	3,85	0,53	3,80	0,48	3,89	0,58
realizácia	3,99	0,60	3,95	0,68	4,02	0,52
triedna klíma	4,29	0,51	4,33	0,45	4,26	0,58

diagnostika a hodnotenie	3,97	0,55	3,90	0,45	4,03	0,63
seba-reflexia	3,34	0,76	3,56	0,69	3,11	0,76

Vysvetlivky: M – priemer, SD – štandardná odchýlka

Učiteľov v pregraduálnej príprave a učiteľov v praxi sme porovnali v ich vedeckom myslení a v profesijných kompetenciách (Tabuľka č. 2). Zistili sme, že významné rozdiely boli vo vedeckom myslení (učitelia dosiahli signifikantne vyššie skóre), vo vyučovacom štýly orientovanom na ciele (učitelia dosiahli signifikantne vyššie skóre) a v seba-reflexii (študenti dosiahli signifikantne vyššie skóre).

Tabuľka 2 Porovnanie učiteľov v pregraduálnej príprave a učiteľov v praxi

	spolu		študenti		t-test	
	M	SD	M	SD	t	p
vedecké myslenie	4,60	0,55	4,30	0,79	-5,020	<,001
vyučovací štýl						
podporujúci	4,27	0,72	4,38	0,53	1,588	,116
orientovaný na ciele	3,21	0,64	2,87	0,74	-4,708	<,001
orientovaný na vedomosti	4,04	0,53	3,90	0,80	-1,728	,087
manažérsky	4,27	0,63	4,38	0,53	1,588	,116
interakčný štýl						
organizátor vyučovania	4,26	0,53	4,30	0,43	0,801	,425
napomáhajúci	4,55	0,60	4,60	0,45	0,880	,381
chápujúci	4,39	0,51	4,41	0,38	0,494	,622
vedie žiakov k zodpovednosti	4,01	0,55	3,92	0,55	-1,637	,105
neistý	2,17	0,72	2,27	0,69	1,382	,170
nespokojný	1,81	0,64	1,71	0,60	-1,558	,123
karhajúci	1,71	0,53	1,70	0,55	-0,286	,775
prísny	2,99	0,63	3,07	0,57	1,206	,231
didaktické kompetencie						
plánovanie a príprava	3,85	0,53	3,80	0,48	-0,848	,399
realizácia	3,99	0,60	3,95	0,68	-0,608	,545
triedna klíma	4,29	0,51	4,33	0,45	0,681	,498
diagnostika a hodnotenie	3,97	0,55	3,90	0,45	-1,138	,258
seba-reflexia	3,34	0,76	3,56	0,69	3,080	,003

Vysvetlivky: M – priemer; SD – štandardná odchýlka; t – hodnota t-testu; p – signifikancia

Korelačnou analýzou sme zistili (Tabuľka č. 3), že vo vzorke študentov neboli prítomné žiadne signifikantné vzťahy medzi vedeckým myslením a profesijnými kompetenciami, okrem negatívneho vzťahu medzi vedeckým myslením a karhajúcim interakčným štýlom. Vo vzorke učiteľov bol prítomný iba jeden pozitívny významný vzťah, a to medzi vedeckým myslením a vyučovacím štýlom orientovaným na ciele (negatívne signifikantné vzťahy prítomné neboli).

Tabuľka 3 Vzťahy medzi vedeckým myslením a profesijnými kompetenciami

	vedecké myslenie	
	učitelia v pregraduálnej príprave	učitelia v praxi
vyučovací štýl		
podporujúci	,067	-,020
orientovaný na ciele	,112	,250*
orientovaný na vedomosti	,032	,161
manažérsky	,067	-,020
interakčný štýl		
organizátor vyučovania	,145	,058
napomáhajúci	,107	,018
chápagúci	,193	,082
vedie žiakov k zodpovednosti	,187	,168
neistý	-,126	-,142
nespokojný	-,241	-,081
karhajúci	-,315*	-,182
prísny	-,028	-,099
didaktické kompetencie		
plánovanie a príprava	,204	,133
realizácia	,147	,123
triedna klíma	,124	,033
diagnostika a hodnotenie	,149	,096
seba-reflexia	-,165	-,191

Vysvetlivky: * $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

4 DISKUSIA A ZÁVER

Cieľom príspevku a nami realizovaného výskumu bolo preskúmať vzťah medzi vedeckým myslením a profesijnými kompetenciami študentov učiteľstva a učiteľov v praxi. Zistili sme, že učitelia dosahovali vyššiu úroveň vedeckého myslenia a vyššiu preferenciu vyučovacieho štýlu orientovaného na ciele a študenti zas vykazovali vyššiu mieru seba-reflexie. Tieto rozdiely boli síce významné, no z hľadiska vecnej významnosti slabé.

Celkovo bola úroveň vedeckého myslenia skôr priemerná (približne 4 správne odpovede zo 7 úloh), tak u učiteľov ako aj u budúcich učiteľov. Hoci nemôžeme hovoriť o kritickej úrovni, je potrebné mať na mysli skutočnosť, že rozvíjať vedecké myslenie u žiakov môže iba taký učiteľ, ktorý sám disponuje primeranou schopnosťou vedecky myslieť. Vedecká gramotnosť tvorí v prepojení s pedagogickými zručnosťami a praktickými skúsenosťami základ profesionálneho učiteľa (Šukolová, 2018). Navyše, v realite učitelia čelia viacerým prekážkam v rozvíjaní vedeckého myslenia. Jednou z nich je nedostatok materiálov pre pedagógov, resp. jazyková nedostupnosť tých existujúcich. Vytváranie vlastných materiálov je časovo náročné a nie každý učiteľ je ochotný (a schopný) vynaložiť potrebné úsilie. Ďalšou prekážkou v rozvíjaní vedeckého myslenia je nedostatok financií, keďže bádateľsky orientovaná výučba môže byť náročnejšia na materiálne vybavenie.

Dobrou správou je, že obe skupiny učiteľov relatívne vysoko preferovali žiaduce interakčné štýly vo vzťahu k žiakom (organizátor vyučovania, napomáhajúci, chápujúci, vedie žiakov k zodpovednosti), pričom pri nežiaducich štýloch (neistý, nespokojný, karhajúci, prísny) bola preferencia relatívne nízka. Z didaktických kompetencií bola u študentov aj u učiteľov najviac rozvinutá schopnosť budovať a udržiavať triednu klímu a disciplínu. Vzhľadom na to, že v škole prebieha výchovno-vzdelávací proces, je zameranie na adekvátnu výchovu a správanie potrebné.

Vzhľadom na to, že výskum bol realizovaný na výseku dát z veľkého longitudinálneho zberu na vzorke slovenských učiteľov, je potrebné zistenia brať s rezervou, aj keď si trúfame odhadnúť, že naše výsledky sa výrazne neodlišujú od iných výskumov. Pre dôkladnejšie zmapovanie problematiky je potrebné profesijné kompetencie učiteľov skúmať dlhodobo, aby bolo možné zmapovať nielen aktuálny stav ale najmä progres. Rovnako je nevyhnutné sledovať aj požiadavky a výzvy spoločnosti a tieto reflektovať v obsahu pregraduálnej prípravy učiteľov. Pandémia bola cenným zrkadlom (ne)pripravenosti mnohých pedagógov na nečakané zmeny.

K tomu, aby učiteľ vhodne a primerane sprostredkoval poznanie žiakom nestačí, že disponuje vedomosťami, že má sám/sama rozvinuté vedecké myslenie. Je k tomu potrebné aj disponovať aj profesijnými kompetenciami, ktoré umožňujú a uľahčujú toto zdieľanie. Preto pokladáme problematiku vzťahu profesijných kompetencií a vedeckého myslenia za dôležitú z teoretického aj z praktického hľadiska.

LITERATÚRA

- ANTALOVÁ, M. (2008). Profesionálne kompetencie učiteľa v učiacej sa organizácii. Inšpiratívne a inovatívne námety. *Manažment v Teórii a Praxi*, 4(1–2).
- ARONS, A. B. (1983). Cesta k prírodovednej gramotnosti. *Deadalus, Spring*, 1–16. <https://www.physics.muni.cz/media/3236735/arons-cesta.pdf>
- BALLOVÁ MIKUŠKOVÁ, E. (n.d.). *Meranie profesionálnych kompetencií učiteľov*.
- BAŠNÁKOVÁ, J., ČAVOJOVÁ, V., & ŠROL, J. (2021). Does Concrete Help People to Reason Scientifically?: Adaptation of Scientific Reasoning Scale. *Science and Education*, 30(4), 809–826. <https://doi.org/10.1007/s11191-021-00207-0>
- ČAVOJOVÁ, V., ŠROL, J., & JURKOVIČ, M. (2020). Why should we try to think like scientists? Scientific reasoning and susceptibility to epistemically suspect beliefs and cognitive biases. *Applied Cognitive Psychology*, 34(1), 85–95. <https://doi.org/10.1002/acp.3595>
- DOLEŽALOVÁ, J. (2020). *Využití příběhu propojeného s fyzikálními pokusy ve výuce na základní škole*. Univerzita Karlova.
- DRUMMOND, C., & FISCHHOFF, B. (2017). Development and Validation of the Scientific Reasoning Scale. *Journal of Behavioral Decision Making*, 30(1), 26–38. <https://doi.org/10.1002/bdm.1906>
- FENSTERMACHER, G. D., & Soltis, J. F. (2008). *Vyučovací styly učitelů*. Portál.
- FENYVESIOVÁ, L. (2006). *Vyučovací metody a interakčný štýl učiteľa*. PF UKF v Nitre.
- FORD, J. H., ROBINSON, J. M., & Wise, M. E. (2016). Adaptation of the Grasha Riechman Student Learning Style Survey and Teaching Style Inventory to assess individual teaching and learning styles in a quality improvement collaborative. *BMC Medical Education*, 16(1), 1–13. <https://doi.org/10.1186/s12909-016-0772-4>
- GAVORA, P., MAREŠ, J., & DEN BROK, P. (2003). Adaptácia Dotazníka interakčného štýlu učiteľa. *Pedagogická Revue*, 55(2), 126–145.
- GRASHA, A. F. (2002). The Dynamics of One-on-One Teaching. *College Teaching*, 50(4), 139–146. <https://doi.org/10.1080/87567550209595895>
- HEJNOVÁ, E., & HEJNA, D. (2016). Rozvoj vědeckého myšlení žáků prostřednictvím přírodovědného vzdělávání. *Scientia in Educatione*, 7(2), 2–17.
- JURKOVIČ, M., ČAVOJOVÁ, V., & BREZINA, I. (2019). *Prečo ľudia veria nezmyslom*. Premedia.
- KIREŠ, M., JEŠKOVÁ, Z., GANAJOVÁ, M., & KIMÁKOVÁ, K. (2016). *Bádatel'ské aktivity v prírodovednom vzdelávaní*. Štátny pedagogický ústav.
- KUHN, D., AMSEL, E., & O'LOUGHLIN, M. (1988). *The development of scientific thinking skills*. Academic Press.
- KYRIACOU, C. (1996). *Kľúčové dovednosti učiteľa*. Portál.

- LEARY, T. (1957). *An interpersonal diagnosis of personality*. Ronald Press.
- LIESKOVSKÝ, J., & SUNÝÍK, V. (2022). How to enhance scientific literacy? Review of interventions focused on improving high school students' scientific reasoning skills and attitudes toward science. *Ceskoslovenska Psychologie*, 66(1), 30–45. <https://doi.org/10.51561/cspsych.66.1.30>
- MOHANNA, K., CHAMBERS, R., & WALL, D. (2007). *Your Teaching Style: A Practical Guide to Understanding, Developing and Improving*. CRC Press.
- MURPHY, C., BRODERICK, N., & KENNY, L. (2015). *Real science for young scientists*.
- RAPSOVÁ, M., SZÍJÁRTÓOVÁ, K., SÜTTŐ, L., BALLOVÁ MIKUŠKOVÁ, E., Verešová, M., Gatál, V., & Juhásová, A. (2021). *Dotazník didaktických kompetencií*. KPŠP PF UKF v Nitre.
- RUISEL, I. (2016). Vedecké myslenie. In *Psychológia vedy a vedeckého myslenia* (pp. 246–295). Ústav experimentálnej psychológie SAV.
- ŠKODA, J., & DOULÍK, P. (2011). *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Grada.
- SOKOLOVÁ, L., LEMEŠOVÁ, M., & JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z. (2014). *Psychologická príprava budúcich učiteľov a učiteliek: Inovatívne prístupy*. Univerzita Komenského v Bratislave.
- ŠUKOLOVÁ, D. (2018). Mapovanie potrieb doktorandov a školiteľov – akčný výskum PF UMB. *Pedagogická Profesia z Aspektu Vedy, Výskumu a Praxe*.
- ŠUŤÁKOVÁ, V., & FERENCOVÁ, J. (2017). Komparácia didaktických spôsobilostí študentov učiteľstva a učiteľov v pedagogickej praxi. *Edukácia*, 2(1), 313–322.
- TUREK, I. (2008). *Didaktika*. Iura Edition.
- VAŠAŠOVÁ, Z., & PETRÍK, Š. (2019). Interakčný štýl učiteľa a sociálna klíma v triede. *Edukácia*, 3(1), 216–226.
- WUBBELS, T., CRETON, H. A., & HOOYMAYERS, H. P. (1987). A School-based teacher induction programme. *European Journal of Teacher Education*, 10(1), 81–94. <https://doi.org/10.1080/0261976870100110>
- WUBBELS, T., & LEVY, J. (2005). Do You Know What You Look Like? Interpersonal Relationships in Education. In *Do You Know What You Look Like?* The Falmer Press. <https://doi.org/10.4324/9780203975565>

VYUČOVACIE ŠTÝLY A ANALYTICKÉ MYSLENIE UČITEĽOV V PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVE A V PRAXI

TEACHING STYLE AND ANALYTIC THINKING OF PRE-SERVICE AND IN-SERVICE TEACHERS

Lucia Haváčová, Eva Ballová Mikušková

Abstrakt: Cieľom výskumu bolo preskúmať úroveň analytického myslenia, konkrétne kognitívnej reflexie študentov učiteľstva a učiteľov v praxi na Slovensku vo vzťahu k ich preferovaným vyučovacím štýlom. Výskumu sa zúčastnilo 50 študentov učiteľských odborov vo veku od 19 do 23 rokov a 50 slovenských učiteľov vo veku od 25 do 60 rokov. Kognitívna reflexia bola meraná pomocou Testu kognitívnej reflexie a vyučovacie štýly prostredníctvom Dotazníka vyučovacích štýlov. Z výsledkov vyplýva, že učitelia v praxi dosahovali vyššiu úroveň kognitívnej reflexie a vyššiu preferenciu štýlu orientovaného na ciele. Vzťahy medzi kognitívnou reflexiou a vyučovacími štýlmi sa nepreukázali.

Kľúčové slová: vyučovacie štýly, analytické myslenie, kognitívna reflexia, učitelia

Abstract: The aim of the study was to examine the level of analytical thinking, specifically the cognitive reflection of pre-service and in-service teachers in Slovakia and its relationship to preferred teaching styles. Total of 50 pre-service teachers aged 19 – 23 and 50 in-service teachers aged 25 – 60 participated in the study. Cognitive reflection was measured by the Cognitive Reflection Test and teaching styles by the Teaching Styles Questionnaire. The results show that in-service teachers had a higher level of cognitive reflection and teaching style oriented on goals. There were no relationships between cognitive reflection and teaching style.

Keywords: teaching styles, analytic thinking, cognitive reflection, teachers

Vedecká štúdia vznikla s podporou projektu VEGA 1/0084/21 „Osobnostné, kognitívne a motivačné prediktory profesijných kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi“.

1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY

Odbor pedagogiky je špecifický tým, že podlieha neustále sa meniacim spoločenským potrebám a požiadavkám, na národnej úrovni a na úrovni školy. Súbor profesijných kompetencií učiteľov je predmetom diskusií, analýz a výskumov, ktoré majú vplyv na pregraduálnu prípravu budúcich učiteľov, kontinuálne vzdelávanie a sebazvdelávanie učiteľov v praxi (Šuťáková, 2017). Oblasť kompetencií učiteľov zvyčajne zahŕňajú predmetové a pedagogické

znalosti, hodnotiace zručnosti, schopnosti tímovej práce, sociálne a interpersonálne zručnosti potrebné vo výchovnovzdelávacom procese, výskumné, organizačné aj vodcovské schopnosti (Kulšs, 2021). Pôvodne definoval model učiteľských kompetencií Švec (1999) v troch bodoch: kompetencie k vyučovaniu a výchove, osobnostné kompetencie, a rozvíjajúce kompetencie. Neskôr sa základom pre vytvorenie profesijných štandardov pre pedagogických zamestnancov stal kompetenčný model, ktorý vypracovali Kasáčová a Kosová (Kasáčová et al., 2006) a ktorý vychádza z interakčného modelu edukácie a kompetencie učiteľa. Ide o oblasti: kompetencie orientované na žiaka, kompetencie orientované na edukačný proces, a kompetencie orientované na sebarozvoj učiteľa. Kompetencie orientované na edukačný proces sa ďalej členia na schopnosti prispôbovať obsah edukácie pre potreby vyučovania a pre potreby žiaka a schopnosti vytvárať podmienky pre edukáciu a zručnosti ovplyvňujúce osobnostný rozvoj žiakov.

V realizácii edukácie sú nevyhnutné spôsobilosti poznania vyučovacích metód a foriem podporujúcich aktívne učenie sa žiaka, z ktorých vyplýva aj vyučovací štýl jednotlivých učiteľov. Podľa Cambridgskej Príručky školského lídra (2021) vynikajúcich učiteľov charakterizujú vlastnosti ako sebavedomie, zodpovednosť, reflektívnosť, inovatívnosť a angažovanosť. Moreno Rubio (2009) popisuje, že byť efektívnym učiteľom je komplexný proces, ktorý sa nezameria len na krátkodobé úspechy, ale ide o kombináciu profesionálnych aj osobnostných kompetencií. Kľúčovými aspektmi sú adekvátne vedomosti so schopnosťou plánovania, vedenia a organizácie triedy ako skupiny, určovania jednoznačných cieľov, schopnosť správne komunikovať a taktiež nastaviť vysoké, ale primerané očakávania od pokroku študentov.

V záujme efektivity vyučovania je potrebné, aby učiteľ zohľadňoval odlišnosti študentov a ich preferencií. Mohanna s kolegami (2007) analyzovali rôzne *štýly učenia a vyučovania* v snahe pomôcť budúcim učiteľom nájsť a rozvinúť vyučovacie stratégie, a to aj v situáciách, pri ktorých dochádza k nesúladu vyučovacích a učebných štýlov. Pomocou analýzy opakujúcich sa vzorcov a situácií identifikovali a opísali šesť učebných štýlov: všestranne flexibilný a prispôsobivý učiteľ, citlivý učiteľ zameraný na študenta, oficiálny učiteľ, držiaci sa osnov, učiteľ uprednostňujúci priame fakty, konferenčný učiteľ, a jednorazový učiteľ.

V odbornej literatúre sa môžeme stretnúť s rôznymi charakteristikami a rozdeleniami štýlov učenia aj vyučovania. Jedným z klasických a najznámejších rozdelení je Grashov-Reichmannovej model (Ford et al., 2016; Grasha, 2002), ktorý kladie dôraz na individualitu žiakov a ich štýlov učenia. Výber štýlu vyučovania a kvalita jeho prevedenia má vplyv na celkovú skúsenosť, ktorú si žiak

z vyučovania odnesie. Každý učiteľ má svoj preferovaný štýl, ktorý si vytvoril na základe vlastných skúseností a osobnostných atribútov a je jedinečný. Pôvodný model ponúka 5 základných štýlov, ktoré vo vyučovacom procese prevládajú a ich kombináciou sa môže učiteľ prispôbiť potrebám jednotlivých skupín žiakov: expert, formálna autorita, osobný model, facilitátor, a delegát.

Pedagogická profesia si vyžaduje spôsob myslenia, ktoré je schopné oddialiť sa od vlastných emócií, nakoľko rozhodnutia učiteľa majú vplyv na celé skupiny mladých ľudí. Učitelia predstavujú pre svojich žiakov vzor a mali by ich viesť k správne mu hľadaniu informácií, racionálnemu mysleniu a schopnosti odolávať vplyvu pochybných informácií, či prekrúcaniu faktov. K novým situáciám, interakciám s rôznymi žiakmi a pri plánovaní vyučovacieho procesu, by učiteľ mal premýšľať racionálne, analyticky, kriticky a neunáhlene. Podľa Amara (2005) je analytické myslenie spôsob myslenia, ktorý umožňuje spracovanie informácií pomocou rozloženia problému, situácie, či myšlienky na jednotlivé komponenty, z ktorých možno definovať a následne pochopiť kľúčové informácie. Tento proces umožňuje rozvíjať schopnosť myslieť racionálnym spôsobom pri riešení problémov, analýze údajov a vybavovaní a používaní informácií.

V odbornej literatúre sa môžeme stretnúť s mnohými štúdiami, zaoberajúcimi sa myslením, usudzovaním. V rámci teórie duálnych procesov (Denes-Raj & Epstein, 1994; Evans, 2003, 2010; Kahneman, 2003; Toplak et al., 2014) rozlišujeme dva typy usudzovania, laicky označované ako racionálne a intuitívne. Analytické myslenie, alebo procesy typu 2, sú pokladané za pomalší proces založený na rešpektovaní pravidiel, a intuitívne myslenie, procesy typu 1, za rýchle, paralelné procesy nazerajúce na problém ako na celok. Odvrátenou stránkou intuitívneho myslenia (nielen) v učiteľskom odbore, je napríklad vyššia tendencia veriť konšpiračným teóriám či dokonca paranormálnym javom (Ballová Mikušková, 2018; Genovese, 2005). Oba typy procesov sú pre fungovanie dôležité, v istých situáciách a profesiách má však vyššiu dôležitosť racionálne myslenie. Schopnosť odolať impulzu reagovať prvou, intuitívnou, odpoveďou či myšlienkou, ktorá príde na um sa nazýva *kognitívna reflexia* (Frederick, 2005).

Štúdie naznačujú, že existuje vzťah medzi vysokou úrovňou kognitívnej reflexie a schopnosťou rozhodovať sa racionálne a trpezlivo, s úmyslom získať väčší benefit v budúcnosti namiesto okamžitého menšieho uspokojenia. Výsledky výskumu Čavojovej a Jurkoviča (2017) naznačujú, že starší učitelia s vyššou úrovňou kognitívnej reflexie sa rozhodujú trpezlivejšie v porovnaní s učiteľmi, ktorí boli mladší, no tiež mali vysokú kognitívnu reflexiu. Učiteľ s niekoľkoročnou praxou pri vyučovaní je totiž vo výhode, môže sa spoľahnúť na automatizáciu niektorých kognitívnych schopností a plynulejšiu prácu pracovnej pamäte,

na riešenie zložitejších charakteristík situácie (Hattie, 2003). Kritický a reflektívny spôsob myslenia znamená aj ochotu spochybňovať svoje vlastné myšlienky, ako aj myšlienky iných ľudí, nápady a predpoklady uvažovaním o informáciách, ktoré sú získané pozorovaním, skúsenosťami, či bežnou komunikáciou.

Kognitívna reflexia je efektívny spôsob uvažovania pri riešení problémov, hľadání alternatív, stanovovaní cieľov, vytváraní úsudkov, pochopení rôznych udalostí a predstavuje schopnosť definovať, analyzovať a zvažovať všetky dostupné možnosti. Učitelia, ktorí premýšľajú reflektívne, veria, že vedomosti si študent vytvára sám, nedostáva ich od učiteľa. Tento prístup priamo vplýva na spôsob premýšľania študenta a učí ho, ako definovať problémy, s ktorými sa v škole a v súkromnom živote stretne, pomáha mu reflektovať a vytvárať vlastné riešenia a taktiež tieto správnosť riešení otestovať, bez obavy zo zlyhania.

V súčasnosti neexistujú štúdie, ktoré by sa zaoberali vzťahom medzi kognitívnou reflexiou a vyučovacím štýlom. Môžeme však vziať do úvahy výsledky štúdie Evansa (2010), ktorý zistil, že učitelia, ktorí premýšľajú holisticko-imaginárnym štýlom preferujú interaktívnu formu vyučovania, využívajúc otázky a diskusiu. Holisticko-verbálne premýšľajúci učitelia naopak preferujú didaktickú expozíciu a analyticko-imaginatívni učitelia preferovali štruktúrovaný spôsob výučby. Aj Riding a Read (1996) tvrdia, že kognitívny štýl učiteľa pravdepodobne ovplyvňuje vyučovací štýl a teda aj preferovaný formát vyučovacej hodiny.

V našom výskume sme predpokladali, že učitelia dosiahnu v teste kognitívnej reflexie lepšie výsledky ako študenti učiteľských odborov. Zároveň sme sledovali aký vyučovací štýl preferujú učitelia na Slovensku a či existuje vzťah medzi úrovňou kognitívnej reflexie a preferovaným vyučovacím štýlom.

2 METÓDY

Participantí a dizajn

Výskum prebiehal na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre (UKF) a v materských, základných a stredných školách. Dáta boli zbierané na jeseň v roku 2021 v rámci projektu VEGA 1/0084/21 "Osobnostné, kognitívne a motivačné prediktory profesijných kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi". Po dohode s vedúcou projektu bola z celkového súboru dát vybraná vzorka pozostávajúca zo študentov učiteľstva a učiteľov v praxi. Študenti učiteľstva boli oslovení pedagógmi a dotazníky vyplňali počas prednášok a učitelia boli oslovení mailom, sprostredkované cez riaditeľov škôl a dotazníky vyplňali on-line (cez platformu Survio).

Výskumu sa zúčastnilo celkom 100 participantov (16 mužov), 50 študentov učiteľstva a 50 učiteľov z praxe. Participantí boli vo veku od 19 do 60 rokov, pričom priemerný vek bol 32,6 roka ($SD = 14,84$). Všetci vyplňali sériu dotazníkov, avšak v našom príspevku sme použili iba Dotazník vyučovacích štýlov a Test kognitívnej reflexie.

Použité metódy

Na meranie kognitívnej reflexie sme použili Test kognitívnej reflexie (Cognitive Reflection Test; CRT; Frederick, 2005), resp. jeho 7-položkovú verziu (Kostovičová et al., 2013; Toplak et al., 2011). CRT bol vytvorený na meranie tendencie prekonávať intuitívne a zároveň nesprávne odpovede procesov typu 1 a zapojenie procesov typu 2. Jednotlivé položky CRT boli numerické (vo forme matematických úloh) a verbálne. Participantí riešili jednotlivé úlohy a z ich správnych odpovedí bolo vypočítané sumárne skóre pre kognitívnu reflexiu.

Na meranie preferovaných vyučovacích štýlov sme použili Dotazník vyučovacích štýlov (Ballová Mikušková, n.d.). Dotazník pozostáva zo 16 položiek, kde úlohou participantov bolo ohodnotiť predložené výroky na 5-bodovej škále (1 = vôbec nesúhlasím, 5 = úplne súhlasím). Pre každý zo 4 meraných vyučovacích štýlov (podporujúci, orientovaný na ciele, orientovaný na vedomosti, manažérsky) bolo vypočítané priemerné skóre (vyššie skóre reprezentuje viac preferovaný štýl).

3 VÝSLEDKY VÝSKUMU

Deskriptívne štatistiky pre celý súbor ako aj pre vzorku študentov a učiteľov uvádzame v Tabuľke 1.

Tabuľka 1 Deskriptívne štatistiky

	N	M	SD	minimum	maximum
kognitívna reflexia	97	2,99	2,40	0	7
<i>vyučovací štýl</i>					
podporujúci	100	4,16	0,61	2,75	5
orientovaný na ciele	100	3,36	0,63	2,	4,75
orientovaný na vedomosti	100	3,99	0,81	2	5
manažér	100	4,16	0,61	2,75	5

Vysvetlivky: N – počet, M – priemer, SD – štandardná odchýlka

Na porovnanie učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi sme použili Studentov t-test pre dva nezávislé výbery (Tabuľka 2). Zistili sme významné rozdiely v kognitívnej reflexii (vyššiu úroveň dosahovali učitelia v praxi), v štýle orientovanom na ciele vyučovania (opäť, vyššiu úroveň dosahovali učitelia v praxi).

Tabuľka 2 Porovnanie študentov a učiteľov v ich kognitívnej reflexii a vyučovacích štýloch

	N	M	SD	t	p
kognitívna reflexia					
študenti	47	1,45	1,63	7,83	< 0,001
učitelia	50	4,44	2,09		
vyučovací štýl					
podporujúci					
študenti	50	4,21	0,55	0,88	0,38
učitelia	50	4,11	0,66		
orientovaný na ciele					
študenti	50	3,09	0,56	4,71	< 0,001
učitelia	50	3,63	0,59		
orientovaný na vedomosti					
študenti	50	3,96	0,77	0,31	0,76
učitelia	50	4,01	0,84		
Manažér					
študenti	50	4,21	0,55	0,88	0,38
učitelia	50	4,11	0,66		

Vysvetlivky: N – počet, M – priemer, SD – štandardná odchýlka, t – hodnota t-testu, p – hodnota signifikancie

Tabuľka 3 Vzťahy kognitívnej reflexie a vyučovacích štýlov

	kognitívna reflexia	
	študenti	učitelia
vyučovací štýl		
podporujúci	-0,16	-0,10
orientovaný na ciele	0,09	-0,13
orientovaný na vedomosti	-0,24	-0,07
manažér	-0,16	-0,10

Vzťahy medzi vyučovacími štýlmi a kognitívnou reflexiou sme overovali pomocou Pearsonovho korelačnej analýzy (Tabuľka 3), samostatne pre skupinu študentov a skupinu učiteľov v praxi. V ani jednom prípade sme neoverili významné vzťahy.

4 DISKUSIA A ZÁVER

V príspevku sme sa venovali profesijným kompetenciám – vyučovacím štýlom učiteľov a analytickému mysleniu v podobe kognitívnej reflexie. Naše zistenia týkajúce sa rozdielnej úrovne kognitívnej reflexie učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi nadväzujú na zistenia Čavojovej a Jurkoviča (2017), ktorí tiež zistili vyššiu kognitívnu reflexiu u praktikujúcich učiteľov. Tieto výsledky sú dôležité, najmä v dnešnej dobe, kedy máme k dispozícii množstvo informácií a prístup k širokej škále názorov. Učiteľ vedome aj nevedome sprostredkováva nielen poznatky ale aj svoje názory žiakom, a vzhľadom na skutočnosť, že učelia, ktorí majú nižšiu kognitívnu reflexiu, majú vyššiu tendenciu veriť dezinformáciám (Ballová Mikušková, 2018), by sme úrovni analytického myslenia učiteľov mali venovať dostatočnú pozornosť.

Otázkou je, či sú rozdiely študentov a učiteľov spôsobené vyšším vekom a/alebo praxou učiteľov v praxi, alebo tu existuje ďalší faktor, ktorý vstupuje do hry. Jedným z možných faktorov je trpezlivosť; Bortolotti a kolegovia (2021) odhalili vzťah medzi kognitívnou reflexiou a trpezlivosťou, pričom ľudia, ktorí dosahovali nižšiu kognitívnu reflexiu boli menej trpezliví. Je vhodné v tomto kontexte, položiť si otázku, či učelia v praxi participujúci na našom výskume boli aj trpezlivejší a či aj tento faktor mal vplyv na relatívne vysokú úroveň kognitívnej reflexie

Štúdia OECD TALIS 2018 (OECD, 2019, 2020), do ktorej sa na Slovensku zapojilo 3046 učiteľov zo 181 škôl, a ktorá skúmala aj metódy a stratégie používané učiteľmi, ukázala, že 85% slovenských učiteľov preferuje objasňovanie očakávaní od žiakov, prepájanie poznatkov a súvislostí medzi starým a novým učivom, stanovovanie cieľov na začiatku hodiny a zhrnutie prebratého učiva. Výrazne menej učiteľov (40,2%) umožňuje žiakom pracovať v malých skupinách, len 29,9% učiteľov zadáva úlohy bez zjavného riešenia, používať informačno-komunikačné technológie pri práci žiakov umožňuje 47,3% učiteľov a len 15,8% učiteľov zadáva žiakom dlhodobejšie úlohy vo forme projektov. V našom výskume sme zistili, že učelia aj študenti preferujú štýl podporujúci a manažérsky.

Učítelia na Slovensku dlhodobo poukazujú na problém nedostatočného množstva praxe, ktoré študenti učiteľských odborov počas štúdia absolvujú. Pokiaľ príde v budúcnosti či už k úplnej, alebo čiastočnej náprave tohto problému, budúce výskumy by mohli ukázať rozdielne výsledky a mohli by pomôcť identifikovať konkrétne vplyvy na výber vyučovacích štýlov.

Na záver sme sa pokúsili preveriť, aký je vzťah medzi úrovňou kognitívnej reflexie a vyučovacími štýlmi. Ani u učiteľov v praxi, ani u budúcich učiteľov sme však nezistili žiadne významné vzťahy.

V našom výskume sme nesledovali údaje o špecializáciách jednotlivých učiteľov a tak nevieme určiť do akej miery majú tieto zistenia súvis s charakterom jednotlivých predmetov. Ako sme už spomenuli, dotazník CRT obsahuje matematické úlohy a tak existuje možnosť, že participanti, ktorí dosiahli vyššie skóre v tomto dotazníku, môžu byť učiteľmi matematických, fyzikálnych, či informačných predmetov. V budúcich výskumoch by sa pre to mohli sledovať špecifické údaje o predmetoch, ktoré jednotliví učítelia vyučujú a tie porovnať s výsledkami CRT.

LITERATÚRA

- Approaches to teaching and learning. (2021). In *Implementing the curriculum with Cambridge: A guide for school leaders* (pp. 40–47).
- BALLOVÁ MIKUŠKOVÁ, E. (n.d.). *Meranie profesijných kompetencií učiteľov*.
- BALLOVÁ MIKUŠKOVÁ, E. (2018). Conspiracy Beliefs of Future Teachers. *Current Psychology*, 37(3), 692–701. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9561-4>
- BORTOLOTTI, S., DOHMEN, T., LEHMANN, H., MEYER, F., PIGNATTI, N., & TOROSYAN, K. (2021). Patience, Cognitive Abilities, and Cognitive Effort: Survey and Experimental Evidence From a Developing Country. *American Behavioral Scientist*, 65(11), 1512–1530. <https://doi.org/10.1177/0002764221996744>
- ČAVOJOVÁ, V., & JURKOVIČ, M. (2017). Comparison of experienced vs. novice teachers in cognitive reflection and rationality. *Studia Psychologica*, 59(2), 100–112. <https://doi.org/10.21909/sp.2017.02.733>
- DENES-RAJ, V., & EPSTEIN, S. (1994). Conflict between intuitive and rational processing: when people behave against their better judgment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(5), 819–829. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/8014830>
- EVANS, J. S. B. T. (2003). In two minds: dual-process accounts of reasoning. *Trends in Cognitive Sciences*, 7(10), 454–459. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2003.08.012>

- EVANS, J. S. B. T. (2010). Intuition and Reasoning: A dual-process perspective. *Psychological Inquiry*, 21, 313–326. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2010.521057>
- FORD, J. H., ROBINSON, J. M., & WISE, M. E. (2016). Adaptation of the Grasha Riechman Student Learning Style Survey and Teaching Style Inventory to assess individual teaching and learning styles in a quality improvement collaborative. *BMC Medical Education*, 16(1), 1–13. <https://doi.org/10.1186/s12909-016-0772-4>
- FREDERICK, S. (2005). Cognitive Reflection and Decision Making. *Journal of Economic Perspectives*, 19(4), 25–42. <https://doi.org/10.1257/089533005775196732>
- GENOVESE, J. E. C. (2005). Paranormal beliefs, schizotypy, and thinking styles among teachers and future teachers. *Personality and Individual Differences*, 39(1), 93–102. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.12.008>
- GRASHA, A. F. (2002). The Dynamics of One-on-One Teaching. *College Teaching*, 50(4), 139–146. <https://doi.org/10.1080/87567550209595895>
- HATTIE, J. (2003). Teachers make a difference, What is the research evidence? [Conference session]. *Australian Council for Educational Research*. http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/
- KAHNEMAN, D. (2003). A perspective on judgement and choice. Mapping bounded rationality. *American Psychologist*, 58(9), 697–720.
- KASÁČOVÁ, B., KOSOVÁ, B., PAVLOV, I., PUPALA, B., & VALICA, M. (2006). *Profesijný rozvoj učiteľa*. Metodicko-pedagogické centrum v Prešove.
- KOSTOVIČOVÁ, L., DUDEKOVÁ, K., SIROTA, M., & BAČOVÁ, V. (2013). Podporou kognitívnej reflexie k tolerancii vyšších strát? Vplyv akontability na averziu voči strate je čiastočne mediovaný mierou analytického myslenia. In J. Kelemen, J. Rybár, I. Farkaš, & M. Takáč (Eds.), *Kognitívni veda a umělý život* (pp. 141–146). Slezská Univerzita v Opavě.
- KULŠŠ, D. (2021). Implementing the EU key competences framework. *Toward Lifelong Learning. Future-Proofing VET Skills and Competencies*.
- MOHANNA, K., CHAMBERS, R., & WALL, D. (2007). *Your Teaching Style: A Practical Guide to Understanding, Developing and Improving*. CRC Press.
- MORENO RUBIO, C. (2009). Efective teachers-profesional and personal skills. *Ensayos: Revista de La Facultad de Educación de Albacete*, 24, 35–46. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=3282843%5Cnhttp://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3282843.pdf>
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I). Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD. (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II). Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>

- RIDING, R., & READ, G. (1996). Cognitive Style and Pupil Learning Preferences. *Educational Psychology*, 16(1), 81–106. <https://doi.org/10.1080/0144341960160107>
- ŠUŤÁKOVÁ, V. (2017). Didaktické kompetencie učiteľa v edukačnej praxi. *Edukácia*, 2(1), 303–312.
- TOPLAK, M. E., WEST, R. F., & STANOVICH, K. E. (2011). The Cognitive Reflection Test as a predictor of performance on heuristics-and-biases tasks. *Memory & Cognition*, 39(7), 1275–1289. <https://doi.org/10.3758/s13421-011-0104-1>
- TOPLAK, M. E., WEST, R. F., & STANOVICH, K. E. (2014). Rational Thinking and Cognitive Sophistication: Development , Cognitive Abilities , and Thinking Dispositions. *Developmental Psychology*, 50(4), 1037–1048. <https://doi.org/10.1037/a0034910>

INTERAKČNÉ ŠTÝLY A KOGNITÍVNA REFLEXIA UČITEĽOV V PREDGRADUÁLNEJ PRÍPRAVE A V PRAXI

TEACHER INTERACTION STYLES AND COGNITIVE REFLECTION IN PRE-GRADUATE TRAINING AND PRACTICE

Barbora Daňová, Eva Ballová Mikušková

Abstrakt: Cieľom príspevku bolo poukázať na vzťah medzi kognitívnou reflexiou a preferovaným interakčným štýlom u učiteľov v pregraduálnej príprave a u učiteľov v praxi. Celkovo 100 participantov (50 študentov) vyplňalo 7-položkový Test kognitívnej reflexie a Dotazník interakčného štýlu. Z výsledkov vyplýva, že študenti dosahovali v kognitívnej reflexii nižšie skóre než učitelia v praxi a že vo vyššej miere prejavovali tendenciu k neistému a karhajúcemu interakčnému štýlu. Pri interakčnom štýle učitelia rovnako aj študenti hodnotili svoje kladné atribúty vyšším skóre a segmenty interakčných štýlov neistý, nespokojný, karhajúci či prísny učiteľ hodnotili nižšie.

Kľúčové slová: interakčný štýl, kognitívna reflexia, učiteľ, profesijné kompetencie

Abstract: The aim of the study was to examine the relationship between cognitive reflection and the preferred interaction style in pre-service and in-service teachers. A total of 100 participants (50 students) completed the 7-item Cognitive Reflection Test and the Questionnaire on Teacher Interaction. The results show that pre-service teachers had lower cognitive reflection than in-service teachers and had stronger preference for k uncertain and objecting interaction style. In the interaction style, both groups rated their positive attributes with a higher score and segments of interaction styles uncertain, dissatisfied, objecting and strict were rated lower.

Keywords: interaction style, cognitive reflection, teacher, professional competencies

Vedecká štúdia vznikla s podporou projektu VEGA 1/0084/21 „Osobnostné, kognitívne a motivačné prediktory profesijných kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi“.

1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY

Pedagóg počas výkonu svojej práce disponuje schopnosťami a spôsobilosťami, pričom v niektorých sférach nadobúda nové predpoklady. Existuje viacero autorov, ktorí sa pokúsili o vymedzenie pojmu kompetencia. Vo všeobecnosti ide o súbor zručností a dispozícií potrebných pre efektívne vykonávanie učiteľského povolania (napr. Hupková & Petlák, 2004; Průcha et al., 2009; Sokolová et al., 2014, 2019).

V profesii pedagóga sa stretávame s rôznymi druhmi kompetencií, autori sa však pri vymedzovaní jednotlivých druhov nezhodujú. Preto sa stretávame s deleniami, podľa viacerých hľadísk. Kompetencie učiteľa priamo ovplyvňujú vyučovací proces. Učiteľ počas praxe môže nadobúdať nové kompetencie, čím sa zlepšuje kvalita vyučovacieho procesu. Počet kompetencií u pedagóga nie je nijak ohraničený. Hupková a Petlák (2004) zdôrazňujú štandardy, ktoré sa pri výkone práce pedagóga neustále zvyšujú. Pod vplyvom meniacich sa štandardov stúpa aj kvalita práce pedagóga, ktorá sa prenáša do výchovno-vzdelávacieho procesu. Zdôrazňujú aj fakt, že medzi kompetenciami dochádza k prepojeniam či prelínaniu, a tým sa zvyšuje ich pôsobnosť.

Pod pojmom profesijné kompetencie učiteľa rozumieme schopnosti, pri ktorých pedagóg využíva svoje vedomosti, zručnosti a postoje, a aplikuje ich do vyučovacieho procesu (Orosová et al., 2017). Pomocou profesijných kompetencií dosahuje pedagóg určitú úroveň pracovného výkonu. Profesijné kompetencie majú schválené a nastavené určité štandardy, ktoré sú prijaté v rámci krajiny či Európskej Únie. Každá krajina má rozdielne nastavené vzdelávacie štandardy, normy a celú legislatívu, podľa ktorých sa musia pedagógovia vo vyučovacom procese riadiť. Spomínané štandardy sa prejavujú na dvoch úrovniach, na teoretickej a praktickej úrovni. Obe úrovne sú vo vyučovacom procese potrebné a dôležité, rovnako sú od seba závislé.

Program pre profesijný rozvoj učiteľov na Slovensku pripravili Kasáčová s kolegami (Kasáčová, 2006; Kasáčová et al., 2006). Profesijné kompetencie boli legislatívne zakotvené aj v Zákone č. 318/2019 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Zákon zahŕňa náplň a činnosť práce pedagóga, profesijný rozvoj či rozvoj profesijných kompetencií (Zbierka zákonov, 2019). Kasáčová s kolegami (Kasáčová, 2006; Kasáčová et al., 2006) vymedzili a zadefinovali profesijné kompetencie učiteľov na troch úrovniach: kompetencie koncentrované na žiaka, kompetencie koncentrované na výchovnovzdelávací proces, a kompetencie koncentrované na sebarozvoj pedagóga. V príspevku sa zo súboru profesijných kompetencií zameriavame na preferovaný interakčný štýl učiteľov a na jeho vzťah k analytickému mysleniu (kognitívnej reflexii).

Interakčný štýl

V edukačnom procese dochádza k viacerým interakciám a jednou z nich je aj interakcia medzi žiakom a učiteľom. Ich vzájomné pôsobenie ovplyvňuje samotný dej vyučovacej hodiny. Štýl, ktorým sa učiteľ reprezentuje, pomáha žiakom predvídať jeho správanie vo vyučovacej hodine. Dôležitým faktorom je kvalita

spomínanej interakcie, ktorá výrazne ovplyvňuje aj jej úspešnosť (Gavora et al., 2003, 2005; Vašašová & Petrík, 2019). Každý pedagóg má vlastný prejav, ktorý napovedá o jeho zručnostiach a dispozíciách, pričom interakčný štýl sa pokladá za relatívne stabilnú charakteristiku, ktorou sa pedagóg preukazuje (Gavora et al., 2003, 2005).

Leary (1957) položil základy teórie o interpersonálnom správaní, v ktorej hlavnou myšlienkou bol vplyv osobnosti na okolie a na samého seba. Vo svojom modeli Leary načrtol i nástroj na diagnostikovanie osobnosti, tzv. interpersonálny kruh. Koncept pozostáva z dvoch osí: na vertikálnej osi sa nachádzajú charakteristika náklonnosť verzus odpor, na horizontálnej charakteristika dominantnosť verzus submisivita. Medzi jednotlivé osi sú umiestnené ďalšie osobnostné charakteristiky. Po prenesení modelu do pedagogického prostredia dostávame bližší pohľad na mieru moci (horizontálna os) a kooperácie (vertikálna os) učiteľa v triede (Gavora et al., 2003, 2005). Koncepcia interakčného štýlu učiteľa (Gavora et al., 2003, 2005; Vašašová & Petrík, 2019) vymedzuje interakčné štýly učiteľa v rámci 8 segmentov: organizovanie (dominancia-kooperácia), pomoc (kooperácia-dominancia), pochopenie (kooperácia-submisivita), zodpovednosť (submisivita-kooperácia), neistota (submisivita-opozícia), nespokojnosť (opozícia-submisivita), karhanie (opozícia-dominancia), prísnosť (dominancia-opozícia). Práca pedagóga zahŕňa všetky segmenty, ktoré sú znázornené v modeli, ale ich zastúpenie môže mať rozličnú mieru.

Analytické myslenie

V rámci kognitívnej psychológie bola sformovaná teória duálnych procesov (napr. Evans, 2003, 2008; Stanovich, 1998, 2011), ktorá rozlišuje dva spôsoby uvažovania: procesy typu 1 (rýchle, intuitívne, automatické spôsoby spracovávania informácií, výrazne sa nevyznačujú zapájaním vyšších kognitívnych procesov) a procesy typu 2 (pomalšie, deliberatívne spôsoby spracovávania informácií, vyžadujúce úsilie, zapájajúce kognitívne procesy). Procesy typu 1 sú v mysli prednastavené, to znamená, že sa aktivujú ako prvé. Aby bolo možné zapojiť procesy typu 2, je potrebné vynaložiť úsilie a čas. Schopnosť pozastaviť prvotné reakcie, pozastaviť procesy typu 1 a zapojiť procesy typu 2 sa nazýva *kognitívna reflexia* (Frederick, 2005; Toplak et al., 2013).

Kognitívna reflexia zastáva v učiteľskom odbore dôležitú úlohu, pomáha pri rozvoji učiteľských kompetencií a pri vzdelávaní žiakov vo vyučovacom procese (Čavojová & Jurkovič, 2017a, 2017b). Z výskumov vyplýva, že učiteľská prax súvisí s vyššou úrovňou kognitívnej reflexie (Janssen et al., 2019) a že učitelia v praxi dosahujú lepšie výsledky v testoch kognitívnej reflexie ako učitelia v pregraduálnej

príprave (Čavojová & Jurkovič, 2017a), resp. učitelia v pregraduálnej príprave na magisterskom stupni štúdia dosahovali lepšie výsledky v testoch kognitívnej reflexie ako tí na bakalárskom stupni (Jursová Zacharová et al., 2019a).

Cieľ a hypotézy

Cieľom výskumu bolo preskúmať vzťah medzi kognitívnou reflexiou a preferovanými interakčnými štýlmi u učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi. Sekundárnym cieľom bolo porovnanie učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi v ich interakčných štýloch a kognitívnej reflexii. Predpokladali sme, že učitelia v praxi budú dosahovať vyššiu mieru kognitívnej reflexie v teste kognitívnej reflexie, v porovnaní so študentmi a že budú dosahovať vyššiu mieru žiaducich interakčných štýlov (organizátor, pomáhajúci, chápaní, vedúci k zodpovednosti) a nižšiu mieru nežiaducich interakčných štýlov (neistý, nespokojný, karhajúci, prísny).

2 METÓDY

Participantí a dizajn

Do výskumu sa zapojilo 100 participantov (20 mužov), 50 učiteľov v praxi a 50 učiteľov v pregraduálnej príprave, vo veku 17 – 63 rokov ($M = 31,76$; $SD = 13,62$). Deskriptívne štatistiky pre vek uvádzame v Tabuľke 1.

Tabuľka 1 Deskriptívne štatistiky pre vek

	N	M	SD	minimum	maximu
spolu	100	31,76	13,62	17	63
študenti	50	20,46	1,33	17	23
učitelia	50	43,29	10,41	21	63

Vysvetlivky: *N* – počet, *M* – priemer, *SD* – štandardná odchýlka

V prvom kroku sme všetkých participantov oboznámili s cieľmi výskumu – participantí sa do výskumu zapojili po vyjadrení informovaného súhlasu. Pri zbere dát boli dodržané základné zásady etického kódexu APA (Smith, 2003) Dotazníky vyplňali študenti učiteľstva v papierovej forme na začiatku zimného semestra v roku 2021. Učitelia v praxi vyplňali dotazníky online na platforme survio. Učitelia boli oslovení riaditeľmi materských, základných a stredných škôl, ktorým bol rozposlaný mail s výzvou na zapojenie do výskumu. Obe skupiny vyplňali Test kognitívnej reflexie (CRT) a Dotazník interakčného štýlu (DIŠ), spolu s ďalšími

dotazníkmi, ktoré boli do zberu dát zahrnuté pre potreby rámci projektu VEGA 1/0084/21 "Osobnostné, kognitívne a motivačné prediktory profesijných kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi". Z dát bola vyčlenená menšia vzorka (po dohode s vedúcou projektu) pre potreby predkladaného výskumu. Dáta boli spracovávané pomocou štatistického programu JASP.

Použité metódy

Interakčné štýly sme merali prostredníctvom slovenskej verzie Dotazníka interakčných štýlov (Gavora et al., 2003, 2005). Úlohou participantov bolo na 5-bodovej škále ohodnotiť, nakoľko ich vystihuje 40 tvrdení. Z jednotlivých položiek bolo vypočítané priemerné skóre pre osem segmentov interakčných štýlov: organizovanie, pomoc, pochopenie, zodpovednosť, neistota, nespokojnosť, karhanie, prísnosť. Vyššie skóre predstavovalo vyššiu preferenciu daného interakčného štýlu.

Analytické myslenie v podobe *kognitívnej reflexie* sme merali prostredníctvom slovenskej 7-položkovej verzie Testu kognitívnej reflexie (Frederick, 2005; Kostovičová et al., 2013; Toplak et al., 2011). Úlohou participantov bolo odpovedať na sedem úloh, pričom tie boli formulované tak, že bez úmyselného zapojenia deliberatívneho myslenia evokujú u participantov intuitívne no nesprávne odpovede. Pre každého participanta bolo vypočítané sumárne skóre správnych odpovedí, pričom vyššie skóre znamená vyššiu mieru kognitívnej reflexie.

3 VÝSLEDKY VÝSKUMU

Deskriptívne štatistiky sledovaných premenných uvádzame v Tabuľke 2. Učitelia preferovali skôr žiaduce interakčné štýly (organizátor, napomáhajúci, chápaní, vedie k zodpovednosti). Úroveň vedeckého myslenia bola priemerná až podpriemerná (v priemer 3,27 správnej odpovede zo 7).

V ďalšom kroku sme porovnávali skupinu učiteľov v pregraduálnej príprave (študentov) a v praxi (Tabuľka 3). Zistili sme, že učitelia dosahovali významne vyššiu úroveň kognitívnej reflexie a zároveň vo významne menšej miere preferovali neistý a karhajúci interakčný štýl.

Keďže sme overili významné rozdiely v kognitívnej reflexii u učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi, vzťahy s interakčnými štýlmi sme overovali samostatne pre študentov a pre učiteľov (Tabuľka 4). Ani v jednej skupine sa však neobjavili významné vzťahy.

Tabuľka 2 Deskriptívne štatistiky sledovaných premenných

	N	M	SD	minimum	maximum
kognitívna reflexia	99	3,27	2,32	0	7
interakčný štýl					
organizátor	100	4,23	0,45	3	5
napomáhajúci	100	4,47	0,46	3	5
chápagúci	100	4,39	0,46	2,4	5
vedie k zodpovednosti	100	4,12	0,50	2,6	5
neistý	100	2,11	0,60	1	3,5
nespokojný	100	1,83	0,55	1	4,4
karhajúci	100	1,84	0,54	1	3,3
prísny	100	3,01	0,73	1	4,6

Vysvetlivky: N – počet, M – priemer, SD – štandardná odchýlka

Tabuľka 3 Porovnanie študentov a učiteľov v ich kognitívnej reflexii a interakčných štýloch

	N	M	SD	t	p
kognitívna reflexia					
študenti	49	2,59	2,38	2,953	0,004
učitelia	50	3,92	2,09		
interakčný štýl					
Organizátor					
študenti	50	4,16	0,43	1,711	0,090
učitelia	50	4,31	0,45		
Napomáhajúci					
študenti	50	4,42	0,45	1,142	0,256
učitelia	50	4,52	0,47		
Chápajúci					
študenti	50	4,32	0,45	1,515	0,133
učitelia	50	4,46	0,47		
vedie k zodpovednosti					
študenti	50	4,10	0,51	1,135	0,259
učitelia	50	4,17	0,48		
	N	M	SD	t	p
Neistý					
študenti	50	2,24	0,56	2,131	0,036
učitelia	50	1,99	0,61		
Nespokojný					

študenti	50	1,89	0,60	1,202	0,232
učitelia	50	1,76	0,50		
Karhajúci					
študenti	50	1,97	0,48	2,447	0,016
učitelia	50	1,71	0,58		
Prísny					
študenti	50	2,91	0,69	1,408	0,162
učitelia	50	3,12	0,76		

Vysvetlivky: N – počet, M – priemer, SD – štandardná odchýlka, t – hodnota t-testu, p – hodnota signifikancie

Tabuľka 4 Korelácia medzi kognitívnou reflexiou a interakčnými štýlmi

	kognitívna reflexia	
	študenti	učitelia
organizátor	,02	-,04
napomáhajúci	-,09	-,06
chápagúci	,16	,03
vedie k zodpovednosti	,12	-,13
neistý	-,14	-,07
nespokojný	,18	-,02
karhajúci	,05	,13
prísny	,06	,02

Vysvetlivky: N – počet, M – priemer, SD – štandardná odchýlka

4 DISKUSIA A ZÁVER

V našom výskume sme sa zamerali na kognitívnu reflexiu a interakčný štýl učiteľa v pregraduálnej príprave a v praxi. Naším cieľom bolo preskúmať vzťah medzi spomínanými premennými a porovnať učiteľov a študentov učiteľstva. V slovenskom kontexte sa výskumu interakčných štýlov venovali Gavora s kolegami (2003) a Peráčková (2018). Podobne ako v našom, aj v oboch spomínaných výskumoch sa ukázalo, že učitelia preferovali najviac organizačný, napomáhajúci, chápagúci a k zodpovednosti vedúci štýl; prísny štýl získal priemerné hodnotenia. V iných výskumoch (Čavojová & Jurkovič, 2017a; Janssen et al., 2019; Jursová Zacharová et al., 2019b; Sokolová, Lemešová, et al., 2019), ako aj v našom, sa ukazuje, že učitelia disponujú vyššou úrovňou kognitívnej reflexie a nižšou tendenciou k neistému a karhajúcemu interakčnému štýlu. V ostatných aspektoch interakčných štýlov sa rozdiely medzi budúciimi učiteľmi a učiteľmi v praxi nepreukázali. Sledovali sme aj vzťah medzi analytickým myslením

(kognitívnu reflexiou) a interakčnými štýlmi, no žiadne významné vzťahy sme neodhalili, ani v skupine budúcich učiteľov, ani v skupine učiteľov v praxi.

Povolanie učiteľa je dôležitou, častokrát nedocenenou profesiou. Výskumy, ako náš môžu prispieť k objasneniu časti profesijných kompetencií učiteľov a prispieť tak k lepšiemu nastavovaniu kompetenčného profilu učiteľov.

LITERATÚRA

- ČAVOJOVÁ, V., & JURKOVIČ, M. (2017a). Comparison of experienced vs. novice teachers in cognitive reflection and rationality. *Studia Psychologica*, 59(2), 100–112. <https://doi.org/10.21909/sp.2017.02.733>
- ČAVOJOVÁ, V., & JURKOVIČ, M. (2017b). Racionálni učitelia a intuitívni manažéri: Interakcia veku a kognitívnej reflexie pri rozhodovaní. In I. Farkaš, M. Tkáč, J. Rybár, & P. Gergel' (Eds.), *Kognice a umelý život 2017* (pp. 30–36). Univerzita Komenského v Bratislave. <http://cogsci.fmph.uniba.sk/kuz2017/files/zbornik/Cavojova.pdf>
- EVANS, J. S. B. T. (2003). In two minds: dual-process accounts of reasoning. *Trends in Cognitive Sciences*, 7(10), 454–459. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2003.08.012>
- EVANS, J. S. B. T. (2008). Dual-processing accounts of reasoning, judgment, and social cognition. *Annual Review of Psychology*, 59, 255–278. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093629>
- FREDERICK, S. (2005). Cognitive Reflection and Decision Making. *Journal of Economic Perspectives*, 19(4), 25–42. <https://doi.org/10.1257/089533005775196732>
- GAVORA, P., MAREŠ, J., & DEN BROK, P. (2003). Adaptácia Dotazníka interakčného štýlu učiteľa. *Pedagogická Revue*, 55(2), 126–145.
- GAVORA, P., MAREŠ, J., & DEN BROK, P. (2005). Slovak Adaptation of the Questionnaire on Teacher Interaction (QTI). *Pedagogická Revue*, 57(Special English Number), 44–63.
- HUPKOVÁ, M., & PETLÁK, E. (2004). Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa. *IRIS*.
- JANSSEN, E. M., MEULENDIJKS, W., MAINHARD, T., VERKOEIJEN, P. P. J. L., HEIJLTJES, A. E. G., VAN PEPPEN, L. M., & VAN GOG, T. (2019). Identifying characteristics associated with higher education teachers' Cognitive Reflection Test performance and their attitudes towards teaching critical thinking. *Teaching and Teacher Education*, 84, 139–149. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.05.008>

JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z., LEMEŠOVÁ, M., & SOKOLOVÁ, L. (2019a). Analysis of pre-service teachers' cognitive profiles. *Society, Integration, Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 2, 629–638.

JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z., LEMEŠOVÁ, M., & SOKOLOVÁ, L. (2019b). Analysis of Pre-Service Teachers' Cognitive profiles. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 2, 629–638. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17770/sie2019vol2.3677>

KASÁČOVÁ, B. (2006). Dimenzie učiteľskej profesie. In *Profesný rozvoj učiteľa* (pp. 21–36). Metodicko-pedagogické centrum v Prešove.

KASÁČOVÁ, B., KOSOVÁ, B., PAVLOV, I., PUPALA, B., & VALICA, M. (2006). *Profesijný rozvoj učiteľa*. Metodicko-pedagogické centrum v Prešove.

KOSTOVIČOVÁ, L., DUDEKOVÁ, K., SIROTA, M., & BAČOVÁ, V. (2013). Let's think it through: Effects of accountability and responsibility on risk attitude are partially mediated by cognitive reflection. *24th Conference of European Association of Decision Making – Subjective Utility, Probability and Decision Making*, Barcelona, Španielsko., 106–107.

LEARY, T. (1957). *An interpersonal diagnosis of personality*. Ronald Press.

OROSOVÁ, R., PETRÍKOVÁ, K., & STAROSTA, V. (2017). Profesijné kompetencie budúcich učiteľov. *Teoria Ta Praktika Upravlinnaja Pedagogičnym Profesam*, 7–11. https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/16022/1/2017_Orosova_Petrikova_Starosta_s.7-11_Odesa.pdf

PERÁČKOVÁ, J. (2018). Didaktická interakcia - komunikácia motivácie. *Inovatívne Trendy v Odborových Didaktikách v Kontexte Požiadaviek Praxe*, 46–54.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., & MAREŠ, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Portál.

SMITH, D. (2003). Five principles for research ethics. *Cover your bases with these ethical strategies*. *American Psychological Association*, 34(1), 56. <https://www.apa.org/monitor/jan03/principles>

SOKOLOVÁ, L., BROZMANOVÁ, E., HARVANOVÁ, S., JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z., LEMEŠOVÁ, M., & MINAROVÍČOVÁ, K. (2019). Profesijné charakteristiky osobnosti študentov učiteľstva. *Psychologie a Její Kontexty*, 10(1), 51–63. <https://doi.org/10.15452/psych.2019.10.0004>

SOKOLOVÁ, L., LEMEŠOVÁ, M., & JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z. (2014). *Psychologická príprava budúcich učiteľov a učiteľiek: Inovatívne prístupy*. Univerzita Komenského v Bratislave.

SOKOLOVÁ, L., LEMEŠOVÁ, M., & JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z. (2019). Becoming a teacher: Professional motivation, personality characteristics and professional vision of pre-service teachers at the transition into practice. *DINOCROC INTERNATIONAL TRAINING INSTITUTE*. <https://doi.org/10.4324/9780203117293-9>

- STANOVICH, K. E. (1998). Individual Differences in Rational Thought. *Journal of Experimental Psychology: General*, 127(2), 161–188.
- STANOVICH, K. E. (2011). *Rationality and the Reflective Mind*. Oxford University Press.
- TOPLAK, M. E., WEST, R. F., & STANOVICH, K. E. (2011). The Cognitive Reflection Test as a predictor of performance on heuristics-and-biases tasks. *Memory & Cognition*, 39(7), 1275–1289. <https://doi.org/10.3758/s13421-011-0104-1>
- TOPLAK, M. E., WEST, R. F., & STANOVICH, K. E. (2013). Assessing miserly information processing: An expansion of the Cognitive Reflection Test. *Thinking & Reasoning*, 20(2), 147–168. <https://doi.org/10.1080/13546783.2013.844729>
- VAŠAŠOVÁ, Z., & PETRÍK, Š. (2019). Interakčný štýl učiteľa a sociálna klíma v triede. *Edukácia*, 3(1), 216–226.
- ZBIERKA ZÁKONOV. (2019). Zákon č. 138/2019 Zb. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a o doplnení niektorých zákonov.

EXEKUTÍVNE FUNKCIE V KONTEXTE PROFESIJNÝCH KOMPETENCIÍ BUDÚCICH UČITEĽOV

EXECUTIVE FUNCTIONS IN THE CONTEXT OF THE PROFESSIONAL COMPETENCES OF FUTURE TEACHERS

Anna Mária Mesíková, Andrea Juhásová

Abstrakt: Výskum sa zameriava na oblasť exekutívnych funkcií a profesijných kompetencií učiteľov a opisuje, do akej miery oblasť exekutívnych funkcií ovplyvňuje profesijné kompetencie budúcich učiteľov pri plnení výchovno-vzdelávacích cieľov. Cieľom výskumu je popísať, charakterizovať a operacionalizovať kľúčové pojmy a prostredníctvom Dotazníka profesijných kompetencií učiteľov (Szijjártóová, Sútto, Rapsová, 2021), ktorého súčasťou je aj oblasť exekutívnych funkcií, testovať a vyhodnotiť do akej miery exekutívne funkcie ovplyvňujú profesijné kompetencie budúcich učiteľov.

Kľúčové slová: exekutívne funkcie; profesijné kompetencie; exekutívne funkcie; budúci učitelia.

Abstract: The research focuses on the area of executive functions and professional competences of teachers and describes the extent to which the area of executive functions influences the professional competences of future teachers in fulfilling educational objectives. The aim of the research is to describe, characterize and operationalise key concepts and, through a questionnaire of professional competences of teachers, which also includes the area of executive functions, to test and evaluate the extent to which executive functions affect the professional competences of future teachers.

Keywords: executive functions; professional competences; executive functions; future teachers.

Vedecká štúdia vznikla s podporou projektu VEGA 1/0084/21 „Osobnostné, kognitívne a motivačné prediktory profesijných kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi“.

1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY

Problematike exekutívnych funkcií sa v súčasnosti venuje značná pozornosť. Profesijné kompetencie sú rovnako predmetom záujmu výskumníkov. Oba fenomény vystupujú vo vzájomnej súvislosti a prepojenosti.

Exekutívne funkcie zo psychologického hľadiska sú často vymedzované ako riadiaci systém, ktorý priraduje niektorým procesom prioritu, pričom aktivitu iných utlmuje. Exekutívne funkcie chápeme ako psychické funkcie, ktoré riadia kognitívne funkcie, podmieňujú spracovanie podnetov a distribuuujú prostriedky na

ich spracovanie a využitie. Manifestujú sa v procesoch inhibície, kontroly pozornosti, pracovnej pamäti, sebaregulácie a plánovania (Kovalčíková et al., 2015).

Lezak a kol. (2004, s. 611) vymedzuje exekutívne funkcie ako formu jedného z najkomplexnejších typov správania: „exekutívne funkcie, ktorým je vlastná schopnosť adaptívnym spôsobom reagovať na nové situácie a sú základom pre mnohé kognitívne, emočné a sociálne zručnosti.“

Oblasť týchto funkcií predstavuje schopnosť zabrániť nevhodným reakciám, odolať rozptýleniu a rušeniu, udržiavať správanie na dlhší čas, súčasne využívať viaceré zdroje informácií, pochopiť podstatu komplexnej situácie, plánovať a postupovať komplexne (Denckla, 1996).

Profesijná kompetencia je charakterizovaná ako „komplexná schopnosť či spôsobilosť k úspešnému vykonávaniu profesie. Jej súčasťou sú vedomosti, zručnosti, postoje, hodnoty, motívy a vlastnosti osobnosti, ktoré sa prejavujú v určitom charakteristickom spôsobe správania a ovplyvňujú úroveň výkonu a činnosti. Spôsob správania učiteľa podmieňujú aj ďalšie faktory: jeho skúsenosti, spôsob myslenia, štýl vyučovania, učiteľovo poňatie výučby, vnímanie seba v roly učiteľa, schopnosť sebareflexie, ochota ďalej sa rozvíjať a pod.“ (Darák, Ferencová a Šutáková, 2007, s. 125).

Profesijná kompetencia je „súhrn spôsobilostí, ktorými by mal byť učiteľ vybavený, aby mohol efektívne vyučovať a vychovávať i zdokonaľovať svoju pedagogickú činnosť, a ktoré by mali byť utvárané, kultivované prípadne aj zdokonaľované u študentov učiteľstva.“ (Švec, 1999, s. 34).

Kompetencia plánovať a projektovať vyučovanie patrí medzi nevyhnutné vo výchovno-vzdelávacom procese. Od učiteľa sa očakáva, že bude mať skúsenosti s organizovaním činností žiakov, taktiež by mal ovládať vymedzenie cieľov a mal by vedieť posúdiť vhodnosť a reálnosť plánovania. Kompetencia realizovať vyučovanie nám vysvetľuje to, že by mal mať základné praktické skúsenosti s riadením výchovno- vzdelávacej činnosti. Mal by disponovať aj kompetenciou hodnotenia priebehu a samotných výsledkov vyučovania. Pedagóg by mal mať praktické skúsenosti s hodnotením svojich žiakov vzhľadom na ich vývinové a individuálne charakteristiky.

Exekutívne funkcie a pripravenosť podať kvalitný výkon sú vzájomne úzko prepojené a často sa aj vzájomne podmieňujú, čo je zrejmé z niektorých výskumov, napr. Morgan et. al. (2019), McKinnon a Blair (2019).

Ciele, výskumné otázky, hypotézy

Hlavným cieľom výskumu je popísať, charakterizovať a operacionalizovať kľúčové pojmy a prostredníctvom Dotazníka profesijných kompetencií učiteľov (Szijjártóová, Sútto, Rapsová, 2021), testovať a vyhodnotiť do akej miery exekutívne funkcie ovplyvňujú profesijné kompetencie budúcich učiteľov.

Čiastkové ciele:

ČC1: Overiť, či existuje vzťah medzi exekutívnymi funkciami a interakčným štýlom učiteľa.

ČC2: Overiť, či existuje vzťah medzi exekutívnymi funkciami a didaktickými kompetenciami učiteľa.

ČC3: Overiť, či existuje vzťah medzi exekutívnymi funkciami a vyučovacím štýlom učiteľa.

Hypotézy:

H1: Predpokladáme, že existuje vzťah medzi exekutívnymi funkciami a interakčným štýlom učiteľa.

H2: Predpokladáme, že existuje vzťah medzi exekutívnymi funkciami a didaktickými kompetenciami učiteľa.

H3: Predpokladáme, že existuje vzťah medzi exekutívnymi funkciami a vyučovacím štýlom učiteľa.

2 METÓDY

Zvolenou výskumnou metódou bol dotazník profesijných kompetencií učiteľov (Szijjártóová, Sútto, Rapsová, 2021). Dotazník obsahuje 8 oblastí zameraných na oblasť exekutívnych funkcií, interakčného štýlu učiteľa, didaktických kompetencií učiteľa, vyučovacieho štýlu učiteľa, motiváciu voľby učiteľského povolania, kognitívnej reflexie, vedeckého myslenia a osobnostných charakteristík v kontexte modelu Big Five. Pre náš výskum sme použili položky exekutívnych funkcií, interakčného štýlu učiteľa, didaktických kompetencií učiteľa, vyučovacieho štýlu učiteľa.

Výsledky nášho výskumu sme spracovali v štatistickom programe JASP. Pri opise kľúčových ukazovateľov vzorky sme použili deskriptívnu štatistiku. Pri spracovávaní dát sme použili metódu Pearsonovho korelačného koeficientu.

Výskumnú vzorku tvorilo 61 respondentov, z toho 59 študentiek, 1 študent a 1 človek bez uvedenia pohlavia. Realizovali sme zámerný výber študentov učiteľstva prevažne končiacich ročníkov, s výnimkou študentov 3. ročníka. Výskum

bol realizovaný na Strednej odbornej škole pedagogickej v Modre. Vekové rozpätie respondentov sa pohybovalo v rozmedzí od 17 do 19 rokov.

Inštitúcii sme poskytli informovaný súhlas, ktorý schválilo vedenie školy a udelilo nám povolenie na realizáciu výskumu so študentmi učiteľstva.

3 VÝSLEDKY VÝSKUMU

Analýzu na zistenie tesnosti vzťahov medzi premennými sme realizovali prostredníctvom Pearsonovho korelačného koeficientu. Overovaná bola tesnosť vzťahov medzi exekutívnymi funkciami a ostatnými sledovanými premennými (interakčný štýl, didaktické kompetencie a vyučovací štýl). Výsledky uvádzame v kontexte jednotlivých premenných vo vzťahu k exekutívnym funkciam.

Prvou skúmanou oblasťou bol vzťah medzi exekutívnymi funkciami a interakčnými štýlmi učiteľa. Tesnosť vzťahov bola identifikovaná na úrovni slabého vzťahu ($r > 0,2$) a na úrovni stredne silného vzťahu ($r > 0,3$). (Tab. 1). Boli identifikované dva vzťahy na hladine $p < 0,05$ a jeden vzťah na hranici hladiny významnosti. Prostredníctvom Pearsonovej korelačnej analýzy sme identifikovali (Tab.1):

1. slabý, negatívny vzťah identifikovaný medzi interakčným štýlom leadership a emočnou reguláciou, ako exekutívnou funkciou ($r = -0,268$; $p = 0,040$);
2. slabý, negatívny vzťah bol identifikovaný medzi interakčným štýlom uncertain a plánovým manažmentom, ako exekutívnou funkciou ($r = -0,293$; $p = 0,020$);
3. stredne silný, negatívny vzťah bol identifikovaný medzi interakčným štýlom objecting a emočnou reguláciou, ako exekutívnou funkciou ($r = -0,308$; $p = 0,018$);

Vzťah medzi exekutívnymi funkciami a interakčnými štýlmi učiteľa existuje v troch oblastiach interakčných štýlov učiteľa (vodcovstvo, váhavosť, námietky) vo vzťahu k trom exekutívnym funkciam (plánový manažment, emocionálna regulácia a regulácia správania).

Tabuľka 1 Vzťah exekutívnych funkcií a interakčných štýlov

Premenná		PM	ČM	OR	ER	RS
Vodcovstvo	r	0,080	-0,086	0,031	-0,268	-0,126
	p	0,545	0,519	0,818	0,040*	0,340
Ochota	r	0,094	0,006	-0,053	-0,210	-0,182
	p	0,480	0,963	0,689	0,111	0,167
Porozumenie	r	-0,118	-0,084	0,015	-0,010	-0,054
	p	0,374	0,527	0,909	0,937	0,685
Zodpovednosť (študent - učiteľ)	r	0,016	-0,139	-0,052	0,033	-0,191
	p	0,901	0,293	0,694	0,802	0,148
Váhavosť	r	-0,293	-0,239	-0,171	0,030	-0,017
	p	0,025*	0,068	0,196	0,823	0,898
Nespokojnosť	r	-0,168	-0,247	-0,150	-0,010	0,021
	p	0,203	0,059	0,258	0,942	0,872
Námietky	r	0,039	-0,099	-0,231	-0,308	-0,153
	p	0,768	0,458	0,078	0,018*	0,248
Prísnosť	r	0,083	0,002	0,163	-0,022	0,025
	p	0,531	0,986	0,216	0,867	0,848

*Legenda: Interakčné štýly = vodcovstvo, ochota, porozumenie, zodpovednosť (študent- učiteľ), váhavosť, nespokojnosť, námietky, prisnosť, exekutívne funkcie = plánový manažment (PM), časový manažment (ČM), organizácia (OR), emocionálna regulácia (ER), regulácia správania(RS); r = Pearsonov korelačný koeficient; p = signifikancia; * = $p < 0,05$.*

Druhou skúmanou oblasťou bol vzťah medzi exekutívnymi funkciami a didaktickými kompetenciami. Tesnosť vzťahov bola identifikovaná na úrovni slabého vzťahu ($r > 0,2$), stredne silného vzťahu ($r > 0,3$) (Tab. 11). Všetky vzťahy boli identifikované na hladine signifikancie $p < 0,05$. Prostredníctvom Pearsonovej korelačnej analýzy sme odhalili (Tab. 2):

1. slabý negatívny vzťah bol identifikovaný medzi realizáciou a emocionálnou reguláciou, ako exekutívnou funkciou ($r = -0,276$; $p = 0,034$);
2. stredne silný negatívny vzťah bol identifikovaný medzi sebareflexiou a emocionálnou reguláciou, ako exekutívnou funkciou ($r = -0,326$; $p = 0,012$);
3. stredne silný negatívny vzťah bol identifikovaný medzi diagnostikou a hodnotením a emocionálnou reguláciou, ako exekutívnou funkciou ($r = -0,309$; $p = 0,017$);
4. slabý negatívny vzťah bol identifikovaný medzi realizáciou a reguláciou správania, ako exekutívnou funkciou ($r = -0,257$; $p = 0,049$).

Vzťah medzi exekutívnymi funkciami a didaktickými kompetenciami existuje v troch oblastiach didaktických kompetencií (realizácia, diagnostikovanie a hodnotenie, sebareflexia) vo vzťahu k dvom exekutívnym funkciám (emocionálna regulácia a regulácia správania).

Tabuľka 2 Vzťah exekutívnych funkcií a didaktických kompetencií

Premenná		Plánový manažment	Časový manažment	Organizácia	Emocionálna regulácia	Regulácia správania
Plánovanie a príprava	r	0,134	0,006	0,058	-0,100	-0,117
	p	0,312	0,961	0,662	0,452	0,376
Realizácia	r	0,238	-0,098	-0,073	-0,276	-0,076
	p	0,069	0,459	0,585	0,034*	0,568
Triedna klíma	r	0,137	0,121	-0,079	-0,226	-0,205
	p	0,302	0,363	0,552	0,085	0,120
Diagnostikovanie a hodnotenie	r	0,231	-0,020	0,048	-0,309	-0,149
	p	0,078	0,881	0,718	0,017*	0,259
Sebareflexia	r	-0,089	-0,202	-0,151	-0,326	-0,257
	p	0,502	0,125	0,252	0,012*	0,049*

*Legenda: didaktické kompetencie = plánovanie a príprava, realizácia, triedna klíma, diagnostikovanie a hodnotenie, sebareflexia; exekutívne funkcie = plánový manažment, časový manažment, organizácia, emocionálna regulácia, regulácia správania; r = Pearsonov korelačný koeficient; p = signifikancia; ** = $p < 0,01$; * = $p < 0,05$.*

Interpretácie v rámci identifikácie vzťahu medzi exekutívnymi funkciami a vyučovacími štýlmi neuvádzame, nakoľko neboli identifikované žiadne signifikantné vzťahy v kontexte týchto premenných. Avšak, nižšie v uvádzame tabuľku s výsledkami korelačnej analýzy (Tab. 3). Medzi exekutívnymi funkciami a oblasťami vyučovacích štýlov neexistujú štatisticky významné vzťahy.

Tabuľka 3 Vzťah exekutívnych funkcií a vyučovacích štýlov

Premenná		Plánový manažment	Časový manažment	Organizácia	Emocionálna regulácia	Regulácia správania
Manažér	r	0,232	-0,168	-0,060	-0,014	0,026
	p	0,077	0,204	0,650	0,919	0,846
Orientovaný na vedomosti	r	-0,019	-0,094	0,145	0,149	0,042
	p	0,888	0,479	0,273	0,261	0,755
Orientovaný na ciele	r	-0,042	-0,035	-0,115	-0,222	-0,221
	p	0,753	0,792	0,386	0,092	0,093
Podporujúci	r	-0,006	-0,207	-0,123	0,106	-0,202
	p	0,962	0,115	0,352	0,423	0,124

Legenda: interakčné štýly = manažér, , orientovaný na vedomosti, orientovaný na ciele, podporujúci; exekutívne funkcie = plánový manažment, časový manažment, organizácia, emocionálna regulácia, regulácia správania; r = Pearsonov korelačný koeficient; p = signifikancia.

4 DISKUSIA A ZÁVER

V príspevku sme prezentovali korelačný výskum. Skúmali tesnosť vzťahov exekutívnych funkcií v súvislosti s premennými: interakčný štýl, didaktické kompetencie vyučovacích štýlov. Identifikovali signifikantné vzťahy medzi premennými v rôznej sile. Kým exekutívne funkcie vo vzťahu k niektorým skúmaným premenným vykazovali stredne silný vzťah alebo slabší pozitívny alebo negatívny, našli sa aj premenné, ktoré nevykazovali ani minimálny vzťah k exekutívnym funkciám. Štatisticky významné vzťahy sme identifikovali v oblasti interakčného štýlu učiteľa. Interakčný štýl učiteľa je významný vo vzťahu k trom exekutívnym funkciám (plánový manažment, emocionálna regulácia a regulácia správania). Na základe tohto tvrdenia podporujeme hypotézu 1 a 2. Hypotézu 3, nepodporujeme z dôvodu nepreukázania významného vzťahu medzi premennými.

Interakčný štýl je prostriedkom, ktorý do istej miery ovplyvňuje aj žiakov a ich prístupy k učeniu. Výsledky na to poukazujú tiež. Oblasť interakcie je v živote človeka nevyhnutná, či už máme na mysli sféru rodinného alebo pracovného života. Stotožňujeme sa s tvrdením, že vzťah medzi exekutívnym fungovaním a interakčným štýlom učiteľa existuje. Podľa toho, aký prístup uplatní učiteľ na vyučovaní smeruje aj k výkonom samotných žiakov. Ak učiteľ vytvára vzťahy založené na akceptácii, porozumení a diskusii, je veľkým predpokladom, že aj žiaci

budú dosahovať lepšie učebné výkony. Atmosféra v triede bude na základe vzájomných vzťahov založená na dôvere, úprimnosti a vzájomnej akceptácii.

V učiteľskej praxi dochádza medzi učiteľom a žiakom k vzájomným vzťahom. Tieto interakcie učiteľa smerom k žiakovi nazývame interakčným štýlom. Dvoh rovnakých žiakov na svete nenájdeme. O učiteľoch to platí tiež. Každý učiteľ sa vyznačuje inými vlastnosťami, didaktickými postupmi a inými emóciami, ktoré vysielajú smerom k svojim žiakom (Dupkalová, Krajčová, 2015).

Interakčný štýl je pre učiteľa „typická a relatívne trvalá charakteristika osobnosti, ktorá sa prejavuje v jeho konaní, správaní a komunikácií počas vyučovacej hodiny. Ovplyvňuje tak jeho didaktické, organizačné a komunikačné aktivity“ (Fenyvesiová, Tirpáková, 2005, s. 59).

Pri skúmaní vzťahu medzi exekutívnymi funkciami a didaktickými kompetenciami sme dospeli k názoru, že existuje, a to v troch oblastiach didaktických kompetencií: realizácia, diagnostikovanie a hodnotenie, sebareflexia vo vzťahu k dvom exekutívnym funkciám: emocionálna regulácia a regulácia správania.

Didaktické kompetencie sú dôležitou súčasťou profesijných kompetencií učiteľov. Ich rozvoju sa venuje pozornosť nielen v rámci pregraduálnej prípravy učiteľov, ale rovnako aj v oblasti kontinuálneho vzdelávania realizovaného prostredníctvom veľkého množstva akreditovaných vzdelávacích programov. Ukazuje sa ako potrebné venovať viac pozornosti rozvoju praktických spôsobilostí a zručností tak u študentov, ako i u učiteľov a to najmä v prostredí školy a tak podporovať jej rozvoj ako učiacej sa organizácie (Šutáková, 2017).

Na rozdiel od predchádzajúcich zistení v prípade skúmania vzťahu medzi exekutívnymi funkciami a vyučovacím štýlom konštatujeme, že štatisticky významný vzťah sa nepotvrdil. Výsledky preukázali, že neboli identifikované žiadne štatistické a významné vzťahy v kontexte týchto dvoch premenných. Signifikantné vzťahy medzi exekutívnymi funkciami a vyučovacími štýlmi neboli preukázané. Nevylučujeme možnosť, že výsledky ku ktorým sme dospeli, mohli vzniknúť na základe náhodných a neuvážaných odpovedí zúčastnených participantov.

Medzi limity výskumu patrí z nášho pohľadu možnosť žiakov vyhnúť sa odpovedi v predloženom dotazníku, čo následne komplikovalo spracovávanie výsledkov. Za ďalší limit výskumu považujeme aj počet respondentov, ktorý ovplyvňuje skutočnosť, že výsledky nemožno generalizovať na populáciu.

Problematike profesijných kompetencií sa v súčasnosti venuje stále väčšia pozornosť. Každý učiteľ by mal vedieť disponovať a efektívne uplatňovať vo vyučovaní profesijné kompetencie, aby dosiahol výchovno-vzdelávacie ciele. Ich rozvoj sa však nezaobíde bez exekutívnych funkcií, ktoré zohrávajú nielen v problematike školstva, no aj v živote každého jedného z nás nezastupiteľné miesto.

LITERATÚRA

- DARÁK, M., J. FERENCOVÁ a V. ŠUŤÁKOVÁ. 2007. *Učebné kompetencie žiakov v kontexte školskej edukácie*. Prešov: Prešovská univerzita, FHPV, 2007. 214 s. ISBN 978-80-8068-704- 5.
- DENCKLA, M. B. 1996. *A Theory and Model of Exucutive Function: A Neuropsychological Perspective*. In: LYON, G. R., KRASNEGOR, N. A. (eds.). *Attention, Memory, and Exucutive Function*, 263–278. [online], [cit. 2021-02-11] Baltimore: Brookes Publishing Co. 1996. Dostupné na: [HTTPS://PSYCNET.APA.ORG/RECORD/1995-98902-014](https://psycnet.apa.org/record/1995-98902-014).
- DUPKALOVÁ, M., KRAJČOVÁ, N. 2015. Interakčný štýl učiteľa a sociálna klíma v školskej triede. Prešov: EXPRES PRINT. 2015. 156 s. ISBN 978-80-89353-13-2.
- FENYVESIOVÁ, L., TIRPÁKOVÁ, A. 2005. Komparácia interakčného štýlu učiteľov ZŠ a osemročných gymnázií, In: Dupkalová a kol. 2015. Interakčný štýl učiteľa a sociálna klíma v školskej triede. Prešov: EXPRES PRINT. 156 s. ISBN 978-80-89353-13-2.
- GOLEMAN, D. 2011. *Emoční inteligence*. Praha: Metafora, 2011. 336 s. ISBN 978-80-7359-832-7.
- HASSON, G. 2015. *Emoční inteligence: Jak zvládat a řídit své i cizí emoce*. 1. vyd. Praha : Grada publishing, a.s., 2015. 175 s. ISBN 978-80-247-5630-1.
- KOVALČÍKOVÁ, I. a kol. 2015. *Diagnostika a stimulácia kognitívnych a exekutívnych funkcií žiaka v mladšom školskom veku*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove. 2015. 264 s. ISBN 978-80-555-1719-3.
- KRAVČÁKOVÁ, G. 2013. *Organizačné správanie*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. 2013. 536 s. ISBN 978-80-8152-080-8.
- LEZAK, M. D. a kol. 2004. *Neropsychological Assessment*. 4. Vyd. Ny: Oxford University Press, 2004. 1016 s. ISBN 0-19-511121-4.
- LOMNICKÝ, I. a kol. 2020. *Etická výchova. Humanistická koncepcia formovania osobnosti*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa. 2020. 84 s. ISBN 978-80-558-1521-3.

- MCKINNON, R., D., BLAIR, C., 2019. *Bidirectional relations among executive function, teacher-child relationships, and early reading and math achievement: a cross-lagged panel analysis, early childhood research quarterly*, Volume 46, 2019, Pages 152-165, ISSN 0885-2006, <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.03.011>.
- MORGAN, P., L. et al. 2019. *Executive function deficits in kindergarten predict repeated academic difficulties across elementary school, early childhood research quarterly*, Volume 46, 2019, Pages 20-32, ISSN 0885-2006, <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.06.009>.
- ROVNÁNOVÁ, L. 2015. *Učebné štýly žiakov a vyučovacie štýly učiteľov*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2015. 70 s. ISBN 978-80-565-0953-1.
- SLAMĚNÍK, I. 2011. *Emoce a interpersonální vztahy*. 1. Vyd. Praha : Grada Publishing, a.s., 2011. 208 s. ISBN 978-80-247-3311-1.
- ŠUŤÁKOVÁ, V. 2017. *Didaktické kompetencie učiteľa v edukačnej praxi*. In: edukácia. Vedecko-odborný časopis. Košice: UPJŠ, ročník 2, číslo 1, 10 s., 2017, dostupné online: <https://www.upjs.sk/public/media/15903/Sutakova.pdf>.
- ŠVEC, V. 1999. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: Problémy a inspirace*. Brno : Paido, 1999. 163 s. ISBN 80-85931-70-2.

ANALÝZA MOTÍVOV K VOĽBE UČITEĽSKÉHO POVOLANIA U UČITEĽOV V PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVE NA UNIVERZITE KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE

ANALYSIS OF MOTIVES FOR THE CHOICE OF THE TEACHING PROFESSION IN PRE-SERVICE TEACHERS AT THE CONSTANTINE THE PHILOSOPHER UNIVERSITY IN NITRA

Miroslav Kolar, Marcela Verešová

Abstrakt: Cieľom príspevku je prezentovať vedeckú analýzu motivačných faktorov ovplyvňujúcich výber učiteľskej profesie a identifikovať motivačné činitele pri výbere učiteľského povolania u študentov. Na základe analýzy vedeckých štúdií a odborných zdrojov sme realizovali výskum centrovanej na identifikovanie motívov k výberu učiteľského povolania študentov Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. Dospeli sme k záveru, že na výbere povolania u študentov učiteľských odborov a odboru predškolskej a elementárnej pedagogiky sa podieľali prevažne altruistické a vnútorné motívy.

Kľúčové slová: motivácia k voľbe učiteľského povolania; vnútorná motivácia; vonkajšia motivácia; altruistická motivácia; alternatívna voľba; učiteľ v pregraduálnej príprave

Abstract: The aim of the paper is to present a scientific analysis of motivational factors influencing the choice of the teaching profession and to identify motivational factors in the choice of the teaching profession of university students. Based on the analysis of scientific studies and professional resources, we conducted research centred on the identification of motives for choosing the teaching profession of students of the Constantine the Philosopher University in Nitra. We concluded that the choice of profession among future teachers and future preschool and elementary education students was mainly due to altruistic and internal motives.

Key words: motivation to choose a teaching profession; internal motivation; external motivation; altruistic motivation; alternative; pre-service teacher

Vedecká štúdia vznikla s podporou projektu VEGA 1/0084/21 „Osobnostné, kognitívne a motivačné prediktory profesijných kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi“.

1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY

V súčasnosti nastáva problém s nedostatkom učiteľov na svetovej úrovni, z čoho vznikajú problémy v školskom prostredí či školských triedach (Laming, 2008). Za nedostatkom učiteľov je viacero faktorov, ktoré prispievajú k nie

optimálnym podmienkam edukácie v prostredí školy Rots et al. (2010). Zároveň kvôli týmto podmienkam klesá atraktivita učiteľstva, pričom o dané povolanie strácajú záujem perspektívni študenti – budúci pedagogickí či odborní zamestnanci škôl. Ak sa problém nevyrieši v dohľadnej budúcnosti, nedostatok učiteľov môže mať viaceré negatívne dôsledky, tak pre spoločnosť, ako aj samotné školy a deti v školskom veku. Aby sa tomuto problému vyhlo, je potrebné (okrem iného) pochopiť motívy jednotlivcov, ktorí sa rozhodli vybrať si učiteľské povolanie ako kariérnu dráhu. Jedným z možných spôsobov je identifikovať, čo ich motivuje, aby sa stali učiteľmi. Výsledky výskumov pomôžu odborníkom lepšie pochopiť a aj vyriešiť problematiku. Lepšie porozumenie motívom na výber učiteľstva a dôvodov, prečo klesol záujem o učiteľstvo, by malo hypoteticky zase iniciovať kroky vedúce k zvýšeniu záujmu oň a zlepšiť samotnú atraktivitu učiteľstva.

Existujú tri dôvody, prečo je čoraz menej nových učiteľov. Tieto dôvody opísali Rots et al. (2010): problémy s prijatím do zamestnania (mnoho študentov, ktorí skončia štúdium, má problém nájsť si pracovné miesto), problém opotrebovania (mnoho učiteľov po pomerne krátkom čase opúšťa svoju pracovnú pozíciu a tiež aj celkovo učiteľskú kariéru) a problém s náborom (nízky záujem žiakov študovať učiteľstvo z rôznych dôvodov).

Jedným zo základných faktorov ovplyvňujúcich výber povolania podľa Perignéthovej (2019) je atraktivita učiteľstva. Ak sa zvyšuje v spoločnosti atraktivita učiteľstva, narastie aj záujem o učiteľskú kariéru. Okrem atraktivity, medzi základné faktory patrí aj motivácia k výberu povolania prostredníctvom štúdia k splneniu kvalifikačných predpokladov na výkon profesie, pričom celková motivácia je vnútorne špecifická a diferencovaná. Motivácia k voľbe učiteľského povolania je vnútorne kategorizovaná do sústav jednotlivých motívov ako vnútorná, vonkajšia a altruistická motivácia. Tento trojzložkový model motivácie pôvodne reflektovali pri zostavovaní diagnostického nástroja motivácie k voľbe učiteľského povolania aj Tomšík a Verešová (2016), ktorý neskôr rozšíril Tomšík (2019) aj o štvrtý motivačný konštrukt s názvom „alternatívna voľba“.

Tohidi a Jabbari (2012) opisujú vnútornú motiváciu ako súbor motívov, ktoré povzbudzujú vlastné záujmy, kedy jednotlivec prežíva potešenie zo samotnej úlohy či problému. Ryan a Deci (2000) konštatujú, že na vnútorne motivovanú osobu nebudú veľmi vplývať vonkajšie podnety alebo odmeny. Dotyčná osoba to bude robiť pre vlastnú zábavu a kvôli výzve určitej aktivity. Medzi najčastejšie vnútorné motívy, ktoré vplývajú na motiváciu učiteľov a tiež aj na výber učiteľstva, patrí práca s deťmi, sebahodnotenie a intelektuálna stimulácia (Han a Yin, 2016).

Pod vonkajšími faktormi motivácie sa najčastejšie myslia určité podmienky škôl, ekonomický stav a tiež aj sociálne postavenie povolania (Lai, Ko & Li, 2000, in Balyer a Özcan, 2014). Ryan a Deci (2000) uvádzajú, že vždy, keď človek vykonáva nejakú aktivitu za účelom určitej odmeny, ide o vonkajšiu motiváciu. Tohidi a Jabbari (2012) uviedli najčastejšie vonkajšie motívy, ktoré vplývajú na jednotlivca: odmeny (peniaze, ocenenia, známky), nátlak a hrozba trestu.

Altruistické motívy pôsobia na človeka tak, že vykonáva určitú aktivitu bez toho, aby mal nejakú vnútornú, alebo vonkajšiu odmenu (Kuruc, 2017). Fuster de Hernández (2020) opísala altruistické správanie ako čin, ktorý jednotlivec vykonáva bez toho, aby mal z toho nejaké vlastné výhody, naopak, výhody majú iné osoby. Jednotlivec, ktorý sa správa altruisticky, každému želá, aby objavil šťastie, prežíval nesmiernu lásku voči všetkým a nežiadal nič na oplátku. Abonyi et al. (2021) uviedli na báze ich výskumu, že najčastejšie altruistické motívy v kontexte výberu učiteľskej profesie sú: túžba formovať budúcnosť dospelujúcich a detí, vykonať sociálny príspevok spoločnosti.

Alternatívna voľba ako motív na výber a následne výkon učiteľskej profesie sa chápe presun z primárnej profesie na inú, ktorou je učiteľské povolanie alebo zmenu preferovaného odboru štúdia na učiteľský odbor štúdia. Najčastejším dôvodom, prečo ľudia menia svoje povolanie, je podľa Helppie-McFalla a Sonnega (2017) to, že im hrozí nebezpečenstvo vyhorenia v aktuálnom pracovnom prostredí alebo samého seba vnímajú ako psychicky a fyzicky neschopného pokračovať ďalej v danom odbore práce. Powers (2011) uvádza, že presun z jedného povolania na učiteľské povolanie je bez cieľa získať profit alebo sa obohatiť. Jednotlivci to robia na základe vnútorných a altruistických motívov, ktoré kompenzujú nízky plat. Schmidz-Donitsa a Zuzovsky (2014) identifikovali, že najčastejšími motívmi presunu z daného povolania na učiteľské povolanie boli altruistické motívy, ako sú plnenie spoločenského poslania a túžba pracovať v profesii, ktorá umožňuje prácu s deťmi.

Výskumné ciele a otázky výskumu

Hlavným cieľom nášho výskumu je identifikovať preferované druhy motivácie pri výbere učiteľského povolania u študentov učiteľských študijných programov na UKF. Naším zámerom je zistiť úroveň jednotlivých motívov pre výber povolania učiteľ a identifikovať sústavu motívov v podobe preferovaného druhu motivácie k výberu učiteľského povolania. Na základe týchto cieľov formulujeme nasledovné výskumné otázky:

VO1: Aká je úroveň motívu „vnútorný záujem“ súvisiaca s výberom učiteľského povolania u študentov UKF v Nitre?

VO2: Aká je úroveň motívu „predošlé skúsenosti“ súvisiaca s výberom učiteľského povolania u študentov UKF v Nitre?

VO3: Aká je úroveň motívu „sebapercepcia učiteľských schopností“ súvisiaca s výberom učiteľského povolania u študentov UKF v Nitre?

VO4: Aká je úroveň motívu „pracovný potenciál“ súvisiaca s výberom učiteľského povolania u študentov UKF v Nitre?

VO5: Aká je úroveň motívu „práca s dospelými“ súvisiaca s výberom učiteľského povolania u študentov UKF v Nitre?

VO6: Aká je úroveň motívu „práca s deťmi“ súvisiaca s výberom učiteľského povolania u študentov UKF v Nitre?

VO7: Aká je úroveň motívu „prosociálne správanie“ súvisiaca s výberom učiteľského povolania u študentov UKF v Nitre?

VO8: Aká je úroveň motívu „sociálny status“ súvisiaca s výberom učiteľského povolania u študentov UKF v Nitre?

VO9: Aká je úroveň motívu „výhody“ súvisiaca s výberom učiteľského povolania u študentov UKF v Nitre?

VO10: Aká je úroveň motívu „príjem“ súvisiaca s výberom učiteľského povolania u študentov UKF v Nitre?

VO11: Aká je úroveň motívu „ovplyvnenie s inými“ súvisiaca s výberom učiteľského povolania u študentov UKF v Nitre?

VO12: Aká je úroveň motívu „alternatívna voľba“ súvisiaca s výberom učiteľského povolania u študentov UKF v Nitre?

VO13: Ktorá zo 4 druhov motivácie (vnútorná, vonkajšia, altruistická a alternatívna voľba) má najdominantnejšie postavenie pri výbere profesie učiteľ u študentov učiteľstva na UKF v Nitre?

2 METÓDY

Metódy výskumu

Na realizáciu výskumu sme použili SMVUP-4-S škálu, ktorej autorom je Robert Tomšík (2019). Dotazník reprezentuje revidovanú štvrtú verziu, ktorá bola vytvorená na identifikovanie, ktoré motivačné konštrukty a motívy stoja za výberom učiteľského povolania. Samotná škála SMVUP-4-S pozostáva zo 48 položiek v podobe výrokov, na ktoré mali respondenti odpovedať pomocou

Likertovej 5-bodovej škály, pričom 1 znamená, že respondent vôbec nesúhlasí a 5, že úplne súhlasí. Všetky položky boli rozdelené do 11 motívov, ktoré patrili do 4 hlavných motivačných konštruktov (vnútorná, vonkajšia, altruistická motivácia a alternatívna voľba). Každý motív diagnostikujú 4 položky. Uvedené motívy sa kumulujú do štyroch motivačných konštruktov:

- vnútorná motivácia - vnútorný záujem, predošlé skúsenosti, seba-percepcia učiteľských schopností, pracovný potenciál;
- vonkajšia motivácia - sociálny status, výhody, príjem, ovplyvnenie inými;
- altruistická motivácia - práca s dospelými, práca s deťmi, ovplyvnenie inými, prosociálne správanie;
- alternatívna voľba - alternatívna voľba.

Výskumný súbor

Výskumná vzorka pozostávala z 85 študentov učiteľských študijných programov (kombinačné a jednopredmetové) a študentov študijného programu predškolskej a elementárnej pedagogiky na Univerzite Konštantína Filozofa.

Vekový priemer bol 20 rokov a vekový rozsah bol 18 až 23 rokov, pričom bolo viac ženských respondentov (84.7%) ako mužských respondentov (14.1%), ako je to znázornené v Tabuľke 1. Jeden respondent (1.2%) chcel zostať anonymný a nevyjadril svoje pohlavie. Musíme pripomenúť, že jeden respondent bol vylúčený z výskumnej vzorky z dôvodu, že mal vyplnené iba dve zložky daného motívu, na základe ktorého by dáta nemohli byť využiteľné.

Tabuľka 1 Pomer pohlaví výskumného súboru

Pohlavie	Mužské	Ženské	Nevyjadril/a pohlavie
Počet respondentov	12	72	1
Percentá	14.1%	84.7%	1.2%

3 VÝSLEDKY VÝSKUMU

Po analýze a spracovaní všetkých náležitostí a dát získaných z dotazníkov, ktoré vyplnili študenti učiteľských odborov UKF, sme prišli k výsledkom výskumu, ktoré boli štruktúrované v poradí výskumných otázok. Analýzu sme rozdelili na štyri časti podľa hlavných motivačných konštruktov, ktoré sme v našom výskume analyzovali.

Vnútoraná motivácia k voľbe učiteľského povolania u študentov v pregraduálnej príprave

Na základe výsledkov výskumu možno konštatovať, že na výber učiteľstva študentov učiteľských odborov z motivačného konštruktú vnútoraná motivácia najviac vplývali motívy „pracovný potenciál“ a „sebapercepcia učiteľských schopností“. Ako môžeme vidieť z Tabuľky 2, u väčšiny študentov učiteľstva boli motívy zastúpené primárne na vysokej a následne na ambivalentnej úrovni (výskyt nízkej úrovne bol minimálny), z čoho môžeme vyvodiť záver, že tieto motívy sú dôležitou zložkou pri výbere učiteľského povolania.

Motív „vnútorný záujem“ mal síce zastúpenú najviac vysokú úroveň, no taktiež ambivalentná a nízka úroveň boli zastúpené. Pri motíve „predošlé skúsenosti“ dominovalo zastúpenie nízkej úrovne v štruktúre motívov k voľbe učiteľského povolania.

Tabuľka 2 Motivačný konštrukt – Vnútoraná motivácia

	N	Nízka úroveň	N	Ambivalentná úroveň	N	Vysoká úroveň
Vnútorný záujem	22	25.9%	25	29.4%	38	44.7%
Predošlé skúsenosti	44	51.8%	6	7%	35	41.2%
Sebapercepcia učiteľských schopností	2	2.35%	38	44.7%	45	52.9%
Pracovný potenciál	3	3.5%	38	44.7%	44	51.8%

Altruistická motivácia k voľbe učiteľského povolania u študentov v pregraduálnej príprave

Pri analýze motivačného konštruktú altruistická motivácia sme zaznamenali ako najvyššie hodnotený motív „práca s deťmi“. Je dôležité uviesť, že uvedený motív bol zároveň aj najviac zastúpený motív v štruktúre všetkých motívov voľby učiteľského povolania, ktoré boli súčasťou nášho výskumu. Motív „prosociálne správanie“, ako to môžeme vidieť aj v Tabuľke 3, bol zastúpený takmer rovnakým počtom aj na vysokej, aj na nízkej úrovni. Poukazuje to na fakt, že rovnako u študentov UKF je prosociálne správanie dôležitým motívom výberu učiteľského povolania, ako aj nevýznamným motívom výberu učiteľského povolania. Nakoniec, najnižšie z aspektu motívov výberu učiteľského povolania bol zastúpený motív „práca s dospelými“, z čoho môžeme usúdiť, že motív práce s dospelými nezlepšuje atraktivitu učiteľstva a samotný záujem o učiteľstvo u študentov v

pregraduálnej príprave. Najvyšší podiel zastúpenia pri tomto motíve mala práve skupina s ambivalentným motívom.

Tabuľka 3 Motivačný konštrukt – Altruistická motivácia

	N	Nízka úroveň	N	Ambivalentná úroveň	N	Vysoká úroveň
Práca s dospelými	22	25.9%	39	45.9%	24	28.2%
Práca s deťmi	2	2.35%	24	28.2%	59	69.4%
Prosociálne správanie	44	51.8%	6	7%	35	41.2%

Vonkajšia motivácia k voľbe učiteľského povolania u študentov v pregraduálnej príprave

Výsledky skúmania konštrukt vonkajšia motivácia sa líšili od predošlých druhov motivácie, a to najmä kvôli tomu, že dva motívy „sociálny status“ a „výhody“ boli zastúpené nadmerne vysoko na ambivalentnej úrovni.

Tabuľka 4 Motivačný konštrukt – Vonkajšia motivácia

	N	Nízka úroveň	N	Ambivalentná úroveň	N	Vysoká úroveň
Sociálny status	17	20%	56	65.9%	12	14.1%
Výhody	13	15.3%	59	69.4%	13	15.3%
Príjem	36	42.3%	39	45.9%	10	11.8%
Ovplyvnenie inými	45	52.9%	32	37.6%	8	9.4%

Motív „príjem“ sa vyskytoval primárne na ambivalentnej a následne na nízkej úrovni. Z toho môžeme usúdiť, že študenti UKF nevnímajú učiteľský plat ako dôležitý motív výberu povolania a prácu vykonávajú kvôli iným hodnotám. Z dotazníka sme sa tiež dozvedeli, že väčšina študentov nebola ovplyvnená inými, a že učiteľstvo si vybrali kvôli vlastnému záujmu.

Alternatívna voľba ako motív výberu učiteľského povolania u študentov v pregraduálnej príprave

Pri motíve alternatívna voľba, ani jeden študent neuviedol túto zložku na vysokej úrovni, 79 % študentov ju označilo na nízkej úrovni. To znamená, že väčšina študentov učiteľských odborov UKF si vybrala učiteľstvo ako prvú voľbu.

Tabuľka 5 Motivačný konštrukt – Alternatívna voľba

	N	Nízka úroveň	N	Ambivalentná úroveň	N	Vysoká úroveň
Alternatívna voľba	67	78.8%	18	21.2%	0	0%

Druhy motivácie ako konštrukty voľby učiteľského povolania študentov v pregraduálnej príprave

Tabuľka 6 Hrubé skoré motivačných konštruktov

Motivačný konštrukt	Názov motívu	Hrubé skoré	Priemerné skoré
Vnútoraná motivácia	Motív pracovný potenciál	15.4	3.08
	Motív seba-percepcia učiteľských spôsobilostí	15.6	3.12
	Motív predošlé skúsenosti	11.8	2.36
	Motív vnútorný záujem	13.7	2.74
Vonkajšia motivácia	Motív ovplyvnenie inými	9.4	1.88
	Motív príjem	10.5	2.1
	Motív výhody	12.3	2.46
	Motív sociálny status	11.9	2.38
Altruistická motivácia	Motív prosociálne správanie	14.5	2.9
	Motív práca s deťmi	17.1	3.42
	Motív práca s dospelými	12.5	2.5
Alternatívna voľba	Motív alternatívna voľba	6.4	1.28

Súčasťou výskumu bolo aj identifikovať, ktorý zo štyroch sledovaných motivačných konštruktov najviac pôsobí na výber učiteľského povolania u študentov UKF. V Tabuľke 6 uvádzame hrubé a priemerné skóre motívov, ktoré zodpovedajú svojim motivačným konštruktom, aby bolo jasnejšie, ktorý

z motivačných konštruktov je najdominantnejším, pričom platí, že čím vyššie skóre, tým vyššia miera motivácie. Možno konštatovať, že aj napriek tomu, že je jeden z altruistických motívov je najvyššie hodnotený, vnútorná a altruistická motivácia sú takmer rovnako preferované a na základe toho sú študenti učiteľských odborov UKF aj altruisticky, aj vnútorne motivovaní. Najnižšie pôsobiaci motivačný konštrukt na výber učiteľského povolania, a tým je alternatívna voľba.

4 DISKUSIA A ZÁVER

Naším zámerom bolo skúmať motívy ovplyvňujúce výber učiteľského povolania u študentov učiteľských odborov Univerzity Konštantína Filozofa. Zistenia z výskumu naznačujú, že najdominantnejší motív výberu učiteľského povolania bol „práca s deťmi“. Tento výsledok koreluje s výsledkami výskumov, ktoré realizovali autori Han a Yin (2006), Perignáthová, (2019) a Manuel a Hughes (2016, in Fuster de Hernández, 2020). Motív „práca s deťmi“ je v sústave motívov súčasťou altruistickej motivácie, čo znamená, že študenti UKF majú prevažne altruistické dôvody, prečo sa rozhodli byť učiteľmi. Mať altruistické motívy je veľmi dôležité, lebo nám preukazujú, že študenti si volia toto povolanie, aby pomohli spoločnosti a aby pripravili deti na budúcnosť. Práca s deťmi ich láka v tom zmysle, že chcú pomôcť spoločnosti poskytnúť čo lepšiu výchovu a výučbu cez edukačné prostriedky (Thomson, & Palermo, 2014). Okrem uvedeného motívu boli dominantné motívy aj „sebapercepcia učiteľských schopností“ a „pracovný potenciál“. Naše zistenia sú v súlade s predchádzajúcimi štúdiami, ktoré vytvorili Han a Yin (2016) a Tomšík (2019). Boli zaradené do motivačného konštruktú vnútorná motivácia, na základe čoho môžeme povedať, že študenti učiteľských študijných programov na UKF v Nitre sú prevažne altruisticky a vnútorne motivovaní stať sa učiteľmi.

Z výskumu vyplýva, že najnižšie hodnotený motív zo strany študentov učiteľstva na UKF bol „alternatívna voľba“, čo naznačuje, že väčšina študentov si vybrala učiteľské povolanie ako prvú voľbu. Uvedené na základe záverov McLeana, Taylora a Jimeneza (2019) umožňuje predikovať, že študenti UKF vysoko pravdepodobne budú odolnejší proti pôsobeniu negatívnych vplyvov z povolania a tiež aj proti vyhoreniu. König and Rothland (2012) uvádzajú, že študenti, ktorí si vybrali učiteľstvo ako alternatívnu voľbu, budú mať menšiu vnútornú motiváciu učiť a menšiu vôľu dosiahnuť altruistické ciele.

Okrem motívu alternatívnej voľby bol medzi najnižšie hodnotenými motívmi motív „ovplyvnenie inými“. Uvedené naznačuje, že študenti si sami vybrali byť učiteľmi, pričom ich nikto k tomu nenabádal a neviedol. Na základe modelu

kultúry, ktorý zostavili Hofstede a Bond (1984), je možné uviesť, že študenti UKF sú zástancami skôr tzv. individualistickej kultúry, v ktorej si sami vyberajú povolanie na základe svojich vlastných záujmov a preferencií.

Chceli by sme upozorniť aj na motív „plat“, pri ktorom sme očakávali, že bude výrazne významnejšie hodnotený, ako to poukazovali zahraničné výskumy. V našom výskume bol motív „plat“ na ambivalentnej úrovni, čo môže byť hodnotené tak žiadúcim javom v smerovaní k výkonu danej profesie (keďže reálny plat učiteľov je dlhodobo komunikovaný v spoločnosti ako nízky), ako považované za nepodstatnú zložku vrámci celkovej motivácie (tvorená sústavou 4 druhov motivácie a 12 separátnych motívov v našom výskume) k voľbe povolania učiteľ. Keďže početne najviac študenti vyhodnotili motív „plat“ na ambivalentnej úrovni, je možné predikovať, že tento motív nebude ovplyvňovať ani reálny vstup do výkonu profesie učiteľa v pozícii začínajúci učiteľ. Zistenie v našom súbore budúcich učiteľov študujúcich na UKF môže súvisieť aj s tým, že študenti sú prevažne altruisticky motivovaní a ich hlavný cieľ je pomôcť iným a spoločnosti, nie mať primárne finančný zisk viazaný na výkon povolania. Avšak vzhľadom na to, že ide o výskumnú vzorku študentov učiteľstva, by bolo perspektívne prínosné zistiť, či je motív „plat“ rovnako nízko zastúpeným, respektíve primárne ambivalentným motívom aj u učiteľov v praxi.

Nami realizovaný výskum má konzekvencie aj do edukačnej praxe. Kariérnym poradcom odporúčame, aby počas vedenia žiakov v kariérnom rozhodovaní k vhodnému povolaniu uvažovali nad aj tým (v kontexte výberu učiteľského povolania), ktoré dôvody preferencie učiteľského povolania študenti považujú za silné a významné. Jedným zo spôsobov, ako sa môžu poradcovia dozvedieť, o aké motívy ide, je cez diagnostický nástroj, ktorý sme použili pre náš výskum. Nástroj im môže poskytnúť jasnejší obraz o motívoch žiakov, ktoré vplývajú na výber učiteľskej profesie v rámci kariérneho rozhodovania. Ako sme už uviedli, seba-percepcia a pracovný potenciál sú veľmi dôležitou zložkou výberu učiteľského povolania u študentov UKF. Na základe týchto záverov odporúčame odborníkom dané motívy v praxi ešte viac rozvíjať cez ciele workshopy a semináre (už pri druhej kariérnej voľbe na stredných školách a následne aj na vysokých školách). Okrem toho je žiadúce poskytovať aj relevantné informácie k novým metódam a stratégiám vyučovania, aby pomohli učiteľom v praxi (ale i pregraduálnej príprave) posilniť ich profesijné kompetencie či psychologickú gramotnosť.

Na záver by sme chceli uviesť, že v perspektívnom výskume by bolo odborne obohacujúce preskúmať aj rodové rozdiely (v našom výskume bolo zastúpenie mužov veľmi nízke), pretože, rodové rozdiely sú pri výbere učiteľského povolania

veľmi bežným javom (Balyer, & Özcan, 2014; Peterson, 2006), preto je potrebné sa aj tomu výskumne venovať.

LITERATÚRA

- ABONYI, U. K. et al. (2021). Motivations of pre-service teachers in the colleges of education in Ghana for choosing teaching as a career. *Cogent Education*, 8(1), article: 1870803. ISSN 2331-186X
- BALYER, A., & ÖZCAN, K. (2014). Choosing Teaching Profession as a Career: Students' Reasons. *International Education Studies*, 7(5), 104 – 115. DOI:10.5539/ies.v7n5p104
- DECI, L. E., & RYAN, M. R. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54 – 67. DOI:10.1006/ceps.1999.1020
- FUSTER-DE- HERNÁNDEZ, M. M. (2020). Choosing to Be a Teacher: Understanding the Career Choice of Academically Excellent University Students Who Had Graduated Academically Excellent University Students Who Had Graduated from High Performing High Schools in the Dominican Republic from High Performing High Schools in the Dominican Republic. Dizertačná práca. Michigan: Western Michigan University. 178s.
- HAN, J., & YIN, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1), article: 1217819. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>
- HELPPIE-MCFALL, B., & SONNEGA, A. (2017). Characteristics of Second-career occupations: A Review and Synthesis. *Ann Arbor*, (Pracovný dokument č. 375 MI.) Pracovný dokument Výskumného centra dôchodcov University of Michigan (MRRC), 2017. WP 2017-375. <https://mrdrc.isr.umich.edu/publications/papers/pdf/wp375.pdf>
- HOFSTEDE, G., & BOND, M. H. (1984). Hofstede's Culture Dimensions: An Independent Validation Using Rokeach's Value Survey. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 15(4), 417 – 433. ISSN 0022-0221.
- KURUC, M. (2017). *Príručka pre používanie dotazníka SRQ-Prosocial v pedagogickej praxi: Príručka*. Bratislava: UK 2017. 69 s. ISBN: 978-80-223-4414-2
- LAMING, M. M. (2008). The shortage of teachers and its impact on sustainability education. *Australian Association for Research in Education* (s. 23). Victoria: Australian Catholic University.
- MCLEAN, L., TAYLOR, M., & JIMENEZ, M. (2019). Career choice motivations in teacher training as predictors of burnout and career optimism in the first year of

teaching. *Teaching and Teacher Education*, 85, 204 - 214.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.020>

PERIGNÁTHOVÁ, M. (2019). *Atraktivita učiteľského povolania*. Inštitút vzdelávacej politiky, Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR [online]. 24 s. Získané z: <https://www.minedu.sk/data/att/15376.pdf>

PETERSON, K. F. (2006). Changing their majors: How do students choose their majors and why do so many changes? Dizertačná práca [online]. Minnesota: Univeristy of Minnesota. 178 s.

POWERS, F. (2011). Second-career teachers: Perceptions and mission in their new careers. *International Studies in Sociology of Education*. 12(3), 303-318
<https://doi.org/10.1080/09620210200200095>

ROTHLAND, M., & KÖNIG, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 289 - 315.
<https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700045>

ROTS, I. et al. (2010). Teacher education and the choice to enter the teaching profession: A prospective study. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1619 - 1629. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.013>

SCHMIDT-DONITSA, S., & ZUZOVSKY, R. (2014). Turning to Teaching: Second Career Student Teachers' Intentions, Motivations, and Perceptions about the Teaching Profession. *International Education Research*. 2(3), 1-17 ISSN 2291-5273

THOMSON, M. M., & PALERMO, C. (2014). Preservice teachers' understanding of their professional goals: Case studies from three different typologies. *Teaching and Teacher Education*, 44, 56 - 68. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.002>

TOHIDI, H., & JABBARI, M. M. (2012). The effects of motivation in education. *Procedia - Social and Behavioral Science*, 31, 820 - 824
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.148>

TOMŠIK, R. (2019). Choosing Teaching as a Profession: Validation of An Smvup-4-S Assessment Tool. *Problems of Education in the 21st Century*, 77(4), 545 - 559.

TOMŠIK, R., & VEREŠOVÁ, M. (2016). Škála motivácie voľby učiteľského povolania SMVUP II. In *PhD existence 6: výzkum +/vs/- praxe*. Olomouc: UP, pp. 55-56.

MOTIVAČNÉ PREDIKTORY DIDAKTICKÝCH KOMPETENCIÍ UČITEĽOV V PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVE

MOTIVATION PREDICTORS OF DIDACTIC COMPETENCIES OF PRE-SERVICE TEACHER

Bibiána Bujdošová, Marcela Verešová

Abstrakt: Príspevok je zameraný na analýzu vzťahu druhov motivácie k voľbe učiteľského povolania a didaktických kompetencií budúcich učiteľov. Cieľom je poskytnúť výskumnú analýzu motivačných prediktorov výberu učiteľského povolania (vnútorná motivácia, vonkajšia motivácia, altruistická motivácia, alternatívna voľba) a analyzovať ich spojitost s piatimi didaktickými kompetenciami: plánovanie a príprava vyučovacej hodiny, realizácia vyučovacej hodiny, vytváranie a udržiavanie pozitívnej atmosféry a klímy, diagnostikovanie a hodnotenie, sebareflexia. Zistili sme, že významným prediktorom pre didaktickú kompetenciu plánovanie a príprava je vnútorná motivácia. Altruistická motivácia a vnútorná motivácia sú významnými prediktormi didaktickej kompetencie realizácia vyučovacej hodiny. Altruistická motivácia je významným prediktorom pre didaktickú kompetenciu vytváranie a udržiavanie pozitívnej atmosféry a klímy. Naopak, negatívnym prediktorom pre túto kompetenciu je alternatívna voľba povolania. Altruistická motivácia je významným prediktorom pre didaktickú kompetenciu diagnostikovanie a hodnotenie. Negatívnym prediktorom pre túto kompetenciu je alternatívna voľba povolania. Vnútorná motivácia je významným prediktorom pre didaktickú kompetenciu sebareflexia.

Kľúčové slová: učiteľ v pregraduálnej príprave, didaktické kompetencie, plánovanie a príprava vyučovacej hodiny, realizácia vyučovacej hodiny, vytváranie a udržiavanie pozitívnej atmosféry a klímy, diagnostikovanie a hodnotenie, sebareflexia., motivácia k voľbe povolania učiteľ, vnútorná motivácia, vonkajšia motivácia, altruistická motivácia,

Abstract: The paper is focused on the analysis of the relation between the types of motivation for choosing the teaching profession and the didactic competencies of future teachers. The aim is to provide a research analysis of motivational predictors of the teaching profession (internal motivation, external motivation, altruistic motivation, alternative choice) and to analyze their connection with five didactic competencies: lesson planning and preparation, lesson realisation, creating and maintaining a positive atmosphere and climate, diagnostics and evaluation, self-reflection. We found that internal motivation is an important predictor of didactic competence planning and preparation. Altruistic motivation and internal motivation are important predictors of didactic competence lesson realisation. Altruistic motivation is an important predictor of didactic competence of creating and maintaining a positive atmosphere and climate. On the contrary, an alternative career choice is a negative predictor of this competence. Altruistic motivation is an important predictor of didactic competence in diagnostics and evaluation. A negative predictor of this competence is the alternative choice of

profession. Internal motivation is an important predictor of didactic competence of self-reflection.

Key words: pre-service teacher, didactic competencies, lesson planning and preparation, lesson realisation, creating and maintaining a positive atmosphere and climate, diagnostics and evaluation, self-reflection, motivation for choosing a teacher profession, internal motivation, external motivation, altruistic motivation, alternative choice

Vedecká štúdia vznikla s podporou projektu VEGA 1/0084/21 „Osobnostné, kognitívne a motivačné prediktory profesijných kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi“.

1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY

Učiteľská profesia patrí medzi najnáročnejšie povolania, najmä po psychickej stránke, ako aj z hľadiska potreby kontinuálneho vzdelávania počas celej kariéry. V učiteľskej profesii je vzdelanie pojem, ktorý je dôležitý v dvoch smeroch. V prvom smere tým, že učiteľ je nositeľom vzdelania, to znamená, že poskytuje vzdelanie. V druhom smere je potrebné to, aby on sám bol nositeľom určenej, štátom regulovanej kvalifikácie (Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov; Vyhláška Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky č. 1/2020 Z. z. o kvalifikačných predpokladoch pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov), bez ktorej by toto povolanie nemohol vykonávať a tiež v definovanie podmienok a pravidiel pre kontinuálne vzdelávanie učiteľov (Vyhláška č. 361/2019 Z. z. Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky o vzdelávaní v profesijnom rozvoji). Učiteľ musí disponovať didaktickými kompetenciami, ktoré mu umožnia dobre zvládnuť jeho neľahkú úlohu v jeho náročnej práci. Uvedené legislatívne normy, ako aj odborné zdroje (napríklad Průcha, 2002; Kasáčová, & Kosová, In: Kasáčová et al., 2006; a ďalší), definujú rozsah profesijných kompetencií učiteľov, ktoré by mali mať osvojené po ukončení pregraduálnej prípravy, a ktoré by mali rozvíjať aj naďalej počas výkonu profesie. K profesijným kompetenciám učiteľa nevyhnutne patria aj didaktické kompetencie, ku ktorým v súlade s prácou Kyriacou (1996) radíme: plánovanie a príprava vyučovacej hodiny, realizácia vyučovacej hodiny, vytváranie a udržiavanie pozitívnej klímy v triede, diagnostika a hodnotenie, sebareflexia učiteľa. Didaktické kompetencie tvoria základ profesijnej identity učiteľa. Túto kompetenciu Dytrtová a Krhutová (2009) popisujú ako účelnú a cielenú činnosť učiteľa, ktorá je zameraná na riešenie pedagogických situácií

Motivácia k voľbe povolania učiteľ môže byť viazaná na viacero rôznorodých dôvodov a pohnútok. Jednou z príčin profesijného rozhodnutia môže byť vnútorné presvedčenie byť či stať sa učiteľom. Rovnako to môže byť aj vplyv okolia, či sú to blízki ľudia, alebo učelia, s ktorými sa človek stretol počas štúdia a výrazne ovplyvnili tento výber. Môže to byť však aj potreba pomáhať iným, a tak byť prospešný pre spoločnosť a mať pocit, že som v spoločnosti užitočný. Dôvodom výberu povolania učiteľ môže byť aj záložná alternatíva či záložný plán, keďže primárne kariérna voľba nebola realizovaná z istých príčin. Motivácia je dôležitá pre výber povolania a ovplyvňuje aj to, ako sa k výkonu povolania a príprave na povolanie človek postaví. Podľa prieskumu Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu (Perihnatová, 2019) medzi najčastejšími motívmi pre výber učiteľskej profesie boli práca s mladými ľuďmi a odovzdávanie vedomostí a hodnôt. Medzi najčastejšie dôvody nestáť sa učiteľom patrili nízky plat, nízke spoločenské uznanie, príliš veľa stresu a malé množstvo možností kariérneho rastu. Podľa výskumu v Nórsku (Stirling, 2016) sa na najvyššie umiestené dôvody stať sa učiteľom boli práca s deťmi alebo mladistvými, láska k svojmu premetu, prenos vedomostí a zručností a vnútorná kariérna hodnota predstavujúca dlhodobú túžbu stať sa učiteľom. Viacero autorov (napríklad Watt, & Richardson, 2012; Brookhart, & Freeman, 1992, in Simić, Purić, & Stančić, 2018; Kyriacou. & Coulthard, 2000; Karavas, 2010; a ďalší) sa zhodnú na rozdelení druhov motivácie ku učiteľskému povolaniu, medzi ktoré patria vnútorné motívy, vonkajšie motívy a altruistické motívy. Tomšík a Gatíal (2018) vnútorné motívy, vonkajšie motívy, altruistické motívy dopĺňajú ešte o jeden špecifický motív - alternatívna voľba povolania, ktorý je tiež predmetom nášho výskumu. Vnútorné motívy predstavujú stav, ktorý človeka núti urobiť niečo pre vlastnú potrebu a z vlastného záujmu, na základe vlastného rozhodnutia. Medzi vnútorné faktory patria podľa Adaira (2004) faktory, ktoré si ľudia sami vytvárajú a ktoré ovplyvňujú ich správanie, aby sa správali určitým spôsobom, a aby sa vydali nejakým smerom. Tieto faktory predstavujú zodpovednosť a taktiež pocit, že ich práca napĺňa, že je dôležitá, že má v nej voľnosť konať, že v nej môže využívať a rozvíjať svoje schopnosti, že má príležitosť funkčne konať a má pocit, že jeho práca je podnetná a zaujímavá. Tieto motívy podľa Tomšíka (2016) predstavujú kľúč k úspechu, pretože študenti si povolanie učiteľa vyvolili sami a korešpondujú s obsahom samotnej práce. Študent si na základe vlastnej potreby a z vlastného záujmu vyvolil toto povolanie, a to predstavuje najväčší hnací motor, aby to docielil. Tento druh motivácie je pokladaný za najdôležitejší, najmä z toho dôvodu, že podnet prichádza zvnútra osobnosti. Vonkajšia motivácia podľa stránky Warbletoncouncil (2020) odkazuje na motivačné stimuly, ktoré pochádzajú z vonkajšej strany jednotlivca a z jeho vonkajšej strany činnosti. Motivačnými faktormi sú teda externé odmeny,

napríklad plat alebo uznanie spoločnosti. Plat a uznanie spoločnosti však tvoria dôvody, pre ktoré si študenti nevolia profesiu učiteľa. Finančné ohodnotenie tak predstavuje nízky motivačný prvok. Z hľadiska dôležitosti má nižšiu hodnotu ako vnútorná motivácia, ale pri výkone pomáhajúcich profesií sa s ňou stretujeme často (Tomšík, 2016). Vonkajšie motívy, ktoré sa týkajú voľby učiteľskej profesie súvisia s tým, že si jednotlivci volili povolanie z nezávislých dôvodov od jeho obsahu. Medzi tieto vonkajšie motívy zaraďujú Tomšík a Gatíal (2018) sociálny status učiteľa, príjem, mobilitu, vplyv inej osoby, štátny zamestnávateľ, ale aj iné výhody charakteristické pre toto povolanie, napríklad prázdniny. Vonkajšia a vnútorná motivácia sa často prelínajú. Altruistické motívy sa často spájajú s pojmom prosociálnosť alebo prosociálne správanie. Altruizmus a prosociálne správanie sa často zamieňajú, rôzni autori ich vymedzujú inak, niektorí ich považujú za synonymá a niektorí ako podkategóriu. Nakonečný (2009) poníma tieto pojmy ako synonymá, a tak prosociálne správanie označuje termínom altruizmus, ktorý znamená správanie poskytujúce pomoc. Slaměník a Výrost (2008), tiež Simić, Puric a Stancic (2018) definujú prosociálne správanie ako akýkoľvek akt, ktorý človek vykonáva v prospech iného človeka. Tomšík (2016) tento motív chápe ako túžbu zlepšiť blahobyt druhých. V súvislosti s voľbou učiteľského povolania medzi tieto motívy Tomšík (2016) zaraďuje motív túžby práce s deťmi a mladistvými a motív sociálnej prospešnosti. Za najmenej motivujúcu sa považuje alternatívna voľba povolania. Podľa štúdií Piersona (2022) sa ukázalo, že veľa ľudí si vybralo učiteľstvo ako svoju profesijnú cestu, pretože sa im nepodarilo získať vstup do iných oblastí štúdia. Tomšík a Gatíal (2018) pokladajú túto záložnú kariéru za špecifický motív. Študenti si vyberajú učiteľské povolanie ako druhú možnosť, ak jedna z prvých možností povolania je z nejakých dôvodov nedostupná. Dôvodov, prečo si študenti vyberajú toto povolanie ako druhú možnosť je niekoľko, čo súvisí s dnešným nestálym trhom práce a veľkom množstve pracovných ponúk. Tomšík a Gatíal (2018) uvádzajú tieto najčastejšie dôvody pre alternatívnu voľbu povolania: dostupnosť vysokých škôl, nedostupnosť iných študijných programov alebo jednoduchší prístup k výučbovým študijným programom.

Valerio konštatuje (2012), že učiteľova vášeň a nadšenie pre učenie sa prejavuje prostredníctvom plánovania a času vloženého do prípravy vyučovacej hodiny. To, že učiteľ dobre plánuje svoju hodinu autor konštatuje, že súvisí aj s vnútornou motiváciou učiteľa. Dewi, Bundu a Tahmir (2016) zistili že kompetencie učiteľa majú pozitívny a priamy vplyv na výkon učiteľa a majú pozitívny a významný vplyv na výkon učiteľa prostredníctvom výkonovej motivácie. Kunterová (2013) skúmala vo svojom výskume motiváciu ako aspekt profesijných kompetencií a našla medzi nimi pozitívny vzťah. Rovnako aj autori

Azir, Akhtar a Rauf (2014) skúmali spojitosť kompetencií učiteľa s motiváciou a identifikovali pozitívne vzťahy medzi týmito premennými.

Cieľom nášho výskumu je analyzovať motivačné prediktory didaktických kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave. Centrujeme sa na korelačnú a predikčnú analýzu druhov motivácie vo vzťahu k jednotlivým didaktickým kompetenciám. Na báze vyššie rozpracovaných východísk a výskumov k predmetnej problematike formulujeme nasledovné hypotézy:

Didaktická kompetencia príprava a plánovanie vyučovacej hodiny:

H1: Predpokladáme, že vnútorná motivácia je významným prediktorom pre didaktickú kompetenciu plánovania a príprava vyučovacieho procesu.

H2: Predpokladáme, že altruistická motivácia je významným prediktorom pre didaktickú kompetenciu plánovanie a príprava vyučovacieho procesu.

Didaktická kompetencia realizácia vyučovacej hodiny:

H3: Predpokladáme, že vnútorná motivácia je významným prediktorom pre didaktickú kompetenciu realizácia vyučovacieho procesu.

H4: Predpokladáme, že altruistická motivácia je významným prediktorom pre didaktickú kompetenciu realizácia vyučovacieho procesu.

Didaktická kompetencia vytváranie a udržiavanie pozitívnej klímy a disciplína v triede:

H5: Predpokladáme, že vnútorná motivácia je významným prediktorom pre didaktickú kompetenciu vytváranie a udržiavanie pozitívnej atmosféry a klímy.

H6: Predpokladáme, že altruistická motivácia je významným prediktorom pre didaktickú kompetenciu vytváranie a udržiavanie pozitívnej atmosféry a klímy.

Didaktická kompetencia diagnostikovanie a hodnotenie:

H7: Predpokladáme, že vnútorná motivácia je významným prediktorom pre didaktickú kompetenciu diagnostikovanie a hodnotenie.

H8: Predpokladáme, že altruistická motivácia je významným prediktorom pre didaktickú kompetenciu diagnostikovanie a hodnotenie.

Didaktická kompetencia sebareflexia:

H9: Predpokladáme, že vnútorná motivácia je významným prediktorom pre didaktickú kompetenciu sebareflexia.

2 METÓDY

Na identifikovanie druhov motivácie sme použili Dotazník voľby učiteľského povolania SMVUP-4-S Tomšika (2018). Na identifikovanie didaktických kompetencií sme použili Dotazník didaktických kompetencií zostavený tímom riešiteľov projektu VEGA 1/0084/21 „Osobnostné, kognitívne a motivačné prediktory profesijných kompetencií učiteľov pregraduálnej prípravy“ realizovaný pod vedením Verešovej.

Škála motivácie voľby učiteľského povolania (SMVUP-4-S) vychádza z koncepcie FIT-Choice škály Watta a Richardsona (2007). Pomocou dotazníka SMVUP-4-S sme skúmali motívy voľby učiteľského povolania sústredené do 4 druhov motivácie: vonkajšia (motívy sociálny status, výhody, príjem a ovplyvňovanie inými); vnútorná (motívy vnútorný záujem, predošlé skúsenosti, seba-percepcia učiteľských spôsobilostí a pracovný potenciál); altruistická motivácia (motívy práca s dospelými, práca s deťmi a prosociálne správanie) a alternatívna voľba. V príspevku sa nezameriavame na analýzu jednotlivých motívov, ale analyzujeme v smere nášho cieľa a formulovaných hypotéz len 4 druhy motivácie. Respondenti pri administrácii dotazníka odpovedali na všetky položky možnosťou výberu zo škály od 1 do 5, kde 1 znamenala vôbec nesúhlasím a 5 úplne súhlasím.

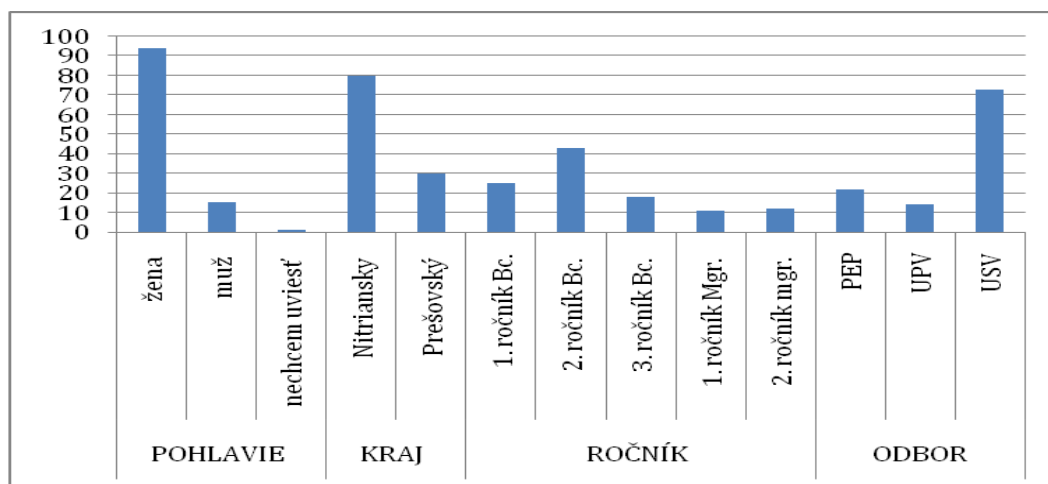
Dotazník didaktických kompetencií skúma nasledovné didaktické kompetencie: plánovanie a príprava vyučovacej hodiny, realizácia vyučovacej hodiny, vytváranie a udržiavanie pozitívnej klímy a disciplína, diagnostikovanie a hodnotenie, sebareflexia. Respondenti sa pri administrácii dotazníka vyjadrovali výberom na škále od 1 do 5, kde 1 reprezentovalo voľbu skoro vôbec/nikdy a 5 voľbu vždy/takmer vždy.

Pre štatistické spracovanie dát sme využili štatistický program JASP 0.11.10. Na opísanie výskumného súboru a jednotlivých premenných sme použili deskriptívnu štatistiku, na identifikovanie korelačných vzťahov Pearsonov korelačný koeficient a na overenie predikčného vzťahu medzi premennými sme použili regresnú analýzu.

Výskumnú vzorku predstavovali študenti, ktorí študujú učiteľské odbory na 2 univerzitách na Slovensku. Celkový počet respondentov bol 110, z toho 80 študentov bolo z Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre a 30 študentov z Prešovskej univerzity v Prešove. Výskumné dáta sme zbierali v zimnom semestri akademického roka 2021/2022. Výskumnú vzorku tvorilo 94 žien, 15 mužov a 1 respondent, ktorý neuviedol pohlavie. Vo výskume bola prevaha žien nad mužmi. Vzorku tvorili študenti predškolskej a elementárnej pedagogiky (ďalej len

PEP), študenti učiteľstva pre primárne vzdelávanie (ďalej len UPV) a študenti učiteľstva pre nižšie a vyššie sekundárne vzdelanie - učiteľstvo jednodoborové alebo v kombinácii aprobácie (ďalej len USV). Najväčšiu skupinu tvoril odbor USV. Vekové zastúpenie výskumného súboru bolo od 17 do 37 rokov, z toho priemerný vek respondentov bol 21 rokov. Opis výskumnej vzorky približuje aj graf 1.

Graf 1 Participanti výskumu



3 VÝSLEDKY VÝSKUMU

Deskriptívne ukazovatele druhov motivácie k voľbe učiteľského povolania a didaktických kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave

V tabuľkách 1 a 2 zobrazujeme popisné štatistiky zvlášť pre didaktické kompetencie a jednotlivé druhy motivácie. V Tabuľke 1 pomocou deskriptívnej štatistiky zobrazujeme deskriptívne charakteristiky výskumne sledovaných didaktických kompetencií. Didaktická kompetencia plánovanie a príprava vykazovala priemerné skóre $M=50.96$, štandardná odchýlka predstavovala hodnotu $SD=6.94$, minimálne skóre bolo 24 a maximálne skóre 65. Didaktická kompetencia realizácia vyučovacej hodiny, jej priemerné skóre bolo $M=62.24$, štandardná odchýlka $SD=7.38$, minimálne skóre bolo 37 a maximálne 77. Priemerné skóre didaktickej kompetencie vytváranie a udržiavanie pozitívnej klímy a disciplína v triede bolo $M=31.88$, štandardná odchýlka predstavovala hodnotu $SD=4.11$, minimálne skóre predstavovalo hodnotu 16 a maximálne skóre 37. Diagnostikovanie a hodnotenie vykazovalo priemerné skóre $M=53.65$, štandardná odchýlka $SD=6.32$, minimálne skóre bolo 32 a maximálne 68.

Poslednou meranou didaktickou kompetenciou bola sebareflexia, ktorej priemerné skóre bolo $M=19.14$, štandardná odchýlka $SD=4.37$, minimálne skóre 7 a maximálne skóre 25.

Tabuľka 1 Popisná štatistika pre didaktické kompetencie

Didaktická kompetencia	M	SD	Min	Max
Plánovanie a príprava	50.96	6.94	24	65
Realizácia vyučovacieho plánu	62.24	7.38	37	77
Vytváranie a udržiavanie pozitívnej klímy a disciplína	31.88	4.11	16	37
Diagnostikovanie a hodnotenie	53.65	6.32	32	68
Sebareflexia	19.14	4.37	7	25

V tabuľke 2 uvádzame popisnú štatistiku pre druhy motivácie k voľbe učiteľského povolania. Vnútoraná motivácia a jej priemerné skóre predstavovalo hodnotu $M=56.30$, štandardná odchýlka $SD=12.15$, minimálne skóre bolo 26 a maximálne 80. Pri vonkajšej motivácii sme zaznamenali priemerné skóre $M=43.04$, štandardná odchýlka predstavovala $SD=9.44$, minimálne skóre 11 a maximálne 69. Altruistická motivácia a jej priemerné skóre predstavovalo hodnotu $M=43.68$, štandardná odchýlka sa pohybovala na $SD=8.86$, minimálne skóre bolo 11 a maximálne 60. Posledným skúmaným druhom bola alternatívna voľba povolania, ktorej priemerné skóre bolo $M=7.03$, štandardná odchýlka $SD=3.63$, jej minimálne skóre bolo 2 a maximálne skóre 19.

Tabuľka 2 Popisná štatistika pre druhy motivácie

Motivácia	M	SD	Min	Max
Vnútoraná	56.30	12.15	26	80
Vonkajšia	43.04	9.44	18	69
Altruistická	43.68	8.86	11	60
Alternatívna voľba povolania	7.03	3.63	2	19

Vzťah druhov motivácie k didaktickým kompetenciám u učiteľov v pregraduálnej príprave

Vzájomné vzťahy motivačných prediktorov didaktických kompetencií budúcich učiteľov opisujeme pomocou korelačnej analýzy v tabuľke 3. Vnútoraná motivácia vykázala významný pozitívny vzťah ku všetkým sledovaným didaktickým kompetenciám. V prípade vonkajšej motivácie žiadny zo vzťahov

nevykázal štatistickú významnosť, avšak smer vzťahu bol záporný. V prípade altruistickej motivácie sme zaznamenali významné pozitívne korelačné vzťahy so všetkými výskumne sledovanými didaktickými kompetenciami. Motív alternatívna voľba vykázal štatisticky významný vzťah v zápornom smere k realizácii vyučovacej hodiny, k udržiavaniu pozitívnej klímy a disciplíny v triede a k diagnostikovaniu a hodnoteniu.

Tabuľka 3 Korelácie druhov motivácie a didaktických kompetencií u budúcich učiteľov

	DKPP	DKRVP	DKUPAK	DKDH	DKSR
Vnútoraná motivácia	.368***	.385***	.282**	.362***	.310***
Vonkajšia motivácia	-.040	-.049	-.095	.049	-.038
Altruistická motivácia	.327***	.445***	.348***	.539***	.256**
Alternatívna voľba	-.184	-.219*	-.371***	-.238*	-.078

Vysvetlivky: DKPP = Didaktická kompetencia plánovania a prípravy vyučovacej hodiny; DKRVP = realizácia vyučovacej hodiny; DKUpK = udržiavanie pozitívnej klímy a disciplína; DKDH = diagnostikovanie a hodnotenie; DKSR = sebareflexia; významnosť *** $p < .001$ ** $p < .01$ * $p < .05$.

Motivácia k voľbe učiteľského povolania ako prediktor didaktickej kompetencie plánovanie a príprava vyučovacej hodiny

Vychádzajúc z našich cieľov a predpokladov sme skúmali didaktickú kompetenciu plánovanie a príprava vyučovacej hodiny (závislá premenná) vzhľadom na existenciu predikčného vzťahu k druhom motivácie. Na plánovanie a prípravu mala signifikantný stredne silný a pozitívny efekt iba vnútorná motivácia (Tabuľka 4). Toto zistenie teda podporuje nami vyslovenú hypotézu H1. Hypotézu H2 zamietame, keďže sme nezaznamenali žiaden významný predikčný vzťah medzi didaktickou kompetenciou plánovanie a príprava s altruistickou motiváciou.

Tabuľka 4 Regresná analýza s identifikovaným významným efektom príslušného druhu motivácie na kompetenciu plánovanie a príprava vyučovacej hodiny

Prediktor	β	SE	Beta	t	p	R ²
Vnútoraná motivácia	0.368	0.051	.368	4.109	< .001	.135

Motivácia k voľbe učiteľského povolania ako prediktor didaktickej kompetencie realizácia vyučovacej hodiny

Ako ďalšiu sme skúmali didaktickú kompetenciu realizácia vyučovacej hodiny (závislá premenná) vzhľadom na existenciu predikčného vzťahu k druhom motivácie. Na realizáciu vyučovacej hodiny učiteľom mala stredne silný pozitívny efekt altruistická motivácia a mierny pozitívny efekt vnútorná motivácia (Tabuľka 5). Uvedené zistenia nám umožňujú prijať nami formulované hypotézy 3 a 4.

Tabuľka 5 Regresná analýza s identifikovaným významným efektom príslušného druhu motivácie na kompetenciu realizácia vyučovacej hodiny

Prediktor	β	<i>SE</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>R</i> ²
Altruistická motivácia	0.282	0.080	.338	3.530	< .001	.198
Vnútorná motivácia	0.137	0.058	.225	2.347	.021	.039

Motivácia k voľbe učiteľského povolania ako prediktor didaktickej kompetencie vytváranie a udržiavanie pozitívnej klímy a disciplína

Vychádzajúc z našich cieľov a predpokladov sme skúmali ako ďalšiu didaktickú kompetenciu vytváranie a udržiavanie pozitívnej atmosféry a klímy v triede a disciplína (závislá premenná) vzhľadom na existenciu predikčného vzťahu k druhom motivácie. Na udržiavanie pozitívnej klímy mala signifikantný stredne silný negatívny efekt alternatívna voľba povolania a stredne silný pozitívny efekt altruistická motivácia (Tabuľka 6). Prijímame preto hypotézu 6. Neidentifikovali sme však v smere našich predpokladov ako významný prediktor vnútornú motiváciu pre túto didaktickú kompetenciu (hypotézu 5 zamietame).

Tabuľka 6 Regresná analýza s identifikovaným významným efektom príslušného druhu motivácie na kompetenciu utváranie a udržiavanie pozitívnej klímy a disciplína

Prediktor	β	<i>SE</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>R</i> ²
Alternatívna voľba povolania	-0.385	0.096	-.340	-4.004	< .001	.137
Altruistická motivácia	0.146	0.039	.315	3.712	< .001	.098

Motivácia k voľbe učiteľského povolania ako prediktor didaktickej kompetencie diagnostikovanie a hodnotenie

Štvrtou výskumne sledovanou didaktickou kompetenciou, pri ktorej sme

predikovali významný efekt dvoch druhov motivácie bola didaktická kompetencia diagnostikovanie a hodnotenie. Na didaktickú kompetenciu diagnostikovanie a hodnotenie mala signifikantný výrazne pozitívny a silný efekt altruistická motivácia a negatívny mierny efekt alternatívna voľba povolania (Tabuľka 7). V tomto prípade zamietame hypotézu 7, v ktorej sme predpokladali predikčný vzťah tejto kompetencie s vnútornou motiváciou. Prijímame hypotézu 8 o existencii predikčného vzťahu k altruistickej motivácii.

Tabuľka 7 Regresná analýza s identifikovaným významným efektom príslušného druhu motivácie na kompetenciu diagnostikovanie a hodnotenie

Prediktor	β	<i>SE</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	R^2
Altruistická motivácia	0.372	0.057	.521	6.524	< .001	.290
Alternatívna voľba povolania	-0.328	0.139	-.188	-2.355	.020	.035

Motivácia k voľbe učiteľského povolania ako prediktor didaktickej kompetencie sebareflexia

V prípade didaktickej kompetencie sebareflexia učiteľ/a/budúceho učiteľ/a sme zaznamenali významný pozitívny stredne silný efekt vnútornej motivácie na túto didaktickú kompetenciu, čím prijímame nami vyslovenú hypotézu 9 (Tabuľka 8).

Tabuľka 8 Regresná analýza s identifikovaným významným efektom príslušného druhu motivácie na kompetenciu sebareflexia

Prediktor	β	<i>SE</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	R^2
Vnútorná motivácia	0.112	0.033	.310	3.385	< .001	.096

4 DISKUSIA A ZÁVER

Učiteľská profesia vysoko spoločensky významné, avšak nie dostatočne spoločensky hodnotené povolanie, ktorého kvalifikovaný výkon je zábezpekou kvalitného vzdelávania detí a mládeže. Kvalitný výkon tejto profesie nie je len o učiteľovi ako odbornej pripravenosti v oblasti, ktorú vzdeláva (príslušná aprobácia ako kombinácia odborov), ale aj o motivácii k výkonu povolania, jeho osobnosti, jeho didaktických a profesijných kompetenciách. Zaznamenávame, že záujem o učiteľstvo nie je taký veľký ako v minulosti, čo potvrdzujú aj výskumy, ktoré sme v úvode príspevku spomenuli.

V našom príspevku sme sa centrovali na analýzu vzťahov (korelačných a predikčných) motivácie k voľbe učiteľského povolania a didaktických kompetencií u učiteľov v pregraduálnej príprave. Na Slovensku sa problematikou v oblasti motivácie k voľbe a výkonu učiteľskej profesie zaoberali napríklad Tomšík a Gatíal (2018). V zahraničí sú realizované výskumy odborníkov ako Othman (2009), Ömür a Nartgün (2013), Kunterová (2013), Valerio (2012), Azir, Akhtar a Rauf (2014), Dewi, Bundu a Tahmir (2016), Kima a McCanna (2018), a Kelleová (2019). Všetci uvedení autori nás podnietili k realizácii nášho výskumu a formulácii vedeckých predpokladov platných pre naše výskumné zisťovanie.

Prvou nami analyzovanou didaktickou kompetenciou bolo plánovanie a príprava vyučovacej hodiny. Na základe výskumu Valeria (2012) sme predpokladali, že vnútorná motivácia bude významným prediktorom pre didaktickú kompetenciu plánovanie a príprava vyučovacieho procesu, čo sme aj našim výskumom potvrdili. Neidentifikovali sme však predikčnú spojitosť altruistickej motivácie k tejto kompetencii, čomu práce Tomšíka a Gatíala (2018), Kunterovej (2013), Azira, Akhtara a Raufa (2014) nasvedčovali.

Druhou didaktickou kompetenciou, ktorú sme výskume sledovali bola realizácia vyučovacej hodiny. Zistili sme, že tak vnútorná motivácia ako aj altruistická motivácia mali významný vplyv na túto didaktickú kompetenciu, čo je v súlade aj s teoretickými poznatkami a výskumom Tomšíka a Gatíala (2018), Kunterovej (2013), Azira, Akhtara a Raufa (2014).

Pri didaktickej kompetencii vytváranie a udržiavanie pozitívnej atmosféry a klímy v školskej triede sme vychádzali rovnako z výskumov vyššie uvedených autorov a v našom výskume sme zaznamenali významný pozitívny predikčný vzťah altruistickej motivácie k tejto didaktickej kompetencii. Naopak významný negatívny efekt sme zaznamenali v prípade alternatívnej voľby povolania k didaktickej kompetencii vytváranie a udržiavanie pozitívnej atmosféry a klímy, na čo predchádzajúce výskumy nepoukázali. Uvedené zistenie môže byť podnetom pre ďalšie skúmanie.

V prípade didaktickej kompetencie diagnostika a hodnotenie vnútorná motivácia nevykazovala žiaden významný vzťah s touto didaktickou kompetenciou, čím sme nepotvrdili závery z prác Tomšíka a Gatíala (2018), Kunterovej (2013), Azira, Akhtara a Raufa (2014). Pri tejto kompetencii sme však podobne ako pri predchádzajúcej zaznamenali významný vzťah, ktorý poukazoval na negatívny vplyv alternatívnej voľby povolania k didaktickej kompetencii diagnostika a hodnotenie. Altruistická motivácia vo vzťahu k tejto kompetencii vykázala pozitívny efekt v smere našej predikcie.

Poslednou skúmanou didaktickou kompetenciou bola sebareflexia. V smere nášho predpokladu sme identifikovali predikčný vzťah vnútornej motivácie k voľbe povolania učiteľ k sebareflexii učiteľa v pregraduálnej príprave.

Napriek faktu, že vnútorná aj altruistická motivácia sa v kontexte existujúcich poznatkov i nášho výskumu preukazujú ako významné prediktory didaktických kompetencií učiteľov, špecifikom nášho výskumu bolo ich skúmanie u študentov učiteľstva v pregraduálnej príprave. Títo študenti - budúci učelia i napriek tomu, že ich didaktické kompetencia sa pregraduálnou prípravou len rozvíjajú, zaznamenali významné korelačné vzťahy jednotlivých didaktických kompetencií k vnútornej a altruistickej motivácii, no zaznamenali aj predikčné vzťahy, ktoré v pozitívnom smere v rôznej sile vzťahu poukazujú na to, že výkon a uplatňovanie didaktických kompetencií v edukačnom procese sú determinované ich vnútornou ako i altruistickou motiváciou. V súvislosti s uvedeným by bolo žiaduce skúmať tieto predikčné spojitosti aj v cieľovej skupine učiteľov v praxi. Z nášho pohľadu významným a originálnym zistením je poukázanie na existenciu negatívneho vplyvu motivácie charakteru alternatívnej voľby na niektoré zo sledovaných didaktických kompetencií. Teda ak si volí učiteľ v pregraduálnej príprave štúdium učiteľstva len ako sekundárnu alternatívnu voľbu, napríklad z dôvodu neprijatia na vysokú školu, ktorá by ho pripravila na výkon primárnej kariérnej voľby, následne to ovplyvní aj jeho osvojovanie, rozvoj a výkon didaktických kompetencií v edukačnej interakcii so žiakom v prostredí školy. Vzhľadom na nereprezentatívnu výskumnú vzorku považujeme za významné uvedené zistenie ďalej výskumne sledovať.

Učiteľstvo je profesia, ktorá sa vplyvom spoločnosti neustále mení. Je o to viac dôvodov k jej nepretržitému skúmaniu. V oblasti motivácie k výberu učiteľstva a výkonu povolania učiteľ a didaktických kompetencií je ešte stále malé zastúpenie výskumov, ktoré by sa tejto problematike venovali. Veríme, že naše zistenia prispeli k odbornej diskusii k predmetnej problematike a priniesli lepšie pochopenie súvislostí a vzťahov (korelačných a predikčných) medzi jednotlivými didaktickými kompetenciami a druhmi motivácie k voľbe učiteľského povolania.

LITERATÚRA

ADAIR, J. (2004). *Efektivní motivace*, Praha : ALFA Publishing, 2004, 21 s., ISBN 80-86851-00-1.

- AZIZ, F., AKHTAR, M. S., & RAUF, M. (2014). Relationship between teachers competencies and motivation at higher education level in Pakistan. *Pakistan. Annual Research Journal*, 50.
- DYTRTOVÁ, M., KRUTOVÁ, M. (2009). *Učitel. Příprava na profesi*. Praha: GradaPublishing, a.s. 128 s. ISBN 978-80-247-2863-6.
- HAVIGHURST, R. J. 2022. *Teaching*. [online][cit. 2022-02-10] Dostupné na internete: <https://www.britannica.com/topic/teaching/Stereotype-of-the-teacher>
- KASÁČOVÁ, B.; & KOSOVÁ, B. (2006). Kompetencie a spôsobilosti učiteľa – európske trendy a slovenský prístup. In: KASÁČOVÁ, B. et al. *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: Rokus, 2006. 159 s. ISBN 80-89055-69-9.
- KELLE, H. J. (2019). Do teachers' personality traits predict their performance? A comprehensive review of the empirical literature from 1990 to 2018. *ETS Research Report Studies*, 1, 1-27, DOI: 10.1002/ets2.12241.
- KUNTER, M., KLUSMANN, U., BAUMERT, J., RICHTER, D., VOSS, T., & HACHFELD, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805–820, DOI: 10.1037/a0032583.
- KYRIACOU, Ch. (2012). *Klíčové dovednosti učitele. Cesty k lepšímu vyučování*. Praha : Portál, 168s., ISBN 978-80-262-0052-9
- McCRAE, R.R., TERRACCIANO, A. et al. (2005). Universal features of personality traits from the observer's perspective: Data from 50 different cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*. 88(3), 547-561, DOI: 10.1037/0022-3514.88.3.547.
- NAKONEČNÝ, M. (2009). *Sociální psychologie*. Praha: Academia. 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9.
- OTHMAN, F. B. (2009). *A Study on Personality that influences teaching effectiveness*. [online][cit. 2022-01-09] Dostupné na internete: <https://core.ac.uk/download/pdf/11948698.pdf>.
- ÖMÜR, Y. E., & NARTGÜN, Ş. S., (2013). Relationship between prospective teachers' attitudes towards teaching profession and their motivation levels. *Journal of Educational Policy Analysis*, 2(2), 41-55.
- PIERSON, R. (2022). *Motivation for Teaching*. [online][cit. 2022-01-09] . Dostupné na internete : <https://ittacademy.net.au/motivation-for-teaching/>
- PRŮCHA, J. (2002). *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha : Portál, s. r. o., 160 s. ISBN 80-7178-621-7.
- SIMIĆ, N., PURIĆ, D., & STANČIĆ, M. (2018). Motivation for the teaching profession: Assessing psychometric properties and factorial validity of the Orientation for Teaching Survey on in-service teachers. *Psihologija*. 51(3), 309-331, DOI: 10.2298/PSI170327012S.

- TOMŠIK, R., (2016). *Psychometria Škály motivácie voľby učiteľského povolania*. Rigorózná práca. Nitra : PF UKF v Nitre, 71s.
- TOMŠIK, R., (2019). Choosing teaching as a profession validation of an SMVUP-4-S. Assessmenttool. *Problems of Education in the 21st Century*. 77(4), 545-559, DOI: 10.33225/pec/19.77.545.
- TOMŠIK, R, & GATIAL, V. (2018). Choosing teaching as a profession: influence of big five personality traits on fallback career. *Problems of Education in the 21st Century*, 76(1), 100-108, DOI: 10.33225/pec/18.76.100.
- VALERIO, K. (2012). Intristic motivation in classroom. *Journal of Student Engagement : Education Matters*. 2 (1), 30-35.
- WATT, H. M. G., & RICHARDSON, P. W. (2012). *An introduction to teaching motivations in different countries: Comparisons using the FIT-Choicescale*.Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 40, 185-197.
- WATT, H. M. G., & RICHARDSON, P. W. 2007. Motivational factors Influencing teaching as a Career Choice: Development and Validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 139-173.
- WERBLETONCOUNCIL, 2020. *Druhy motivácie: 8 motivačných zdrojov* [online][cit. 2022-01-09] Dostupné na internete: <https://sk1.warbletoncouncil.org/tipos-demotivacion-5435>

OSOBNOSTNÉ PREDIKTORY DIDAKTICKÝCH KOMPETENCIÍ UČITEĽOV V PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVE

PERSONALITY PREDICTORS OF DIDACTIC COMPETENCIES OF TEACHER IN PREGRADUAL TRAINING

Bibiána Bujdošová, Marcela Verešová

Abstrakt: Príspevok je zameraný na analýzu vzťahu Big Five dimenzií osobnosti a didaktických kompetencií budúcich učiteľov. Cieľom je poskytnúť výskumnú analýzu Big Five dimenzií osobnosti vo vzťahu (korelačný, predikčný) s piatimi didaktickými kompetenciami: plánovanie a príprava vyučovacej hodiny, realizácia vyučovacej hodiny, vytváranie a udržiavanie pozitívnej atmosféry a klímy, diagnostikovanie a hodnotenie, sebareflexia.. Zistili sme, že významnými prediktormi pre didaktickú kompetenciu plánovanie a príprava vyučovacej hodiny sú osobnostné črty svedomitosť a prívetivosť. Osobnostné črty prívetivosť, extravergia a svedomitosť sú významným prediktorom pre didaktickú kompetenciu realizácia vyučovacej hodiny. Osobnostné črty prívetivosť a otvorenosť voči skúsenosti sú významným prediktorom pre didaktickú kompetenciu vytváranie a udržiavanie pozitívnej klímy a disciplína. Osobnostná črta otvorenosť voči skúsenosti je významným prediktorom pre didaktickú kompetenciu diagnostikovanie a hodnotenie. Negatívnym prediktorom pre túto kompetenciu, ako aj sebareflexiu budúceho učiteľa je osobnostná črta negatívna emocionalita/neurotizmus.

Kľúčové slová: učiteľ v pregraduálnej príprave, didaktické kompetencie, plánovanie a príprava vyučovacej hodiny, realizácia vyučovacej hodiny, vytváranie a udržiavanie pozitívnej atmosféry a klímy, diagnostikovanie a hodnotenie, sebareflexia., osobnosť, Veľká päťka/Big Five, extravergia, prívetivosť, otvorenosť voči skúsenosti, svedomitosť, negatívna emocionalita/neurotizmus

Abstract: The paper is focused on the analysis of the relation between the Big Five personality dimensions and the didactic competencies of future teachers. The aim is to provide a research analysis of the Big Five dimensions of personality in relation (correlation, prediction) with five didactic competencies: planning and preparation of the lesson, realisation of the lesson, creating and maintaining a positive atmosphere and climate, diagnostics and evaluation, self-reflection. We found that Important predictors for didactic competence planning and lesson preparation are personality traits conscientiousness and agreeableness. Personality traits agreeableness, extraversion and conscientiousness are important predictors of the didactic competence of the realization of the lesson. Personality traits agreeableness and openness to experience are important predictors of the didactic competence of creating and maintaining a positive atmosphere and climate. Personality trait openness to experience is an important predictor of didactic competence diagnostics and evaluation. A negative predictor for this competence, as well as the competence self-reflection of the future teacher, is the personality trait negative emotionality / neuroticism.

Keywords: teacher. didactic competencies. planning and preparation. realization. creation and maintenance of a positive climate. diagnostics and evaluation. self-reflection. pre-service teacher, didactic competencies, lesson planning and preparation, lesson realisation, creating and maintaining a positive atmosphere and climate, diagnostics and evaluation, self-reflection, personality. Big Five. extraversion, agreeableness, openness. consciousness, negative emotionality/neuroticism

Vedecká štúdia vznikla s podporou projektu VEGA 1/0084/21 „Osobnostné, kognitívne a motivačné prediktory profesijných kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi“.

1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY

Průcha (2002) označuje učiteľa ako profesionálne kvalifikovaného pracovníka, ktorý má v edukačnom procese špecifickú funkciu a rovnako má spoluzodpovednosť za prípravu, organizovanie, riadenia, ale aj za výsledky edukačného procesu. Z pohľadu zákona č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov zákon upravuje práva a povinnosti pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca, ich pracovnú činnosť a profesijný rozvoj, pôsobnosť Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, kontrolu v profesijnom rozvoji, správne delikty a Centrálny register pedagogických zamestnancov, odborných zamestnancov a ďalších zamestnancov škôl a školských zariadení. Tento zákon teda zaradzuje učiteľa do kategórie pedagogických zamestnancov, ktorí vykonávajú odbornú pedagogickú činnosť, pod ktorou sa rozumie súbor pracovných činností vykonávaných priamou výchovno-vzdelávacou činnosťou a ostatnými činnosťami s ňou súvisiacimi, ktoré zamestnávateľ ustanoví v pracovnom poriadku.

V rámci učiteľskej profesie sú dôležité didaktické kompetencie ako súčasť profesijných kompetencií učiteľa. Didaktická kompetencia tvorí základ profesijnej identity učiteľa. Túto kompetenciu Dytrtová a Krhutová (2009) popisujú ako účelnú a cielenú činnosť učiteľa, ktorá je zameraná na riešenie pedagogických situácií. Súhlasíme s názorom Hupkovej (2004), ktorá upozorňuje na to že, učiteľova komunikácia, postoje, očakávania i vzťah k žiakom môže v značnej miere ovplyvniť ich postoje, ale aj samotné učebné výsledky. Učiteľ je totiž pre žiakom vzorom, príkladom a živým modelom, ktorý žiaci napodobňujú a často sa s ním identifikujú. Osobnostné predpoklady sú jednou z častí profesijných kompetencií učiteľa. Hupková a Petlák (2004) poukazujú na to, že atmosféru pedagogicko-

didaktických situácií nepodmieňujú len čiastkové črty učiteľa, ale celá štruktúra a dynamika jeho osobnosti.

Funder (2016) konštatuje, že osobnosť odkazuje na charakteristické vzorce myslenia, emócií a správania spolu so psychologickými mechanizmami. Říčan (2018) sa na význam osobnosti pozerá z troch hľadísk. Prvé ako hodnotiaci pojem, ktorý môže používať neodborná populácia v hodnotiacom význame ak niekoho hodnotí, že je vynikajúci, pozoruhodný alebo iné. Ďalším významom autor uvádza osobnosť ako psychickú individualitu človeka, čo znamená, že jednotlivec sa odlišuje od ostatných jednotlivcov toho istého veku a kultúry, čo potvrdzuje fakt, že psychológia osobnosti je vedou o individuálnych rozdieloch. Posledným významom v jeho ponímaní je považovaná osobnosť ako štruktúra celku psychiky, čo znamená skúmanie osobnosti ako rozčlenenie psychiky na samostatné zložky majúce určitú funkciu. Najlepším poznaním osobnosti je sledovať človeka v jeho aktívnom prostredí v reálnych situáciách, v ktorých sa môžu vlastnosti osobnosti najlepšie prejaviť. Osobnosť učiteľa teda možno najlepšie sledovať v jeho akčnom prostredí, ktorým je škola.

Veľká päťka/Big five je v psychológii najviac používaným prístupom k opisu osobnosti. McCrae et al. (2005) konštatuje, že veľká päťka je univerzálnym modelom skúmania osobnosti. Buss (2015) navrhol evolučné vysvetlenie týchto piatich črt, čo znamená, že tieto komponenty predstavujú najdôležitejšie vlastnosti nášho sociálneho bytia. Big Five model sa v psychológii používa na popísanie osobnosti človeka prostredníctvom piatich charakteristík, ktorými sú extravergia, prívetivosť, svedomitosť, negatívna emocionalita/neurotizmus a otvorenosť voči skúsenosti. Z hľadiska efektívnosti výučby z „Veľkej päťky“ osobnostných črt považujú Arif et al. (2012) za dôležité nasledovné adjektíva: spoločenský, zhovorčivý, asertívny (reprezentuje extravergiu); kooperatívny, dobromyseľný, starostlivý, zdvorilý (reprezentuje prívetivosť); spoľahlivý, pracovitý, vytrvalý, zodpovedný (reprezentuje svedomitosť); pokojný, šťastný, bezstarostný (reprezentuje emocionalitu); zvedavý, tvorivý, flexibilný, kultivovaný (reprezentuje otvorenosť voči skúsenosti).

Othmanova (2009) štúdia vzťahu medzi osobnosťou a efektívnosťou výučby odhalila, že extravergia, prívetivosť a svedomitosť majú pozitívny vzťah k efektívnosti vyučovania. Efektivitu vyučovania a osobnostné črty Veľkej päťky skúmala aj autorka Kelleová (2019), ktorá taktiež potvrdila súvislosti medzi nimi. Pozitívne korelovali štyri osobnostné črty extravergia, svedomitosť, prívetivosť a otvorenosť voči skúsenosti a negatívne negatívna emocionalita/neurotizmus. Príprava učiteľa vo výskume Kima a McCanna (2018) boli silne spojené s osobnostnými črtami otvorenosť, extravergia a svedomitosť.

Cieľom nášho výskumu je identifikovať osobnostné prediktory didaktických kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave. Centrujeme sa na korelačnú a predikčnú analýzu reprezentovanú koncepciou Veľkej päťky vo vzťahu k jednotlivým didaktickým kompetenciám. Na báze existujúcich poznatkov a vyššie rozpracovaných východísk formulujeme nasledovné hypotézy výskumu:

Didaktická kompetencia plánovanie a príprava vyučovacej hodiny:

H1: Predpokladáme, že osobnostná črta extravergia je významným prediktorom pre didaktickú kompetenciu plánovanie a príprava vyučovacej hodiny.

H2: Predpokladáme, že osobnostná črta prívetivosť je významným prediktorom pre didaktickú kompetenciu plánovanie a príprava vyučovacej hodiny.

H3: Predpokladáme, že osobnostná črta svedomitosť je významným prediktorom pre didaktickú kompetenciu plánovanie a príprava vyučovacej hodiny.

Didaktická kompetencia realizácia vyučovacej hodiny:

H4: Predpokladáme, že osobnostná črta extravergia je významným prediktorom pre didaktickú kompetenciu realizácia vyučovacej hodiny.

H5: Predpokladáme, že osobnostná črta prívetivosť je významným prediktorom pre didaktickú kompetenciu realizácia vyučovacej hodiny.

H6: Predpokladáme, že osobnostná črta svedomitosť je významným prediktorom pre didaktickú kompetenciu realizácia vyučovacej hodiny.

Didaktická kompetencia vytváranie a udržiavanie pozitívnej atmosféry a klímy.

H7: Predpokladáme, že osobnostná črta prívetivosť je významným prediktorom pre didaktickú kompetenciu vytváranie a udržiavanie pozitívnej atmosféry a klímy.

H8: Predpokladáme, že osobnostná črta otvorenosť voči skúsenosti je významným prediktorom pre didaktickú kompetenciu vytváranie a udržiavanie pozitívnej atmosféry a klímy.

Didaktická kompetencia diagnostikovanie a hodnotenie:

H9: Predpokladáme, že osobnostná črta otvorenosť voči skúsenosti je významným prediktorom pre didaktickú kompetenciu diagnostikovanie a hodnotenie.

H10: Predpokladáme, že osobnostná črta svedomitosť je významným prediktorom pre didaktickú kompetenciu diagnostikovanie a hodnotenie

Didaktická kompetencia sebareflexia:

H11: Predpokladáme, že osobnostná črta svedomitosť je významným prediktorom pre didaktickú kompetenciu sebareflexia.

2 METÓDY

Na zisťovanie osobnostných čŕt sme použili Neo-päť faktorový osobnostný inventár podľa Costu a McCrae, v slovenskej verzii zhotovenej Ruiselom a Halamom (2007). Tento inventár je jedným z najviac používaných osobnostných dotazníkov na diagnostiku faktorov modelu Veľkej päťky v piatich osobnostných vlastnostiach extravergia, neurotizmus, otvorenosť, prívetivosť a svedomitosť. Inventár podľa Ruisela a Halamu (2007) zisťuje úroveň jednotlivca v týchto piatich osobnostných vlastnostiach Veľkej päťky. Respondenti sa pri administrácii dotazníka vyjadrovali k uvedeným charakteristikám, ktoré ich môžu, alebo nemusia vystihovať. Ich úlohou bolo ku každému výroku zakrúžkovať číslo od 1 po 5, kde 1=veľmi nesúhlasím a 5=veľmi súhlasím, čím vyjadrili mieru súhlasu so zastúpením charakteristiky v ich osobnosti.

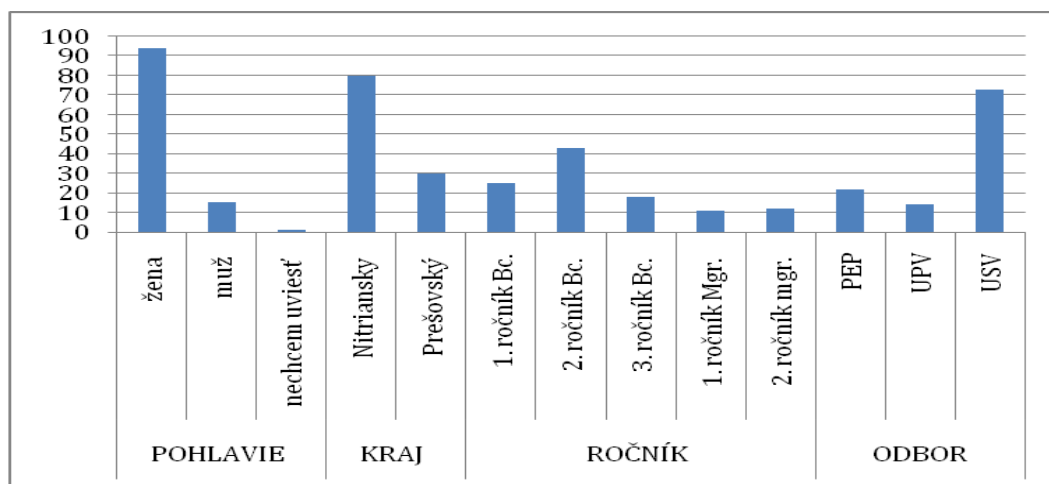
Na identifikovanie didaktických kompetencií sme použili Dotazník didaktických kompetencií zostavený tímom riešiteľov projektu VEGA 1/0084/21 „Osobnostné, kognitívne a motivačné prediktory profesijných kompetencií učiteľov pregraduálnej prípravy“ realizovaný pod vedením Verešovej. Dotazník didaktických kompetencií skúma nasledovné didaktické kompetencie: plánovanie a príprava vyučovacej hodiny, realizácia vyučovacej hodiny, vytváranie a udržiavanie pozitívnej klímy a disciplína, diagnostikovanie a hodnotenie, sebareflexia. Respondenti sa pri administrácii dotazníka vyjadrovali výberom na škále od 1 do 5, kde 1 reprezentovalo voľbu skoro vôbec/nikdy a 5 voľbu vždy/takmer vždy.

Pre štatistické spracovanie dát sme využili štatistický program JASP 0.11.10. Na opísanie výskumného súboru a jednotlivých premenných sme použili deskriptívnu štatistiku, na identifikovanie korelačných vzťahov Pearsonov korelačný koeficient a na overenie predikčného vzťahu medzi premennými sme použili regresnú analýzu.

Výskumnú vzorku predstavovali študenti, ktorí študujú učiteľské odbory na 2 univerzitách na Slovensku. Celkový počet respondentov bol 110, z toho 80 študentov bolo z Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre a 30 študentov z Prešovskej univerzity v Prešove. Výskumné dáta sme zbierali v zimnom semestri akademického roka 2021/2022. Výskumnú vzorku tvorilo 94 žien, 15 mužov a 1 respondent, ktorý neuviedol pohlavie. Vo výskume bola prevaha žien nad mužmi. Vzorku tvorili študenti predškolskej a elementárnej pedagogiky (ďalej len

PEP), študenti učiteľstva pre primárne vzdelávanie (ďalej len UPV) a študenti učiteľstva pre nižšie a vyššie sekundárne vzdelanie - učiteľstvo jednodoborové alebo v kombinácii aprobácie (ďalej len USV). Najväčšiu skupinu tvoril odbor USV. Vekové zastúpenie výskumného súboru bolo od 17 do 37 rokov, z toho priemerný vek respondentov bol 21 rokov. Opis výskumnej vzorky približuje aj graf 1.

Graf 1 Participanti výskumu



3 VÝSLEDKY VÝSKUMU

V tabuľkách 1 a 2 zobrazujeme popisné štatistiky zvlášť pre didaktické kompetencie a zvlášť pre dimenzie Big Five. V Tabuľke 1 pomocou deskriptívnej štatistiky zobrazujeme deskriptívne charakteristiky výskumne sledovaných didaktických kompetencií.. Didaktická kompetencia plánovanie a príprava vykazovala priemerné skóre $M=50.96$, štandardná odchýlka predstavovala hodnotu $SD=6.94$, minimálne skóre bolo 24 a maximálne skóre 65. Didaktická kompetencia realizácia vyučovacieho procesu, jej priemerné skóre bolo $M=62.24$, štandardná odchýlka $SD=7.38$, minimálne skóre bolo 37 a maximálne 77. Priemerné skóre didaktickej kompetencie vytváranie a udržiavanie pozitívnej klímy bolo $M=31.88$, štandardná odchýlka predstavovala hodnotu $SD=4.11$, minimálne skóre predstavovalo hodnotu 16 a maximálne skóre 37. Diagnostikovanie a hodnotenie vykazovalo priemerné skóre $M=53.65$, štandardná odchýlka $SD=6.32$, minimálne skóre bolo 32 a maximálne 68. Poslednou meranou didaktickou kompetenciou bola sebareflexia, ktorej priemerné skóre bolo $M=19.14$, štandardná odchýlka $SD=4.37$, minimálne skóre 7 a maximálne skóre 25.

Tabuľka 1 Popisná štatistika pre didaktické kompetencie

Didaktická kompetencia	M	SD	Min	Max
Plánovanie a príprava	50.96	6.94	24	65
Realizácia vyučovacieho plánu	62.24	7.38	37	77
Vytváranie a udržiavanie pozitívnej klímy a disciplína	31.88	4.11	16	37
Diagnostikovanie a hodnotenie	53.65	6.32	32	68
Sebareflexia	19.14	4.37	7	25

V tabuľke 2 uvádzame popisnú štatistiku pre osobnostné črty Veľkej päťky, extravézia, otvorenosť, svedomitosť, prívetivosť a negatívnu emocionalitu. Osobnostná črta extravézia dosahovala priemerné skóre $M=20.94$, štandardná odchýlka $SD=3.91$, minimálne dosiahnuté skóre bolo 11 a maximálne 29. Otvorenosť a jej priemerné skóre $M=22.37$, štandardné skóre $SD=4.43$, minimálne dosiahnuté skóre bolo 11 a maximálne dosiahnuté skóre 30. Osobnostná črta svedomitosť dosahovala priemerné skóre 23.00, štandardná odchýlka bola $SD=3.64$, minimálne dosiahnuté skóre bolo 11 a maximálne 30. Prívetivosť bola ďalšou meranou osobnostnou črtou, ktorej priemerné skóre bolo $M=23.96$, štandardná odchýlka $SD=3.54$, minimálne skóre 13 a maximálne 30. Poslednou meranou osobnostnou črtou bola negatívna emocionalita, ktorej priemerné skóre dosahovalo $M=14.94$, štandardná odchýlka $SD=4.23$, minimálne dosiahnuté skóre 6 a maximálne 27.

Tabuľka 2 Popisná štatistika pre osobnostné črty Big Five

Črta osobnosti	M	SD	Min	Max
Extravézia	20.94	3.91	11	29
Otvorenosť	22.37	4.43	11	30
Svedomitosť	23.00	3.64	11	30
Prívetivosť	23.96	3.54	13	30
Negatívna emocionalita	14.94	4.23	6	27

Vzťah osobnostných črt Big Five s didaktickými kompetenciami

Tabuľka 3 Korelácie osobnostných črt Big Five a didaktických kompetencií u budúcich učiteľov

	DKPP	DKRVP	DKUPAK	DKDH	DKSR
Extraverzia	.247**	.368***	.285**	.272**	.149
Otvorenosť	.252**	.353***	.372***	.407***	.192*
Svedomitosť	.395***	.410***	.361***	.294**	.205*
Prívetivosť	.366***	.462***	.541***	.346***	.085
Negatívna emocionálnosť	-.204*	-.284**	-.347***	-.427***	-.242*

Vysvetlivky: DKPP = Didaktická kompetencia plánovanie a príprava vyučovacej hodiny; DKRVP = realizácia vyučovacej hodiny; DKUPAK = udržiavanie pozitívnej klímy a disciplína; DKDH = diagnostikovanie a hodnotenie; DKSR = sebareflexia; významnosť *** $p < .001$ ** $p < .01$ * $p < .05$.

Ako vyplýva z tabuľky 3 všetky osobnostné črty vykázali signifikantný vzťah s didaktickými kompetenciami plánovanie a príprava vyučovacej hodiny; realizácia vyučovacej hodiny; udržiavanie pozitívnej klímy a disciplína, diagnostikovanie a hodnotenie. V prípade didaktickej kompetencie sebareflexia sme významné vzťahy zaznamenali s otvorenosťou voči skúsenosti, svedomitosťou a v negatívnom smere s neurotizmom.

Osobnosť ako prediktor didaktickej kompetencie plánovanie a príprava vyučovacej hodiny

Tabuľka 4 Regresná analýza s identifikovaným významným efektom príslušnej osobnostnej črty Big Five na kompetenciu plánovania a prípravy vyučovacej hodiny

Prediktor	β	SE	Beta	t	p	R ²
Svedomitosť	0.551	0.184	.289	2.994	.003	.156
Prívetivosť	0.463	0.189	.236	2.444	.016	.045

Didaktická kompetencia plánovanie a príprava vyučovacej hodiny v súvislosti s osobnostnými črtami vykazovala významné predikčné vzťahy s dvomi osobnostnými črtami Veľkej päťky, a to svedomitosť a prívetivosť (Tabuľka 4). Na plánovanie a prípravu vyučovacej hodiny mali mierny, ale významný pozitívny

efekt. Uvedeným zistením prijímame nami formulované hypotézy H2 a H3. Zamietame však hypotézu H1 pri ktorej sme predpokladali, že osobnostná črta prívetivosť bude významným prediktorom tejto didaktickej kompetencie.

Osobnosť ako prediktor didaktickej kompetencie realizácia vyučovacej hodiny

Predikčný vzťah medzi osobnostnými črtami Big Five k tejto didaktickej kompetencii zaznamenal pozitívny významný efekt v troch osobnostných črtách Veľkej päťky: extravergia, prívetivosť a svedomitosť (Tabuľka 5).. Na realizáciu vyučovacej hodiny mali významný, stredne silný až mierny pozitívny efekt. Najsilnejším prediktorom bola osobnostná črta prívetivosť a v menšej miere to boli extravergia a svedomitosť. Na základe našich zistení prijímame a potvrdzujeme nami vyslovené hypotézy H4, H5 a H6.

Tabuľka 5 Regresná analýza s identifikovaným významným efektom príslušnej osobnostnej črty Big Five na kompetenciu realizácia vyučovacej hodiny

Prediktor	β	<i>SE</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>R</i> ²
Prívetivosť	0.674	0.188	.323	3.583	< .001	.213
Extravergia	0.451	0.160	.239	2.817	.006	.075
Svedomitosť	0.389	0.187	.192	2.075	.040	.028

Osobnosť ako prediktor didaktickej kompetencie vytváranie a udržiavanie pozitívnej atmosféry a klímy

Tabuľka 6 Regresná analýza s identifikovaným významným efektom príslušnej osobnostnej črty Big Five na kompetenciu vytváranie a udržiavanie pozitívnej atmosféry a klímy

Prediktor	β	<i>SE</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>R</i> ²
Prívetivosť	0.547	0.098	.468	5.567	< .001	.292
Otvorenosť	0.197	0.078	.212	2.524	.013	.040

Na udržiavanie pozitívnej klímy mali signifikantný a pozitívny efekt črty prívetivosť a otvorenosť voči skúsenosti (Tabuľka 6). Silnejší mala osobnostná črta prívetivosť a v menšej miere osobnostná črta otvorenosť. V tomto prípade teda môžeme potvrdiť hypotézy H7 a H8, pri ktorých sme predpokladali, že osobnostné črty prívetivosť a otvorenosť sú významnými prediktormi pre didaktickú kompetenciu udržiavanie pozitívnej atmosféry a klímy.

Osobnosť ako prediktor didaktickej kompetencie diagnostika a hodnotenie

Na didaktickú kompetenciu diagnostikovanie a hodnotenie mala najvýraznejší negatívny efekt črta negatívnej emocionality a mierene pozitívny efekt črta otvorenosti (Tabuľka 7). Môžeme potvrdiť hypotézu H9, ktorá za významný prediktor predpokladala osobnostnú črtu otvorenosť pre túto didaktickú kompetenciu. Hypotézu H10 zamietame, keďže sme nezaznamenali žiaden významný predikčný vzťah svedomitosti k tejto didaktickej kompetencii. Zaznamenali sme však negatívny významný efekt osobnostnej črty negatívna emocionalita/neurotizmus k didaktickej kompetencii diagnostikovanie a hodnotenie.

Tabuľka 7 Regresná analýza s identifikovaným významným efektom príslušnej osobnostnej črty Big Five na kompetenciu diagnostika a hodnotenie

Prediktor	β	<i>SE</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>R</i> ²
Negatívna emocionalita	-0.485	0.133	-.325	-3.655	< .001	.182
Otvorenosť	0.420	0.127	.294	3.310	.001	.076

Osobnosť ako prediktor didaktickej kompetencie sebareflexia

Na didaktickú kompetenciu sebareflexia mala významný negatívny a mierny efekt iba črta negatívnej emocionality. Z uvedeného dôvodu zamietame hypotézu H11, pri ktorej sme predpokladali významný predikčný vzťah osobnostnej črty svedomitosť s didaktickou kompetenciou sebareflexia. Zistili sme však, že negatívna emocionalita je v negatívnom smere významným prediktorom pre didaktickú kompetenciu sebareflexia (Tabuľka 8).

Tabuľka 8 Regresná analýza s identifikovaným významným efektom príslušnej osobnostnej črty Big Five na kompetenciu sebareflexia

Prediktor	β	<i>SE</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>R</i> ²
Negatívna emocionálna	-0.250	0.097	-.242	-2.593	.011	.059

4 DISKUSIA A ZÁVER

Prvou didaktickou kompetenciou, ktorú sme vo výskume sledovali bola plánovanie a príprava vyučovacej hodiny. Zistili sme pozitívny vplyv osobnostných črt svedomitosti a prívetivosti na túto didaktickú kompetenciu. Teda študenti učiteľstva, opierajúc sa o prácu Arifa et al. (2012), ktorí sú spoľahliví, pracovití, vytrvalí, zodpovední, kooperatívni, dobromyseľní, starostliví a zdvorilí, budú vo vyššej miere efektívne plánovať a pripravovať vyučovacie hodiny.

Pri didaktickej kompetencii realizácia vyučovacej hodiny sme zistili pozitívny vplyv osobnostných črt otvorenosť, extravergia a svedomitosť. Teda študenti učiteľstva, ktorí sú spoločenský, zhovorčiví, asertívni, spoľahliví, pracovití, vytrvalí, zodpovední, zvedaví, tvoriví, flexibilní, kultivovaní, budú vo vyššej miere efektívne realizovať proces edukácie v školskej triede na vyučovacej hodine.

Pri didaktickej kompetencii vytváranie a udržiavanie pozitívnej atmosféry a klímy sme vychádzali v rámci osobnostných črt z výskumov Othmana (2009) Dewiho, Bundu a Tahmira (2016) a Kelleovej (2019), pričom sme potvrdili významný predikčný vplyv prívetivosti a otvorenosti voči skúsenosti k tejto didaktickej kompetencii. ako pri prechádzajúcej didaktickej kompetencii. Teda práve tí študenti učiteľstva, ktorí sú zvedaví, tvoriví, flexibilní, kultivovaní, kooperatívni, dobromyseľní, starostliví a zdvorilí, vytvárajú a udržujú v školských triedach pozitívnu atmosféru a klímu.

Pri kompetencii diagnostika a hodnotenie sme v súlade s predpokladom zaznamenali pozitívny vzťah osobnostnej črty otvorenosť voči skúsenosti k tejto didaktickej kompetencii. Ďalej sme zistili aj ďalší významný predikčný vzťah, ktorý poukazoval na negatívny vzťah neurotizmu k tejto kompetencii. Teda študenti učiteľstva, u ktorých v prežívaní dominuje negatívna emocionálna, ktorí ľahko prežívajú negatívne emócie a city ako napríklad hnev, smútok, zraniteľnosť, depresívnu náladu, nervozitu a podobne, majú nižšiu úroveň efektívnosti v didaktickej kompetencii hodnotenie a diagnostika. Opakom je učiteľ v pregraduálnej príprave emocionálne stabilný, istý a „bezpečne“ citovo prežívajúci, ktorý disponuje vysokou úrovňou didaktickej kompetencie hodnotenie a diagnostika. Poslednou skúmanou didaktickou kompetenciou bola sebareflexia, pri ktorej sme tiež ako v prípade didaktickej kompetencie diagnostika a hodnotenie

identifikovali významný negatívny efekt negatívnej emocionality/neurotizmu na túto didaktickú kompetenciu.

Veríme, že nami realizovaný výskum rozširuje poznanie ojedinelých výskumov (napríklad Bastian et al., 2015, 2017; Kırkağaç, & Öz, 2017; Kelle, 2019; a ďalší) venovaných predmetnej problematike a poukazuje na významný záver, že osobnosť vyjadrená charakteristikami Veľkej päťky je významným prediktorom didaktických kompetencií učiteľa, ktoré nadobúda a rozvíja tak v pregraduálnej príprave, ako aj v praxi.

LITERATÚRA

- ARIF, M.I. et al. (2012). Personality and Teaching: An Investigation into Prospective Teachers' Personality. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(17), 161- 171.
- BASTIAN, K.C., McCORD, D.M., MARKS, J.T., & CARPENTER, D. (2017). A Temperament for Teaching? Associations Between Personality Traits and Beginning Teacher Performance and Retention. *AERA Open*, 3(1), 1-17, DOI: 10.1177/2332858416684764
- BASTIAN, K.C., McCORD, D.M., MARKS, J.T., & CARPENTER, D. (2015). *Do Personality Traits Impact Beginning Teacher Performance and Persistence?* The University of North Carolina: EPIC, 8p.
- BUSS, D. M., & PENKE, L. (2015). Evolutionary personality psychology. In M. Mikulincer, P. R. Shaver, M. L. Cooper, & R. J. Larsen (Eds.), *APA handbook of personality and social psychology, Vol. 4. Personality processes and individual differences* (pp.3-29). American Psychological Association. DOI: 10.1037/14343-001
- DYTRTOVÁ, M., & KRHUTOVÁ, M. (2009). *Učitel. Příprava na profesi*. Praha: GradaPublishing, a.s. 128 s. ISBN 978-80-247-2863-6.
- FUNDER, D. (2016). *The personality puzzle*. New York: Norton.
- HAVIGHURST, R. J. (2022). *Teaching*. [online][cit. 2022-02-10] Dostupné na internete : <https://www.britannica.com/topic/teaching/Stereotype-of-the-teacher>
- HUPKOVÁ, M., & PETLÁK E. (2004). *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava : Vydavateľstvo Iris. 129 s. ISBN 80-89018-77-7.
- KELLE, H. J. (2019). Do teachers' personality traits predict their performance? A comprehensive review of the empirical literature from 1990 to 2018. *ETS Research Report Studies*, 1, 1-27, <https://doi.org/10.1002/ets2.12241>

- KIM, L. E., & MacCANN, C. (2018). Instructor personality matters for student evaluations: Evidence from two subject areas at university. *British Journal of Educational Psychology*, 88(4), 584–605. DOI: 10.1111/bjep.12205.
- KIRKAĞAÇ, Ş., & ÖZ, H. (2017). The role of big five personality traits in predicting prospective EFL teachers' academic achievement. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 4(4), 317-328.
- KUNTER, M., KLUSMANN, U., BAUMERT, J., RICHTER, D., VOSS, T., & HACHFELD, A. (2013). *Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805–820. <https://doi.org/10.1037/a0032583>
- KYRIACOU, Ch. (2012). *Klíčové dovednosti učitele. Cesty k lepšímu vyučování*. Praha : Portál, 168s., ISBN 978-80-262-0052-9
- MCCRAE, R.R., TERRACCIANO, A. et al. (2005). Universal features of personality traits from the observer's perspective: Data from 50 different cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*. 88(3), 547-561, DOI: 10.1037/0022-3514.88.3.547.
- OTHMAN, F. B. (2009). *A Study on Personality that influences teaching effectiveness..* [online][cit. 2022-01-09] Dostupné na internete: <https://core.ac.uk/download/pdf/11948698.pdf>.
- PRŮCHA, J. (2002). *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha : Portál, s. r. o., 160 s. ISBN 80-7178-621-7.
- ŘÍČAN, P. (2018). *Psychologie osobnosti. Obor v pohybu*. Praha : Grada Publishing. 208 s. , ISBN 978-80-647-3133-9.
- RUISEL, I., & HALAMA, P. (2007). *NEO Pětřfaktorový osobnostný inventár*. Praha : Testcentrum – Hogrefe, [online], 2022 [cit. 2022-02-23]. Dostupné na internete: http://hogrefe.cz/neo-ffi_sk

Časť 2

ĎALŠIE VÝZNAMNÉ ASPEKTY PSYCHOLOGICKÉHO POZNANIA PRE PEDAGOGICKÝCH A ODBORNÝCH ZAMESTNANCOV ŠKÔL

EMOCIONÁLNA INTELIGENCIA A VZŤAHOVÁ VÄZBA DOSPIEVAJÚCICH V KONTEXTE POČTU SÚRODENCOV

EMOTIONAL INTELLIGENCE AND ATTACHMENT OF ADOLESCENTS IN THE CONTEXT OF THE NUMBER OF SIBLINGS

Anežka Zajková, Viktor Gatíal

Abstrakt: Cieľom nášho výskumu bolo preskúmať emočnú inteligenciu (EI) a vzťahovú väzbu (VV) adolescentov v spojitosti s počtom súrodencov. Špecificky sa zameriavame na zistenie rozdielov v jednotlivých aspektoch EI a VV medzi adolescentmi so súrodencami a adolescentmi – jedináčikmi. Náš výskumný súbor tvorí 274 adolescentov vo veku 14-22 rokov, pričom 31 adolescentov uviedlo, že sú jedináčikmi a 243 uviedlo, že majú súrodencov. Respondenti vyplnili 3 dotazníky: Dotazník pripútania k rodičom a priateľom, Dotazník na meranie črtovej emocionálnej inteligencie pre adolescentov a dospelých a Rosenbergovu škálu sebahodnotenia. Prostredníctvom štatistických analýz sme zistili, že medzi adolescentmi so súrodencami a adolescentmi – jedináčikmi nejstávajú štatisticky významné rozdiely v EI, ako ani vo VV, a to rovnako k matke, ako aj k otcovi. V priemere, obe skupiny adolescentov vykazovali bezpečné pripútanie k oboj rodičom.

Kľúčové slová: vzťahová väzba; emocionálna inteligencia; adolescencia; jedináčikovia.

Abstract: The aim of this research was to examine the emotional intelligence (EI) and the attachment theory (AT) of adolescents in a relation to the number of their siblings. Specifically, we focused on defining differences of individual aspects of EI and AT between adolescents with siblings and adolescents – the only children in their family. Our research group consists of 274 adolescents aged 14 – 22, while 31 adolescents said they were the only children and 243 said they had siblings. Respondents have completed 3 questionnaires: Questionnaire of attachment to the parents and friends, Trait emotional intelligence questionnaire for adolescents and the adults and Rosenberg's self-esteem scale. Through statistical analysis we found that there are no statistically significant differences between adolescents with siblings and adolescents – the only children in EI and AT, both in their relations to the mother and the father. On average, both groups of adolescents showed a secure attachment to both parents.

Keywords: attachment; emotional intelligence; adolescence; only children.

1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY

Súrodenecký vzťah je jedinečným vzťahom v živote jednotlivca. Zvyčajne ide o jeden z najtrvalejších vzťahov, ktorý sa vyznačuje láskou, vrácnosťou, ale aj rivalitou a konfliktmi. Do určitého veku dieťaťa sú rodičia zdrojom istoty,

potešenia či uznania. Ako sa dieťa postupne včleňuje do kolektívu, interakcia s rovesníkmi nadobúda funkciu napĺňania určitých psychických potrieb. No sú medzi nami aj deti či žiaci, ktorí sú introvertnejší, uzavretejší či odmietaní v kolektíve rovesníkov. Práve vtedy môžu prísť na rad súrodenci, ktorí (za určitých podmienok) dokážu saturovať tie psychické potreby dieťaťa, ktoré nesaturuje triedny kolektív. No nie v každej rodine je prítomnosť súrodencov samozrejmosťou. Podľa zistení Čechovej (2008, in: Zetíková, 2009) je v súčasnosti každé tretie dieťa jedináčikom.

V súvislosti s jedináčikmi často prežívame nejeden stereotyp. Pomerne často komunikovaným názorom je ten, že jedináčikovia majú vysoké sebavedomie, sú namyslení, málo spoločenski, viac zameraní na svoje záujmy a potreby, ktoré ak nie sú uspokojené ihneď, majú zvýšenú tendenciu k agresívnemu správaniu (Blake, 1981, in: Mancillas, 2006). Podobné názory pretrvávajú v súvislosti s ich sociabilitou, ktorá sa vo všeobecnosti považuje za nízku (Falbo, Polit, 1986, in: Mancillas, 2006). Vyvíja sa predovšetkým vo vzťahu s jeho rodičmi a inými dospelými zo širšej rodiny. Ďalší predsudok, ktorý má nejeden z nás sa týka štedrosti jedináčikov, t. j. ich schopnosti podeliť sa s hmotnými či nehmotnými prostriedkami. Výskum Fehra, Bernharda a Rockenbachovej (2008) ukázal, že jedináčikovia (vo veku 7 - 8 rokov) boli štedrejší a nezištnejší než jednotlivci, ktorí mali súrodencov. Pre vysvetlenie tohto javu uvádzajú autori nasledovný dôvod: jedináčik si môže dovoliť byť nezištným, keďže nepociťuje konkurenciu ostatných súrodencov. Ďalší pretrvávajúci názor týkajúci sa egocentrizmu a zníženej sociability vyplýva podľa Nováka (2007) z tzv. tradičného pohľadu na výchovu jedináčikov. Modernejší pohľad skôr oceňuje starostlivosť rodičov, ktorá vedie k časovým, finančným a záujmovým investíciám. Tým nemáme na mysli zahŕňanie dieťaťa každou hračkou či dokonalú organizáciu jeho voľného času. Skôr hovoríme o možnosti lepšieho vzdelania pre dieťa, o možnosti rozvíjať jeho zážitkovú a intelektuálnu stránku osobnosti. Aj vďaka týmto „investíciám“ môžeme u jedináčikov a prvorodených detí sledovať vyššiu úroveň kognitívnej inteligencie, ale aj divergentného myslenia a tvorivosti v porovnaní s ostatnými súrodeneckými konšteláciami (Szobiová, 2010).

Našu výskumnú pozornosť sme sa rozhodli zamerať na zistenie rozdielov v úrovni vzťahovej väzby k matke a k otcovi a v úrovni emocionálnej inteligencie, a to medzi adolescentmi so súrodencami a adolescentmi – jedináčikmi. Vzťahovú väzbu opierame o teóriu Johna Bowlbyho, ktorý definuje vzťahovú väzbu (alebo pripútanie) ako „trvalé emočné puto charakterizované silnou potrebou vyhľadávať a udržiavať blízkosť s určitou konkrétnou osobou v určitých situáciách, najmä v strese“ (Bowlby, 2010, in: Adamove, 2017, s. 9). Podľa Bowlbyho (2010, in:

Adamove, 2017) ide súčasne o vrodenú predispozíciu, ktorá má inštinktívny charakter a je vlastná každému jednotlivcovi. Súčasná odborná literatúra rozlišuje tri typy vzťahovej väzby: bezpečnú, neistú alebo úzkostnú vzťahovú väzbu a dezorganizovanú vzťahovú väzbu. Neistú vzťahovú väzbu tvoria ďalšie dve kategórie, a to ambivalentná a vyhýbavá vzťahová väzba. V našom príspevku sa zameriame predovšetkým na dva typy, a to bezpečnú a neistú vzťahovú väzbu (ako celok).

Pre utvorenie bezpečného pripútania je dôležité, aby bola matka (alebo iná vzťahová osoba) predovšetkým empatická, jemnocitná, aby konzistentne reagovala na potreby dieťaťa, poskytovala mu častý telesný kontakt, možnosti pre skúmanie okolia, a tak sprostredkúvala dieťaťu presvedčenie, že svet je bezpečné miesto (Adamove, 2017). Neznamená to však, že akonáhle má matka (alebo iný vychovávateľ dieťaťa) aktuálne množstvo povinností, ktoré jej neumožňujú zareagovať okamžite na potreby dieťaťa, dieťa si vyvíja s matkou neistú vzťahovú väzbu. Neistá vzťahová väzba (ďalej len VV) vzniká na pozadí dlhodobiejšieho odmietania dieťaťa, necitlivosti k jeho potrebám, odmietania telesného kontaktu s dieťaťom, ako aj nejasnej komunikácie matky, ktorej cieľom nie je porozumenie potrebám dieťaťa. Dieťa s neistou VV tak zvyčajne pociťuje silnú pretrvávajúcu úzkosť, chýba mu pocit, že je milované, pričom v budúcnosti môže mať väčšie problémy s redukciou stresu, zvládaním záťažových situácií a objavovaním neznámeho. Taktiež sa u neho môže objaviť sklon riešiť konflikty impulzívne a skratkovito, v zajatí emócií a hnevu. Kým dieťa s bezpečnou VV je zvyčajne veselé, spolupracujúce, obľúbené v spoločnosti rovesníkov, ako aj dospelých. Taktiež sa dokáže lepšie adaptovať na nové či neznáme podmienky a už v materskej škole je kompetentnejšie pri riešení konfliktov (Adamove, 2017; Hašto, 2005).

Druhý komponent, na ktorý sa budeme vo výskume zameriavať je emocionálna inteligencia (EI). Jej výskum siaha až do 1. polovice 19. storočia (1848), kedy prišlo k vážnej nehode mladého predáka pracujúceho na stavbe železnice. V dôsledku tejto nehody prišiel o prednú časť mozgu, zodpovednú za racionálne zmýšľanie a exekutívne funkcie. Po niekoľkých mesiacoch si jeho priatelia všimli, že sa u neho strácala schopnosť racionálneho úsudku, adekvátneho reagovania na emočne nabitú udalosť a schopnosť sebakontroly. Mladý predák napokon zomrel v dôsledku série epileptických záchvatov. Túto nehodu v súčasnosti považuje nielen psychológia, ale predovšetkým neurológia za počiatok skúmania EI (Cherry, 2022). Mnohí súčasní bádatelia však považujú za začiatok skúmania EI Thorndikovu koncepciu (1921, in: Goleman, 1997), v ktorej uvádza ako súčasť EI aj sociálnu inteligenciu. Ďalšie skúmanie tohto konštruktu prišlo okolo r. 1983 vďaka Howardovi Gardnerovi, ktorý rozvinul teóriu mnohostrannej

inteligencie. V rámci svojej teórie zadefinoval aj interpersonálnu inteligenciu ako schopnosť porozumieť druhým ľuďom a intrapersonálnu inteligenciu ako schopnosť porozumieť sebe samému (Goleman, 1997).

Ďalším známym menom spájajúcim sa s emočnou inteligenciou je Bar-On, ktorý urobil významný krok najmä vďaka zavedeniu kvantitatívneho prístupu k meraniu EI. V posledných desaťročiach sa výskum EI rozdelil na dva prístupy – prístup, ktorý poníma emočnú inteligenciu ako súbor mentálnych schopností, ktoré sa vzťahujú k spracovaniu emočne relevantnej informácie (Mayer a Salovey, 1997, in: Baumgartner, Zacharová, 2011). Druhý, črtový prístup poníma EI ako zoskupenie osobnostných črt a dispozícií súvisiacich s emocionalitou, v súčinnosti ktorých vznikajú rôzne štýly správania sa a prežívania jednotlivcov. Základné aspekty črtovej EI tvorí vyjadrovanie, percepcia a regulácia emócií (Petrides, Furnham, 2001, in: Kaliská, Nábělková, Heinzová, 2020). Petridesov model EI v sebe zahŕňa niekoľko aspektov: well-being, sociabilita, emocionalita, sebakontrola a dva samostatné komponenty – adaptabilita a sebamotivácia. V našom výskume sme sa rozhodli vychádzať z Petridesovho črtového modelu EI.

Okrem vyššie zmienených aspektov EI sme do merania EI zakomponovali aj aspekt sebahodnotenia, obsiahnutý vo well-beingu v podobe sebaúcty (Kaliská, Nábělková, Heinzová, 2020). Na základe vyššie uvedených východísk sme si stanovili za cieľ skúmať rozdiely v úrovni vzťahovej väzby k matke a k otcovi a v úrovni emocionálnej inteligencie, a to medzi adolescentmi so súrodencami a adolescentmi – jedináčikmi. V rámci hypotézy H1 predpokladáme, že adolescenti bez súrodencov nevykazujú vyššiu mieru emocionálnej inteligencie, ako adolescenti so súrodencami, a to v dimenziách emocionálnej inteligencie:

H 1.1: well-being,

H 1.2: sebakontrola,

H 1.3: emocionalita,

H 1.4: sociabilita,

H 1.5: sebahodnotenie,

H 1.6: sebamotivácia a adaptabilita.

Súčasne sa zameriame na zodpovedanie dvoch výskumných otázok, a to:

VO 1: Akú úroveň vzťahovej väzby k matke a k otcovi vykazujú adolescenti so súrodencami?

VO 2: Akú úroveň vzťahovej väzby k matke a k otcovi vykazujú adolescenti bez súrodencov?

2 METÓDY

Na dosiahnutie stanoveného cieľa sme využili dotazníkovú metódu a posudzovaciu škálu. Pre identifikáciu typu pripútania sme zvolili *Dotazník pripútania k rodičom a priateľom*. Tento dotazník skonštruovali v rokoch 1987 - 2009 G. C. Armsden a M. T. Greenberg. V našom výskume sme využili upravený dotazník od Čerešníka (2019) pozostávajúci z 50 položiek, pričom 25 položiek prislúcha osobe matky a 25 položiek osobe otca. Pôvodná revidovaná verzia obsahuje aj subškály skúmajúce vzťah adolescenta k rovesníkom, avšak pre účely nášho skúmania sme si zvolili subškály sústredené len na osobu matky a otca. Upravená verzia obsahuje 6 subškál, pričom vzťah k matke, ako aj k otcovi je skúmaný prostredníctvom rovnomenných subškál:

- Stupeň dôvery – 10 položiek vzťahujúcich sa k situáciám, ktoré podporujú dôveru k matke/otcovi.
- Kvalita komunikácie – 9 položiek, ktoré sa vzťahujú na situácie podporujúce porozumenie medzi matkou/otcom a dospievajúcim.
- Hnev a odcudzenie – 6 položiek, týka sa situácií, ktoré sťažujú vytvorenie blízkeho vzťahu s matkou/otcom.

Úlohou respondenta bolo posúdiť nakoľko sa stotožňuje s položkami, a to prostredníctvom 5-stupňovej Likertovej škály, kde 1 = takmer nikdy neplatí alebo úplne neplatí a 5 = takmer vždy platí alebo vždy platí. Výstupom dotazníka je skóre pripútania k matke, k otcovi a k rovesníkom, ktoré dostaneme po sčítaní hrubého skóre v subškálach dôvera, komunikácia a odcudzenie (Greenberg, 1987, in: Zajková, 2022; Čerešník, 2019). Bezpečné pripútanie dostaneme po sčítaní a spriemerovaní subškál dôvera a komunikácia, pričom výsledné skóre týchto subškál musí byť vyššie než je skóre v subškále hnev, odcudzenie. Neisté pripútanie identifikujeme akonáhle je skóre v subškále odcudzenie vyššie než je skóre v subškálach dôvera a komunikácia (Guarnieri, Tani, Ponti, 2010, in: Zajková, 2022).

Úroveň EI sme identifikovali pomocou Dotazníka črtovej emocionálnej inteligencie pre adolescentov a dospelých. Pôvodná plná verzia pochádza od K. V. Petridesa, ktorý na podklade viacerých modelov EI sformuloval vlastný črtový model EI. V našom výskume sme pracovali so skrátenou 30-položkovou verziou,

ktorého slovenský preklad vyhotovili Kaliská, Nábělková a Heinzová (2019). Tento dotazník sýti 4 faktory EI, ktoré možno posúdiť len orientačne a tiež poskytuje možnosť globálneho posúdenia EI. Je určený pre adolescentov od 13 rokov a pre dospelých, pozostáva zo 4 subškál:

- Well-being – 6 položiek, ktoré zahŕňajú prežívanie subjektívnej spokojnosti, šťastia a optimizmu.
- Sebakontrola – 6 položiek, ktoré sa vzťahujú k regulácii emócií, impulzivity a k zvládaniu stresu, resp. záťažových situácií.
- Emocionalita – 8 položiek, ktoré sa týkajú schopnosti vyjadrovať a vnímať vlastné emócie, ako aj emócie druhých ľudí.
- Sociabilita – 6 položiek, ktoré zahŕňajú schopnosť emocionálneho fungovania v sociálnych vzťahoch, sociálnu uvedomelosť a usmerňovanie emócií iných ľudí.

Samostatnými emocionálnymi komponentmi (ktoré nie sú priradené k žiadnej zo subškál) sú v Petridesovom modeli EI komponenty adaptability a sebamotivácia, ktorým zodpovedajú dokopy 4 položky. Respondent odpovedá na jednotlivé položky vyjadrením súhlasu, resp. nesúhlasu prostredníctvom 7-úrovňovej Likertovej škály, kde 1 = úplne nesúhlasím a 7 = úplne súhlasím. Globálnu EI možno vyčíslieť po sčítaní všetkých odpovedí respondenta, ktorú vydáme celkovým počtom položiek dotazníka. Jednotlivé faktory dotazníka možno orientačne vyčíslieť rovnako ako v prípade globálnej EI, teda sčítaním jednotlivých položiek prináležiacich ku konkrétnej subškále, ktoré následne vydáme počtom položiek v danej subškále. V dôsledku toho, že dotazník poskytoval len orientačné posúdenie EI, nebolo možné zaradiť jednotlivcov do kategórií na základe ich dosiahnutej úrovne EI. Preto sme sa pridržali pravidla, že čím vyššie skóre jednotlivec vykazoval v jednotlivých subškálach, tým vyššia bola úroveň jeho EI.

Na identifikáciu úrovne sebahodnotenia adolescentov sme využili Rosenbergovu škálu sebahodnotenia. Túto metódu pôvodne vytvoril Morris Rosenberg a v r. 1997 ju Blatný a Osecká validizovali a preložili do českého jazyka. Škála pozostáva z 10 položiek, pričom 5 z nich je formulovaných pozitívne a 5 negatívne. Zachytáva globálne sebahodnotenie jednotlivca bez ohľadu na vek, pričom výsledné skóre sa pohybuje v intervale 0-30.

Organizácia výskumu a výskumný súbor

Zber dát sme realizovali v rozmedzí štyroch mesiacov. Dotazníky použité vo výskume sme zlúčili do dotazníkovej batérie, ktorú sme prostredníctvom emailovej komunikácie zaslali vedeniu školy a tak administrovali vybraným študentom.

Výber výskumného súboru bol náhodný. Jediným kritériom bola dolná veková hranica (13 rokov) a horná veková hranica (22 rokov), ktorú sme vymedzili z dôvodu požiadaviek využitých dotazníkových metód. Toto vekové rozmedzie súčasne zodpovedá vymedzeniu skorej i neskorej adolescencie podľa vývinovej psychológie. V rámci spracovania dát sme využili program Excel a štatistický program JASP. Niektoré zo zozbieraných údajov bolo nutné vytriediť nasledovným spôsobom: z celkového počtu 283 respondentov sme vylúčili 9 respondentov z dôvodu vekového obmedzenia. Iných respondentov nebolo potrebné vylučovať, keďže sme si vďaka elektronickej forme dotazníka zaručili povinné vyplnenie každej z položiek.

Výskumný súbor tak tvorilo 274 respondentov vo veku 14-22 rokov, z toho 226 respondentiek tvorili ženy a 48 respondentov tvorili muži. Priemerný vek žien i mužov sa pohyboval na úrovni 17 rokov (M ženy = 17,52; M muži = 17,16). Výskum sme realizovali v Nitrianskom a Trnavskom kraji, pričom v Nitrianskom kraji pozitívne reagovali na našu žiadosť 2 gymnáziá a univerzita a v Trnavskom kraji to bola jedna stredná odborná škola. Taktiež sme zhromažďovali údaje o súrodencoch, pričom 31 respondentov uviedlo, že súrodencov nemajú a 243 respondentov uviedlo, že majú minimálne jedného súrodenca. Počet súrodencov sa pohyboval v rozmedzí 1 – 10, pričom najfrekvencovanejší počet súrodencov bol jeden ($N = 124$).

3 VÝSLEDKY VÝSKUMU

Deskriptívne štatistiky pre adolescentov so súrodencami a adolescentov – jedináčikov a ich dosiahnuté úrovne v jednotlivých dimenziách EI (vrátane sebahodnotenia) uvádzame v tabuľke 1.

Na overovanie výskumnej hypotézy H_1 sme zvolili Mann-Whitneyho U-test pre dva nezávislé výbery, a to z dôvodu nerovnomerného rozloženia dát (vysoké hodnoty špicatosti, signifikantné rozdiely vo veľkosti porovnávaných skupín).

Výsledky nepreukázali signifikantný rozdiel medzi adolescentmi so súrodencami ($M_d = 5,3$) a adolescentmi - jedináčikmi ($M_d = 5,2$) v úrovni well-beingu, životnej spokojnosti ($W = 4308,500$; $p = 0,192$). Hypotézu 1.1 týmto zistením prijímame. Ďalšie výsledky preukázali, že medzi adolescentmi so súrodencami ($M_d = 4,20$) a adolescentmi - jedináčikmi ($M_d = 4,00$) neexistujú štatisticky významné rozdiely ani v sebakontrolle ($W = 4022,00$; $p = 0,539$). Hypotézu 1.2 preto prijímame. Hypotézu 1.3 taktiež prijímame z dôvodu zistenia, že medzi adolescentmi so súrodencami ($M_d = 5,10$) a adolescentmi - jedináčikmi ($M_d = 5,30$) nejestvujú signifikantné rozdiely v dimenzii EI – emocionalita ($W =$

3186,50; $p = 0,163$). Hypotézu 1.4 taktiež prijímame, keďže medzi adolescentmi so súrodencami ($Md = 4,50$) a adolescentmi - jedináčikmi ($Md = 4,80$) neexistujú signifikantné rozdiely v aspekte EI – sociabilita ($W = 3308,50$; $p = 0,270$). Hypotéza 1.5 sa taktiež potvrdila, keďže výsledky Mann-Whitneyho U-testu dokázali, že medzi adolescentmi - jedináčikmi ($Md = 18,00$) a adolescentmi bez súrodencov ($Md = 18,00$) nie sú signifikantné rozdiely v úrovni sebahodnotenia ($W = 4112,50$; $p = 0,405$). Predpoklad, ktorý sme vyslovili v hypotéze 1.6 sa opäť potvrdil, a teda signifikantné rozdiely v sebamotivácii adolescentov so súrodencami ($Md = 4,00$) a adolescentov - jedináčikov ($Md = 4,00$) neexistujú ($W = 3850,50$; $p = 0,840$). Rovnako neexistujú štatisticky významné rozdiely v adaptabilite adolescentov so súrodencami ($Md = 5,00$) a adaptabilite adolescentov - jedináčikov ($Md = 5,00$) ($W = 3752,50$; $p = 0,974$).

Tabuľka 1 Deskriptívne štatistiky pre adolescentov so súrodencami a adolescentov – jedináčikov v úrovniach jednotlivých aspektov EI

	Počet súrodencov	M	SD	Md	Min.	Max.
WB	0	4,95	1,19	5,20	2,00	6,80
	1	5,19	1,18	5,30	1,20	7,00
SFC	0	4,11	0,90	4,00	2,30	6,50
	1	4,16	1,07	4,20	1,30	6,50
EMOC	0	5,27	0,77	5,30	3,10	6,80
	1	5,03	0,99	5,10	1,80	7,00
SOC	0	4,69	0,96	4,80	2,80	6,80
	1	4,47	1,06	4,50	1,70	7,00
SEST	0	17,00	4,94	18,00	3,00	24,00
	1	17,84	5,10	18,00	3,00	28,00
SMOT	0	4,02	1,83	4,00	1,00	7,00
	1	4,06	1,59	4,00	1,00	7,00
ADAP	0	4,86	1,29	5,00	2,00	7,00
	1	4,82	1,40	5,00	1,00	7,00
GEI	0	4,65	0,77	4,60	2,90	6,40
	1	4,63	0,86	4,70	2,50	6,80

Vysvetlivky: M = priemer, SD = štandardná odchýlka, Md = medián; Min. = minimum, Max. = maximum; WB = well-being, SFC = sebakontrola, EMOC = emocionalita, SOC = sociabilita, SEST = sebahodnotenie, SMOT = sebamotivácia, ADAP = adaptabilita, GEI = globálna emocionálna inteligencia.

Nezaznamenali sme ani rozdiely v globálnej EI medzi adolescentmi so súrodencami ($Md = 4,70$) a adolescentmi – jedináčikmi ($Md = 4,60$) ($W = 3766,00$;

p = 1,00). Podrobnejšie údaje, týkajúce sa porovnania adolescentov so súrodencami a adolescentov bez súrodencov v jednotlivých dimenziách EI uvádzame v tabuľke 2.

Tabuľka 2 Porovnanie adolescentov so súrodencami a adolescentov – jedináčikov v úrovni jednotlivých dimenzií EI

	W	p	Rank-Biserial Correlation
WB	4308.500	0.192	0.144
SFC	4022.000	0.539	0.068
EMOC	3186.500	0.163	-0.154
SOC	3308.500	0.270	-0.122
SEST	4112.500	0.405	0.092
SMOT	3850.500	0.840	0.022
ADAP	3752.500	0.974	-0.004
GEI	3766.000	1.000	-1.327e -4

Vysvetlivky: W = hodnota U-testu, p = hodnota signifikancie, Rank-Biserial Correlation = veľkosť efektu; WB = well-being, SFC = sebakontrola, EMOC = emocionalita, SOC = sociabilita, SEST = sebahodnotenie, SMOT = sebamotivácia, ADAP = adaptabilita, GEI = globálna emocionálna inteligencia

V rámci výskumných otázok sme sa zamerali na identifikáciu vzťahovej väzby (VV) k matke a k otcovi u adolescentov so súrodencami (VO 1) a adolescentov – jedináčikov (VO 2). Na výskumnú otázku 1 budeme odpovedať prostredníctvom výsledkov deskriptívnej štatistiky a následne, po zodpovedaní druhej výskumnej otázky, sa zameriame aj na overenie štatisticky významných rozdielov prostredníctvom neparameterického Mann-Whitneyho U-testu (z dôvodu nerovnomerného rozloženia výskumnej vzorky). Deskriptívne štatistiky potvrdili, že adolescenti so súrodencami dosahujú v priemere bezpečnú VV k matke (M = 17,85; Md = 19,00). Neistú VV k matke dosahuje 9,47% adolescentov so súrodencami (N = 23). Taktiež ukázali, že adolescenti so súrodencami dosahujú v priemere bezpečnú VV aj vo vzťahu k otcovi (M = 14,07; Md = 14,50), no neistú VV k otcovi dosahuje 15,23 % adolescentov so súrodencami (N = 37), čo je o 5,76 % viac ako v prípade neistej VV k matke.

V rámci výskumnej otázky 2 sme sa zamerali na identifikáciu úrovne vzťahovej väzby k matke a k otcovi u adolescentov – jedináčikov. Túto otázku opäť overujeme

prostredníctvom výsledkov deskriptívnej štatistiky a následne ju porovnáme s VO 3 prostredníctvom Mann-Whitneyho U-testu. Deskriptívne štatistiky ukázali, že adolescenti - jedináčikovia dosahujú v priemere taktiež bezpečnú VV k matke ($M = 18,42$; $Md = 22,50$), pričom môžeme vidieť, že priemerná úroveň bezpečnej VV k matke je u adolescentov – jedináčikov vyššia ako u adolescentov so súrodencami. Neistú VV k matke dosahuje 6,45 % adolescentov - jedináčikov ($N = 2$), čo je o 8,78 % menej v porovnaní s adolescentmi so súrodencami. Tento výsledok môžeme opäť odôvodniť neparametrickým rozložením populácie. Podobne ako pri adolescentoch so súrodencami, aj adolescenti - jedináčikovia dosahujú v priemere bezpečnú VV k otcovi ($M = 10,16$; $Md = 13,50$), pričom opäť môžeme vidieť, že v porovnaní s adolescentmi so súrodencami ide o nižšie hodnoty. Neistú VV k otcovi dosiahlo až 29,03% jedináčikov ($N = 9$), čo je o 13,80 % viac v porovnaní s adolescentmi so súrodencami. Ďalšie údaje vzťahujúce sa k VO 1 a VO 2 uvádzame v tabuľke 3.

Tabuľka 3 Deskriptívne štatistiky pre vzťahovú väzbu k matke a k otcovi u adolescentov so súrodencami a u adolescentov – jedináčikov

	Počet súrodencov	M	SD	Md	Min.	Max.
VV – matka	0	18,42	12,29	22,50	-15,00	35,50
	1	17,85	11,21	19,00	-14,50	36,50
VV - otec	0	10,16	13,53	13,50	-12,50	30,50
	1	14,07	11,58	14,50	-13,50	37,50

Vysvetlivky: *M* = priemer, *SD* = štandardná odchýlka, *Md* = medián; *Min.* = minimum, *Max.* = maximum; *VV* = vzťahová väzba

Tabuľka 4 Porovnanie dosiahnutej úrovne VV k matke a k otcovi medzi adolescentmi so súrodencami a adolescentmi – jedináčikmi

	W	p	Rank-Biserial Correlation
Dôvera - matka	3957.500	0.646	0.051
Komunikácia - matka	3283.000	0.245	-0.128
Odcudzenie - matka	3917.500	0.716	0.040
Vzťahová väzba - matka	3528.500	0.568	-0.063
Dôvera - otec	4423.000	0.114	0.174
Komunikácia - otec	4487.000	0.083	0.191
Odcudzenie - otec	3528.000	0.566	-0.063
Vzťahová väzba - otec	4297.000	0.202	0.141

Vysvetlivky: *W* = hodnota U-testu, *p* = hodnota signifikancie, *Rank-Biserial Correlation* = veľkosť efektu

Ako sme na začiatku avizovali, na overenie rozdielov medzi adolescentmi so súrodencami a adolescentmi – jedináčikmi sme zvolili neparametrický Mann-Whitneyho U-test. Tento test nepreukázal žiadne štatisticky významné rozdiely (medzi adolescentmi so súrodencami a adolescentmi – jedináčikmi) v úrovni VV k matke a k otcovi, ako ani v jednotlivých zložkách VV k matke a k otcovi.

4 DISKUSIA A ZÁVER

V našom výskume sme sa zamerali na identifikáciu rozdielov v jednotlivých aspektoch EI a vo VV k matke a k otcovi. Tieto rozdiely sme zisťovali medzi adolescentmi so súrodencami a adolescentmi – jedináčikmi. V rámci hypotézy H1 sme predpokladali, že adolescenti – jedináčikovia nevykazujú vyššiu úroveň EI na rozdiel od adolescentov so súrodencami. Naša hypotéza sa nám v celej šírke potvrdila, čím sme potvrdili aj zistenia podobného výskumu (Noora, Ezgi, 2021), ktorý preukázal, že štatisticky významné rozdiely medzi adolescentmi – jedináčikmi a adolescentmi so súrodencami nie sú prítomné. V tomto zmienenom výskume (Noora, Ezgi, 2021) sa ukázalo, že adolescenti – jedináčikovia vykazovali vyššiu úroveň sebahodnotenia oproti adolescentom so súrodencami. Tento fakt sa v našom výskume nepotvrdil. Jedináčikovia, ako aj adolescenti so súrodencami vykazovali priam identickú úroveň sebahodnotenia, ktoré bolo na normálnej úrovni (ani nie nízke, ani vysoké sebahodnotenie).

Komárková (2015) zistila na základe kvalitatívneho výskumu jedináčikov, že sociabilita bola jednou zo slabých stránok jedináčikov, keďže v prvých rokoch života nemali v priamej blízkosti rovesníka, kamaráta, súrodenca, s ktorým by mohli komunikovať, zdieľať zážitky, skúsenosti. Často hovorili o nedostatočnom sociálnom tréningu v rodinnom prostredí. V rámci nášho kvantitatívneho výskumu sme nezaznamenali významné rozdiely v sociabilite medzi adolescentmi – jedináčikmi a adolescentmi so súrodencami. Práve naopak, adolescenti – jedináčikovia skórovali v tomto aspekte EI o niečo vyššie než adolescenti so súrodencami. Už od dojčat'a sme predsa aktívnymi iniciátormi sociálneho kontaktu, ktorý vyhľadávame, najskôr medzi primárnymi opatrovateľmi, neskôr medzi rovesníkmi, autoritami, priateľmi (Vágnerová, 2012). Vekom sa táto iniciatívnosť (v prípade optimálnych podmienok na rozvoj osobnosti) len prehĺbuje a v dospelosti vrcholí, keďže začlenenie do sociálnej skupiny je dôležitou vývinovou úlohou adolescenta (Hall, Lindzey, 1999). V opozícii k výskumu Komárkovej uvádzame iný možný argument. Výsledky nášho výskumu môžu nahrávať fakt, že jedináčik prichádza v prvých rokoch života do kontaktu najmä s rodičmi a inými dospelými, ktorí len jemu venujú bezvýhradnú pozornosť.

V rodinách s väčším počtom súrodencov sa táto pozornosť rozdeľuje medzi viacero detí. Preto najmä v prvých rokoch života môže jedináčik získavať lepší sociálny tréning než dieťa so súrodencami.

V rámci výskumných otázok sme sa sústredili na identifikáciu úrovne pripútania k matke a k otcovi, ako aj na to, či existuje rozdiel v pripútaní k rodičom medzi adolescentmi so súrodencami a adolescentmi - jedináčikmi. Deskriptívne štatistiky síce potvrdili rozdiely medzi skupinami adolescentov, no štatistické t-testy nepotvrdili žiaden rozdiel v úrovni pripútania k rodičom. Týmto výsledkom sme opäť potvrdili výskumné zistenia Noory a Ezgiho (2021), ktorí nezistili žiadne štatisticky významné rozdiely vo VV k rodičom medzi adolescentmi so súrodencami a adolescentmi - jedináčikmi. Domnievame sa, že zaujímavejšie zistenia by sme priniesli, ak by sme v dotazníku IPPA ponechali subškálu zisťujúcu úroveň VV aj vo vzťahu k rovesníkom, nielen vo vzťahu k matke a k otcovi. Už Vágnerová (2012) tvrdí, že súrodenec môže pre adolescenta predstavovať jedného z rovesníkov. V role rovesníka môže pôsobiť o to viac, ak sú súrodenci rovnakého pohlavia a vekový rozdiel medzi nimi nie je príliš veľký, a to už 7 rokov. Mladší súrodenec môže súčasne vnímať staršieho súrodenca ako svoj vzor správania (najmä v prípade rovnakého pohlavia) alebo naopak, ako rivala, ktorému závidí jeho slobodu, a tak sa usiluje o jej získanie. Kým starší súrodenec môže vnímať mladšieho ako svojho podriadeného, napr. vnímať ho v role dieťaťa, ktoré treba ochraňovať alebo prevychovať, a tak autoritatívne pôsobiť (Vágnerová, 2012). I napriek tomu sa však domnievame, že určité rysy osobnosti sú závislé od spôsobu výchovy a rodičovského pôsobenia od prvých rokov života dieťaťa.

LITERATÚRA

- ADAMOVE, J. (2017). *Vzťahová väzba v detstve a v dospelosti. Stručný prehľad poznatkov*. Bratislava: Vydavateľstvo F, Pro mente sana. 267 s.
- BAUMGARTNER, F., ZACHAROVÁ, Z. (2011). Emocionálna a sociálna inteligencia vo vzťahu k zvládaniu v ranej adolescencii. In *Elektronický časopis ČMPS*, roč. 5, č. 1, 15s.
- BUIST, K. L. (2010). Sibling relationship quality and adolescent delinquency: A latent growth curve approach. In *Journal of Family Psychology*, vol. 24, no. 4, pp. 400–410. Získané z <https://doi.org/10.1037/a0020351>.
- ČEREŠNÍK, M. (2019). *Rizikové správanie, blízke vzťahy a sebaregulácia dospievajúcich v systéme nižšieho sekundárneho vzdelávania*. Nitra: PF UKF. 80 s.
- DOSTÁL, D. (2009). Pořadí narození a emoční intelligence. In Heller, D.; Charvát, M.; SOBOTKOVÁ, I. (Eds.), *Psychologické dny 2008: Já & my a oni*. Brno: FSps MU a ČMPS, 2009, 12 s.

- FEHR, E., BERNHARD, H. & ROCKENBACH, B. (2008). Egalitarianism in young children. In *Nature*, vol. 454. Získané z <https://doi.org/10.1038/nature07155>.
- GOLEMAN, D. (1997). *Emoční inteligencia*. Praha: Columbus. 348 s. ISBN 80-85928-48-5.
- HALL, C. S., LINDZEY, G. (1999). *Psychológia osobnosti. Úvod do teórií osobnosti*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo. 510 s. ISBN 8008030011.
- HAŠTO, J. (2005). *Vzťahová väzba. Ku koreňom lásky a úzkosti*. Trenčín: Vydavateľstvo F, Pro mente sana. 300 s. ISBN 80-88952-28-X.
- CHERRY, K. (2022). Phineas Gage: His Accident and Impact on Psychology. In *History and Biographies*. Získané z <https://www.verywellmind.com/phineas-gage-2795244>.
- KALISKÁ, L., NÁBĚLKOVÁ, E., HEINZOVÁ, Z. (2020). *Dotazníky črtovej emocionálnej inteligencie (TEIQue-SF/TEIQue-CSF): Manuál ku skráteným formám II. časť*. Banská Bystrica : Belianum, Pedagogická fakulta UMB. 95 s. ISBN 978-80-557-1626-8.
- KOMÁRKOVÁ, T. (2015). *Výchova jedináčků : diplomová práce*. Praha: Karlova univerzita. 83 s. Získané z https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/84085/DPTX_2013_1_11210_0_381378_0_143605.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- MANCILLAS, A. (2011). Challenging the Stereotypes About Only Children: A Review of the Literature and Implications for Practice. In *Journal of Counseling & Development*, vol. 84, no. 3, p. 268-275. Získané z <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2006.tb00405.x>.
- NOORA, & EZGI. (2021). The Relationship Between Attachment Styles, Emotional Intelligence, and Self-esteem in Only-child Families and Two-children Families. In *Propósitos Y Representaciones*, vol. 9, no. 3. Získané z <https://doi.org/10.20511/pyr2021>
- NOVÁK, T. (2007). *Sourozenecké vztahy*. Praha: Grada. 123 s.
- SZOBIOVÁ, E. (2010). Portrét tvorivej a inteligentnej osobnosti v rodinnej konštelácii. In Ruisel, I.; Prokopčáková, A. (Eds.), *Kognitívny portrét človeka* (s. 102-121). Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV.
- VÁGNEROVÁ, M. (2012). *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. 536 s.
- ZAJKOVÁ, A. (2022). *Vzťah emocionálnej inteligencie a pripútania*. Diplomová práca. Nitra: PF UKF. 131 s.
- ZETÍKOVÁ, K. (2009). *Vliv sourozeneckých konstelací na mezilidské vztahy*. Diplomová práce. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci. 81 s.

VPLYV FYZICKEJ AKTIVITY NA EXEKUTÍVNE FUNKCIE U ŽIAKOV V ADOLESCENCII

INFLUENCE OF PHYSICAL ACTIVITY ON EXECUTIVE FUNCTION IN ADOLESCENT STUDENTS

Romana Jančovičová, Robert Krause

Abstrakt: Príspevok sa zoberá vplyvom fyzickej aktivity na vyššie kognitívne funkcie, konkrétne exekutívne funkcie u žiakov v adolescencii. Výskum bol realizovaný prostredníctvom revidovaného Dotazníka exekutívnych funkcií (ESQ – R) a analýzy hodín týždennej pohybovej aktivity. Výskumný súbor tvorilo 132 respondentov vo vekovom rozmedzí 15 – 19 rokov ($M = 17.08$, $SD = 1.27$). Vo výskume sme sledovali vzťah exekutívnych funkcií a pohybovej aktivity a porovnávali sme skupiny adolescentov v exekutívnych funkciách podľa miery ich pohybovej aktivity. Podrobnejšej analýze sme podrobili premennú organizovanie, pri ktorej sa preukázal signifikantný rozdiel medzi skupinami respondentov ($F(3.128) = 3.958$; $p = 0.010$). Zistili sme, že fyzická aktivita v pozitívnom smere ovplyvňuje iba 2 z 5 sledovaných exekutívnych funkcií, a to plánovanie ($r = -0.184$; $p < 0.05$) a organizovanie ($r = -0.195$; $p < 0.05$).

Kľúčové slová: kognitívne funkcie; exekutívne funkcie; fyzická aktivita; adolescencia

Abstract: The article deals mainly with the influence of physical activity on higher cognitive functions, specifically executive functions in adolescent students. The research was conducted through a revised Executive Functions Questionnaire (ESQ - R) and an analysis of weekly physical activity hours. The research group consists of 132 respondents in the age range of 15 – 19 years ($M = 17.08$, $SD = 1.27$). In the research, we observe the relationship between executive functions and adolescent physical activity, and we also compare executive functions between groups of adolescents according to the degree of their physical activity. We subject the variable organization to a more detailed analysis, which shows a significant difference between the groups of respondents ($F(3.128) = 3.958$; $p = 0.010$). We have found out that physical activity positively affects only 2 of the 5 monitored executive functions, namely planning ($r = -0.184$; $p < 0.05$) and organizing ($r = -0.195$; $p < 0.05$).

Keywords: cognitive functions; executive functions; physical activity; adolescence

1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY

Často sa stretávame s výrokom: „V zdravom tele, zdravý duch“. To, že pohyb je jedným zo základných prejavov človeka a blahodarne pôsobí na funkcie nášho svalstva je všetkým dobre známe. V minulosti sa telo a myseľ vnímali oddelene, no táto paradigma sa postupne mení a vidíme, že sú navzájom prepojené – fyzická

aktivita má vplyv na mozog človeka a jeho funkcie. Pre optimálne fungovanie telesnej aj duševnej stránky sa jednotlivcom odporúča, aby sa pravidelne venovali pohybovej aktivite. V súčasnosti však záujem o pohyb a fyzickú aktivitu v populácii klesá. Síce problematika nedostatočného pohybu sa týka všetkých vekových skupín, v príspevku sme sa rozhodli preskúmať vplyv fyzickej aktivity na exekutívne funkcie vo vývinovom období adolescencie. Dôvodom je neustále sa znižujúci počet spontánne, ale aj organizovane športujúcej mládeže, čo sa v dost' výraznej miere premieta do ich každodenného režimu. V dnešnej dobe hovoríme o nedostatočnej pohybovej aktivite mládeže ako o prakticky celosvetovom probléme, ktorý je faktorom ovplyvňujúcim mnohé chronické ochorenia. Podľa Svetovej zdravotníckej organizácie až štyria z piatich adolescentov vo veku 11 – 17 rokov nie sú dostatočne pohybovo aktívni (WHO, 2016). Táto inaktivita môže podľa štúdií spôsobovať dospievajúcim aj problémy s učením. Tesné prepojenie medzi mozgom a svalmi je dedičstvom ľudskej evolúcie. Kto namáha svalstvo, trénuje automaticky aj svoje šedé bunky. Keď svaly zaznamenajú záťaž, napríklad pri behu alebo jazde na bicykli, aktivujú neurotransmitery, ktoré putujú do mozgu a tam podporujú činnosť šedej mozgovej kôry.

V príspevku, ako sme už avizovali, sme zamerali našu pozornosť na adolescentov, žiakov gymnázia, u ktorých sme zisťovali, ako pohyb vplýva na ich exekutívne funkcie. Exekutívne funkcie Obereigner (2017) zaraďuje medzi vyššie psychické funkcie, ktoré majú súvis aj s oblasťami kognície. Umožňujú plánovanie činností, určenie a dodržiavanie pravidiel a postupov, určenie priorít, organizovanie, efektívne využívanie času, riešenie problémov a schopnosť riadiť pozornosť určitým smerom. Vďaka týmto funkciám môžeme tiež vykonávať niekoľko činností naraz. Nepracujú osamote, ale vždy len v spolupráci s inými kognitívnymi funkciami. Za narušením alebo zhoršením exekutívnych funkcií stojí často poškodenie alebo dysfunkcia v niektorej oblasti centrálného nervového systému. Toto narušenie sa môže prejavovať impulzivitou v konaní, nedostatkom kontroly nad vlastným správaním, neschopnosťou vytvárať stratégie aj nesústredenosťou. Funkcie sa však dajú posilňovať, trénovať a rozvíjať. Jednou z možností, ako exekutívne funkcie posilniť, je vykonávanie pravidelnej fyzickej aktivity.

Problematika vzťahu fyzickej aktivity a kognície človeka v posledných rokoch predstavuje výskumný zámer množstva vedeckých prác, ktoré prispievajú svojimi zisteniami k rozšíreniu bázy poznatkov a potvrdzujú dôležitosť fyzickej aktivity a cvičenia v pozitívnom pôsobení na kognitívne procesy (Solárová, 2020).

V klinickej štúdii Davisa et al. (2007) sa preukázali účinky aeróbného charakteru pohybovej aktivity na výkon v kognitívnych testoch, ktoré sú zamerané

na výkonné funkcie. Posudzoval sa vplyv 15-týždňového cvičenia na kognitívne funkcie 94 žiakov. Výskumný súbor tvoril náhodným výberom tri experimentálne skupiny. V prvej skupine sa nachádzali žiaci, ktorí necvičili vôbec, v druhej skupine absolvovali participanti 20-minútové cvičenie a žiaci v tretej skupine cvičili v intervale 40 minút. Obsahom pohybovej aktivity boli cvičenia so švihadlom, bežecké hry a futbal. Aktivita prebiehala vždy po skončení vyučovania, a to päťkrát v týždni. Úroveň kognitívnych schopností bola posudzovaná štandardizovaným testom kognitívnych schopností – The Cognitive Assessment System (Naglieri & Otero, 2005; Solárová, 2020), ktorý absolvovali žiaci bezprostredne pred a po intervencii. Obsahom kognitívneho testu boli 4 zložky kognície, a to: pozornosť, plánovanie, analógiu a hodnotenie priestorového a logického spracovania verbálneho a neverbálneho podnetu. Výsledky testovania preukázali, že tretia skupina vykazovala signifikantne vyššie skóre v teste kognitívnych schopností v porovnaní s prvou skupinou žiakov, ktorí sa pohybovej aktivity nezúčastnili. Nepreukázali sa však významné štatistické rozdiely vo výkone v teste medzi prvou a druhou skupinou participantov. Výsledky naznačujú, že pozitívne účinky sa pravdepodobne vyskytujú iba u žiakov, ktorí vykonávali intenzívnu fyzickú aktivitu dlhší čas a vo väčšej miere (in Solárová, 2020).

Nedávny výskum Vanhelst et al. (2016) sa venuje pozornosti, ako ďalšej zložke kognitívnych procesov a fyzickej aktivite. Štúdie s názvom „*Zdravý životný štýl a výživa v Európe*“ (tzv. HELENA study) sa zúčastnili adolescenti z celej Európy vo vekovom rozpätí 12,5 – 17,5 rokov. Fyzická aktivita bola meraná akcelerometrom a miera pozornosti sa posudzovala d2-testom. Následným cieľom výskumu bolo určiť hranicu primeranej pohybovej aktivity, ktorá presne rozlíši rozdiel medzi nízkou a optimálnou úrovňou pozornosti. Preukázal sa signifikantný vzťah medzi výkonom v teste pozornosti a fyzickou aktivitou miernej až vysokej intenzity. Hranica medzi nízkou a primeranou úrovňou pozornosti bola určená vykonávaním fyzickej aktivity, a to v rozsahu: viac ako 41 min/deň strednej intenzity, viac ako 58 min/deň strednej až vysokej intenzity a viac ako 120 min/deň vysokej intenzity. Namerané výsledky potvrdzujú, že fyzická aktivita strednej až vysokej intenzity v období adolescencie pozitívne vplýva na dôležitú súčasť kognitívnych procesov – pozornosť (in Solárová, 2020).

Álvarez-Bueno et al. (2017) priniesol vo svojej metaanalýze pomerne aktuálne poznatky v oblasti mládeže. Výskumným cieľom bolo posúdiť efekty intervencie pohybovej aktivity na kognitívnu a metakognitívnu oblasť u detí a adolescentov a skonkrétniť vplyv implementovaných pohybových programov, ktoré slúžia zlepšeniu v oblasti rozvoja kognitívnych schopností. Autori v práci zlúčili poznatky z 36 výskumných sledovaní, ktorých zámerom bolo zhodnotiť vzťah

pohybovej aktivity a úrovne kognitívnych schopností (selektívna pozornosť, pružnosť myslenia, pracovná pamäť a metakognícia). Báza poznatkov o benefitoch, ktoré fyzická aktivita ponúka v oblasti kognície a metagognície sa tak rozširuje a výsledky metaanalýzy označujú za najefektívnejšie tie pohybové programy, v ktorých je kladený dôraz na zvýšenie objemu fyzickej aktivity v rámci dňa (in Solárová, 2020).

Z prehľadu výskumných sledovaní, ktorý sme uviedli vyššie vyplýva, že existuje signifikantný vzťah sledovaných premenných – kognitívnych funkcií a fyzickej aktivity. Keďže všetky doterajšie, nami uvedené výskumy, sa orientovali na žiakov v období adolescencie a merali úroveň kognitívnych funkcií, čo je predmetom aj nášho skúmania, formulujeme na ich základe nasledovné hypotézy:

H1 Predpokladáme, že fyzická aktivita bude mať pozitívny vplyv na exekutívne funkcie u žiakov v adolescencii.

H1a Predpokladáme, že fyzická aktivita bude mať pozitívny vplyv na plánovanie u žiakov v adolescencii.

H1b Predpokladáme, že fyzická aktivita bude mať pozitívny vplyv na časový manažment u žiakov v adolescencii.

H1c Predpokladáme, že fyzická aktivita bude mať pozitívny vplyv na organizovanie u žiakov v adolescencii.

H1d Predpokladáme, že fyzická aktivita bude mať pozitívny vplyv na emocionálnu reguláciu u žiakov v adolescencii.

H1e Predpokladáme, že fyzická aktivita bude mať pozitívny vplyv na reguláciu správania u žiakov v adolescencii.

2 METÓDY

Výskumný súbor

Prostredníctvom stratifikovaného výberu sme vyzbierali sme 134 dotazníkov v papierovej forme. Nakoľko 2 dotazníky nemali vyplnené všetky položky, tak sme sa ich rozhodli z výskumu vyradiť.

Z tabuľky č. 1 je zrejmé, že výskumný súbor tvorilo ($n = 132$) respondentov s vekovým zastúpením 15 – 19 rokov pričom priemerný vek bol ($M = 17.08$) rokov a štandardná odchýlka ($SD = 1.27$).

Tabuľka 1 Deskriptívna štatistika pre vek

	VEK
N	132
M	17.076
SD	1.264
Minimum	15.000
Maximum	19.000

Tabuľka č. 2 ukazuje, že vo výskume sa zúčastnilo 55 (42%) chlapcov a 77 (58%) dievčat.

Tabuľka 2 Frekvenčná tabuľka pre pohlavie

POHLAVIE	Početnosť	Percentá
Chlapec	55	41.667
Dievča	77	58.333
Spolu	132	100.000

V tabuľke č. 3 vidíme, že počet participantov, ktorí uviedli, že bývajú na dedine bolo 60 (45%) a v meste 72 (55%).

Tabuľka 3 Frekvenčná tabuľka pre bydlisko

BYDLISKO	Početnosť	Percentá
Mesto	72	54.545
Dedina	60	45.455
Spolu	132	100.000

Metódy získavania údajov

Vo výskume sme použili revidovaný Dotazník exekutívnych funkcií (Executive Skills Questionnaire – Revised) (Strait, et al., 2019). Je to nástroj určený na posúdenie silných a slabých stránok exekutívnych zručností. Merací nástroj obsahuje 25 výrokov a úlohou participantov je ku každému výroku priradiť jednu zo štyroch možností, pričom každá možnosť má zodpovedajúcu hodnotu skóre (0 = nikdy alebo zriedkavo, 1 = niekedy, 2 = často, 3 = veľmi často).

Pred samotnými výrokmi revidovaného Dotazníka exekutívnych funkcií, po biografických položkách, sme žiakom položili nasledovnú otázku: Koľko hodín týždenne sa venujete fyzickej aktivite? Respondentom sme za položenou otázkou

nechali priestor na odpoveď – doplnenie počtu hodín. Z vyzbieraných 134 dotazníkov na uvedenú otázku 2 respondenti neodpovedali, a preto, ako sme už aj vyššie avizovali, sme sa ich rozhodli z výskumnej vzorky vynechať.

3 VÝSLEDKY

V tabuľke č. 4 sa preukázalo, že týždennej pohybovej aktivite sa respondenti venujú v priemere 7,4 hodiny ($M = 7.4$, $SD = 5.4$). Počet hodín týždennej pohybovej aktivity uvádzali žiaci v rozpätí od 0 po 44 hodín. Najčastejšie respondenti uvádzali 5 hodín (12.88%) pohybovej aktivity, ktorej sa týždenne venujú. Svetová zdravotnícka organizácia (WHO) uvádza, že dospelí jednotlivci by sa mali venovať pohybovej aktivite 2,5 – 5 hodín týždenne, pričom mládeži odporúča aspoň 60 minút pohybu denne, čiže 7 hodín týždenne. Respondenti v našom výskume uviedli, že sa v priemere venujú týždennej fyzickej aktivite ($M = 7.4$) hod., čo je podľa WHO optimálna týždenná pohybová aktivita, ale z frekvenčnej tabuľky vyplýva, že polovica participantov sa pohybovej aktivite venuje 6 a menej hodín týždenne.

Tabuľka 4 Deskriptívna štatistika pre pohyb

	POHYB
N	132
M	7.386
SD	5.419
Minimum	0.000
Maximum	44.000
25. percentil	4.000
50. percentil	6.000
75. percentil	10.000

V tabuľke č. 5 sme na overenie vzťahu pohybovej aktivity k jednotlivým exekutívnym funkciám využili Pearsonovu korelačnú analýzu, ktorá odhalila dva slabé, štatisticky významné negatívne vzťahy medzi plánovaním a pohybovou aktivitou ($r = - 0.184$; $p < 0.05$) a organizovaním a pohybovou aktivitou ($r = - 0.195$; $p < 0.05$). Z toho vyplýva, že žiaci, ktorí majú týždenne viac pohybovej aktivity majú menej problémov v plánovaní a organizovaní. Pri ostatných premenných (časový manažment, emocionálna regulácia a regulácia správania) sa nepreukázali štatisticky významné vzťahy.

Tabuľka 5 Korelačná analýza pomocou Pearsonovho korelačného koeficientu

		POHYB
1. pohyb	r	—
	p	—
2. plánovanie	r	-0.184 *
	p	0.034
3. časový manažment	r	-0.149
	p	0.087
4. organizovanie	r	-0.195 *
	p	0.025
5. emocionálna regulácia	r	-0.054
	p	0.539
6. regulácia správania	r	-0.140
	p	0.109

Participantov sme rozdelili do 4 skupín na základe ich týždennej pohybovej aktivity podľa kvartilov (25., 50. a 75.) percentil poslúžili ako hraničné hodnoty. Do 1. skupiny patria participanti s týždennou pohybovou aktivitou 0 – 4 hod., do 2. skupiny participanti s týždennou pohybovou aktivitou 4 – 6 hod., do 3. skupiny participanti pohybujúci sa týždenne 6 – 10 hod. Do poslednej 4. skupiny sú zaradení participanti, ktorí sa venujú fyzickej aktivite týždenne 10 a viac hodín. Následne sme tieto 4 skupiny participantov porovnávali v ich exekutívnych funkciách. Použili sme analýzu rozptylu – ANOVA (*analysis of variance*).

Tabuľka č. 6 uvádza, že analýza variancie ANOVA preukázala štatisticky významný rozdiel ($p < 0.05$) medzi skupinami adolescentov v organizovaní ($F(3.128) = 3.958$; $p = 0.010$). Pri ostatných premenných sa medzi skupinami nepreukázali štatisticky významné rozdiely.

Tabuľka 6 Analýza rozptylu pre organizovanie

	Súčet štvorcov	df	Priemerný štvorec	F	p
SKUPINA	8.056	3	2.685	3.958	0.010
Reziduálna variabilita	86.840	128	0.678		

Keďže sa pri premennej organizovanie preukázali signifikantné rozdiely medzi skupinami, použili sme dodatočné t-testy (*post-hoc testy*) na zistenie podrobnejších rozdielov.

Z tabuľky č. 7 je zrejmé, že štatisticky významné rozdiely sa v organizovaní preukázali medzi participantmi z 1. a 3. skupiny ($t = 2.917$; $p = 0.021$; $d = 0.689$), čiže medzi žiakmi, ktorí sa venujú týždennej pohybovej aktivite 0 – 4 hod. a 6 – 10 hod., a taktiež medzi žiakmi z 2. a 3. skupiny ($t = 2.621$; $p = 0.048$; $d = 0.656$), kde žiaci 2. skupiny sa venujú pohybovej aktivite 4 – 6 hod. za týždeň a žiaci 3. skupiny 6 – 10 hod. týždenne.

Najvyššie skóre, a teda najväčšie problémy v organizovaní preukázali participant z 1. skupiny ($M = 1.57$, $SD = 0.90$), za nimi nasledovali žiaci z 2. skupiny ($M = 1.53$, $SD = 0.83$) a následne žiaci zo 4. skupiny ($M = 1.17$, $SD = 0.81$). Najnižšie skóre, a teda zároveň najmenšie problémy medzi skupinami v organizovaní mali žiaci z 3. skupiny ($M = 1.00$, $SD = 0.79$).

Tabuľka 7 Post-hoc testy pre organizovanie na porovnanie skupín podľa miery pohybovej aktivity

		Priemerný rozdiel	SE	t	Cohenovo d	p tukey
1. sk.	2. sk.	0.046	0.224	0.204	0.053	0.997
	3. sk.	0.571	0.196	2.917	0.689	0.021
	4. sk.	0.405	0.216	1.870	0.475	0.246
2. sk.	3. sk.	0.526	0.201	2.621	0.656	0.048
	4. sk.	0.359	0.221	1.627	0.440	0.367
3. sk.	4. sk.	-0.167	0.192	-0.869	-0.210	0.821

4 DISKUSIA A ZÁVER

Pri formulácii hypotéz sme vychádzali z výskumu Travlosa (2010), v ktorom sa potvrdil pozitívny efekt hodín školskej telesnej výchovy s obsahom aeróbných cvičení na kognitívny výkon žiakov, Vanhelsta et al. (2016) s názvom „*Zdravý životný štýl a výživa v Európe*“ (tzv. HELENA study), v ktorom namerané výsledky potvrdzujú, že fyzická aktivita v období adolescencie pozitívne vplýva na dôležitú súčasť kognitívnych procesov – pozornosť, ale najmä z výskumu Solárovej (2020), kde výsledky preukázali najvýznamnejšie rozdiely v úrovni kognitívnych schopností medzi skupinou športujúcich a nešportujúcich žiakov. Na základe spomenutých výskumov sme v hlavnej hypotéze H1 predpokladali, že fyzická

aktivita bude mať pozitívny vplyv na exekutívne funkcie u žiakov v adolescencii. Stanovená hlavná hypotéza H1 sa zväčša nepotvrdila, nakoľko z našich zistení vyplýva, že pozitívny vplyv fyzickej aktivity sa preukázal iba v premenných plánovanie a organizovanie. Platia teda iba čiastkové hypotézy - H1a, že fyzická aktivita bude mať pozitívny vplyv na plánovanie u žiakov v adolescencii a H1c, že fyzická aktivita bude mať pozitívny vplyv na organizovanie u žiakov v adolescencii. Zvyšné čiastkové hypotézy - H1b, že fyzická aktivita bude mať pozitívny vplyv na časový manažment u žiakov v adolescencii, H1d, že fyzická aktivita bude mať pozitívny vplyv na emocionálnu reguláciu u žiakov v adolescencii, H1e, že fyzická aktivita bude mať pozitívny vplyv na reguláciu správania u žiakov v adolescencii zamietame. Domnievame sa, že výsledky korelačnej analýzy môžu byť z časti ovplyvnené aj extrémnou hodnotou (44 hod. fyzickej aktivity týždenne), ktorú uviedol v dotazníku jeden z participantov. Žiaka, ktorý túto hodnotu uviedol, sme sa však rozhodli z výskumnej vzorky nevyradiť, nakoľko si myslíme, že uvedený počet hodín reálne vykazuje – je to odraz reality. Taktiež je možné, že silu korelácie znížila obmedzená variabilita dát, a to tak, že našu výskumnú vzorku tvorili iba žiaci gymnázia, u ktorých sa predpokladá, že budú dosahovať dobré výsledky v kognitívnych, a teda aj v exekutívnych funkciách.

V premennej organizovanie vyšiel štatisticky významný rozdiel medzi skupinami žiakov, tak sme sa pozreli na jej podrobnejšiu analýzu. Ukázalo sa, že signifikantné rozdiely sa v organizovaní preukázali medzi žiakmi z 1. a 3. skupiny, čiže medzi žiakmi, ktorí sa venujú týždennej pohybovej aktivite 0 – 4 hod. a 6 – 10 hod., a taktiež medzi žiakmi z 2. a 3. skupiny, kde žiaci 2. skupiny sa venujú pohybovej aktivite 4 – 6 hod. za týždeň a žiaci 3. skupiny 6 – 10 hod. týždenne. Najväčšie problémy v organizovaní sa preukázali u participantov z 1. a 2. skupiny, teda u žiakov, ktorí sa pohybu venujú najmenej hodín týždenne. Najnižšie skóre a zároveň najmenšie problémy v organizovaní mali žiaci z 3. skupiny, ktorí uviedli, že sa fyzickej aktivite venujú týždenne 6 – 10 hodín. Tu sa naše zistenia v istej miere zhodujú s už spomenutým výskumom Solárovej (2020), kde vyššia telesná zdatnosť žiakov vykazovala asociáciu s vyšším skóre v Testoch kognitívnych schopností. Rovnako tak aj v našom výskume vykazovali žiaci s vyššou týždennou pohybovou aktivitou menej problémov v organizovaní, ako žiaci, ktorí sa týždennej fyzickej aktivite venovali menej hodín. Domnievame sa však, že pohybová aktivita ovplyvňuje exekutívne funkcie iba do istej miery – po určitú hranicu. V našom výskume sa nepreukázali signifikantné rozdiely v exekutívnych funkciách medzi 3. a 4. skupinou participantov, teda medzi žiakmi, ktorí v dotazníku uviedli, že sa pohybovej aktivite venujú spomedzi všetkých participantov najviac hodín týždenne. Z toho vyplýva, že pohyb má pozitívne účinky na kognitívne funkcie,

konkrétne exekutívne funkcie u adolescentov, ktorí sa pohybovej aktivite venujú menej ako 10 hodín týždenne. Vníname preto potrebu preskúmať túto problematiku aj u skupiny profesionálnych športovcov, ktorí sa pohybu venujú ďaleko viac hodín týždenne, ako participanti v našom výskume.

LITERATÚRA

- ARNETT, J. J., HUGHES, M. (2012). *Adolescence and emerging adulthood: a cultural approach*. Harlow. England: Pearson, 2012. ISBN 978-1-4082-5390-8.
- DOBEŠ, M. (2005). *Základy neuropsychológie*. Košice: Spoločenskovedný ústav SAV, 2005. 106 s. ISBN 80-967182-4-X.
- EYSENCK, M. W., KEANE, M. T. (2008). *Kognitívni psychologie*. Praha: Academia, 2008. ISBN 978-80-200-1559-4. s. 42-296, s. 736.
- JUHÁSOVÁ, A., GATIAL, V. (2019). *Exekutívne funkcie a rizikové správanie dospievajúcich*. Nitra: PF UKF v Nitre. 128 s. ISBN 978-80-558-1462-9. Získané dňa 12.03.2022;
z: https://www.kpsp.pf.ukf.sk/files/pdf/exekutivne_funkcie_online.pdf.
- KLUCKÁ, J., VOLFOVÁ, P. (2016). *Kognitívni tréning v praxi*. Druhé rozšírené vydání. Praha: Grada. Psyché. ISBN 978-80-247-5580-9.
- KULIŠŤÁK, P. (2011). *Neuropsychologie*. (2. vyd.). Praha: Portál.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. (2006). *Vývojová psychologie 2.*, aktualizované vydání. Praha: Grada, 2006. Psyché. ISBN 8024712849.
- OBEREIGNER, R. (2017). *Exekutivní funkce*. In P. Kulišťák et al. (Eds.), *Klinická neuropsychologie v praxi* (174–205). Praha: Karolinum.
- PRIBIŠOVÁ, K., PREISS, M., BEZDÍČEK, O., & NIKOLAI, T. (2010). *Neuropsychologie v praxi, Neuropsychologie v praxi*. Bratislava, 2010. Bratislava: PSYCHE EDUCA.
- SOLÁROVÁ, I. (2020). *Úroveň vybraných kognitívnych schopností a akademickej úspešnosti adolescentov vo vzťahu k telesnej zdatnosti*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave FTVŠ, 2020. 62 s.
- WHO. (2016). Health for the World's Adolescents: a Second Chance in the Second Decade: summary. *World Health Organizatin*, 2016. Získané dňa 04.12.2021 z: https://www.who.int/maternal_child_adolescent/documents/seconddecade/en/.

VPLYV TRÉNINGU PODMIEŇOVANIA NA PREŽÍVANÚ ÚZKOŠŤ ADOLESCENTOV

INFLUENCE OF CONDITIONING TRAINING ON EXPERIENCED ANXIETY OF ADOLESCENTS

Samuel Kubičár, Robert Krause

Abstrakt: Cieľom príspevku bolo overiť vplyv tréningu podmieňovania na prežívanú úzkosť u adolescentov pomocou jednoduchého medzisubjektového experimentálneho dizajnu. Výskumnú vzorku tvorilo 57 participantov. V prvej fáze experimentu boli participantí rozdelení príležitostným výberom do dvoch skupín, pričom jedna skupina slúžila ako experimentálna a druhá ako kontrolná. V experimentálnej skupine absolvovali participantí tréning podmieňovania. V kontrolnej skupine participantí absolvovali prednášku o temperamente. Obe skupiny boli testované pred a po intervencii meracím nástrojom na zistenie miery prežívanej úzkosti. Jednalo sa o dotazník na meranie prežívanej úzkosti STAI-X1. Zistilo sa, že existuje štatisticky významný rozdiel v miere prežívanej úzkosti v prospech tréningu podmieňovania oproti prednáške o temperamente.

Kľúčové slová: Podmieňovanie. Tréning. Úzkosť. Adolescencia.

Abstract: The aim of the paper was to verify the impact of conditioning training on anxiety experienced in adolescents using a simple inter-subject experimental design. The research sample consisted of 57 participants. In the first phase of the experiment, participants were divided by occasional selection into two groups, with one group serving as the experimental and the other as the control. In the experimental group, participants underwent conditioning training. In the control group, the participants attended a lecture on temperament. Both groups were tested before and after the intervention with a measurement tool to determine the degree of anxiety experienced. It was a questionnaire to measure experienced anxiety STAI-X1. It was found that there was a statistically significant difference in the treatment of anxiety experienced in favour of conditioning training versus temperament lecture.

Keywords: Conditionality. Training. Anxiety. Adolescence.

1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY

Americký psychológ zaoberajúci sa vývinom detí a taktiež prvý prezident Americkej Psychologickej Asociácie (APA) Granville Stanley Hall povedal: „Adolescencia je stav, kedy v ľudskej duši proti sebe zápasia o nadvládu najlepšie a najhoršie impulzy“.

Obdobie adolescencie je zložitým vývinovým obdobím, kedy sa jedinec mení z dieťaťa na dospelého jedinca, obdobím kedy sa jeho osobnosť výrazne vyvíja učením a zrením. No na druhej strane tento proces sprevádza aj búrlivý emocionálny vývin, množstvo protirečení a zápasov so sebou samým, s rodinou, užším i širším okolím, i so školským prostredím. Toto zložené vývinové obdobie prežije mladý človek na základnej, strednej a prípadne i vysokej škole. Školské prostredie adolescentov vystavuje množstvu situácií, ktoré môžu u žiakov vyvolávať napätie, strach alebo úzkosť. Úlohou školy je vytvárať pre žiakov bezpečné, neohrozujúce prostredie. V takomto prostredí môžu procesy socializácie, učenia a zrenia prebiehať bez zbytočných negatívnych vplyvov. „Dobré školy“ aktívne budujú pozitívnu školskú klímu. Dnes nato majú nové organizačné a personálne možnosti zamestnávania podporných tímov, školských psychológov, školských špeciálnych pedagógov a pedagogických asistentov. Vhodnú pomoc môžu žiakom poskytnúť aj školení školskí poradcovia a triedni učitelia.

V príspevku sa zaoberáme vplyvom tréningu podmieňovania na prežívanú úzkosť u adolescentov, a preto sme si výskumný problém stanovili nasledovne: Aký vplyv má tréning podmieňovania na prežívanú úzkosť u adolescentov?

Cieľom výskumu je pomocou jednoduchého medzisubjektového experimentálneho dizajnu overiť vplyv tréningu podmieňovania na prežívanú úzkosť u adolescentov. Pre náš experiment sme si stanovili hypotézy.

Pri stanovovaní prvej hypotézy sme vychádzali z výskumu, ktorý urobili Abdivarmazan M., Sylabkhor Z. (2016). Účelom tohto výskumu bolo zhodnotiť vplyv tréningu Neuro- lingvistického programovania (NLP) na redukciu sociálnej úzkosti. Zistenia získané z týchto analýz ukázali, že strategický tréning NLP ovplyvňuje úroveň sociálnej úzkosti a znižuje ju. Na základe zistení možno tiež usúdiť, že pomocou tréningu stratégií NLP je možné znížiť úzkosť z výkonu. Vzhľadom na uskutočnené výskumy je možné znížiť a liečiť sociálnu úzkosť prostredníctvom tréningových stratégií NLP.

Na základe experimentu, ktorý urobili Abdivarmazan M., Sylabkhor Z. (2016) sme si stanovili nasledovnú hypotézu:

H1: Predpokladáme, že tréning podmieňovania bude mať pozitívny účinok a zníži mieru prežívanej úzkosti u adolescentov.

Na základe rovnakej štúdie sme stanovili aj druhú hypotézu:

H2: Predpokladáme, že tréning podmieňovania bude mať pozitívnejší účinok na mieru zníženia prežívanej úzkosti u adolescentov ako prednáška na inú tému.

Pri tretej hypotéze sme vychádzali z výskumu Lewinsohn, P. M., a kol. (1998). Lewinsohn vo svojej práci skúmal vzťah rodových rozdielov na prežívanú úzkosť. Napriek tomu, že zvýšená prevaha úzkosti u žien je zjavná počas dospievania Lewinsohn konštatuje, že tento jav nemožno vysvetliť rodovými rozdielmi.

Na základe experimentu, ktorý urobili Lewinsohn, P. M., a kol. (1998) sme si stanovili nasledovnú hypotézu:

H3: Predpokladáme, že tréning podmieňovania bude mať rovnaký pozitívny účinok na zníženie miery prežívanej úzkosti u mužov i žien v adolescentnom veku.

2 METÓDY

Výskumný súbor tvorilo dohromady 57 žiakov. Z týchto 57 žiakov uviedli 4 žiaci, že sa liečili alebo liečia na úzkosť. Výskumný súbor tvorili dve skupiny participantov. Prvá skupina participantov slúžila ako experimentálna a druhá skupina participantov slúžila ako kontrolná. Experimentálnu skupinu tvorilo 36 žiakov, z toho boli 4 chlapci a 32 dievčat. Z tejto skupiny uviedli 2 žiaci, že sa liečili alebo liečia na úzkosť. Kontrolnú skupinu tvorilo 21 žiakov, z toho boli 3 chlapci a 18 dievčat. Z tejto skupiny uviedli 2 žiaci, že sa liečili alebo liečia na úzkosť. Naše dáta sme zbierali na adolescentoch vo veku 17-23 rokov. Riadili sme sa stanovením obdobia adolescencie podľa G. S. Hall, ktorý stanovil obdobie adolescencie medzi 14-24 rokov. Títo žiaci boli do výskumu vybratí príležitostným výberom. Vzorku tvorili vysokoškolskí študenti PF UKF.

Tabuľka 2 Porovnanie skupín participantov z hľadiska ich veku a pohlavia

Skupina	Počet participantov podľa pohlavia		Priemerný vek
	Mužské	Ženské	
Experimentálna	4	32	19,44
Kontrolná	3	18	20,62
Spolu	7	50	20,03

Zber dát prebiehal počas pandémie COVID-19. Kvôli kombinovanej forme vyučovania na škole, kedy sa žiaci zúčastňovali hodín aj prezenčne, aj dištančne, zber dát prebiehal na vyučovacej hodine dvomi formami: formou pero-papier a formou online dotazníka vytvoreného v prostredí Survio.

Prežívanú úzkosť u adolescentov sme skúmali pomocou dotazníka STAI (dotazník na meranie úzkosti a úzkostlivosti). Celý názov dotazníka je T-161

Dotazník na meranie úzkosti a úzkostlivosti – STAI. Autormi dotazníka sú Mülner, Ruisel a Farkaš (1980). Dotazník pozostáva z dvoch 20 položkových škál, kde jedna sleduje, ako sa jednotliviec cíti teraz a druhá sleduje, ako sa jednotliviec zvyčajne cíti. Vo výskume sme využili dotazník STAI-X1 na meranie aktuálneho stavu úzkosti jedincov. Dotazník meria aktuálny stav jedinca, ktorý jedinec subjektívne prežíva, pričom sa táto škála sústreďí predovšetkým na meranie pocitov napätia, tenzie a strachu, ktoré sa menia v intenzite a taktiež v čase. Jedinci odpovedajú na 20 položiek vo forme výrokov predstavujúcich odpoveď na otázku „Ako sa cítite práve teraz?“ Odpovede sú hodnotené na 4–bodovej škále, ich subjektívne odpovede a k nim prislúchajúce hodnoty na výroky sa v dotazníku striedajú, pričom platí, že hodnote 4 a 1 vždy prislúcha najpozitívnejšia alebo najnegatívnejšia odpoveď, napr. hodnote 4 pripadá odpoveď „vôbec nie“, 3 „len trochu“, 2 „dost“ a 1 „veľmi“. Prvá polovica otázok sa vzťahuje na prítomnosť obáv, tenzie a strachu. Druhá polovica otázok naopak odzrkadľuje neprítomnosť týchto stavov.

Najskôr zrealizoval PhDr. Robert Krause, PhD., MBA. prednášku o podmienovaní. Experiment, ktorý sme vykonali mal jednoduchý medzisubjektový dizajn. Participanti boli do výskumu vybratí príležitostným výberom a následne boli rozdelení do experimentálnej a kontrolnej skupiny na základe náhodného výberu.

Príležitostným výberom sme vybrali dve rôzne triedy žiakov, pričom jedna trieda slúžila ako experimentálna skupina a druhá trieda slúžila ako kontrolná skupina.

Prvú skupinu, teda experimentálnu, tvorilo 36 žiakov, z toho boli 4 chlapci a 32 dievčat. Z tejto skupiny uviedli 2 žiaci, že sa liečili alebo liečia na úzkosť. Táto skupina absolvovala prednášku z dejín psychológie o podmienovaní, súčasťou ktorej bol aj tréning techník kotvenia. Druhú skupinu, teda kontrolnú, tvorilo 21 žiakov, z toho boli 3 chlapci a 18 dievčat. Z tejto skupiny uviedli 2 žiaci, že sa liečili alebo liečia na úzkosť. Táto skupina absolvovala prednášku zo psychológie osobnosti o temperamente.

V oboch skupinách prebehli dve merania pomocou dotazníka STAI-X1, ktorým sme odmerali aktuálnu úzkosť a úzkostlivosť, ktorú jedinec v danej chvíli prežíval. Prvé meranie prebehlo pred prednáškou, následne prebehla prednáška a po nej sme uskutočnili druhé meranie. V prvej skupine, teda experimentálnej, z 36 žiakov vyplňalo 12 žiakov dotazník prezenčne a 24 žiakov ho vyplňalo online. V druhej skupine, teda kontrolnej, vyplňalo všetkých 21 žiakov dotazník online.

Na štatistickú analýzu a spracovanie zozbieraných dát sme použili programy Excel a IBM SPSS Statistics Data Editor for Microsoft Windows. V programe Excel

sme spracovali základné údaje a grafy. Pomocou tohto programu sme vyhodnotili nazbierané dáta z dotazníkov STAI-X1. Dáta sme spracovali v tabuľkách a výsledky znázornili v grafoch. Získané údaje sme analyzovali na úrovni univariačnej analýzy. V programe IBM SPSS Statistics Data Editor sme spracovávali dáta pre Wilcoxonov test. Pri bivariačnej analýze sme na porovnanie použili Wilcoxonov neparametrický test pre porovnanie dvoch závislých výberov. Okrem toho sme použili neparametrický Kruskal-Wallisov test.

3 VÝSLEDKY VÝSKUMU

Ako prvú sme stanovili hypotézu H1: Predpokladáme, že tréning podmieňovania bude mať pozitívny účinok a zníži mieru prežívanej úzkosti u adolescentov. Túto hypotézu sme na základe nameraných hodnôt potvrdili. U sledovaných adolescentov sme zistili štatisticky významné rozdiely v miere prežívanej úzkosti pred tréningom podmieňovania a po ňom. Teda tréning podmieňovania mal pozitívny vplyv na zníženie miery prežívanej úzkosti u takmer všetkých účastníkov nášho prieskumu.

Hypotézu H2: Predpokladáme, že tréning podmieňovania bude mať pozitívnejší účinok na mieru zníženia prežívanej úzkosti u adolescentov ako prednáška na inú tému sa nám taktiež podarilo potvrdiť. Na základe Kruskal-Wallisovho testu sme zistili štatisticky významný rozdiel v miere prežívanej úzkosti v prospech tréningu podmieňovania oproti prednáške iného typu.

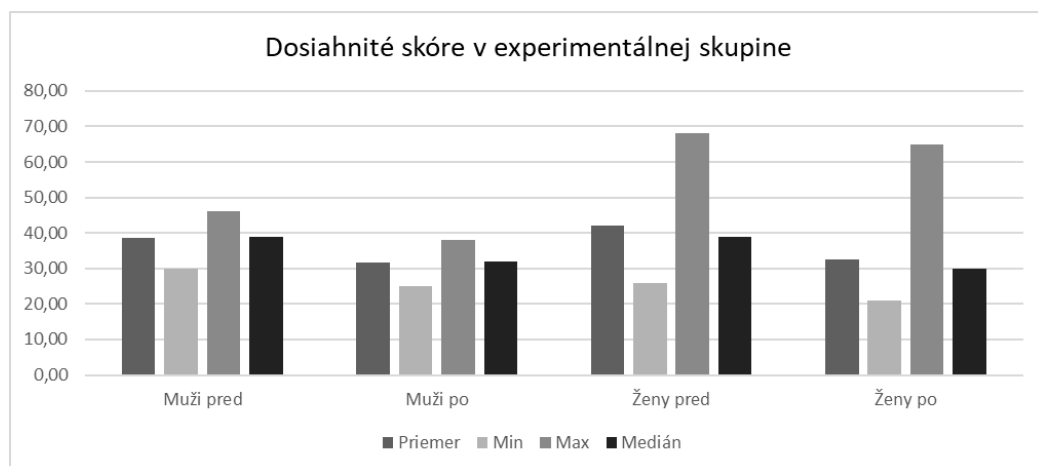
Graf 1 Porovnanie priemerných hodnôt v experimentálnej a kontrolnej skupine



Na základe Kruskal-Wallisovho testu sme zistili štatisticky významný rozdiel v poklese úzkosti medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou. Napriek tomu, že sme zistili, že v oboch skupinách po prednáškach klesla miera úzkosti, ukázali sme, že po absolvovaní tréningu podmieňovania bol pokles miery úzkosti u respondentov štatisticky významný oproti poklesu miery úzkosti v kontrolnej skupine ($p < 0,012$).

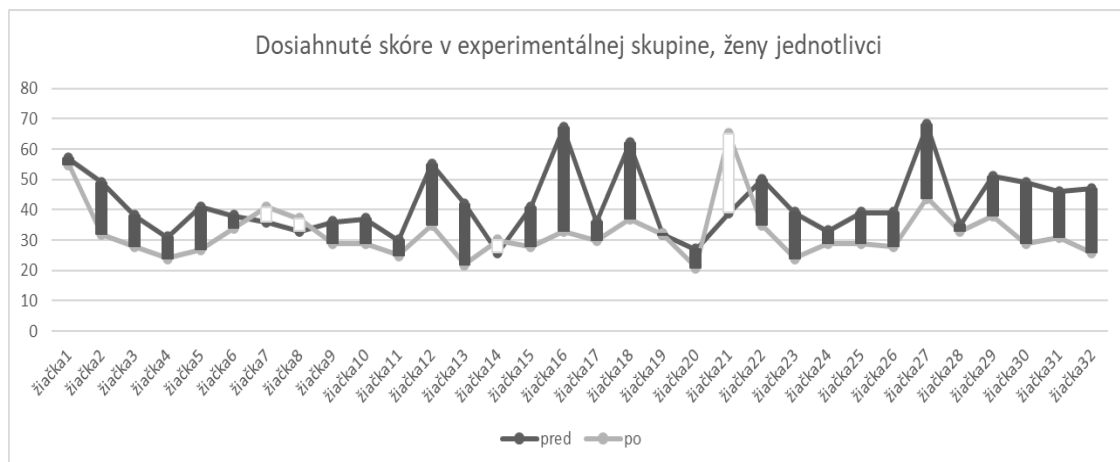
Tretiu hypotézu H3: Predpokladáme, že tréning podmieňovania bude mať rovnaký pozitívny účinok na zníženie miery prežívanej úzkosti u mužov i žien v adolescentnom veku sa nám nepodarilo potvrdiť. V skupine žien, v experimentálnej aj kontrolnej skupine, sme zistili štatisticky významné rozdiely pred a po intervencii. Na rozdiel od mužov, kde sme zistili, že miera úzkosti v kontrolnej aj experimentálnej skupine po intervencii síce klesla, ale nie štatisticky významne. Teda sme zistili, že účinky vplyvu tréningu podmieňovania závisia od pohlavia.

Graf 2 Porovnanie celkového skóre v dotazníkovej metóde STAI-X1 pred a po absolvovaní tréningu podmieňovania v experimentálnej skupine



Za povšimnutie stojí i fakt, že v oboch skupinách, v experimentálnej aj kontrolnej, sú výsledky u mužov veľmi vyrovnané, o čom svedčí takmer rovnaká hodnota priemeru, maxima, minima i mediánu, na rozdiel od žien, kde sme v oboch skupinách namerali väčšie rozpätie v intervale minimum a maximum, a to aj pred prednáškou a aj po prednáške.

Graf 3 Porovnanie celkového skóre v dotazníkovej metóde STAI-X1 pred a po absolvovaní tréningu podmieňovania, ženy jednotlivci



4 DISKUSIA A ZÁVER

Prvým limitom nášho výskumu bola dlhodobo pretrvávajúca pandémia Covid-19. V tomto období sa vyučovanie organizovalo úplne online alebo kombinovane, a teda aj náš prieskum sme museli organizovať čiastočne online a čiastočne prezenčne.

Druhým limitom nášho výskumu mohla byť zhoršujúca sa klíma v spoločnosti v priebehu pandémie. Dlhodobé obmedzenie bežného života ľudí, a teda i adolescentov, mohlo spôsobovať zvýšenú mieru úzkosti u jednotlivcov, a teda ovplyvniť nami namerané hodnoty oproti bežnému životu pred pandemiou.

Pre ďalší výskum odporúčame realizovať tréning podmieňovania v dlhšom časovom úseku. Zároveň odporúčame robiť výskum na väčšej vzorke adolescentov a na rovnako veľkej vzorke respondentov v experimentálnej, ako i v kontrolnej skupine. Vhodné by bolo tiež, aby meranie úrovne úzkosti bolo vykonané s väčším časovým odstupom alebo opakovane. Pre prax odporúčame poskytnúť učiteľom základných a stredných škôl praktické nástroje na znižovanie úzkosti žiakov.

V našom výskume sme sa zaoberali vplyvom tréningu podmieňovania na prežívanú úzkosť u adolescentov, a preto sme si výskumný problém stanovili nasledovne: Aký vplyv má tréning podmieňovania na prežívanú úzkosť u adolescentov? Dáta sme získavali pomocou dotazníka STAI-X1.

Zistili sme, že tréning podmieňovania má vo všeobecnosti pozitívny vplyv na mieru prežívanej úzkosti, a to u mužov aj žien. Preto považujeme za vhodné

poskytnúť učiteľom v praxi jednoduché nástroje na zisťovanie úzkosti u žiakov a zároveň praktické nástroje na prekonávanie úzkosti.

LITERATÚRA

- ABDIVARMAZAN, M., & SYLABKHORI, Z. 2016. Effectiveness of training of Neuro-linguistic programming (NLP) strategies on reducing social anxiety. *World Scientific News*, 67-77. 2016.
- APA DICTIONARY. Cit. 2022. *APA Dictionary of Psychology*. Cit. 2022. Dostupné na: <https://dictionary.apa.org/classical-conditioning>
- ARNETT, J. J. 2006. G. Stanley Hall's Adolescence: Brilliance and nonsense. *History of Psychology*, 186-197. 2006.
- BANDLER, R. 1985. *Using Your Brain- for a CHANGE*. Moab. Utah: Real People Press. 1985.
- BANDLER, R., & GRINDER, J. 1979. *Frogs into Princes: Neuro Linguistic Programming*. Moab. Utah: Real People Press. 1979.
- BREADON, R., & KRAUSE, R. 2014. *N1*. Polygrafické centrum. 2014.
- BREWER, J. 2021. *Ako prekonať úzkosť*. Bratislava: GRADA. 2021.
- CLARK, R. E. 2004. The classical origins of Pavlov's conditioning. *Integrative Physiological & Behavioral Science*, 279-294. 2004.
- COON, D. J. 1982. Eponymy, obscurity, Twitmyer, and Pavlov. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 255-262. 1982.
- ECCLES, J. S. 1999. The Development of Children Ages 6 to 14. *The Future of Children*, 30-44. 1999.
- ERIKSON, E. H. 1956. The Problem of Ego Identity. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 56-121. 1956.
- GARCIA, I., & O'NEIL, J. 2020. Anxiety in Adolescents. *The Journal for Nurse Practitioners*. 49-53. 2020.
- GRAY, S. L. -CULPEPPER, C. L. -WELSH, D. P. 2012. *Adolescence. Encyclopedia of Human Behavior*, 22-29. 2012.
- KAST, V. 2012. *Úzkosť a její smysl*. Praha: Portál. 2012.
- LEWINSOHN, P. M., A KOL. 1998. Gender differences in anxiety disorders and anxiety symptoms in adolescents. *Journal of Abnormal Psychology*, 109-117. 1998.
- MACEK, P. 1999. *Adolescence*. Praha: Portál. 1999.
- MUKHERJEE, S. 2012. Anchoring - An NLP Master Tool. *SSRN Electronic Journal*.
- MÜLNER, J.- RUISEL, I. - FARKAŠ, G. 1980. *Dotazník na meranie úzkosti a úzkostlivosti*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy. 1980.

- OSN. 1985 *Department of Economic and Social Affairs Youth*. 1985. Dostupné na: <https://www.un.org/development/desa/youth/what-we-do/faq.html>
- PRAŠKO, J. -VYSKOČILOVÁ, J. -PRAŠKOVÁ, J. 2012. *Úzkost a obavy*. Praha: Portál. 2012.
- REHMAN, I. -MAHABADI, N. -SANVICTORES, T. -REHMAN, CH. I. 2017. Classical Conditioning. 2017. Dostupné na: <https://europepmc.org/article/nbk/nbk470326>
- SALMELA-ARO, K. 2011. *Stages of Adolescence. Encyclopedia of Adolescence*, 360–368. 2011.
- SAWYER, S. M. -AZZOPARDI, P. S. -WICKREMARATHNE, D. -PATTON, G. C. 2018. The age of adolescence. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 223–228. 2018.
- TOSEY, P. & MATHISON, J. 2003. Neuro-linguistic programming: Its potential for learning and teaching in formal education. *The Curriculum Journal*, 371-388. 2003.
- VEREŠOVÁ, M. 2019. *Prehľad všeobecnej psychológie*. Nitra: ENIGMA PUBLISHING s.r.o. 2019.

VPLYV SOCIÁLNYCH SIETÍ NA OSAMELOSŤ ADOLESCENTOV

THE INFLUENCE OF SOCIAL NETWORKING SITES ON LONELINESS OF ADOLESCENTS

Andrea Škundová, Lucia Rapsová

Abstrakt: V príspevku prezentujeme problematiku používania sociálnych sietí v súvislosti s prežívaním osamelosti u adolescentov, pričom sa zaoberáme analýzou vzťahov medzi jednotlivými premennými. Výskumným cieľom bolo zistiť a analyzovať vplyv sociálnych sietí na prežívanie osamelosti v adolescencii. Výskumný súbor tvorilo 573 adolescentov vo veku od 11 do 20 rokov. Stanovili sme si dve hypotézy, ktoré sa týkali vzťahu osamelosti a používania sociálnych sietí, a osamelosti a času, ktorý adolescenti trávia na sociálnych sieťach. Dotazník bol administrovaný online a pozostával z 3 blokov, pričom dva tvorili štandardizované dotazníky FBI a UCLA. Štatistickým overením dát sme zistili, že ani jedna hypotéza nebola potvrdená, keďže z výsledkov vyplýva, že vzťah medzi osamelosťou a používaním sociálnych sietí neexistuje, a tiež ani čas strávený na sociálnych sieťach nijako neovplyvňuje osamelosť u adolescentov. Výsledky však identifikovali korelácie medzi osamelosťou a počtom priateľov na sociálnych sieťach a tiež sme zaznamenali rozdiely v prežívaní osamelosti u mužov a žien.

Kľúčové slová: adolescencia, osamelosť, sociálne vzťahy, internet, sociálne siete

Abstract: In the contribution we present issues of the use of social networking sites (SNSs) in connection with loneliness of adolescents and we deal with the analysis of the relations among the variables. The research aim was to find out and analyse the influence of SNSs on loneliness in adolescence period. The research sample consisted of 573 adolescents at various ages from 11 to 20. We stated two hypotheses related to loneliness and the use of SNSs, and loneliness and time spent on SNSs by adolescents. The questionnaire was administrated online and was composed of three parts, two of them were standardized questionnaires, FBI and UCLA. Performing statistical data verification, we found out that neither of the hypotheses was proved because the results showed the relation between loneliness and the use of SNSs does not exist as well as time spent on SNSs does not influence loneliness of adolescents in any way. However, the results identified correlations between loneliness and the number of friends on SNSs. Also, we noticed the difference between loneliness of men and loneliness of women.

Keywords: adolescence, loneliness, social relations, the internet, social networking sites

1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY

Dospievanie je považované ako jedno z kritických období v živote, pretože je to obdobie plné zmien, konfliktov, spoznávania a hľadania seba samého, ale takisto

aj utvárania nových sociálnych kontaktov a vzťahov (Nakonečný, 2001). Conger a Petersen (1984) uvádzajú, že adolescencia je fáza, ktorá je sociálne významná a psychicky veľmi náročná. Práve toto obdobie je rozhodujúce v procese osamostatňovania sa a odpútavania sa človeka od rodiny a diferenciácie jeho vzťahov (Langmeier, 1991).

Prežívanie pozitívnych sociálnych vzťahov je pre dospelávajúceho človeka veľmi žiaduce, a to, do akej miery dokáže túto oblasť zvládnuť sa odzrkadlí v následnej sebadôvere, samostatnosti a pocite autonómie (Müller de Moraes, 2015). Interpersonálne vzťahy v období adolescencie sú pestré a plnia určité funkcie. V prípade vzťahov s dospelými ide o získanie rovnosti pozície dieťaťa (adolescenta) a pozície dospelých, a v prípade rovesníckych vzťahov ide o získanie pochvaly, prijatia, hodnotenia a vytvorenie si vlastného zrkadla (Macek, 2003).

V procese formovania vzťahov adolescenta zohrávajú podstatnú rolu aj sociálne siete a online komunikácia, ktorej adolescenti venujú čoraz viac času. Dospelávajúci ju používajú, aby udržiavali vzťahy so svojimi kamarátmi, partnermi, rodinou, ale tiež mnohí vytvárajú aj nové kontakty a vzťahy s cudzími ľuďmi, čo má svoje výhody, ale i nevýhody (Subrahmanyam, Greenfield, 2008). V prvom rade online komunikácia pomáha formovať a upevňovať už existujúce vzťahy adolescentov. Čím častejšie mladí spolu komunikujú online, tým viac sa ich vzťahy prehĺbujú a naberajú na kvalite. Online komunikácia podporuje udržiavanie vzťahov čím uspokojuje aj jednu z najdôležitejších potrieb adolescenta – byť čo najviac v kontakte s kamarátmi. Prehĺbenie reálnych vzťahov prostredníctvom internetu je spôsobené tým, že adolescenti online komunikáciu vnímajú ako bezpečné prostredie, kde sa nehanbia odhaliť a prezradiť o sebe intímne informácie, ktoré by v osobnom kontakte nepovedali (Valkenburg, Peter, 2009). Adolescenti vo výskume (Sánchez, Muñoz-Fernández, Ortega-Ruiz, 2015) uviedli, že online priestor používajú hlavne na komunikáciu s priateľmi, úlohy do školy a počúvanie hudby, ale niektorí uviedli internet aj ako prostriedok na randenie a komunikáciu s partnermi v prípade odlúčenia. Komunikačné technológie sú však natoľko rozvinuté, že poskytujú adolescentom možnosť komunikovať aj s ľuďmi, ktorí nie sú ich priatelia a netvorí s nimi vzťahy v reálnom živote (Subrahmanyam, Greenfield, 2008). Štvrtina adolescentov z výskumu, ktorý realizovali Tomková a kol. (2015) majú tendenciu hľadať a kontaktovať ľudí na internete, ktorých osobne nepoznajú a viac ako 10% si ich pridá aj do priateľstva. Formovanie nových vzťahov online môže byť spojené s vytváraním novej identity adolescenta, pretože práve internet poskytuje dostatočnú anonymitu, aby dospelávajúci mohol prezentovať svoju novú identitu pred cudzími ľuďmi. Niektorí adolescenti vyhľadávajú nové virtuálne kontakty, aby nahradili nedostatok sociálnych vzťahov

v reálnom svete s čím sa stotožňujú aj Subrahmanyam a Greenfield (2008), ktorí online komunikáciu s cudzími ľuďmi považujú za pozitívnu, v tom prípade ak zmierňuje sociálnu úzkosť.

Prežívanie osamelosti v adolescencii

Sociálna sieť adolescenta je naozaj široká a je potrebné, aby mu poskytovala dostatočnú sociálnu oporu, pretože citové prežívanie dospelujúceho hlavne na začiatku obdobia adolescencie je intenzívne, búrlivé, emočne vypäté a rozmanité. Mladý človek si v tomto období prechádza pestrou škálou emócií od pozitívnych až po negatívne, ktoré dokáže zvládať aj vďaka sociálnym kontaktom a vzťahom, a preto je preňho neprípustné, aby zostal osamelý (Oravcová, 2002). Ako sme už spomínali, jednou z najdôležitejších úloh adolescenta je emancipácia od rodiny, ktorá sa môže prejavovať aj v potrebe byť viac sám a postupne sa osamostatňovať, preto je dôležité v tomto prípade rozlišovať osamelosť od samostatnosti (Santrock, 2015). Dospelievajúci sa dožaduje emancipácie, čo je v tomto období žiaduce, avšak osamelosť je preňho priam neprijateľná. Napriek tomu ale práve adolescenti sú voči osamelosti veľmi zraniteľní a ľahko jej prepadajú, pretože sa nedokážu tak ľahko vyrovnávať so zmenami, ktorými v tomto období prechádzajú (Danneel et al., 2017). Longitudinálny výskum (Qualter et al., 2015) ukazuje, že miera prežívania osamelosti je najvyššia v období adolescencie, kedy si mladý človek utvára svoju vlastnú identitu, a neskôr v období staroby, kedy stráca svojich blízkych. Podľa Žiakovej (2021) sa u jedinca počas obdobia adolescencie môže vyskytnúť existenciálna osamelosť, pretože práve vtedy sa dotvára jeho osobnosť a je potrebné, aby dokázal odpovedať na náročné životné otázky. Následne sa uňho vytvárajú pocity osamelosti, keďže vie, že toto obdobie musí zvládnuť sám so sebou a nikto mu v tomto prípade nepomôže.

Osamelosť a sociálne siete

Napriek tomu, že internet a sociálne siete sa stali veľmi dobrými pomocníkmi v rôznych oblastiach života a vo veľkej miere uľahčujú komunikáciu s druhými, a umožňujú spojenie s ľuďmi, s ktorými nie sme v priamom kontakte, tak používanie internetu a sociálnych sietí súvisí aj s fenoménom osamelosti. V Psychologickom slovníku (Hartl, Hartlová, 2000) nachádzame pojem *internetová osamelosť*, ktorú prežívajú ľudia, ktorí trávajú príliš veľa času na internete a medzi ich najčastejšie internetové aktivity patrí čítanie s inými používateľmi, čím sa snažia potlačiť pocity samoty a izolovanosti.

Súvislosť sociálnych sietí a osamelosti vzbudzuje rôzne pohľady, ktoré majú protichodný charakter. Jedným z názorov je, že sociálne siete a celkovo internet sú vhodným prostriedkom na zmiernenie pocitov osamelosti a do určitej miery

dokážu nahradiť neuspokojenie v sociálnych kontaktoch, avšak nemôže ísť o ich nadmerné používanie, pretože v tom prípade majú opačný efekt (Yang, 2016). Žiaková (2021) hovorí, že v prípade behaviorálnej osamelosti môžu sociálne siete a internet pomôcť znížiť pocity osamelosti, pretože sú to prostriedky, ktorými do určitej miery vieme nahradiť spoločné aktivity a záujmy (napríklad počítačové online hry). Druhá strana odborníkov (Hu, 2009, Panicker, Sachdev, 2014, Costa, Patrão, Machado, 2018) viac upozorňuje na negatívny dopad internetu a sociálnych sietí v súvislosti s osamelosťou. Hu (2009) skúmal vzťah medzi osamelosťou a používaním internetu a uvádza používanie sociálnych sietí ako nevhodný prostriedok znižovania pocitov osamelosti, keďže výskum ním realizovaný potvrdil, že pocity osamelosti sa ešte viac zvyšujú pri a po čítaní online v porovnaní s komunikáciou face-to-face. Zvýšená osamelosť pri používaní sociálnych sietí sa vyskytla u participantov, ktorých pocity osamelosti boli vysoké ešte pred ich používaním. U participantov s nízkou úrovňou osamelosti alebo žiadnou neboli zistené žiadne výrazné zmeny. Panicker a Sachdev (2014) upozorňujú na súvislosť medzi nadmerným používaním internetu a pocitov osamelosti, úzkosti, depresie a stresu. Výskum (Panicker, Sachdev, 2014) potvrdil vysoké korelácie medzi danými premennými, čo znamená ich súvislosť. Dôvodom osamelosti pri nadmernom používaní internetu môže byť nízky sociálny kontakt, ktorý je obmedzený kvôli vysokému času tráveného na internete. Problémovému používaniu internetu sa venovali aj Costa, Patrão a Machado (2018), ktorí hľadali súvislosti medzi používaním internetu a osamelosťou v adolescencii a mladšej dospelosti. Zistili, že návykové používanie internetu výrazne súvisí s prežívaním pocitov osamelosti. Väčšina participantov zvolila za najčastejšiu aktivitu používanie sociálnych sietí, prostredníctvom ktorých si snažia vynahradiť napríklad nedostatok face-to-face kontaktu, nefungujúce rodinné prostredie alebo hľadajú partnera. Výskum (Costa, Patrão, Machado, 2018) naznačuje, že online komunikácia má niečo vnútorné, vlastné, čo súvisí s pocitmi osamelosti a tieto pocity zvyšuje.

Odlišný pohľad na problematiku nachádzame u Žiakovej (2021), ktorá v podcaste, V ženskom rode, vyvracia súvislosť osamelosti a sociálnych sietí, pretože zdôrazňuje, že internetové sociálne siete v žiadnom prípade neovplyvňujú sociálne prežívanie, a tak ani nesúvisia s celkovým prežívaním osamelosti. Aktivita na sociálnych sieťach neznižuje pocity osamelosti, pretože tie môže znížiť a odstrániť iba kvalitný interpersonálny vzťah.

Zvyčajne sa predpokladá, že osamelosť je typická pre starších ľudí, ktorých sociálne okruhy sa postupne zužujú, čo sa odrazí na ich psychickom prežívaní. Avšak, opak je pravdou a my vnímame, že pocity osamelosti stále viac a viac

postihujú mladých ľudí v období adolescencie. Paradoxom však je, že práve táto generácia je pripútaná k sociálnym sieťam, ktoré poskytujú neustály sociálny kontakt a možnosť komunikácie. Preto nás zaujala tematika osamelosti v kontexte so sociálnymi sieťami, ktoré sú každodennou súčasťou ich života a majú na mladých ľudí podstatný vplyv, ktorý sme sa rozhodli preskúmať práve v súvislosti s pocitmi osamelosti. Cieľom článku a výskumu bolo analyzovať a preskúmať problematiku sociálnych sietí a osamelosti u adolescentov, pričom sme našu pozornosť centrovali na vplyv sociálnych sietí na prežívanú osamelosť v adolescencii.

Na základe preštudovanej literatúry a teoretických východísk uvedených v predchádzajúcom texte a vychádzajúc z cieľa výskumu sme sformulovali nasledujúce výskumné hypotézy:

H1: Predpokladáme, že existuje súvislosť medzi používaním sociálnych sietí a prežívaním osamelosti u adolescentov.

Viaceré realizované výskumy a odborníci (Hu, 2009, Yang, 2016, Costa, Patrão, Machado, 2018, Žiaková, 2021) potvrdili určitý vzťah medzi používaním sociálnych sietí a prežívanou osamelosťou v adolescencii. Odborníci ponúkajú dva pohľady na danú problematiku. Niektorí autori (Hu, 2009, Costa, Patrão, Machado, 2018) zistili, že vzťah medzi premennými je pozitívny, čiže používanie sociálnych sietí pocity osamelosti zvyšuje, iní odborníci (Yang, 2016, Žiaková, 2021) zase tvrdia opak, čo znamená, že sociálne siete pocity osamelosti znižujú. Vychádzajúc z daných výskumov, ale pozorujeme, že určitý vzťah medzi premennými existuje, ale nevieme ešte presne určiť o aký typ vzťahu ide.

H2: Predpokladáme, že existuje súvislosť medzi časom stráveným na sociálnych sieťach a prežívaním osamelosti u adolescentov.

Vzťah medzi časom stráveným na sociálnych sieťach a osamelosťou potvrdili výskumy (Panicker, Sachdev, 2014, Stankovka, Angelovska a Pandiloska Grncarovska, 2016), ktoré boli primárne zamerané na zvýšené používanie sociálnych sietí. Autori zistili, že vzťah medzi premennými je pozitívny, čo znamená, že čím je vyššia úroveň času stráveného na sociálnych sieťach, tým je vyššia úroveň prežívanej osamelosti u adolescentov. V prípade výskumu, ktorý realizovali Stankovka, Angelovska a Pandiloska Grncarovska (2016) sa ukázalo, že vzťah je obojsmerný a premenné sa ovplyvňujú navzájom.

2 METÓDY

Výskumný súbor

Výskumný súbor celkovo tvorilo 587 žiakov zo základných škôl, stredných škôl a osemročných gymnázií, ktoré sa nachádzajú v Nitre alebo Trenčíne. Keďže náš výskum sa zameriaval na cieľovú skupinu v období adolescencie, tak dotazník vyplňali žiaci druhého stupňa ZŠ a všetky ročníky SŠ a osemročných gymnázií. 14 dotazníkov bolo vylúčených z výskumného súboru kvôli nevyhovujúcemu veku, a tak výskumnú vzorku tvorilo iba 573 participantov. Vekové ohraničenie respondentov bolo 11-20 rokov, ktoré spadá pod vekové ohraničenie adolescencie podľa Vágnerovej (2012) členenia. Priemerný vek participantov bol 16,94 rokov ($SD = 2,026$). Väčšiu časť žiakov tvorili ženy v počte 428 (75 %) a menšie zastúpenie mali muži v počte 145 (25 %). Z hľadiska miesta, 112 (20 %) žiakov navštevovalo školu v Nitre a 461 (80 %) žiakov v Trenčíne.

Metódy výskumu a štatistické procedúry

Výskum sme uskutočnili pomocou kvantitatívnej metódy, a to konkrétne použitím dotazníka, ktorý bol administrovaný online prostredníctvom platformy <https://www.surveymonkey.com/sk/>. Dotazník pozostával z úvodu, v ktorom boli uvedené informácie o cieľoch výskumu a inštrukcie pre participantov, a troch hlavných častí, ktoré zisťovali demografické údaje o respondentovi a merali používanie sociálnych sietí (Facebook, Messenger, Instagram, WhatsApp, Viber, Snapchat, TikTok) a osamelosť.

Prvý blok dotazníka sa skladal z 3 otázok, ktoré boli zamerané na demografické údaje participantov, a to konkrétne: pohlavie, vek a miesto, kde respondent navštevuje školu. Pri otázke, ktorá sa týkala pohlavia, ako binárnej premennej, mal participant vybrať z možností muž/žena. Vek sme merali pomocou otvorenej otázky, kde participant vpísal svoj vek. Posledným demografickým údajom bolo miesto, kde participant navštevuje školu, pričom boli na výber dve možnosti (Trenčín/Nitra). Po otázkach týkajúcich sa demografických údajov ďalej nasledovali dva už existujúce dotazníky: Facebook Intensity Scale (FBI) a UCLA Loneliness Scale.

Facebook Intensity Scale (FBI)

FBI vytvorili autori Ellison, Steinfield a Lampe (2007) za účelom merania používania Facebooku. Avšak, náš výskum bol zameraný na viaceré sociálne siete, nie iba na používanie Facebooku, a preto sme sa rozhodli jednotlivé položky škály upraviť a slovo *Facebook* nahradiť slovami *sociálne siete* (*Facebook, Messenger, Instagram, WhatsApp, Viber, Snapchat, TikTok*). Napriek tomu, že bola potrebná

modifikácia, sme sa rozhodli práve pre škálu FBI, pretože jednotlivé položky merajú presne tie údaje, ktoré sme chceli zistiť. FBI pozostáva z 8 položiek, pričom prvých 6 otázok využíva hodnotiacu Likertovu škálu, ktorú tvorí 5 stupníc (úplne súhlasím-súhlasím-neviem-nesúhlasím-úplne nesúhlasím) a zisťuje participantov postoj k sociálnym sieťam a jeho emocionálne pripútanie k sociálnym sieťam. Posledné dve položky merajú číselnú hodnotu (čas a počet priateľov), kde participant hodnotí do akej miery je aktívny na sociálnych sieťach. Tieto dve položky boli aj samostatne vyhodnocované, keďže ich škálovanie bolo iné ako škálovanie otázok týkajúcich sa intenzity vzťahu.

UCLA, Loneliness Scale

Dotazník UCLA, ktorého autorom je Russell et al. (1996) sa zameriava na meranie prežívania osamelosti. Rozhodli sme sa pre použitie tretej verzie UCLA škály, pretože si myslíme, že je najvhodnejšia, keďže je kombináciou prvej a druhej verzie, pričom je zrozumiteľná a vhodná aj pre adolescentov. Škála meria subjektívne prežívanie a emócie participantov, ktoré sa týkajú osamelosti a sociálnej izolácie. Pozostáva z 20 položiek, pričom využíva 4-bodovú stupnicu (nikdy-občas-niekedy-často), na ktorej participant uvádzajú ako často dané pocity prežívajú. 9 položiek, konkrétne otázky č. 1, 5, 6, 9, 10, 15, 16, 19 a 20 sú reverzné. Participant mohol dosiahnuť minimálne skóre 1,100 a maximálne skóre 3,850. Čím vyššia bola hodnota nameraného skóre, tým vyššiu úroveň osamelosti participant prežíval. Pozitíva škály UCLA vnímame hlavne v 4-bodovej stupnici, ktorá zamedzuje tendenciu výberu centrálnej možnosti, a takisto jednotlivé položky neuvádzajú slovo osamelosť, takže participant nie sú nijako ovplyvňovaní.

Pre štatistické spracovanie výskumných dát získaných dotazníkovým šetrením, analýzu a interpretáciu výsledkov výskumu sme použili štatistický program JASP a nasledujúce metódy:

- deskriptívnu štatistiku pre opis nameraných hodnôt,
- Studentov t-test pre dva nezávislé výbery pre porovnanie rozdielov medzi skupinami (ženy a muži),
- Pearsonovu korelačnú analýzu pre overenie vzťahov.

3 VÝSLEDKY VÝSKUMU

V tabuľke č. 1 uvádzame deskriptívne štatistiky všetkých sledovaných premenných (osamelosť, počet priateľov na SS, čas trávený na SS a intenzita vzťahu k SS).

Tabuľka 1 Deskriptívne zobrazenie premenných

	osamelosť	počet priateľov na SS	čas trávený na SS	intenzita vzťahu k SS
Početnosť	573	573	573	573
Priemerné skóre	2,184	2,721	2,040	3,637
Štandardná odchýlka	0,582	1,557	1,043	0,692
Minimum	1,100	1,000	1,000	1,170
Maximum	3,850	5,000	5,000	5,000

Vysvetlivky: SS – sociálne siete (Facebook, Messenger, Instagram, WhatsApp, Viber, Snapchat, TikTok)

Priemerné skóre prežívanej osamelosti u adolescentov bolo 2,184 (SD=0,582), pričom hodnota minimálneho dosiahnuteľného skóre bola 1,100 a hodnota maximálneho dosiahnuteľného skóre bola 3,850. Pri premennej počet priateľov na SS bolo priemerné skóre 2,721 (SD=1,557), čo predstavuje hranicu medzi 101-200 a 201-300 priateľov. Minimálne skóre bolo 1, čo znamená 0- 100 priateľov a maximum bolo 5, čo znamená viac ako 400 priateľov.

V tabuľke č. 2 uvádzame prehľadné percentuálne zobrazenie, kde môžeme vidieť koľko participantov malo aký počet priateľov na SS.

Tabuľka 2 Počet priateľov na SS

počet priateľov na SS	počet	%
1 (0-100)	182	31,763
2 (101-200)	118	20,593
3 (201-300)	83	14,485
4 (301-400)	58	10,122
5 (400+)	132	23,037
Spolu	573	100

Vysvetlivky: SS – sociálne siete (Facebook, Messenger, Instagram, WhatsApp, Viber, Snapchat, TikTok), % – percento

Adolescenti v priemere trávili na sociálnych sieťach 2,040 hodiny (SD=1,043), čo je 3-4 hodiny, pričom minimum bolo 1, čo predstavovalo 0-2 hodiny a maximum 5, čo bolo 9 a viac hodín.

V tabuľke č. 3 uvádzame percentuálny prehľad, v ktorom môžeme nájsť počet participantov, ktorí volili jednotlivé časové rozmedzia používania sociálnych sietí.

Tabuľka 3 Čas trávený na SS

čas trávený na SS/deň	počet	%
1 (0-2 hod.)	213	37,173
2 (3-4 hod.)	193	33,682
3 (5-6 hod.)	116	20,244
4 (7-8 hod.)	33	5,759
5 (9 a viac hod.)	18	3,141
Spolu	573	100

Vysvetlivky: SS – sociálne siete (Facebook, Messenger, Instagram, WhatsApp, Viber, Snapchat, TikTok), % – percento

Celková priemerná intenzita prežívaného vzťahu k sociálnym sieťam bola 3,637 (SD=0,692), minimum bolo 1,170 a maximum 5.

V tabuľke č. 4 uvádzame deskriptívnu štatistiku meraných premenných, kde sú zobrazené namerané hodnoty pre jednotlivé pohlavie, teda mužov a ženy.

Tabuľka 4 Deskriptívne zobrazenie premenných z pohľadu pohlavia

	pohlavie	početnosť	priemerné skóre	štandardná odchýlka	smerodajná odchýlka
Osamelosť	muži	145	2.079	0.542	0.045
	ženy	428	2.220	0.591	0.029
Počet priateľov na SS	muži	145	2.497	1.537	0.128
	ženy	428	2.797	1.559	0.075
Čas trávený na SS	muži	145	1.766	0.965	0.080
	ženy	428	2.133	1.053	0.051
Intenzita vzťahu k SS	muži	145	3.472	0.742	0.062
	ženy	428	3.693	0.666	0.032

Vysvetlivky: SS – sociálne siete (Facebook, Messenger, Instagram, WhatsApp, Viber, Snapchat, TikTok)

Ako môžeme vidieť v tabuľke č. 4, je zrejmé, že jednotlivé namerané hodnoty sa medzi mužmi a ženami líšia. V prípade osamelosti, ženy prežívali vyššiu úroveň osamelosti ako muži. Priemerné skóre osamelosti žien bolo 2,220 (SD=0,591), zatiaľ čo u mužov bolo iba 2,079 (SD=0,542). Takisto sú rozdielne aj hodnoty premenných týkajúcich sa SS. Najvýznamnejší rozdiel pozorujeme v čase trávenom

na SS, kde je značný rozdiel, keďže priemerné skóre mužov bolo iba 1,766 (SD=0,965), zatiaľ čo u žien 2,133 (SD=1,053).

Vzťahy medzi prežívanou osamelosťou a používaním sociálnych sietí sme overovali pomocou korelačnej analýzy. Zistili sme, že medzi osamelosťou a počtom priateľov na SS existuje slabý negatívny vzťah ($r = -0,082$; $p = 0,049$). Vzťah osamelosti a hodín trávených na SS a intenzity vzťahu k SS nebol potvrdený (viď tab. č. 5).

Z výsledkov vyplýva, že existuje stredne silný pozitívny vzťah ($r = 0,312$; $p < ,001$) medzi počtom priateľov na SS a časom stráveným na SS. Stredne silný pozitívny vzťah ($r = 0,351$, $p < ,001$) bol overený aj medzi počtom priateľov na SS a intenzitou vzťahu k SS (viď tab. č. 5).

Tiež sme zistili, že existuje vzťah medzi časom stráveným na SS a intenzitou vzťahu k SS, v tomto prípade bol overený stredne silný pozitívny vzťah ($r = 0,410$; $p < ,001$) (viď tab. č. 5).

Potvrdili sa aj vzťahy medzi vekom a počtom priateľov na SS a časom stráveným na SS. Vzťah medzi vekom a počtom priateľov na SS bol overený ako slabý pozitívny vzťah ($r = 0,146$; $p < ,001$). Vzťah medzi vekom participantov a časom stráveným na SS bol overený tiež ako slabý pozitívny vzťah ($r = 0,090$; $p = 0,032$).

Tabuľka 5 Korelačná analýza

premenné		vek	osamelosť	počet priateľov na SS	čas trávený na SS	intenzita vzťahu na SS
Počet priateľov na SS	r	0,146	-0,082	—		
	p	< ,001	0,049	—		
Čas strávený na SS	r	0,09	0,046	0,312	—	
	p	0,032	0,269	< ,001	—	
Intenzita vzťahu k SS	r	0,046	0,034	0,351	0,41	—
	p	267	0,414	< ,001	< ,001	—

Vysvetlivky: SS – sociálne siete (Facebook, Messenger, Instagram, WhatsApp, Viber, Snapchat, TikTok), r – korelačný koeficient, p – úroveň signifikancie

Štatisticky významný rozdiel bol zistený medzi mužmi a ženami v prípade prežívanej osamelosti ($t = 2,543$; $p = 0,011$), v čase strávenom na SS ($t = 3,710$;

$p < ,001$) a v intenzite vzťahu k SS ($t = 3,358$; $p < ,001$). V počte priateľov sa nepreukázal signifikantný rozdiel medzi mužmi a ženami ($t = 2,011$; $p = 0,045$).

Tabuľka 6 Štatistické rozdiely medzi mužmi a ženami

Premenné	t	df	p
Osamelosť	-2.543	571	0.011
Počet priateľov na SS	-2.011	571	0.045
Čas trávený na SS	-3.710	571	< .001
Intenzita vzťahu k SS	-3.358	571	< .001

Vysvetlivky: t – hodnota t-testu, df – stupeň voľnosti, p – hodnota signifikancie

4 DISKUSIA A ZÁVER

Príspevok bol zameraný na problematiku sociálnych sietí a osamelosti v období adolescencie. Cieľom bolo zistiť úroveň osamelosti adolescentov, intenzitu vzťahu k sociálnym sieťam a overiť či medzi danými premennými existujú určité vzťahy a súvislosti. V rámci intenzity vzťahu k sociálnym sieťam sme sa zamerali aj na čas strávený na sociálnych sieťach a počet priateľov na sociálnych sieťach. V súvislosti s hlavným cieľom a po preštudovaní literatúry sme si stanovili dve hypotézy. V prvej hypotéze sme predpokladali, že existuje súvislosť medzi používaním sociálnych sietí a prežívaním osamelosti u adolescentov. V druhej sme predpokladali, že existuje súvislosť medzi časom stráveným na sociálnych sieťach a prežívaním osamelosti u adolescentov.

Výskumu sa zúčastnilo 573 adolescentov vo veku od 11 do 20 rokov, študujúcich na základných a stredných školách alebo gymnáziách v Nitre alebo Trenčíne. Dáta sme zbierali pomocou dotazníka, ktorý bol administrovaný online prostredníctvom platformy <https://www.surveymonkey.com/sk/>. Zozbierané dáta sme následne štatisticky vyhodnotili a overili sme jednotlivé vzťahy medzi premennými.

Z výsledkov výskumu sme zaznamenali, že hypotéza č. 1 nebola potvrdená, pretože súvislosť medzi prežívanou osamelosťou adolescentov a používaním sociálnych sietí neexistuje, keďže korelácie medzi osamelosťou a časom stráveným na sociálnych sieťach, a osamelosťou a intenzitou vzťahu k sociálnym sieťam neboli štatisticky významné. Avšak, sme zistili, že vzťah medzi prežívanou osamelosťou a počtom priateľov na sociálnych sieťach bol overený ako slabý negatívny vzťah. Táto súvislosť ale nijako neovplyvňuje vyvrátenie prvej hypotézy, pretože počet priateľov na sociálnych sieťach nie je ukazovateľom používania

sociálnych sietí. Jav, že adolescent má na sociálnych sieťach určitý počet priateľov automaticky nepredikuje aj používanie sociálnych sietí.

Keďže je vzťah medzi osamelosťou a počtom priateľov negatívny, znamená to, že s narastajúcim počtom priateľov na SS sa znižuje úroveň prežíanej osamelosti u adolescentov. Myslíme si, že takýto jav je dôsledkom toho, že prostredníctvom sociálnych sietí si adolescent vytvára nové sociálne internetové vzťahy alebo udržiava už existujúce. Tým, že sa mladý človek začína priateľiť s viacerými ľuďmi, nadobúda sociálnu prestíž, cíti sa byť prijatým členom okolitého či už internetového alebo reálneho sveta, a tak sa necíti byť sám a opustený. Lee, Noh a Koo (2013) tiež zistili, že pocity osamelosti môžu klesať používaním sociálnych sietí, prostredníctvom ktorých získavajú podporu od priateľov a známych, čím sa zlepšuje aj ich celkové psychické prežívanie. Vnímame určité prepojenie s výskumom (Antheunis, Schouten, Krahmer, 2014), v ktorom sa zistilo, že používanie sociálnych sietí predikuje nárast a posilnenie sociálneho kapitálu adolescentov, čo znamená, že sa viac cítia byť členmi komunity a disponujú širokou škálou priateľov, na ktorých sa môžu obrátiť. Práve tento jav sa môže odzrkadliť aj v pocitoch osamelosti, ktoré následne klesajú.

Rovnako ako v štúdiách (Subrahmanyam, Lin, 2007, Biolcati, Cani 2015), vzťah medzi prežívaním osamelosti u adolescentov a časom stráveným na sociálnych sieťach, ktorý sme predpokladali v druhej hypotéze nebol štatisticky významný, z čoho vyplýva, že druhá hypotéza nebola potvrdená. Korelačný koeficient vzťahu medzi premennými bol 0,046 ($p = 0,269$), čo znamená, že medzi premennými neexistuje žiadny vzťah. Čas strávený na sociálnych sieťach teda nijako neovplyvňuje úroveň prežíanej osamelosti, a naopak ani osamelosť nevlýva na množstvo času, ktorý adolescenti trávia na sociálnych sieťach. Identickú hypotézu formulovala aj Vašková (2018), ktorej výskum danú hypotézu potvrdil, pretože vzťah medzi osamelosťou adolescentov a časom stráveným na sociálnych sieťach bol overený ako stredne silný ($r = 0,325$; $p < 0,001$). Jedným z faktorov, ktorý mohol výsledok ovplyvniť je, že respondenti vo Vaškovej (2018) výskume trávili na sociálnych sieťach v priemere 4,58 hodín, zatiaľ čo v našom výskume bolo priemerné skóre participantov nižšie ($r = 2,040$; $SD = 1,043$) a predstavovalo čas v rozmedzí 3-4 hodiny.

V kontexte používania sociálnych sietí u adolescentov sme zistili, že existuje súvislosť medzi počtom priateľov na sociálnych sieťach a časom stráveným na sociálnych sieťach. Vzťah medzi premennými bol overený ako stredne silný s pozitívnym charakterom korelácie, čo znamená, že čím vyšší počet priateľov má adolescent na sociálnych sieťach, tým viac času im venuje. Túto skutočnosť si vysvetľujeme tak, že čím viac priateľov na sociálnych sieťach máme, tým sa

zväčšuje aj ich obsah. Priatelia postujú rôzne statusy, pridávajú fotky a videá, lajkujú a komentujú príspevky, zdieľajú obsah, atď. Ak si chceme pozrieť všetky nové príspevky a novinky vo feede, tak potrebujeme sociálnym sieťam venovať aj viac času. Stredne silný pozitívny vzťah bol tiež potvrdený medzi počtom priateľov na sociálnych sieťach a intenzitou vzťahu k sociálnym sieťam, ale takisto aj medzi časom stráveným na sociálnych sieťach a intenzitou vzťahu k sociálnym sieťam. Z toho vyplýva, že intenzita vzťahu k sociálnym sieťam rastie so stúpajúcim počtom priateľov a so zvyšujúcim sa časom používania sociálnych sietí. Čas aj počet priateľov na sociálnych sieťach sa výrazne odráža v tom, aký postoj a vzťah prežívajú adolescenti smerom k sociálnym sieťam. Vzostupný čas a počet priateľov adolescentov na sociálnych sieťach sa ďalej prejaví v náraste intenzity vzťahu, čo znamená, že sociálne siete sa viac stávajú súčasťou ich života, obľubujú ich, sú hrdí, že sú na sociálnych sieťach a nevedia si predstaviť, že by sociálne siete prestali fungovať.

Pohľady na vzťah medzi prežívanou osamelosťou a pohlavím sú instabilné a premenlivé. Borys a Perlman (1985) uvádzajú, že pri použití škály UCLA, ktorú sme vo výskume použili aj my, zvyčajne muži dosahujú vyššie skóre v úrovni prežívanej osamelosti ako ženy, avšak ženy si skôr priznávajú, že sa cítia osamelo. V tomto prípade podstatnú úlohu zohrávajú genderové stereotypy, ktoré zobrazujú muža ako menej citlivého a emotívneho oproti ženám, ktoré sú viac citovo založené a neboja sa prejsť emócie (Borys a Perlman, 1985). Biolcati a Cani (2015), ktorí sa tiež zaoberali osamelosťou v období adolescencie, zistili, že úroveň prežívanej osamelosti bola vyššia u mužov. Opačnú teóriu zastávajú Yavich, Davidovitch a Frenkel (2019), ktorí uvádzajú, že vzťahy medzi pohlavím a prežívanou osamelosťou nie sú významné a teda medzi premennými neexistuje nijaká súvislosť. V našom výskume sa ale potvrdil odlišný vzťah ako v predchádzajúcich výskumoch, pretože práve adolescentky prežívali vyššiu úroveň osamelosti ako adolescenti. Myslíme si, že tento rozdiel môže byť spôsobený práve rodovými stereotypmi, čo znamená, že adolescenti sa boja ukázať svoju slabú stránku, cítia sa zraniteľní a môžu byť toho názoru, že slabosť, teda osamelosť je pre nich neprípustná. Tieto pocity môžu byť umocnené aj obdobím, v ktorom sa mladí ľudia nachádzajú, kedy sa formuje ich osobnosť a citovo dozrievajú. Naš výskum ďalej ukázal, že ženy majú na sociálnych sieťach viac priateľov, trávajú na nich viac času a ich vzťah k sociálnym sieťam je intenzívnejší ako u mužov.

Ak sa na dané premenné pozrieme z pohľadu veku, zistíme, že osamelosť nie je nijako ovplyvnená vekom, keďže korelácie medzi prežívanou osamelosťou a vekom sa nepotvrdili. Naopak sa ale potvrdili súvislosti medzi vekom a používaním sociálnych sietí. Slabý pozitívny vzťah bol overený medzi vekom

a počtom priateľov na sociálnych sieťach, ale takisto aj medzi vekom a časom tráveným na sociálnych sieťach. S narastajúcim vekom postupne stúpa aj počet priateľov a čas, ktorý adolescenti venujú sociálnym sieťam. Janková (2020) zistila, že väčšina žiakov sa úplne prvýkrát pripojila na internet vo vekovom rozmedzí 7-12 rokov, čo istým spôsobom vysvetľuje aj naše zistenie. Adolescenti sa na sociálne siete začínajú registrovať na začiatku rannej adolescencie, postupne poznávajú prostredie sociálnych sietí a začínajú si vytvárať okruh priateľov. Z vlastných skúseností môžeme povedať, že okruh priateľov najskôr tvorí rodina, kamaráti a spolužiaci zo ZŠ. Postupne sa internetový sociálny svet rozrastá, adolescent poznáva nových ľudí, vytvára si nové kontakty a vzťahy, čo sa následne odzrkadlí aj v počte priateľov na sociálnych sieťach.

V našom výskume bádame niekoľko nedostatkov, ktoré mohli určitým spôsobom ovplyvniť výsledky výskumu. Domnievame sa, že ich korekciou by sa mohli posunúť výsledky na vyššiu úroveň. Najväčším nedostatkom nášho výskumu je výskumná vzorka. Nerovnomerné zastúpenie žien a mužov, ale takisto participantov z Nitry a Trenčína, mohlo ovplyvniť naše zistenia. Aby bola vzorka viac heterogénna mohli sme vyzbierať dáta od respondentov z celého Slovenska, avšak my sme sa zamerali iba na dve mestá na západnom Slovensku, a to konkrétne Nitru a Trenčín. Oveľa väčšie zastúpenie vo výskume mali ženy, ktorých bolo o 50 percentuálnych bodov viac ako mužov. Keďže sme zber dát realizovali online, nevieme presne určiť či boli dotazníky vyplňané cieľovou vzorkou. Riziko zberu dát online vnímame aj v nepochopení niektorých otázok, hlavne v prípade mladších adolescentov, ktorí z určitých dôvodov nevyplňali dotazník v prítomnosti učiteľa, a tak nemali možnosť uistiť sa či otázke dobre rozumejú. Napriek tomu, že v každej otázke, ktorá sa týkala sociálnych sietí, boli uvedené jednotlivé sociálne siete, ktoré máme na mysli, sa mohlo stať, že respondenti uvádzali aj odpovede týkajúce sa iných sociálnych sietí (napr. YouTube). Nepresné informácie mohli uvádzať aj v otázke č. 11, ktorá sa týkala času tráveného na sociálnych sieťach. Predpokladáme, že čas, ktorý uviedli bola len ich domnienka a odhad, ktorý môže byť skreslený.

Celkovo si ale myslíme, že otázky boli zrozumiteľné a nenáročné, pozitívne vnímame aj úspešnosť dotazníka, ktorá bola 53%, teda viac ako polovica respondentov, ktorí dotazník otvorili, ho aj úspešne dokončili.

Napriek uvedeným limitom, výskum prináša niekoľko významných zistení nielen pre edukačnú prax, ale tiež pre všetkých žijúcich v blízkosti adolescentov. Ako sme zistili, je zrejmé, že aj adolescenti prežívajú pocity osamelosti a považujeme za normálne, že sa niekedy cítia opustení. Problém ale percipujeme v situáciách, keď sa osamelí adolescenti obracajú na sociálne siete a používajú ich

ako prostriedok na zníženie týchto nepríjemných pocitov. Chceli by sme upozorniť hlavne na fakt, že 90% respondentov uviedlo, že úplne súhlasí alebo súhlasí s tým, že sociálne siete sa stali ich každodennou súčasťou života. Priemerný čas, ktorý adolescenti trávili na sociálnych sieťach nie je príliš nadmerný, avšak skoro 30% adolescentov používalo sociálne siete viac ako 5, dokonca niektorí až 9 a viac hodín, čo už je, podľa nás, alarmujúce a indikuje závislosť od sociálnych sietí. Sociálne siete samozrejme nemožno paušalizovať ako negatívne, pretože v mnohých prípadoch dokážu byť nesmiernym pomocníkom, pomáhajú mladým rásť, zvýšiť ich sebavedomie a komunikovať s priateľmi, keď reálny sociálny kontakt nie je možný. Dôležitosť však vnímame v uvedomení si rizík a nedostatkov, ktorými internet a sociálne siete disponujú.

Stotožňujeme sa s názorom, že je dôležité naučiť sa s osamelosťou pracovať a nájsť spôsob ako ju eliminovať. Samotný názov knihy *„Osamelosť ako sociálny a patologický jav“* od autorky Žiakovej et al. (2008) upozorňuje na problematiku, že osamelosť je problémom v spoločnosti a je potrebné ju riešiť. Myslíme si, že práve v období adolescencie, ktoré je nestále, búrlivé a emocionálne vypäté je dôležité naučiť mladých s osamelosťou pracovať, zvládať ju a možno ju vidieť aj v inom, nie len negatívnom svetle. To isté vnímame aj v prípade sociálnych sietí, ktoré sú už v dnešnej dobe metlou ľudstva a my sme sa iba stali ich otrokom, ak si nevieme určiť hranice ako a koľko ich používať.

Rodičia, učitelia, sociálni pracovníci, ale hlavne školskí psychológovia by tu mali byť pre ich deti a žiakov už teraz, nie až keď je neskoro. Zmysel percipujeme v krátkodobej, ale hlavne v dlhodobej intervencii, ktorá môže byť realizovaná v podobe preventívnych programov, tréningových programov, prednášok, workshopov, tematických hodín a výletov, ktoré by na problémy súvisiace s našou témou upozornili, a tak predchádzali sociálnym a patologickým javom, ktoré sa môžu u adolescentov rozvinúť. Deň duševného zdravia je jednou z príležitostí, kedy môžeme nechať mladých ľudí sa zamyslieť v čom duševné zdravie spočíva, ako ho doceliť a ako ho udržiavať.

V období adolescencie je ťažké byť zodpovedný, aj keď máme informácie a vieme o možných hrozbách. Navrhovali by sme hlavne realizáciu praktických workshopov a stretnutí s ľuďmi, ktorí si zažili podobné problémové situácie (osamelosť, úzkosť, depresia, závislosť od sociálnych sietí, cudzí ľudia online, kyberšikana, a iné.), a vedia presne popísať, čo prežívali a ako následne postupovali, aby daný problém zvládli. Ľudia, príbehy a emócie sú presne to, čo dokáže adolescentov zaujať a upútať.

Triednym učiteľom, výchovným poradcom a školským psychológom odporúčame realizáciu triednických hodín v podobe kruhových sedení, ktoré sú zamerané na prehlbovanie a rozvoj reálnych interpersonálnych vzťahov, čím sa u adolescentov eliminujú pocity osamelosti a zároveň sa rozširia a upevnia reálne sociálne okruhy. Navrhovali by sme do školských vzdelávacích programov zaradiť aj rôzne tréningové programy na podporu a rozvoj sociálnych zručností, ktoré by žiakom a študentom pomohli formovať, konsolidovať a upevniť reálne sociálne vzťahy a nie tie virtuálne.

Adolescencia je aj obdobie odlúčenia od rodiny a odchodu či už na strednú alebo vysokú školu. Okrem toho, že odporúčame upevňovať vzťahy v rámci triedy, nemali by sme zabúdať ani na internáty, kde študenti prichádzajú do nových sociálnych okruhov. V tomto prípade je veľmi dôležité vytvoriť vhodnú atmosféru, ktorá bude určitým spôsobom pripomínať rodinné prostredie, od ktorého má študent v tej chvíli ďaleko. Túto potrebu vnímame hlavne v prostredí stredoškolských internátov, kam prichádzajú adolescenti v rannom období, kedy je pocit pochopenia, blízkosti, akceptácie a prijatia nesmierne dôležitý.

Výskumy v oblasti osamelosti, well-beingu a sociálnych sietí sú naozaj rozličné. Odborníci sa na témy pozerajú z rôznych pohľadov, skúmajú súvislosti s ďalšími premennými, ale tiež overujú už existujúce výskumne zistenia. Danú výskumnú problematiku by sme navrhovali obohatiť výskumom, ktorý by podrobnejšie preskúmal súvislosti medzi premennými. Naš výskum síce priniesol zistenia, že medzi prežívanou osamelosťou a používaním sociálnych sietí je vzťah, ale nevieme s istotou povedať, ktorá premenná predikuje ktorú. Takisto navrhujeme realizáciu výskumu, v ktorom by bolo rovnomerné vekové zastúpenie participantov, aby bolo možné následné porovnanie prežívanej osamelosti u adolescentov rannej a neskorej adolescencie. Keďže sa v našom výskume nepotvrdila súvislosť medzi osamelosťou a časom stráveným na sociálnych sieťach, navrhujeme zrealizovať experiment, v ktorom by nezávislou premennou bol čas strávený na sociálnych sieťach. Manipuláciou nezávislej premennej by sme zistili, či osamelosť stúpa, klesá, alebo je konštantná, čo by iba potvrdilo naše zistenia.

Na záver by sme chceli poukázať na to, že obdobie adolescencie je čas plný dôležitých rozhodnutí, očakávaných vzorcov správania, zodpovedných činov a odpovedí na neľahké životné otázky, ktoré sprevádzajú zmeny v emocionálnej, telesnej, ale aj sociálnej oblasti. Obraz, ktorý spoločnosť vytvára o adolescentoch im vôbec nepomáha zvládať toto náročné obdobie, ba práve naopak vytvára tlaky, dôsledkom ktorých sa adolescent cíti bezmocný, beznádejný, zmätený a osamelý. Ak zlyháva najbližší sociálny okruh, je veľmi pravdepodobné, že ich poradcom a oporou sa im stanú sociálne siete a virtuálni priatelia, ktorí sčasti saturujú

potrebu socializácie, no nikdy z dlhodobého hľadiska nenahradia reálny sociálny kontakt. Za mimoriadne dôležité považujeme upriamiť pozornosť adolescentov na reálne vzťahy a kontakty, ktoré neskôr môžu byť upevňované prostredníctvom sociálnych sietí, no dôležitý je základ, ktorý spočíva nielen vo virtuálnej, ale hlavne vo fyzickej blízkosti. Je potrebné adolescentov viesť ku kvalitným interpersonálnym vzťahom, zdravému a uvedomelému používaniu internetu a sociálnych sietí, a tak eliminovať a zamedziť vzniku sociálnych a patologických javov.

LITERATÚRA

- ANTHEUNIS, M. L., SCHOUTEN, A. P., KRAHMER, E. (2014). Role of Social Networking Sites in Early Adolescents' Social Lives. *The Journal of Early Adolescence*, 36, 3, 348–371. doi:10.1177/0272431614564060
- BIOLCATI, R., CANI, D. (2015). Feeling alone among friends: Adolescence, social networks and loneliness. *Webology*, 12, 2, 1–9. Získané 19. marca 2022, z <https://www.webology.org/data-cms/articles/20200515051926pma138.pdf>
- BORYS, S., PERLMAN, D. (1985). Gender Differences in Loneliness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 11, 1, 63–74. doi:10.1177/0146167285111006
- CONGER, J. J., PETERSEN, A. C. (1984). *Adolescence and Youth: Psychological Development in a Changing World*. 3. vyd. New York : Harper & Row. 732 s. ISBN 0-06-041357-3
- COSTA, R. M., PATRÃO, I., MACHADO, M. (2018). Problematic internet use and feelings of loneliness. *International Journal of Psychiatry in Clinical Practice*, 23, 2. 160-162. doi:10.1080/13651501.2018.1539180
- DANNEEL, S. a kol. (2017). Developmental Change in Loneliness and Attitudes Toward Aloneness in Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 47, 1, 148-161. doi:10.1007/s10964-017-0685-5
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. (2000). *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o. 776 s. ISBN 80-7178-303-X
- HU, M. (2009). Will Online Chat Help Alleviate Mood Loneliness? *CyberPsychology & Behavior*, 12, 2. 219-223. doi:10.1089/cpb.2008.0134
- JANKOVÁ, M. (2020). *Význam internetu a sociálnych sietí v živote žiakov základných a stredných škôl*. 1. vyd. Bratislava : Centrum vedecko-technických informácií SR. 77 s. ISBN 978-80-89965-35-9
- LANGMEIER, J. (1991). *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. 2. vyd. Praha: Avicenum. 288 s. ISBN 80-201-0098-7
- LEE, L. T., NOH, M. J., KOO, D. M. (2013). Lonely People Are No Longer Lonely on Social Networking Sites: The Mediating Role of Self-Disclosure and Social Support.

- Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 16, 6, 413–418. doi:10.1089/cyber.2012.0553
- MACEK, P. (2003). *Adolescence*. 2. vyd. Praha: Portál. 144 s. ISBN 80-7178-747-7
- MÜLLER DE MORAIS, M. (2015). *Osamelosť a zmysel života v adolescencii*. 1. vyd. Nitra: Katedra pedagogickej a školskej psychológie PF UKF v Nitre. 122 s. ISBN 978-80-558-0782-9
- NAKONEČNÝ, M. (2001). *Lidské emoce*. 1. vyd. Praha: Academia. 336 s. ISBN 80-200-0763-6
- ORAVCOVÁ, J. (2002). *Vývinová psychológia*. 1. vyd. Žilina: Edis. 102 s. ISBN 80-8070-010-9
- PANICKER, J., SACHDEV, R. (2014). Relations Among Loneliness, Depression, Anxiety, Stress and Problematic Internet Use. *International Journal of Research in Applied, Natural and Social Sciences*, 2, 9, 1-10. Získané 26. septembra 2021, z <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.684.5113&rep=rep1&type=pdf>
- QUALTER, P. et al. (2015). Loneliness Across the Life Span. *Perspectives on Psychological Science*, 10, 2, 250–264. doi:10.1177/1745691615568999
- SANTROCK, J., W. (2015). *Adolescence*. 16. vyd. New York: McGraw-Hill Education. 592 s. ISBN 978-0-07-811718-3
- SÁNCHEZ, V., MUNOZ-FERNÁNDEZ, N., ORTEGA-RUÍZ, R. (2015). "Cyberdating Q_A": An instrument to assess the quality of adolescent dating relationships in social networks. *Computers in Human Behavior*, 48, 78–86. doi:10.1016/j.chb.2015.01.006
- STANKOVSKA, G., ANGELOVSKA, S., PANDISLOSKA, S. (2016). Networks Use, Loneliness and Academic Performance among University Students. *Education Provision to Every One: Comparing Perspectives from Around the World BCES Conference Books*, 14, 1. Získané 19. marca 2022, z <https://eric.ed.gov/?id=ED568119>
- SUBRAHMANYAM, K., GREENFIELD, P. (2008). Online Communication and Adolescent Relationships. *The Future of Children*, 18, 2, 119-146. Získané 19. júla 2021, z <https://www.jstor.org/stable/20053122>
- SUBRAHMANYAM, K., LIN, G. (2007). Adolescents on the net: internet use and well-being. *Adolescence*, 42, 168, 659-67. Získané 19. marca 2022, z https://sites.lifesci.ucla.edu/psych-cdmc/wp-content/uploads/sites/170/2018/05/kaveri_lin_2007.pdf
- TOMKOVÁ, J. a kol. (2015). *Príležitosti a riziká používania Internetu deťmi. Sociálna sieť Facebook*. Záverečná správa z výskumnej úlohy Príležitosti a riziká sociálnych médií pre detského používateľa. Bratislava: VÚDPaP. 49 s.

- VALKENBURG, P. M., PETER, J. (2009). The Effects of Instant Messaging on the Quality of Adolescents' Existing Friendships: A Longitudinal Study. *Journal of Communication*, 59, 1, 79–97. doi:10.1111/j.1460-2466.2008.01405.x
- VÁŠKOVÁ, A. (2018). Súvislosť medzi sociálnymi sieťami a osamelosťou u adolescentov. *Zborník prác z 15. ročníka celoslovenského kola ŠVOČ v odbore Sociálna práca konaného 2. mája 2018 v Prešove*. Získané 19. marca 2022, z <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Kvasnakova3/subor/Vaskova.pdf>
- YANG, C. (2016). Instagram Use, Loneliness, and Social Comparison Orientation: Interact and Browse on Social Media, But Don't Compare. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 19, 12, 703-708. doi:10.1089/cyber.2016.0201
- YAVICH, R., DAVIDOVITCH, N. FRENKEL, Z. (2019). Social Media and Loneliness – Forever Connected? *Higher Education Studies*, 9, 2, 10–21. Získané 19. marca 2022, z https://www.researchgate.net/publication/331250425_Social_Media_and_Loneliness_-_Forever_connected
- ŽIAKOVÁ, E. (2008). Teoretické vymedzenie. ŽIAKOVÁ, E. a kol. 2008. *Osamelosť ako sociálny a psychologický jav: Prežívanie osamelosti vo vybraných sociálne rizikových skupinách*. 1. vyd. Prešov: Filozofická fakulta PU v Prešove, 9-37. ISBN 978-80-8068-731-1
- ŽIAKOVÁ, E. (26. septembra 2021). *V ženskom rode: Eva Žiaková: Dobré vzťahy rodičov a detí stoja na vzájomnej dôvere a zdieľaní*. Podcast získaný z <https://denniknpodcast.podbean.com/e/v-zenskom-rode-eva-ziakova-dobre-vztahy-rodicov-a-deti-stoja-na-vzajomnej-dovere-a-zdielani/>

PREDIKTORY PORÚCH UČENIA ŽIAKOV A ICH PODPORA V ZÓNE NAJBLIŽŠIEHO VÝVINU

PREDICTORS OF PUPILS 'LEARNING DISORDERS AND THEIR SUPPORT IN THE ZONE OF PROXIMAL DEVELOPMENT

Barbora Bruchatá, Viktor Gatíal

Abstrakt: Cieľom príspevku je analyzovať problematiku týkajúcu sa fonemického sluchu žiaka v zóne najbližšieho vývinu. Príspevok vychádza z výsledkov doterajších výskumov v danej problematike a uvádza vlastné výsledky výskumu posudzovania rozdielov úrovne gramatického citu a fonemického uvedomovania, ako jedných z najdôležitejších prediktorov gramotnosti intaktných a integrovaných žiakov.

Kľúčové slová: Špecifické poruchy učenia, prediktory gramotnosti, zóna najbližšieho vývinu, fonemické uvedomovanie gramatický cit.

Abstract: The aim of paper is to analyze the issues related to the phonemic hearing of the student in the zone of the proximal development. The paper reflects on the results of practical research in the field and presents its own research results in assessing the differences in the level of grammatical feeling and phonemic awareness as one of the results of predictor literacy in intact and integrated students.

Keywords: Specific learning disabilities, literacy predictors, the zone of proximal development, phonemic awareness, grammatical feeling.

1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY

Príspevok je venovaný jednému z aktuálnych problémov súčasného školstva, ktorým je vzdelávanie žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia. Ich výsledky vzdelávania totiž nimi môžu byť negatívne ovplyvnené. Už v predškolskom veku je možné identifikovať ich prediktory. Sú to jednotlivé jazykové schopnosti (najvýznamnejšou je fonemické uvedomovanie), ktoré je možné nielen diagnostikovať, ale aj následne rozvíjať vhodnými metódami. O súvislosti jazykových schopností a špecifických vývinových porúch učenia nás oboznamuje tzv. jazykovo-kognitívna teória ich vzniku (Mikulajová, 2001).

Ideálnym je stav, keď sa na jednotlivé prediktory preventívne pôsobí prostredníctvom rozvíjajúcich programov (asi najznámejším je tréning fonemického uvedomovania podľa D. B. El'konina) už v predškolskom veku dieťaťa. Takto je totiž v relatívne dobrej miere možné rozvinúť aj jazykové

schopnosti žiakov ohrozených špecifickými poruchami učenia, a tým predísť vysokej intenzite špecifickej poruchy učenia. Takýmto spôsobom sa aj efektívne využije potenciál zóny najbližšieho vývinu. Použitie uvedených postupov však v predškolskom vzdelávaní stále nie je paušálne (Gatíal, 2015).

Konstrukt zóny najbližšieho vývinu pochádza od ruského vedca L. S. Vygotského. V súvislosti so skúmanou problematikou ide o posúdenie úrovne príslušných ukazovateľov (fonematické uvedomovanie a gramatický cit), a to o posúdenie aktuálnej úrovne (diagnostika uvedených ukazovateľov) a potenciálu, ktorý je v danom vývinovom štádiu možné dosiahnuť. Výsledkom by mal byť úsudok o potrebnosti prípadného intervenčného zásahu (rozvíjací program) v prípade zistenia rozdielu medzi aktuálnou a potenciálnou úrovňou.

Ščepková (1999 in Mikulajová, 2009), použila test rečového vývinu na vzorke 25 detí, ktorým bola diagnostikovaná porucha čítania. Žiaci boli vo veku od 7 rokov a 7 mesiacov do 10 rokov a 6 mesiacov, čo predstavovalo žiakov druhého, tretieho a štvrtého ročníka. Vybraná skupina žiakov bola porovnávaná s intaktnými žiakmi. Výsledky jednotlivých použitých subtestov preukazovali zjavné rozdiely medzi intaktnými žiakmi a žiakmi s poruchou čítania v prospech intaktných žiakov. Záverom hodnotenia je zistenie, že žiaci trpiaci dyslexiou potrebujú v priemere o 20 minút viac času na vypracovanie testu ako intaktní žiaci, prejavuje sa u nich problém so sústredením a majú problém najmä v gramatickej a sémantickej stránke vývinu jazykových schopností.

Podobné výsledky v teste rečového vývinu intaktných žiakov vo svojej práci načrtla Gálová (2000 in Mikulajová, 2009). Autorka daný test realizovala na výskumnej vzorke 25 žiakov v priemernom veku 10 rokov 1 mesiac, čo predstavovalo žiakov štvrtého a piateho ročníka. Bodové skóre žiakov, starších ako 11 rokov, by nemalo byť horšie ako tesne pod maximálnym počtom bodov. Pokiaľ sa bodové skóre pohybuje výrazne nižšie, možno uvažovať o možných deficitoch. Očakávala však, že aj v skupine intaktných žiakov, ktorí tvorili výskumnú vzorku sa budú hodnoty pohybovať tesne pod plným počtom bodov. V jednotlivých subtestoch by mali intaktní žiaci riešiť úlohy s úspešnosťou 85%.

Autorky Tokárová a Mikulajová (2018) realizovali výskum úrovne fonematického uvedomovania na skupine žiakov, ktorá bola rozdelená na experimentálnu a kontrolnú. Výskumnú vzorku tvorilo spolu 72 detí pričom 36 detí bolo intaktných a 36 detí malo špecificky narušený vývin reči. Experimentálnu skupinu tvorilo 18 intaktných žiakov a 18 žiakov so špecifickým narušením vývinu reči. Tak isto to bolo aj pri kontrolnej skupine. Tento výskum začal v období, keď žiaci ešte navštevovali materskú školu a skončil sa na konci prvého ročníka. Časové

trvanie výskumu boli 2 roky. V čase, keď deti navštevovali materskú školu absolvovala experimentálna skupina tréning fonematického uvedomovania podľa D. B. El'konina (obe časti) a následne počas celej školskej dochádzky v prvom ročníku neabsolvovali žiadne ďalšie podporné programy. Retest prebehol až v júni na konci školského roka, kde zisťovali schopnosť fonematického uvedomovania a morfo-syntaktické schopnosti. Výsledky výskumu preukázali, že žiaci, ktorí absolvovali tréning fonematického uvedomovania, teda experimentálna skupina žiakov, mali výrazne lepšie rozvinuté schopnosti v čítaní slov, pseudoslov, a taktiež boli výrazne lepší pri čítaní súvislého textu. Preukázalo sa aj to, že žiaci, ktorí mali špecificky narušený vývin reči sa dostali na lepšiu úroveň schopností ako intaktní žiaci kontrolnej skupiny. Môžeme teda uviesť aj význam vplyvu pôsobenia na nielen intaktných, ale aj integrovaných žiakov v zóne najbližšieho vývinu, keďže vidíme, že po absolvovaní tréningu fonematického uvedomovania žiaci vykazujú viditeľne lepšie výsledky (Tokárová, Mikulajová 2018).

Vzhľadom na vyššie uvedené fakty sme sa rozhodli prostredníctvom vybraných testov gramotnosti zistiť, do akej miery sa líšia schopnosti intaktných žiakov vo fonematickom uvedomovaní a v gramatickom cite v porovnaní so žiakmi, ktorí trpia špecifickými poruchami učenia a sú integrovaní do bežnej triedy. Budeme teda zisťovať, nakoľko pomáha žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami byť integrovanými. V nasledovnom texte uvádzame, interpretujeme a analyzujeme výsledky výskumu fonematického uvedomovania a gramatického citu intaktných a integrovaných žiakov 3. a 4. ročníka základnej školy, ako ukazovateľa dôležitosti včasnej diagnostiky a intervencie špecifických porúch učenia a následného využitia podporných programov na posilnenie oslabených schopností.

Hlavným cieľom nášho výskumu bolo zistiť rozdiel úrovne fonematického uvedomovania a úrovne gramatického citu ako dvoch zo základných prediktorov porúch učenia intaktných a integrovaných žiakov vo vybraných ročníkoch na prvom stupni základnej školy. Čiastkovými cieľmi bolo zistiť úroveň fonematického uvedomovania intaktných a integrovaných žiakov 3. ročníka základnej školy, zistiť úroveň gramatického citu intaktných a integrovaných žiakov 3. ročníka základnej školy, štatistickými metódami porovnať výsledky testov gramotnosti medzi uvedenými skupinami žiakov, zistiť úroveň fonematického uvedomovania intaktných a integrovaných žiakov 4. ročníka základnej školy, zistiť úroveň gramatického citu intaktných a integrovaných žiakov 4. ročníka základnej školy, štatistickými metódami porovnať výsledky testov gramotnosti medzi jednotlivými skupinami žiakov.

Na základe výsledkov uvedených výskumov, týkajúcich sa posudzovania úrovne fonematického uvedomovania a gramatického citu intaktných a integrovaných žiakov sme stanovili nasledovné výskumné hypotézy:

H1: Predpokladáme, že úroveň fonematického uvedomovania bude u intaktných žiakov 3. ročníka vyššia ako u integrovaných žiakov 3. ročníka.

H2: Predpokladáme, že úroveň gramatického citu bude u intaktných žiakov 3. ročníka vyššia ako u integrovaných žiakov 3. ročníka.

H3: Predpokladáme, že úroveň fonematického uvedomovania bude u intaktných žiakov 4. ročníka vyššia ako u integrovaných žiakov 4. ročníka.

H4: Predpokladáme, že úroveň gramatického citu bude u intaktných žiakov 4. ročníka vyššia ako u integrovaných žiakov 4. ročníka.

2 METÓDY

Na zisťovanie úrovne fonematického uvedomovania a gramatického citu integrovaných a intaktných žiakov, sme využili Test prediktorov gramotnosti, ktorý uvádza vo svojej publikácii Mikulajová (2012). Obe schopnosti sú podmienené úrovňou sluchového vnímania žiakov, preto sú testy zamerané na výslovnosť, slovnú zásobu, fonematické rozlišovanie a na vyjadrovacie schopnosti.

Meranie fonematického uvedomovania sme uskutočnili prostredníctvom troch subtestov uvedenej metódy, a to Delenie slov na slabiky, (5 úloh) Vyčleňovanie prvej hlásky v slovách (5 úloh) a Syntéza slov z hlások (5 úloh). Meranie gramatického citu sme uskutočnili prostredníctvom dvoch subtestov, a to Opakovanie viet (6 úloh) a Tvorba viet (9 úloh).

Test sme uskutočnili po dohode s jednotlivými školami v čase a podmienkach, ktoré nám boli poskytnuté. Test fonematického uvedomovania a gramatického citu sme aplikovali individuálne na každého žiaka v prostredí základných škôl v odlišnej miestnosti (vyhradenej pre potreby výskumu) ako prebiehalo vyučovanie, aby žiaka nič nevyrušovalo, a aby sa mohol sústrediť. Výskum teda žiadnym spôsobom nenarušil priebeh výchovno-vzdelávacích aktivít. Test fonematického uvedomovania sa so žiakom realizuje verbálne a každá časť obsahuje zácvik, čo žiakovi pomôže porozumieť úlohe. Test gramatického citu je postavený na rovnakom princípe s rozdielom v bodovaní jednotlivých úloh. Výsledky testov boli zapisované do záznamového hárku, ktorý taktiež obsahoval informácie ako meno žiaka, vek, ročník, školu ktorú navštevuje a možný výskyt porúch učenia a informácie o poskytnutej logopedickej či inej starostlivosti. Celková administrácia testu fonematického uvedomovania a gramatického citu

trvala približne dvadsať minút s intaktným žiakom a približne tridsať minút s integrovaným žiakom.

Výskumnú vzorku tvorilo 125 žiakov 3. a 4. ročníka základných škôl v Topoľčanoch a Nitre. Výskum bol uskutočnený v školskom roku 2021/2022. Žiakov tretieho ročníka bolo 67 čo predstavuje 54% z celkového počtu testovaných subjektov. Žiakov štvrtého ročníka bolo 58, čo z celkového počtu testovaných subjektov predstavuje 46%. Kontrolnú skupinu žiakov tretieho ročníka sme rozdelili na dve časti. Z celkového počtu žiakov tretieho ročníka tvorilo 57 žiakov skupinu intaktných, čo predstavuje 85% a 10 žiakov tvorilo skupinu integrovaných, čo predstavuje 15%. Kontrolná skupina žiakov štvrtého ročníka bola pre výskum taktiež rozdelená na dve časti. V tomto prípade bolo intaktných žiakov štvrtého ročníka z celkového počtu žiakov štvrtého ročníka 45, čo predstavuje 78% a integrovaných žiakov bolo 13, čo predstavuje 22%.

Dáta získané z testov gramotnosti boli zaznamenané a spracované v programe Microsoft Excel 2021, ktorý bol použitý na vypracovanie deskriptívnej štatistiky (priemer, smerodajná odchýlka, minimum, maximum a medián). Ďalej sme použili štatistický program JASP, prostredníctvom ktorého sme overovali naše predpoklady, konkrétne pomocou nepárového T-testu.

3 VÝSLEDKY VÝSKUMU

Výsledky skúmania zobrazujeme v nasledujúcich tabuľkách. V tabuľke 1 uvádzame výsledky testu gramatického citu a fonematického uvedomovania intaktných a integrovaných žiakov 3. ročníka. Uvádzame teda priemerné hodnoty dosiahnutých bodov oboch skupín žiakov v každom teste, ako aj smerodajnú odchýlku, medián a minimálny a maximálny počet získaných bodov. Ak sa pozrieme na výsledky testu gramatického citu (tabuľka 1), vidíme u intaktných a integrovaných žiakov v priemernej bodovej hodnote rozdiel 3,9 bodu. Smerodajná odchýlka u integrovaných žiakov je 2,10, zatiaľ čo u intaktných je 2,49. Znamená to, že u integrovaných žiakov sa objavovali hodnoty výsledkov v menšom rozpätí v porovnaní s intaktnými žiakmi, kedy rozpätie bolo väčšie. Medián usporiadaného radu hodnôt je opäť výrazne odlišný.

Tabuľka 1 Deskriptívna štatistika výsledkov intaktných a integrovaných žiakov
3. ročníka v jednotlivých testoch gramotnosti

Testy	Tretiaci							
	Integrovaní				Intaktní			
	M	SD	Medián	Min Max	M	SD	Medián	Min Max
Gramatický cit	7,2	2,10	7,5	3 - 10	11,10	2,46	11,5	5,5 - 15
Fonematické uvedomova- nie	12,8	1,14	13	11 - 14	14,28	1,01	15	11 - 15

Vysvetlivky: M = priemerná hodnota získaných bodov, SD = smerodajná odchýlka, Medián = stredná hodnota usporiadaného radu hodnôt, Min – Max = najnižšia a najvyššia dosiahnutá bodová hodnota.

U integrovaných žiakov je to 7,5 a u intaktných je to 11,5. Z tejto hodnoty vidíme vyššiu úspešnosť v teste intaktných žiakov, ako žiakov integrovaných. Posledné výsledky ukazujú najnižšiu a najvyššiu dosiahnutú hodnotu z daného rozsahu bodov, kde opäť vidíme významný rozdiel. Integrovaní žiaci dosiahli najmenšiu bodovú hodnotu 3, zatiaľ čo intaktní dosiahli 5,5. Čo sa týka najväčšej bodovej hodnoty vidíme, že integrovaní žiaci dosiahli v teste gramatického citu najvyššiu bodovú hodnotu 10, zatiaľ čo intaktní žiaci dosiahli plný počet - 15 bodov.

V teste fonematického uvedomovania (tabuľka 1) vidíme u intaktných a integrovaných žiakov v priemernej bodovej hodnote rozdiel 1,48 bodu. Vidíme, že intaktní žiaci dosahujú aj vo fonematickom uvedomovaní lepšie výsledky. Smerodajná odchýlka integrovaných žiakov je 1,14 a intaktných žiakov 1,01. Hodnota mediánu je aj v tomto prípade odlišná. U integrovaných žiakov je to 13 a u intaktných 15. Čo sa týka najnižšej získanej bodovej hodnoty, obe skupiny žiakov majú rovnakú hodnotu 11. Najvyššia bodová hodnota sa odlišuje len jemne. Integrovaní žiaci mali najvyššiu bodovú hodnotu 14 a intaktní žiaci dosiahli opäť plný počet bodov - 15.

V tabuľke 2 uvádzame výsledky nepárového T – testu, a teda rozdiel medzi schopnosťami intaktných a integrovaných žiakov v jednotlivých testoch gramotnosti.

Tabuľka 2 Porovnanie miery gramatického citu a fonemického uvedomovania intaktných a integrovaných žiakov 3. ročníka

T - test	Tretiaci	
	Integrovaní	Intaktní
	N = 10	N = 57
Gramatický cit	t	0,0000627837
	p	> 0,05
Fonemické uvedomovanie	t	0,0011882
	p	> 0,05

Vysvetlivky: N = početnosť, t = hodnota t - testu, p = významnosť

Z výsledkov vyplýva, že existuje štatisticky signifikantný rozdiel medzi skupinou intaktných a integrovaných žiakov v teste fonemického uvedomovania ($p = 0,0011882$; $p < 0,005$). Intaktní žiaci dosahovali v priemere vyšší počet bodov v teste fonemického uvedomovania ($M = 14,28$) v porovnaní s integrovanými žiakmi ($M = 12,8$). Rozdiel tvorí 1,48 bodu. Potvrdili sme tak hypotézu H1.

Tak isto existuje štatisticky významný rozdiel v úrovni gramatického citu a v úrovni fonemického uvedomovania intaktných a integrovaných žiakov 3. ročníka, pričom intaktní žiaci dosahujú lepšie výsledky. Potvrdila sa tak hypotéza H2. Intaktní žiaci dosahovali v priemere vyšší počet bodov v teste gramatického citu ($M = 11,10$) v porovnaní s integrovanými žiakmi ($M = 7,2$). Rozdiel tvorí 3,9 bodu.

V tabuľke 3 uvádzame výsledky testu gramatického citu a fonemického uvedomovania intaktných a integrovaných žiakov 4. ročníka, a to priemerné hodnoty dosiahnutých bodov oboch skupín žiakov v každom teste, ako aj smerodajnú odchýlku, medián a minimálny a maximálny počet získaných bodov. V teste gramatického citu dosiahli integrovaní žiaci 4. ročníka priemernú hodnotu 10,88 bodu a intaktní žiaci 4. ročníka hodnotu 11,86 bodu.

Smerodajná odchýlka je u integrovaných žiakov 1,63 a u intaktných žiakov 1,74. Tieto hodnoty sú približne rovnaké, takže aj rozpätie hodnôt. Medián sa pri gramatickom cite odlišuje len jedným bodom, a teda integrovaní žiaci majú hodnotu mediánu 11 a intaktní žiaci 12. Najnižšia získaná bodová hodnota integrovaných aj intaktných žiakov je 9 a najvyššia získaná bodová hodnota je u integrovaných žiakov 13,5 a u intaktných žiakov 15.

Tabuľka 3 Deskriptívna štatistika výsledkov intaktných a integrovaných žiakov 4. ročníka v jednotlivých testoch gramotnosti

Testy	Štvrtáci							
	Integrovaní				Intaktní			
	M	SD	Medián	Min - Max	M	SD	Medián	Min - Max
Gramatický cit	10,88	1,63	11	9 - 13,5	11,86	1,74	12	9 - 15
Fonematické uvedomovanie	13,23	1,01	14	11 - 14	14,64	0,57	15	13 - 15

Vysvetlivky: M = priemerná hodnota získaných bodov, SD = smerodajná odchýlka, Medián = stredná hodnota usporiadaného radu hodnôt, Min - Max = najnižšia a najvyššia dosiahnutá bodová hodnota.

V teste fonematického uvedomovania dosiahli integrovaní žiaci 4. ročníka priemernú hodnotu 13,23 bodu a intaktní žiaci 4. ročníka hodnotu 14,64 bodu. Smerodajná odchýlka je u integrovaných žiakov 1,01 a u intaktných žiakov 0,57. To znamená, že pri teste fonematického uvedomovania sa objavuje menšie rozpätie hodnôt u intaktných žiakov, nie u integrovaných. Integrovaní žiaci majú hodnotu mediánu 14 a intaktní žiaci 15. Najnižšia bodová hodnota, ktorú získali integrovaní žiaci bola 11 a intaktní žiaci získali 13 bodov. Najvyššia bodová hodnota, ktorú získali integrovaní žiaci bola 14 a intaktní žiaci získali plný počet bodov - 15.

V tabuľke 4 uvádzame výsledky testovania rozdielu medzi schopnosťami intaktných a integrovaných žiakov 4. ročníka v jednotlivých testoch gramotnosti. Zistili sme, že existuje štatisticky významný rozdiel v úrovni fonematického uvedomovania intaktných a integrovaných žiakov 4. ročníka, pričom aj v tomto prípade dosahujú intaktní žiaci lepšie výsledky. Potvrdila sa hypotéza H3. Intaktní žiaci dosahovali v priemere vyšší počet bodov v teste fonematického uvedomovania ($M = 14,64$) v porovnaní s integrovanými žiakmi ($M = 13,23$). Rozdiel tvorí 1,41 bodu.

Taktiež existuje štatisticky signifikantný rozdiel medzi skupinou intaktných a integrovaných žiakov v teste gramatického citu ($p = 0,0388$; $p < 0,005$). Potvrdili sme predpoklad vyjadrený v hypotéze H4. Intaktní žiaci dosahovali v priemere vyšší počet bodov v teste gramatického citu ($M = 11,86$) v porovnaní s integrovanými žiakmi ($M = 10,88$). Rozdiel tvorí takmer 1 bod.

Tabuľka 4 Porovnanie miery gramatického citu a fonematického uvedomovania intaktných a integrovaných žiakov 4. ročníka

T – test	Štvrtáci	
	Integrovaní	Intaktní
	N = 13	N = 45
Gramatický cit	t	0,0001298
	p	p > 0,05
Fonematické uvedomovanie	t	0,0388
	p	p > 0,05

Vysvetlivky: N = početnosť, t = hodnota t – testu, p = významnosť.

V tabuľke 5 uvádzame priemerné percentuálne hodnoty, ktoré dosiahli jednotlivé skúmané skupiny žiakov v jednotlivých subtestoch testu fonematického uvedomovania a testu gramatického citu.

Tabuľka 5 Prehľad priemerných percentuálnych hodnôt výsledkov jednotlivých subtestov testu prediktorov gramotnosti

Ročník/Subtesty		Fonematické uvedomovanie			Gramatický cit	
		Delenie slov na slabiky	Vyčleňovanie prvej hlásky v slovách	Syntéza slov z hlások	Opakovanie viet	Tvorba viet
3.	Spolu	98,6%	94,4%	88,6%	57,2%	78,8%
	Integrovaní	90,0%	86,0%	80,0%	39,2%	53,9%
	Intaktní	100,0%	95,8%	90,2%	60,2%	83,1%
4.	Spolu	99,4%	95,8%	91,8%	66,8%	84,6%
	Integrovaní	97,0%	95,4%	73,8%	59,0%	81,7%
	Intaktní	100,0%	96,0%	96,8%	69,0%	85,4%

Ak sa pozrieme na výsledky v subteste delenia slov na slabiky, vidíme rozdiel medzi intaktnými a integrovanými žiakmi presne 10 %, čo v priemere predstavuje 0,5 bodu, keďže v jednom subteste môže žiak dosiahnuť najviac 5 bodov. Pri subteste vyčleňovania prvej hlásky v slovách vidíme rozdiel medzi intaktnými a integrovanými žiakmi 9,8 %, čo predstavuje v priemere takmer 0,5 (0,49) bodu z celkového počtu 5 a pri subteste syntézy slov z hlások vidíme rozdiel 10,2%, čo v priemere predstavuje taktiež 0,5 (0,51) bodu, z celkového počtu 5 bodov.

Pri subteste delenia slov na slabiky vidíme rozdiel v úspešnosti medzi intaktnými a integrovanými žiakmi 3 %, čo v porovnaní s rozdielom v rovnakom subteste u žiakov 3. ročníka je menšia hodnota, čo znamená že integrovaní žiaci 4. ročníka majú lepšie rozvinutú schopnosť delenia slov na slabiky, ako žiaci 3. ročníka. Pri subteste vyčleňovania prvej hlásky v slovách vidíme rozdiel medzi intaktnými a integrovanými žiakmi iba 0,6 %, čo predstavuje iba veľmi malý rozdiel. Opäť aj v tomto prípade vidíme, že integrovaní žiaci štvrtého ročníka v subteste vyčleňovania prvej hlásky v slovách vykazujú lepšie výsledky ako žiaci tretieho ročníka. V poslednom subteste syntézy slov z hlások vidíme rozdiel medzi intaktnými a integrovanými žiakmi prekvapivo až 23%, čo predstavuje v priemere 1,15, čo je v porovnaní s tretiakmi horší výsledok.

Pri subteste opakovania viet vidíme rozdiel medzi intaktnými a integrovanými žiakmi 21 %, čo predstavuje v priemere bodový rozdiel 1,26 bodu z celkového počtu bodov 6. V subteste tvorby viet vidíme rozdiel medzi intaktnými a integrovanými žiakmi 29,2 %, čo predstavuje v priemere 2,63 bodu z celkového počtu bodov 9. Na základe týchto výsledkov môžeme zhodnotiť, že úroveň gramatického citu medzi intaktnými a integrovanými žiakmi 3. ročníka je výrazne rozdielna.

Pri subteste opakovania viet vidíme rozdiel medzi intaktnými a integrovanými žiakmi presne 10 %, čo predstavuje v priemere 0,6 bodu z celkového počtu bodov 6. V subteste tvorby viet vidíme rozdiel medzi intaktnými a integrovanými žiakmi iba 3,7 %, čo predstavuje 0,34 bodu, z celkového počtu bodov 9.

4 DISKUSIA A ZÁVER

Meraním úrovne fonematického uvedomovania a gramatického citu intaktných a integrovaných žiakov sme zistili signifikantný rozdiel medzi týmito dvoma skupinami, a to tak u žiakov tretieho, ako aj štvrtého ročníka. Hypotézy, ktoré sme v úvode práce stanovili sa potvrdili. Na základe testov gramotnosti sme zistili, že integrovaní žiaci zaostávajú v schopnosti fonematického uvedomovania a v schopnosti gramatického citu za schopnosťami intaktných žiakov.

Zistenia, ktoré sme nadobudli na báze našich výsledkov potvrdzujú aj spomenuté výskumy, z ktorých sme vychádzali. Ak by sme mali konkrétne porovnať výsledky nášho skúmania s uvedenými výskumami, ktoré sa zaoberali rovnakou problematikou, tak napríklad s výskumom Ščepkovej (1999 in Mikulajová, 2009), kde môžeme poukázať na podobnosť výsledkov, kedy autorka volila rovnaký výskumný problém, a taktiež jej výsledok poukázal na značné rozdiely medzi intaktnými a integrovanými žiakmi. Ďalej sa výsledky zhodujú aj

v tom, že žiaci trpiaci špecifickými poruchami učenia potrebujú viac času na vypracovanie samotného testu, pretože majú väčší problém s pozornosťou, a taktiež vidíme významnú podobnosť aj v tom, že podľa autorky by intaktní žiaci nemali dosahovať výsledky pod určitou percentuálnou hodnotou, pretože v opačnom prípade môžeme uvažovať o tom, že daný žiak má predispozíciu pre niektorú zo špecifických porúch učenia. V rámci nášho výskumu sme sa však najviac zameriavali na porovnávanie skupín žiakov, no bolo by možné aj analyzovať výsledky jednotlivcov, prostredníctvom čoho by sme zistili, ktorí intaktní žiaci vykazujú horšie výsledky.

Uvedomujeme si, že skúmaná vzorka nebola rovnomerné rozložená, čo považujeme za limit výskumu, a teda sme nemohli vykonať parametrický test. Považujeme však za veľmi náročné, a z terénnych dôvodov až nemožné, aby sme v rámci kvantitatívneho výskumu dokázali nájsť rovnaký počet integrovaných žiakov ako počet tých intaktných. Preto sme výskum realizovali s počtami žiakov jednotlivých skupín (intaktní a integrovaní), ktoré boli dostupné.

Zastávame však názor, že výsledky nášho výskumu sú významným spôsobom prínosné jednak v porozumení pedagogických a odborných zamestnancov škôl problematike vzdelávania žiakov integrovaných so špecifickými poruchami učenia, jednak potom v ich porozumení potrebnosti preventívnych a intervenčných opatrení, ktoré je nutné realizovať v zóne najbližšieho vývinu.

Náš príspevok vnímame ako východisko pre ďalší výskum, ktorý by mohol mať experimentálny dizajn, teda prostredníctvom aplikácie príslušných rozvíjajúcich programov v zóne najbližšieho vývinu by mohol porovnávať experimentálnu a kontrolnú skupinu pred a po intervencii, a tiež experimentálnu a kontrolnú skupinu navzájom.

LITERATÚRA

- GATIAL, V. (2015). *Rozvíjanie jazykových schopností žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou*. Nitra: PF UKF v Nitre
- MIKULAJOVÁ, M., DUJČÍKOVÁ, O. (2001). *Tréning fonemického uvedomovania podľa D. B. El'konina*. Bratislava: DIALÓG, spol. s r. o., 2001. ISBN 80-968502-1-0
- MIKULAJOVÁ, M. (2009). *Metódy diagnostiky dyslexie. Učebný text pre logopédov, psychológov a špeciálnych pedagógov*. Bratislava: MABAG, 61s. ISBN 978-80-89113-73-6
- MIKULAJOVÁ, M. (2012). *Čítanie, písanie a dyslexia s testami a normami*. Bratislava: MABAG spol. s r. o. 2012. 296s. ISBN 978-80-89113-94-1

TOKÁROVÁ, O., MIKULAJOVÁ, M. (2018). *Vplyv tréningu fonematického uvedomovania v predškolskom veku na osvojovanie čítania a písania*. In: M. Mikulajová (Ed.). *Utváranie ranej gramotnosti v norme a patológii*. Institut vzdelávání Sokrates, s. 137-188. ISBN 978-80-86572- 82-6.

VZŤAH EXEKUTÍVNYCH FUNKCIÍ A KARIÉROVÉHO ROZHODNUTIA ŽIAKOV

RELATIONSHIP BETWEEN PUPIL'S EXECUTIVE FUNCTIONS AND CAREER DECISION-MAKING

Eva Dragulová, Viktor Gatiaľ

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá konceptom exekutívnych funkcií a ich vzťahu ku kariérovému rozhodovaniu. Exekutívne funkcie predstavujú komplex riadiacich procesov, ktorý nepracuje samostatne, ale zapája do činnosti ďalšie kognitívne procesy využívané v situáciách ako plánovanie alebo rozhodovanie. Výskum bol zameraný na analýzu vzťahu exekutívnych funkcií a úrovne kariérového rozhodnutia, prostredníctvom Dotazníka exekutívnych funkcií (ESQ-R) a Dotazníka kariérového rozhodnutia (CDS). Výskumný súbor tvorilo 186 žiakov druhého stupňa základných škôl, gymnázia a stredných škôl v okrese Partizánske. Výsledky potvrdili významný vzťah exekutívnej funkcie plánovanie a úrovne kariérového rozhodnutia.

KLúčové slová: Exekutívne funkcie, kariérové rozhodnutie, žiak.

Abstract: The paper deals with the concept of executive functions and their relationship to career decision-making. Executive functions represent a complex of management processes that do not work independently, but involve other cognitive processes used in situations such as planning or decision-making. The research focused on the analysis of the relationship between executive functions and the level of career decision, through the Executive Functions Questionnaire (ESQ-R) and the Career Decision Questionnaire (CDS). The research group consisted of 186 secondary school pupils, grammar schools and secondary schools in the Partizánske district. The results confirmed a significant relationship between executive function planning and career decision level.

Keywords: Executive functions, Career Decision-making, Pupil.

1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY

„Ako sa ľudia rozhodujú o smere svojho konania? Ako ľudia vyberajú to, čo následne uskutočnia, najmä ak čelia neistým dôsledkom a konfliktným cieľom? Uskutočňujú ľudia svoje rozhodnutia racionálne? Ak nie, akými psychologickými procesmi uskutočňujú ľudia rozhodnutia a môže byť rozhodovanie zlepšené?“ (Goldstein a Hogard, 1997).

Dôležitým aspektom osobného šťastia každého jednotlivca je spokojnosť s jeho kariérou. Kariérové rozhodovanie je pre adolescentov dôležitým krokom, no zároveň aj veľkou výzvou k dosiahnutiu potencionálnej životnej spokojnosti. Samotnému výberu kariéry však predchádzajú rozhodnutia, ako výber strednej školy, následne výber vysokej školy, avšak tieto rozhodnutia sú obvykle vedené druhými významnými ľuďmi, najmä rodičmi. V našej spoločnosti sa v rozhodovaní

kladie dôraz na mieru samostatnosti jednotlivca. Dospievajúci by mal byť schopný sa rozhodnúť v smere štúdia alebo profesie len s minimálnou pomocou rodičov alebo iných osôb (Schwartz, 2004).

Tento príspevok sa zaoberá nielen kariérovým rozhodovaním, ale aj významom exekutívnych funkcií v jeho smere. Tie zastupujú komplex zložiek zaisťujúci samostatné a účelné konanie človeka. Ide o vysokoorganizované funkcie, ktoré sa uplatňujú v nerutinných situáciách, vyžadujúcich nový postup riešenia. O exekutívnych funkciách môžeme uvažovať ako o vyšších kognitívnych schopnostiach, ktoré umožňujú strategické plánovanie, kognitívnu flexibilitu, sebareguláciu a na cieľ zamerané správanie. Ich cieľom je sledovať a kontrolovať myslenie a konanie, vrátane inhibičnej kontroly, plánovania, pozornosti, zachytávania a opravy chýb (Preiss, 1998). Okrem vysvetlenia základných pojmov je príspevok zameraný aj na objasnenie vzťahu kariérového rozhodovania a rozhodnutia a exekutívnych funkcií a výskum konkrétne na overenie vzťahu jednotlivých exekutívnych funkcií a úrovne kariérového rozhodnutia.

Pri uvažovaní o možnom súvisе exekutívnych funkcií a kariérového rozhodovania dospievajúceho jednotlivca sme vychádzali z dostupných štúdií. Welshová a Schmitt-Wilsonová (2013) zistili na vzorke vysokoškolských študentov, že niektoré exekutívne funkcie (súvisiace so sebahodnotením, sebaopoznaním a sebareguláciou) môžu ovplyvňovať status egoidentity jednotlivca, a tým istotu, alebo neistotu v kariérovom rozhodovaní. Podobne Gatial (2020) zistil významný vzťah exekutívnych funkcií emočná kontrola, iniciácia práce a na cieľ orientovaná vytrvalosť a úrovne kariérového rozhodnutia žiakov nižšieho a vyššieho stupňa sekundárneho vzdelávania. V našom výskume sme teda predpokladali, že medzi úrovňou exekutívnych funkcií a úrovňou kariérového rozhodnutia žiakov existuje vzájomný vzťah.

Výskumný problém bol definovaný na základe štúdia literatúry v predmetnej oblasti a bol vyjadrený nasledovnou otázkou: Aký súvis majú jednotlivé exekutívne funkcie s úrovňou kariérového rozhodnutia dospievajúcich? Cieľom výskumu bolo exaktne kvantifikovať, do akej miery sú jednotlivé exekutívne funkcie prediktormi schopnosti kariérového rozhodovania. Naplnenie tohto cieľa predpokladá splnenie čiastkových cieľov. Prvotným cieľom v prípravnej fáze bolo na základe preštudovania odbornej literatúry vyšpecifikovať výskumný problém a hypotézy. Nasledoval cieľ hľadania operačných definícií konceptov obsiahnutých v otázke výskumného problému. Na základe týchto definícií bolo potrebné definovanie výskumnej vzorky, selekcia nástrojov merania latentných premenných a overenie vhodnosti použitých nástrojov (testov) pre danú vekovú skupinu. Nakoniec bolo potrebné zvoliť vhodnú metódu analýzy dát. V realizačnej a interpretačnej fáze boli

stanovené čiastkové ciele ako realizácia zberu dát a úprava získaných dát pre potreby štatistickej analýzy. Nasledovalo potvrdenie alebo nepotvrdenie existencie v hypotézach postulovaných premenných. Dodatočným cieľom bola interpretácia inferencií, ktoré vzišli vo fáze spracovania dát.

Vychádzajúc zo stanovených cieľov výskumu a z vyššie uvedených teoretických poznatkov sme stanovili hypotézy výskumu. Prvá hypotéza bola formulovaná na báze výsledkov výskumu Pilárika (2016), v ktorom okrem iného, zisťoval aj súvislosti medzi subjektívne vnímanými ťažkosťami v emočnej regulácii a subjektívnym hodnotením kvality rozhodovacieho procesu v situáciách, kedy je rozhodovateľ konfrontovaný s negatívnymi dôsledkami svojho rozhodnutia na základe prežívanej ľútosti a spokojnosti s rozhodovaním. Pilárik v závere výskumu potvrdil predpoklad chápania emočného uvedomovania ako schopnosti, ktorá v procese rozhodovania umožňuje využiť emócie ako relevantný zdroj informácií pri posudzovaní jednotlivých alternatív vďaka lepšiemu porozumeniu vlastným potrebám a preferenciám.

Emócie značne ovplyvňujú rozhodovací proces. Jednotlivci s vysokou úrovňou emocionality ľahšie ovládajú svoje emócie a sú vnímavejší na emócie druhých. Títo ľudia dokážu správne reagovať na emócie druhých ľudí a ľahšie nadväzujú sociálne interakcie, sú v živote spokojnejší a prístupnejší svetu. Chcú poznať názor druhých a konzultovať svoje rozhodnutia. Naopak, ľudia s nižšou úrovňou emocionality sa nevyznajú vo vlastných emóciách, a tým ani v emóciách druhých (Kalisková, Nábělková, 2015).

Druhá hypotéza predpokladá vzťah exekutívnej funkcie sebakontrola (regulácia správania), vďaka ktorej dokážu jednotlivci ovládať svoje správanie, zvládajú stresové situácie a dokážu pracovať pod nátlakom a úrovne kariérového rozhodnutia žiakov. Nájdú sa však aj jednotlivci, ktorým sebakontrola chýba a majú problémy sa ovládať a aj sa rozhodovať. Títo jednotlivci sú nerozhodní a mávajú ťažkosti v kariérovom rozhodovaní. Jednotlivci s určitou mierou sebakontroly nemajú problémy s rozhodovaním (Hřebíčková, Urbánek, 2001).

Ďalšie hypotézy sú postavené na výsledkoch výskumu Welshovej a Schmitt-Wilsonovej (2013), ktorého cieľom bolo preskúmať vplyv exekutívnych funkcií a identity na kariérové rozhodovanie. Analýzou zistili, že jednotlivci s vyššou úrovňou plánovania, teda aj odhadu času (časový manažment) a organizácie vykazujú vyššiu pravdepodobnosť, že budú s istotou rozhodovať o svojej budúcej kariére. Vyplýva to z faktu, že tento prejav sebaúčinnosti zahŕňa dôveru v schopnosť človeka plánovať a stanoviť si ciele a tento stupeň sebadôvery pozitívne ovplyvňuje kariérové rozhodovanie. V tomto výskume autorky dospeli

k záveru, že exekutívne funkcie pozitívne súvisia s úrovňami istoty kariérového rozhodovania. Uvedené autorky zistili aj ďalšie poznatky o tom, že študenti s vyššou úrovňou neistoty, teda nerozhodnosti v kariérovom rozhodovaní, vykazujú problémy s reguláciou emócií, inhibíciou a flexibilitou. V tomto výskume poukazujú na fakt, že nerozhodnosť v kariére často súvisí aj s problémami so získavaním informácií a s rozlišovaním spoľahlivých a nespoľahlivých informácií.

Posledná hypotéza bola formulovaná na základe zistení viacerých autorov (napr. Gati, Osipow, Givon, 1995; Vendel, Bruncková, 2014), ktorí poukazujú na problematiku kariérového rozhodovania dievčat a chlapcov v príslušnej vývinovej fáze. Zistili, že dievčatá sú rýchlejšie v prijatí konečných rozhodnutí, vykazujú vyššiu spôsobilosť pri vyhľadávaní informácií týkajúcich sa kariéry, ale sú závislejšie na názoroch ostatných a v porovnaní s chlapcami sú viac angažované v rozhodovaní. Na základe vyššie uvedených faktov sme stanovili nasledovné hypotézy:

H1: Predpokladáme, že existuje vzťah medzi úrovňou regulácie emócií a úrovňou kariérového rozhodnutia žiakov.

H2: Predpokladáme, že existuje vzťah medzi úrovňou sebakontroly a úrovňou kariérového rozhodnutia žiakov.

H3: Predpokladáme, že existuje vzťah medzi úrovňou plánovania a úrovňou kariérového rozhodnutia žiakov.

H4: Predpokladáme, že existuje vzťah medzi úrovňou organizácie a úrovňou kariérového rozhodnutia žiakov.

H5: Predpokladáme, že existuje vzťah medzi úrovňou časového manažmentu a úrovňou kariérového rozhodnutia žiakov.

H6: Predpokladáme, že existuje vzťah medzi celkovou úrovňou exekutívnych funkcií a úrovňou kariérového rozhodnutia žiakov.

H7: Predpokladáme, že existuje rozdiel vo vzťahu celkovej úrovne exekutívnych funkcií a úrovne kariérového rozhodnutia žiakov vzhľadom na pohlavie.

2 METÓDY

Výskumný súbor bol tvorený 186 študentmi/študentkami vo veku od 15 do 18 rokov druhého stupňa základných škôl a stredných škôl v okrese Partizánske v školskom roku 2021/2022. Výskumný súbor bol netriedený. Na zber dát boli použité dva dotazníky.

Sebahodnotiaci Dotazník exekutívnych funkcií ESQ – R autora Dawsona meria päť exekutívnych funkcií (plánovanie, časový manažment, organizácia, emocionálna regulácia a regulácia správania). Má 25 položiek, ktoré sú formulované ako inverzné. Celkové možné získané skóre má rozpätie od 25 až po 125 bodov. Exekutívny funkcia Plánovanie odráža schopnosť plánovať a plniť naplánované úlohy. Zahŕňa individuálne exekutívne schopnosti ako stanovenie priorít, udržanie pozornosti, flexibilitu, metakogníciu a vytrvalosť zameranú na cieľ. Exekutívna funkcia Časový manažment sa týka schopnosti riadiť rôzne aspekty času, vrátane odhadu času, pridelovania času a schopnosti pracovať v rámci časových limitov a časových obmedzení. Zahŕňa individuálne exekutívne zručnosti riadenia času, iniciácie úloh a pracovnej pamäti. Exekutívna funkcia Organizácia sa týka schopnosti vytvárať a udržiavať systémy na sledovanie informácií alebo materiálov. Zahŕňa exekutívne schopnosti organizácie a pracovnej pamäti. Exekutívna funkcia Regulácia emócií je identická s výkonnou schopnosťou emocionálnej kontroly. Vzťahuje sa na schopnosť riadiť emócie alebo kontrolovať správanie. Exekutívna funkcia Regulácia správania sa týka schopnosti prejsť sebakontrolu a premýšľať predtým, ako začne jednotlivec konať alebo reagovať, aby zvažil dôsledky svojich činov. Zahŕňa výkonné zručnosti inhibície odozvy a cieľavedomej vytrvalosti.

Dotazník kariérového rozhodnutia (CDS) bol pôvodne vyvinutý autormi Osipow, Carney, Winer a kol. (1976), v origináli The Career Decision Scale (slovenská verzia Gatiaľ, 2019). Tento dotazník bol navrhnutý na posúdenie individuálneho stupňa kariérovej rozhodnosti/nerozhodnosti jednotlivca v konkrétnom vývinovom štádiu. Ide o jednoduchú a rýchlu (cca 15 minút) škálu na spracovanie a hodnotenie vzdelávacích a profesijných plánov. Poskytuje odhad kariérovej nerozhodnosti a čo jej predchádza, ako aj výsledné meranie pre určenie efektov intervencií relevantných pre výber a rozvoj kariéry. V dotazníku je obsiahnutých 19 položiek. Každý si podľa individuálneho uváženia vyberie jednu z možností na 4-stupňovej Likertovej škále, pričom 1 znamená, že výrok jednotlivca vôbec nevystihuje a 4, že výrok jednotlivca úplne vystihuje. Celkové možné získané skóre v dotazníku je v rozpätí 19 – 76 bodov. Pre potreby analýzy a spracovanie získaných dát z dotazníkov CDS vybranými metódami inferenčnej štatistiky, sme museli inverzným otázkam priradiť opačné hodnoty (hodnota 1 zodpovedá hodnote 4 a pod.), a teda platí, že čím vyššie je celkové skóre v dotazníku, tým bude vyššia úroveň kariérového rozhodnutia jednotlivca.

Metódy boli administrované v online prostredí. Výber stredných a základných škôl bol náhodný, pri výbere respondentov bola stanovená veková podmienka (15 - 18 rokov). Vyplňovanie dotazníkov bolo anonymné. Respondenti nemali na

vyplnenie dotazníkov stanovený časový limit, ale vzhľadom na nenáročnosť použitých metód samotné vyplňanie netrvalo dlhšie ako 15 minút. Pred vyplnením boli oboznámení s presnými inštrukciami a postupom vypracovania dotazníkov. V mesiaci marec boli získané dáta štatisticky spracované.

Pred vyhodnotením údajov bola vykonaná deskriptívna štatistika a overené predpoklady pre použitie následných analýz. Normálne rozdelenie jednotlivých skúmaných premenných bolo overované vizuálne pomocou histogramov početnosti ako aj štatisticky pomocou Shapiro-Wilk testu. Nakoľko viacero údajov vo všeobecnosti nespĺňalo predpoklady normálneho rozdelenia, pre zistenie miery korelácie medzi premennými bol použitý neparametrický Spearmanov korelačný koeficient. Pred analýzou možného rozdielu pohlaví z pohľadu závislosti medzi údajmi celkových exekutívnych funkcií a kariérového rozhodnutia boli podrobené aj testu homogenity rozptylov, ktorý bol realizovaný prostredníctvom Leveneho testu cez funkciu z balíčka *car* (Fox a Weisberg, 2019). Ten nepotvrdil narušenie tohto predpokladu ($df = 1$, $F = 0.492$, $p = 0.48$ v prípade celkovej úrovne exekutívnych funkcií (CEF), resp. $df = 1$, $F = 0.487$, $p = 0.49$ v prípade úrovne kariérového rozhodnutia (KR). Na základe charakteru údajov (celočíselné kladné hodnoty s narušeným normálnym rozdelením v prípade závislej premennej KR) sme pre otestovanie hypotézy možného rozdielu v rámci pohlaví použili jednoduchý generalizovaný lineárny model s Poissonovým rozdelením (Generalized Linear Model for Gamma Distributed Variables) a implementovanou log link funkciou (logaritmická transformácia závislej premennej – v našom prípade hodnota ukazovateľa kariérové rozhodnutie). Signifikantnosť komponentov modelu bola hodnotená funkciou *anova* (Chí kvadrát test). Adekvátnosť použitia výsledného modelu bola zhodnotená vizuálne pomocou diagnostických grafov a taktiež testovaná aj overením normálneho rozdelenia rezíduí modelu pomocou Shapiro-Wilk testu. Výsledok modelu bol vizualizovaný pomocou funkcie balíčka *sjPlot* (Lüdecke, 2021) a upravený pomocou funkcie z balíčka *ggpubr* (Kassambara, 2020). Celkové štatistické spracovanie bolo vykonané v programe R ver. 4. 0. 3 (R Core Team, 2020) s nadstavbovým programom RStudio, pričom štatistická významnosť bola u všetkých testov overovaná na hladine $\alpha = 0.05$.

3 VÝSLEDKY VÝSKUMU

V tabuľke 1 uvádzame deskriptívnu štatistiku dát výskumného súboru v podobe početností, aritmetického priemeru, štandardnej chyby priemeru, štandardnej odchýlky, a úrovne jednotlivých sledovaných premenných ako regulácia emócií (RE), regulácia správania (RS), plánovanie (P), organizácia (O), časový manažment (ČM), celková úroveň exekutívnych funkcií (CEF), úroveň

kariérového rozhodnutia a výsledky testovania normality distribúcie dát vo výskumnom súbore. Overenie normálneho rozdelenia pomocou výsledku Shapiro-Wilk testu odhalilo jeho narušenie v prípade premenných RE, RS, O, ČM a KR.

Tabuľka 1 Deskriptívna štatistika a výsledky testovania normality distribúcie dát výskumného súboru

	Pohlavie	RE	RS	P	O	ČM	CEF	KR
N	D	155						
	CH	31						
AM	D	8,13	11,4	35,7	10,1	12,0	77,3	37,5
	CH	8,42	12,1	33,7	9,74	12,0	75,9	38,8
SEM	D	0,195	0,195	0,621	0,229	0,230	1,050	0,756
	CH	0,484	0,385	1,450	0,610	0,507	2,530	1,570
Medián	D	8	12	35	10	12	76	37
	CH	8	12	34	10	12	74	38
Modus	D	10,0	12,0	43,0	11,0	11,0	72,0	40,0
	CH	6,0	12,0	41,0	5,0	12,0	66,0	32,0
SD	D	2,43	1,98	7,74	2,58	2,86	13,1	9,41
	CH	2,69	2,14	8,06	3,40	2,82	14,1	8,75
Rozptyl	D	5,92	3,91	59,9	8,14	8,17	172	88,6
	CH	7,25	4,60	64,9	11,5	7,97	198	76,6
Min	D	3	6	15	4	4	39	24
	CH	3	9	18	4	7	47	23
Max	D	13	16	55	15	20	111	63
	CH	13	16	49	15	19	106	56
W	D	0,966	0,969	0,992	0,962	0,983	0,991	0,953
	CH	0,950	0,932	0,977	0,924	0,974	0,975	0,964
p	D	<,001	,001	0,562	<,001	0,055	0,415	<,001
	CH	0,153	0,049	0,722	0,030	0,620	0,659	0,379

Vysvetlivky: N – početnosť, AM – aritmetický priemer, SEM – štandardná chyba priemeru, SD – štandardná odchýlka, W – hodnota štatistiky Shapiro-Wilk testu, p – významnosť, CH – chlapci, D – dievčatá, RE - regulácia emócií, RS - regulácia správania, P - plánovanie, O - organizácia, ČM - časový manažment, CEF - celkové exekutívne funkcie, KR – kariérové rozhodnutie.

Hodnoty korelačných koeficientov jednotlivých sledovaných ukazovateľov vo vzťahu k premennej kariérové rozhodnutie sú uvedené v tabuľke 2. Vo všeobecnosti sme vo všetkých prípadoch zistili zápornú mieru korelácie. Najsilnejšia závislosť bola zistená v prípade exekutívnej funkcie plánovanie ($R = -0,414$), ďalej celková úroveň exekutívnych funkcií ($R = -0,387$), ktoré zároveň

môžeme označiť za stredne silné korelácie ($R = 0,3 - 0,7$). Slabé korelácie ($R < 0,3$) boli zistené u zvyšných ukazovateľov v nasledovnom poradí: časový manažment ($R = -0,286$), regulácia emócií RE ($R = -0,220$), regulácia správania RS ($R = -0,141$) a organizácia O ($R = -0,084$).

Tabuľka 2 Výsledné hodnoty korelácií medzi premennou kariérové rozhodnutie a ostatnými sledovanými ukazovateľmi

Parameter 1	Parameter 2	r_s	p
KR	RE	-0.220	0.003 **
	RS	-0.141	0.05
	P	-0.414	<0.001 ***
	O	-0.084	0.25
	ČM	-0.286	<0.001 ***
	CEF	-0.387	<0.001 ***

Vysvetlivky: * - $p < 0.05$, ** - $p < 0.01$, *** - $p < 0.001$, NS – štatisticky nevýznamné, p – významnosť, r_s - Spearmanov korelačný koeficient, CH – chlapci, D – dievčatá, RE - regulácia emócií, RS - regulácia správania, P - plánovanie, O - organizácia, ČM - časový manažment, CEF - celkové exekutívne funkcie, KR – kariérové rozhodnutie.

Tabuľka 3 Overenie predpokladu vzťahu medzi kariérovým rozhodnutím a celkovou úrovňou exekutívnych funkcií v závislosti od pohlavia

	Df	Deviancia	Rezid. Df	Rezid. Dev.	p
NULL			185	417.97	
CEF	1	63.525	184	354.44	< 0.001
pohlavie	1	0.522	183	353.92	0.47

Vysvetlivky: p – významnosť, CEF - celková úroveň exekutívnych funkcií, Df – stupeň voľnosti.

V prípade regresného modelu (GLM) nebol preukázaný štatisticky významný rozdiel vo vzťahu medzi kariérovým rozhodnutím žiakov a celkovou úrovňou ich exekutívnych funkcií v závislosti od pohlavia ($p = 0.47$). Výsledky testu komponentov modelu s interakciou pomocou funkcie Anova uvádzame v tabuľke 3.

V rámci hypotézy H1 sme predpokladali, že úroveň exekutívnej funkcie regulácia emócií súvisí s úrovňou kariérového rozhodnutia. Nakoľko táto korelácia sa v našom výskume ukázala ako slabá, môžeme prehlásiť, že hypotéza H1 nebola, čo sa týka nášho výskumu, potvrdená.

Skúmali sme aj vzťah ďalšej exekutívnej funkcie regulácia správania s úrovňou kariérového rozhodnutia (hypotéza H2). Tento predpoklad nebol v našom výskumnom súbore potvrdený, teda úroveň sebakontroly nemá vzťah s úrovňou kariérového rozhodnutia žiakov.

V rámci hypotézy H3 sme predpokladali súvislosť úrovne exekutívnej funkcie plánovanie a úrovne kariérového rozhodnutia žiakov. Zistili sme, že táto exekutívna funkcia má najvýraznejší vzťah s úrovňou kariérového rozhodnutia.

Hypotéza H4 predpokladala súvislosť medzi úrovňou exekutívnej funkcie organizácia, ktorá je dôležitá pri udržaní bežného poriadku v živote a úrovňou kariérového rozhodnutia žiakov. Výsledok nepotvrdil predpoklad, že existuje vzťah úrovne tejto exekutívnej funkcie s úrovňou kariérového rozhodnutia.

Ďalšia hypotéza (H5) bola zameraná na overenie súvislosti úrovne exekutívnej funkcie časový manažment a úrovne kariérového rozhodnutia žiakov. Výsledkom bolo zistenie len slabej korelácie tejto funkcie s úrovňou kariérového rozhodnutia. Teda môžeme skonštatovať, že uvedený predpoklad sme v našom výskume nepotvrdili.

Hypotézu H6 sme štatistickým spracovaním potvrdili a môžeme povedať, že celková úroveň exekutívnych funkcií súvisí s úrovňou kariérového rozhodnutia žiakov, teda čím má jednotlivец vyššiu úroveň exekutívnych funkcií tým má vyššiu úroveň kariérovej rozhodnosti.

Posledným overovaným predpokladom bola existencia významného rozdielu vo vzťahu medzi úrovňou kariérového rozhodnutia a celkovou úrovňou exekutívnych funkcií žiakov v závislosti od pohlavia (hypotéza H7). V našom výskume sme tento predpoklad nepotvrdili, teda vplyv celkovej úrovne exekutívnych funkcií na úroveň kariérového rozhodnutia sa v závislosti od pohlavia v našom výskume nelíšil.

4 DISKUSIA A ZÁVER

Jedným z limitujúcich faktorov nášho výskumu je nereprezentatívna vzorka respondentov. Taktiež nakoľko získané údaje nevykazovali normálne rozdelenie, museli sme pre zistenie korelácií jednotlivých ukazovateľov vo vzťahu k našej

premennej (kariérové rozhodnutie) použiť neparametrické testy. Ďalej je potrebné uviesť, že spôsob výberu výskumného súboru bol obmedzený motiváciou respondentov spolupracovať na našom výskume. Nakoľko sme boli nútení pracovať v online prostredí, veľké množstvo dotazníkov sa vrátilo s nedostatočne vyplnenými údajmi.

Hypotéza H1 predpokladala súvis úrovne exekutívnej funkcie regulácia emócií s úrovňou kariérového rozhodnutia, čo sa nepotvrdilo. Ak náš výsledok porovnáme s výsledkami iných výskumov, zistíme, že ľudia sa s vyššou úrovňou emocionality, teda aj s vyššou schopnosťou regulácie emócií sa ľahšie rozhodujú (vrátane oblasti kariéry). Regulácia emócií je dôležitá pri reagovaní na emócie druhých a pri ovládaní tých vlastných, čo prispieva k ľahšej spôsobilosti uskutočniť rozhodnutie. K uvedeným výsledkom dospel napr. Pilárik (2019).

Podobne sa nepotvrdili ani predpoklady súvislosti úrovne kariérového rozhodnutia žiakov a úrovne ich exekutívnych funkcií ako regulácia správania (H2), organizácia (H4) a časový manažment (H5). O opaku sa dozvedáme napr. vo výskumoch Welshovej a Schmitt-Wilsonovej (2013).

Nebol potvrdený ani predpoklad vyslovený v hypotéze H7 o existencii významného rozdielu vo vzťahu medzi úrovňou kariérového rozhodnutia a celkovou úrovňou exekutívnych funkcií žiakov v závislosti od pohlavia. Na rozdiel od našich výsledkov, zistenia viacerých autorov (napr. Gati, Osipow, Givon, 1995; Vendel, Bruncková, 2014), poukazujú na rozdiely v rámci pohlaví v tomto smere. Dievčatá sú rýchlejšie v prijatí konečných rozhodnutí, vykazujú vyššiu spôsobilosť pri vyhľadávaní informácií týkajúcich sa kariéry, ale sú závislejšie na názoroch ostatných a v porovnaní s chlapcami sú viac angažované v rozhodovaní.

Zistili sme, že úroveň exekutívnej funkcie plánovanie má, podľa nášho štatistického spracovania, najvýraznejšiu súvislosť s úrovňou kariérového rozhodnutia, čiže jednotlivci, ktorí vykazujú vysokú úroveň tejto exekutívnej funkcie, si vedia naplánovať svoju činnosť, svoju budúcnosť a aj svoje ďalšie rozhodnutia, vrátane kariérových. Následne sme zistili aj významné korelácie vo vzťahu celkovej úrovne exekutívnych funkcií a úrovne kariérového rozhodnutia.

V prípade ďalšieho skúmania odporúčame rozšíriť výskumný súbor. Jeho nereprezentatívnosť pokladáme za rozhodujúci limitujúci faktor skreslenia našich výsledkov.

Zároveň však môžeme vysloviť odporúčanie ohľadne cieleného, systematického a dlhodobého rozvíjania vybraných exekutívnych funkcií žiakov,

ktoré, ako sa ukazuje, majú priamu súvislosť so schopnosťou primerane sa kariérovu rozhodovať.

LITERATÚRA

- FOX, J. & WEISBERG, S. (2019). *An {R} Companion to Applied Regression*, Third Edition. Thousand Oaks CA: Sage. URL: <https://socialsciences.mcmaster.ca/jfox/Books/Companion/>
- GATI, I., & OSIPOW, S. H., & GIVON, M. (1995). Gender differences in career decision making: The content and structure of preferences. *Journal of Counseling Psychology*, 42(2), 204–216. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.42.2.204>
- GATIAL, V. (2020). *Vybrané faktory kariérového vývinu žiakov nižšieho a vyššieho stupňa sekundárneho vzdelávania. Habilitačná práca*. Nitra: PF UKF v Nitre
- GOLDSTEIN, W. M. & HOGARD, R. M. (1997). *Judgment and decision research: some historical context*. In: PILÁRIK, Ľ. *Kariérové rozhodovanie adolescentov: Osobnostné a emočné aspekty ťažkostí a stratégií kariérového rozhodovania*. Nitra: UKF, 2019. s. 15. ISBN: 978-80-558-1375-2.
- HŘEBÍČKOVÁ, M. & URBÁNEK, T. (2001). *NEO pětifaktorový osobnostní inventář*. Praha: Testcentrum, 2001. 52 s. ISBN 80-86471-06-3.
- KASSAMBARA, A. (2020). *Based Publication Ready Plots*. R package version 0.4.0. <https://CRAN.R-project.org/package=ggpubr>
- LÜDECKE, D. (2021). *sjPlot: Data Visualization for Statistics in Social Science*. R package version 2.8.7. <URL: <https://CRAN.R-project.org/package=sjPlot>>.
- Osipow, S. H., Carney, C. G., Winer, J. L., Yanico, B., & KOSCHIER, M. (1976). *The Career Decision Scale (3rd ed.)*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- PILÁRIK, Ľ. (2016). *Osobnostné faktory regulácie emócií v proces rozhodovania*. Košice: EQUILIBRIA, s. r. o., 2016. S. 44-45. ISBN 978-80-558-1090-4.
- PILÁRIK, Ľ. (2019). *Kariérové rozhodovanie adolescentov: osobnostné a emočné aspekty ťažkostí a stratégií kariérového rozhodovania adolescentov*. Nitra: FSVaZ UKF v Nitre
- PREISS, M. (1998). *Klinická neuropsychologie*. Praha: Grada Publishing.
- R CORE TEAM. (2020). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL <https://www.R-project.org/>.
- SCHWARTZ, B. (2004). *The PARADOX of choice*. In: PILÁRIK, Ľ. *Kariérové rozhodovanie adolescentov: Osobnostné a emočné aspekty ťažkostí a stratégií kariérového rozhodovania*. Nitra : UKF, 2019. s. 10. ISBN: 978-80-558-1375-2.
- VENDEL, Š. & BRUNCKOVÁ, M. (2014). *Taxonómia a diagnostika ťažkostí v kariérovom vývine*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej Univerzity

WELSH, M. & SCHMITT-WILSON, S. (2013). Executive Function, Identity, and Career Decision-Making in College Students. Dostupné na: <https://doi.org/10.1177/2158244013505755>

SOCIALIZÁCIA DETÍ S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM

SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH MENTAL DISABILITIES

Jana Košková, Robert Krause

Abstrakt: V príspevku sa zaoberáme socializáciou mentálne postihnutých jednotlivcov. V prvej kapitole hovoríme o mentálnom postihnutí celkovo, vysvetľujeme čo je mentálne postihnutie a spomíname stupne mentálneho postihnutia; poruchy intelektu podľa nového delenia z roku 2015. Druhá kapitola sa zameriava na Socializáciu mentálne postihnutých jednotlivcov a taktiež spomíname rodinu, ktorá je základom prvotnej socializácie každého jednotlivca. Dopĺňame aj fázy rodiny od poprenia až po akceptáciu, i adaptáciu rodičov a rodinných príslušníkov o dieťaťi s mentálnym postihnutím.

Kľúčové slová: socializácia; deti; mentálne postihnutie; postihnutie; porucha intelektu; ŠVVP.

Abstract: In this paper we deal with the socialization of mentally handicapped individuals. In the first chapter we talk about mental disability in general, we explain what mental disability is and we mention the degrees of mental disability; disorders of the intellect according to the new division of 2015. The second chapter focuses on the socialization of mentally handicapped individuals and we also mention the family, which is the basis of the initial socialization of each individual. Complementing the phases of the family from denial to acceptance, as well as the adaptation of parents and family members about a child with a mental disability.

Keywords: socialization; children; mental disability; disability; intellectual disability; IVVP.

1 MENTÁLNE POSTIHNUTIE

Podľa Svetovej zdravotníckej organizácie WHO (In: Bendová, P. – Zíkl, P., 2012, s. 9) je mentálne postihnutie „stav zastaveného či neúplného vývoja, ktorý je charakterizovaný narušením zručností prejavujúcich sa počas vývojového obdobia, prispievajúcich k neúplnej úrovni inteligencie, tj. poznávacích, rečových, pohybových a sociálnych schopností.“ Vágnerová (2004) do svojej definície mentálneho postihnutia pridala tvrdenie o neschopnosti mentálne postihnutého jednotlivca dosiahnuť daný stupeň intelektového vývinu aj v prípade, keď bol postihnutý jednotlivec vyhovujúcim spôsobom výchovne stimulovaný. Hučík (2007) sa nestotožnil ani s jednou definíciou a tvrdí, že mentálne postihnutie značí zaostávanie vo vývoji mentálnych schopností, rozličný vývoj niektorých duševných funkcií i narušenie adaptačného správania. Dodáva, že postihnutý jednotlivec potrebuje osobitnú starostlivosť na základe určeného stupňa postihnutia. (In: Žovinec, E., 2019.)

1.1 Stupne mentálneho postihnutia

Stupne mentálneho postihnutia vyznačujú veľkosť, mieru poruchy, zníženie kvality, samostatnosť života a súčasne ukazujú mieru pomoci, teda závislosti človeka od podpory iných. Čo sa týka vzdelávania, stupne mentálneho postihnutia sa odrážajú v obsahu vzdelávania. (Žovinec, 2019) Americká psychiatrická asociácia (2015) definovala pojem mentálne postihnutie na poruchu intelektu a vyčlenila stupne, ktoré musia spĺňať tri kritéria. Kritériami sú deficity funkcií intelektu, ktorými sú napríklad abstraktné myslenie, vzdelávanie skúsenosťami, uvažovanie, riešenie problémov a pod. Ďalším kritériom je deficit adaptívnych funkcií, ktoré vedú k nespôsobilosti realizovať vývojove sociokultúrne štandardy pre nezávislosť spoločenskú zodpovednosť. Posledným kritériom je začiatok ťažkostí spadá do obdobia vývoja.

Charakteristika stupňov mentálneho postihnutia – poruchy intelektu podľa Americkej psychiatrickej asociácie (2015):

Mierna porucha intelektu

Deti školského veku a adolescenti majú problémy s osvojovaním si školských vedomostí, vrátane s čítaním, písaním a počítaním, no s podporou v jednej alebo všetkých oblastiach môžu dosiahnuť znalosti pre daný vek. V dospelom veku majú títo jednotlivci problémy s abstraktným myslením, plánovaním či so schopnosťou vytvárať si priority. Často u nich prevláda nezrelosť v sociálnych interakciách. Problémy sú badateľné aj v správaní a prejavení emócií. Deti s týmto stupňom sú vzhľadom na vek nezrelé a ľahko manipulované okolím. Tieto deti si vyžadujú pomoc a podporu pri zložitých každodenných činnostiach a to nielen v detstve ale aj v dospelosti. Potrebujú podporu aby sa naučili kvalifikovane vykonávať profesiu, pri rozhodovaní o zdravotnom stave a právnych rozhodnutiach. (Americká psychiatrická asociácia, 2015)

Stredne ťažká porucha intelektu

Čo sa týka pojmových schopností, tak títo jednotlivci znateľne zaostávajú za rovesníkmi. Deťom s týmto stupňom postihnutia sa v predškolskom veku jazykové a predškolské zručnosti vyvíjajú pomaly. Pri deťoch v školskom veku dochádza k zlepšeniu zručností, ako napríklad s čítaním, písaním, počítaním i porozumením času. V dospelom veku zostávajú školské zručnosti na základnej úrovni a potrebujú pomoc s týmito zručnosťami pri práci a osobnom živote. Priebeh vývoja v socializačných a komunikačných zručnostiach je značne rozdielny, než ich rovesníkov. Jednotlivec je schopný nadväzovať priateľské i partnerské vzťahy. Schopnosť rozhodovať sa je obmedzená, čo znamená, že potrebujú pomoc rodiny či

opatrovateľa. Sú schopní sa naučiť samoobslužným schopnostiam, činnostiam v domácnosti, no to len ak sa vykonáva intenzívny výcvik a na udržanie týchto aktivít na úrovni dospelých je potrebná trvalá pomoc. Môžu pracovať v zamestnaniach, v ktorom stačia ich úzke pojmové a komunikačné zručnosti, no taktiež je potrebná aj pomoc spolupracovníkov. Malé množstvo týchto jednotlivcov má problémy s maladaptívnym správaním, ktoré spôsobuje sociálne problémy. (Americká psychiatrická asociácia, 2015)

Ťažká porucha intelektu

Jednotlivci s týmto stupňom dosahujú úzky okruh pojmových zručností, čo znamená, že majú ťažkosti s komunikáciou, a taktiež potrebujú pomoc opatrovateľa pri riešení problému. V najnižšej miere rozumejú hodnotám čísel, času, počtom i písomnému prejavu. Títo jednotlivci majú obmedzenú slovnú zásobu, gramatiku. Používajú jednoduché vety, komunikujú gestami a vzťahy s rodinami sú zväčša ich potešenie. Potrebujú pomoc pri samoobslužných činnostiach, čo znamená pomoc pri obliekaní, udržaní čistoty, kŕmení, kúpaní a obliekaní. Jednotlivci s týmto stupňom nedokážu rozhodovať nie len o seba, ale aj o ostatných a taktiež v dospelosti potrebujú pomoc pri práci i doma. (Americká psychiatrická asociácia, 2015)

Hlboká porucha intelektu

Títo jednotlivci si môžu osvojiť vizuálno-priestorové zručnosti, naučiť sa používať predmety za účelom starostlivosti o seba, práce a voľného času. Minimálne rozumejú obraznej komunikácii v reči i gestách, no chápu jednoduché pokyny a gestá. Samoobslužné činnosti, starostlivosť o zdravie a bezpečie závisí na ostatných, teda na rodine či opatrovateľov. S veľkou pomocou okolia môžu manipulovať s predmetmi, počúvať hudbu, pozerieť filmy, chodiť do divadla i sa kúpať. (Americká psychiatrická asociácia, 2015)

2 SOCIALIZÁCIA MENTÁLNE POSTIHNUTÝCH

Socializáciu môžeme chápať inými slovami ako začlenenie sa do spoločnosti a prispôsobenie sa podmienkam. Každý človek sa od narodenia prispôsobuje určitým veciam, ako napríklad: od útleho veku sa dieťa socializuje medzi rodinu, zvyká si na rodičov, súrodencov a pod. Bazalová (2014) tvrdí, že mentálne postihnuté deti často trpia problémovým chovaním (hnev, agresia, sebazraňovanie). Dôvodmi problémového chovania u mentálne postihnutých jednotlivcov sú napríklad frustrácia z neschopnosti vyjadrenia sa, oznámenia bolesti, úzkosť a napätie, reakcie na stres či výchovný prístup dnes a v minulosti.

Bajo a Vašek (1994) uvádzajú, že podľa závažnosti, úrovne mentálneho postihnutia sa vie jednotlivec začleniť do spoločnosti na základe dosiahnutia jedného zo štyroch stupňov socializácie, ktorými sú: integrácia, adaptácia, utilita alebo inferiorita.

2.1 Človek s mentálnym postihnutím v rodine

„K základným výchovným úlohám rodiny patrí sústavná starostlivosť o zdravý telesný a duševný vývin dieťaťa, starostlivosť o jeho bezpečnosť, poskytnutie základnej výchovnej starostlivosti o jeho bezpečnosť, poskytnutie základnej výchovnej starostlivosti, zabezpečenie základov vzdelania, poskytnutie podmienok pre zdravý, čo najvšestrannejší harmonický rozvoj jeho osobnosti“ (Bajo, I., 1994, s. 127). Bazalová (2014) uvádza, že keď sa narodí dieťa, ktoré je mentálne postihnuté, tak dochádza k zmenám v živote rodičov a celej rodiny. Môže sa zmeniť finančná situácia v rodine, vzťah manželov a celkový vzťah rodiny.

Charakteristika fáz rodiny podľa Bazalovej (2014):

Na začiatku sú rodičia vystavení veľkému stresu. Väčšina rodičov potrebuje psychickú podporu, slabšie platené rodiny potrebujú aj finančnú podporu. Rodičia si potrebujú hľadať pomoc sami, väčšinou u rodičov s už narodeným mentálne postihnutým jednotlivcom, alebo v neziskovom sektore. Následne sa začínajú fázy šoku, poprenia reálnej situácie, bezmocnosti, strachu, hanby, obavy, pocitu viny, postupné vyrovnanie sa zo vzniknutou situáciou a prijatie mentálne postihnutého dieťaťa: fáza šoku a popretia – V tejto fáze môže dôjsť k popretiu situácie, silné emočné výkyvy u rodičov, hľadanie vinníka (napríklad u zdravotného personálu). To všetko sa deje kvôli tomu, že rodičia ešte neakceptovali fakt, že ich dieťa je postihnuté. Fáza bezmocnosti – Rodičia sa cítia bezmocní a cítia vinu, nevedia čo majú robiť. Obávajú sa, aké reakcie bude mať ich rodina a blízke okolie; fáza postupnej adaptácie – V poslednej fáze sa rodičia pomaly zmiernia s faktom, že ich dieťa je mentálne postihnuté. Hľadajú informácie, aktívne hľadajú a absolvujú s dieťaťom rôzne vyšetrenia a zaujímajú sa o jeho budúcnosť. Niekedy sa môže stať, že z hľadiska zlej finančnej situácie je dieťa umiestnené do rôznych inštitúcií pre postihnuté deti.

3 PREHLAD USKUTOČNENÝCH ŠTÚDIÍ

V štúdii Kamperta a Gorecnyho (2005) mali účastníci výskumu vymenovať tri veci, o ktorých si mysleli, že by im mohli zmeniť život k lepšiemu. Participanti uviedli za prvé 2 roky zberu údajov 488 úvah, pričom ich autori výskumu rozdelili do 21 kategórií. Kategórie boli určené na základe podobných úvah. Zistilo sa, že

najčastejšie uvedenou úvahou bol nárast spoločenských aktivít v komunite (17%). Druhou najčastejšou úvahou bolo sťahovanie (11%). Ďalšie úvahy súviseli s prácou (8%), nárastom osobných vecí (7%), zvýšením socializácie (6%). Výskumnú vzorku tvorilo 253 ľudí s rôznym mentálnym postihnutím, ktorí bývali v rezidenčných zariadeniach alebo v skupinových domoch. Výskum bol realizovaný metódou rozhovoru, ktorý pozostával z 98 otázok. Otázky sa týkali celkovej kvality života, začlenenia do komunity či spokojnosti spotrebiteľov. Rozhovor sa skladal z otvorených a zatvorených otázok. Štúdia (Sadrossadat, Moghaddami, 2010) bola na rozdiel od prvých dvoch trochu odlišnejšia – zamerala sa na dôležitosť adaptívneho správania v spoločnosti a v domácom živote a porovnávala rôzne domény adaptívneho správania medzi mentálne postihnutými a zdravými jednotlivcami. Výskumnú vzorku tvorilo 246 zdravých a 74 mentálne postihnutých jednotlivcov v rozmedzí 7 až 18 rokov. Skóre sa získavalo pomocou škály „Adaptívneho správania, bydliska a komunity,“ ktorá pozostávala z 18 domén správania. Tieto domény boli významne nižšie u mentálne postihnutých ako u intaktných jednotlivcov. Medzi intaktnými a mentálne postihnutými jednotlivcami nebol zdokumentovaný významný rozdiel vo fyzickom vývoji, stereotypnom a hyperaktívnom správaní, sexuálnom správaní či v doméne sebazneužívania. Mentálne postihnutí jednotlivci boli na tom horšie ako intaktní jednotlivci v mnohých oblastiach adaptívneho správania, čo znamená, že jednotlivci s mentálnym postihnutím môžu vyžadovať veľkú mieru pozornosti a intervenciu. Táto štúdia ukázala, že je dôležité aby sa u mentálne postihnutých jednotlivcov rozvíjalo ich adaptívne správanie. Cieľom výskumu (Karra, 2013) bolo zistiť dosiahnuté sociálne zručnosti u detí s mentálnym postihnutím. Výskumnú vzorku tvorilo 150 detí vo veku od 5 až 10 rokov, pričom 75 detí bolo z domácich programov a ďalších 75 detí zo špeciálnych škôl. Táto štúdia je deskriptívnou výskumnou štúdiou. Na zber údajov od detí, ktoré navštevujú domáce programy a bežné špeciálne školy bola použitá metóda dotazníka. Autor výskumu vytvoril škálu sociálnych zručností, ktorá pozostávala zo šiestich.. Výsledky štúdie ukázali, že existuje významný rozdiel v dosiahnutí sociálnych zručností u detí, ktoré navštevujú špeciálne školy v porovnaní s deťmi navštevujúcimi domáce programy. Porovnanie z hľadiska domén odhalilo vysoký úspech v oblasti interakcie a úspechy v doméne iniciácie v skupine detí navštevujúce špeciálne školy v porovnaní s deťmi, ktoré navštevujú domáce programy. Zistenia výskumu taktiež naznačili to, že je dôležité klásť dôraz na nácvik sociálnych zručností s deťmi, ktoré navštevujú domáce programy. Sociálne zručnosti sú dôležité pre kvalitný život, a preto by sa mali učiteľia a rodičia zamerať na nácvik týchto zručností. Autori výskumu (Duman, Sukan, Ceylan, 2016) skúmali ako vplýva fyzická aktivita na socializáciu mentálne postihnutých. Výskumnou vzorkou boli rodiny s mentálne

postihnutými deťmi, ktoré pravidelne cvičia. Bola využitá metóda rozhovoru. Počas rozhovoru rodičia uviedli, že pred vykonávaním fyzickej aktivity ich deti trávili voľný čas pozeraním televízora či hraním počítačových hier. Taktiež uviedli, že potom, čo začali deti pravidelne cvičiť, začali byť viac sebavedomejšie, šťastnejšie a odvážnejšie. Rodiny uviedli aj to, že deti majú lepšiu koordináciu rúk a očí; viac pomáhajú, počúvajú a komunikujú. Sú viac otvorené pred novými ľuďmi, neboja sa z ľudskej interakcie. Táto štúdia ukázala (tak ako sa predpokladalo), že fyzická aktivita má priaznivý vplyv na ťažko mentálne postihnutého jednotlivca po jeho psychickej, fyzickej a sociálnej stránke. Cieľom štúdie (Abrahamsson, Palmberg, 2016) bolo opísať ako deti s mentálnym postihnutím v krajine s nízkymi príjmami vnímajú svoju účasť na každodenných aktivitách. Výskumnú vzorku tvorilo 18 detí vo veku od 13 do 17 rokov. Metódou výskumu bol štruktúrovaný rozhovor s kvantitatívnymi otázkami. Boli zvolené štyri výskumne otázky, na ktoré mali participanti odpovedať. Autori výskumu chceli zistiť, do ktorých aktivít sa deti najčastejšie zapájajú, ktoré aktivity považujú deti za najdôležitejšie, ako boli deti zúčastnené do najdôležitejších aktivít a aké boli bariéry, ktoré ovplyvňovali účasť detí na aktivitách. Pri otázke „Do akých aktivít sa zúčastňujete najčastejšie?“ deti uviedli, že sa „vždy“ zúčastňujú na osobnej starostlivosti (oblekanie, výber oblečenia, starostlivosť o vlasy, čistenie zubov). Ďalšími častými odpoveďami boli „náboženské stretnutia a aktivity,“ „formálne vzdelávanie v škole,“ „stretávanie sa s ostatnými deťmi v komunite,“ „obed s rodinou“ a „platené a neplatené zamestnanie.“ Aktivity, ktoré deti považovali za najdôležitejšie boli organizované voľnočasové aktivity, príprava jedla s alebo pre rodinu, účasť na spoločenských aktivitách v komunite, platené a neplatené zamestnanie a náboženské stretnutia a aktivity. V predposlednej otázke deti uviedli, že sa veľmi často zapájajú do uprednostňovaných aktivít (najčastejšou odpoveďou bolo organizované voľnočasové aktivity). Len jedno dieťa odpovedalo, že sa „veľmi“ zapája do zúčastňovania sa spoločenských aktivít v komunite. V odpovedi o aktivite plateného a neplateného zamestnania došlo k výraznej odchýlke medzi vnímanou úrovňou zapojenia detí. Pri otázke „aké sú bariéry, ktoré ovplyvňujú účasť na aktivitách“ deti najčastejšie uviedli služby a opatrenia, sociálne prostredie a rodinné postoje. Na záver by sme chceli vyzdvihnúť to, že len jedno dieťa sa veľmi často zapája do voľnočasových aktivít, čakali sme to, no zároveň nás to prekvapilo. Môžeme to chápať tak, že síce sa deti často a radi zapájajú do voľnočasových aktivít, cítia sa pri nich komfortne, no čo sa týka spoločenských aktivít, často majú problém so socializáciou a adaptáciou s inými členmi komunity. Cieľom kvalitatívnej štúdie (Lappa, Mantzikos, 2019) bolo umožniť deťom školenie týkajúce sa kognitívnych a komunikačných, konkrétnejšie konverzačných zručností a naučiť ich sociálnym zručnostiam. Ďalším cieľom bolo naučiť ich lepšie sa medzi

sebou socializovať prostredníctvom tréningu tak, aby sa navzájom počúvali a reagovali v kontexte štruktúrovaných rozhovorov. Vzorku tvorili štyri deti od 9 do 15 rokov s viacnásobným postihnutím (motorické a mentálne). V tomto výskume boli použité dve výskumné otázky, na ktoré sa táto štúdia snažila nájsť odpoveď. Prvá otázka: „Je možné, aby sa jednotlivci s viacnásobným postihnutím vzdelávali v skupine a získali kognitívne a konverzačné schopnosti?“ pričom v druhej otázke sa snažili zistiť či je možné, aby si jednotlivci s viacnásobným postihnutím zovšeobecniili svoje novonadobudnuté zručnosti v novom prostredí. Táto štúdia ukázala, že deti s motorickým a mentálnym postihnutím, ktoré sa zúčastnili tohto školenia, získali určité kognitívne zručnosti a naučili sa konverzovať v nových situáciách. Taktiež dosiahli schopnosť počúvať to, čo hovoria ich rovesníci, klásť otázky a odpovedať na tému rozhovoru. Aj keď na začiatku vykazovali participant aj v komunikácii zlepšenie, tak postupne v nej upadali až stagnovali, a vyhovovalo im také začleňovanie, kde nemuseli komunikovať. Štúdia (Ahmed, Mahmoud, Sayed & Abdelmonem, 2020) skúmala rodičov a socializáciu detí na základných školách so zrakovým, sluchovým a mentálnym postihnutím. Výskumná vzorka zahŕňala rodičov 588 postihnutých detí. V tejto štúdii bola použitá metóda dotazníka štruktúrovaného rozhovoru. Zistilo sa, že väčšina detí mali negramotných rodičov, u ktorých bola zistená neuspokojivá úroveň vedomostí o zdravotných postihnutiach. Zistila sa pozitívna anamnéza zdravotného postihnutia a príbuzenstva. Zistilo sa, že u mentálne postihnutých detí je väčšia pravdepodobnosť, že budú mať problémy so socializáciou, pričom detí so sluchovým/ rečovým postihnutím mali vyššie percentá dobrej socializácie a dobrých vzťahov so súrodencami. Na základe výsledkov tejto štúdie môžeme v závere skonštatovať, že je potrebné poskytnúť rodičom programy na pochopenie postihnutia ich detí a vzdelávacie programy na zlepšenie starostlivosti o deti s postihnutím. Túto štúdiu sme v príspevku zaradili na koniec preto, pretože sa ako jediná spomedzi ostatných venuje nielen mentálne postihnutým jedincom, ale aj ich rodičom. A na to pri socializácii nikdy netreba zabúdať – pri socializácii je dôležité aj zázemie a rodinné kruhy mentálne postihnutých, a taktiež členovia rodiny s týmito jednotlivcami musia poznať a chápať ich špecifické požiadavky dôležité pri ich začleňovaní do spoločnosti.

4 DISKUSIA A ZÁVER

Socializácia dieťaťa je niečo, čo je pre mnohých typický a prirodzený jav, ktorý patrí do života každého jednotlivca, no pre deti s mentálnym postihnutím to môže byť ťažké a obzvlášť náročné. Práve z tohto dôvodu sme sa rozhodli zamerať na výskumy týkajúce sa socializácie ľudí, pre ktorých tento jav typický a prirodzený

nie je. Pre mnohých rodičov sú tieto štúdie priestorom na informácie ohľadom vývoja ich dieťaťa. Myslíme si, že sú pozitívnym príkladom nadobudnutia predstavy o svete ľudí s mentálnym postihnutím. Z výskumov môžeme usúdiť spektrum viacerých príčin nepriaznivej a nekompletnej socializácie. Výskumy preukazujú zhoršenú schopnosť socializácie týchto jednotlivcov. Dovoľme si povedať, že je zapríčinená aj faktom adaptácie týchto jednotlivcov do spoločnosti, ktorá je v mnohých smeroch dehonestovaná, prípadne čiastočná. Pomoc pri socializácii jednotlivcov s mentálnym postihnutím pripisujú mnohé štúdie ich zástupcom, rodičom a učiteľom. Ako však môžu nájsť správnu pomoc? Socializácia je aj v obširnejšej spoločnosti podložená na viacerých faktoroch a tými sú spoločenské postavenie v spoločnosti, správanie sa, vyjadrovanie a iné vnútorné a vonkajšie faktory. Deti s mentálnym postihnutím majú zväčša stupnicu ľahkosti socializovať sa určenú podľa ich závažnosti postihnutia. Vieme, že i mentálne postihnutie je merateľné a prepisovateľné intelektuálnemu a emočnému správaniu sa vo vekových kategóriách. Na základe tohto tvrdenia môžeme posúdiť, že sa jednotlivci s nižším rozmedzím intelektuálnej a emočnej zrelosti ťažšie zaraďujú do spoločnosti sebe primeraného veku ako tí s vyššou intelektuálnou a emočnou kategóriou. V mnohých prípadoch je bežné, že o týchto jednotlivcov sa starajú ich rodinní príslušníci, ktorí sa takpovediac naučili vnímať a nažívať spoločne s nimi. Títo jednotlivci sú v neskoršom veku menej schopní života prosperujúceho spoločnosti. Výskumy ukázali možný priestor pre prosperitu v socializácii mentálne postihnutých ľudí a to zahrnutím hier a aktivít prosievajúcich k socializácii. V súčasnej dobe existujú mnohé hry na podporu socializácie v určených skupinách spoločnosti. Hlavnou úlohou by však malo byť vnímanie každého jednotlivca ako jedinečnej a individuálnej bytosti, ktorá má rozdielny pohľad na svet a skutočnosti s ním spojené. Je dôležité tieto hry a činnosti v spoločnosti a v centrách, v ktorých sa títo jednotlivci nachádzajú uskutočňovať. Deťom s mentálnym postihnutím tieto hry pomáhajú pri rozšírení emočných vyjadrení a schopností a dokážu lepšie pochopiť dôsledky rôznych emócií. Zistili sme zaujímavé, či už pozitívne alebo negatívne výsledky z rôznych štúdií, napríklad štúdia (Duman, Sukan, Ceylan, 2016) ukázala, že fyzická aktivita pomáha pri socializácii, pretože sú jednotlivci sebavedomejší, otvorenejší, a neboja sa interakcie s novými ľuďmi. Negatívne nás prekvapila štúdia (Lappa, Mantzikos, 2019), kde sa zistilo to, že na začiatku výskumu sa jednotlivci zlepšovali v komunikácii, no na konci upadali a radšej sa zúčastňovali v takej skupine, kde nemuseli viesť rozhovory. Naopak pozitívne nás prekvapila štúdia (Karra, 2013), ktorá ukázala rozdiel v socializácii medzi jednotlivcami, ktoré navštevovali špeciálne školy a domáce programy. Jednotlivci, ktorí navštevovali špeciálne školy boli úspešnejší, čo nás potešilo a myslíme si, že je vhodné aby tieto deti mali

možnosť chodiť do škôl a začleňovať sa do spoločnosti. Štúdia (Kampert, Goreczny, 2005) bola veľmi prínosná, pretože sa zistilo, že jednotlivci s mentálnym postihnutím najčastejšie uviedli odpoveď, ktorá sa týkala nárastu spoločenských aktivít v komunite. Myslíme si, že tieto výsledky pomôžu rôznym špeciálnym inštitúciám a dúfame, že sa budú organizovať také aktivity pri ktorých by si jednotlivci mohli oddýchnuť a nemuseli komunikovať. Štúdia (Sadrossadat, Moghaddami & Sadrossadat, 2010) nás naopak neprekvapila, pretože sa zistilo, že adaptívne správanie mentálne postihnutých jednotlivci bolo horšie, než intaktní, čo sme očakávali. No myslíme si, že je nevyhnutné, aby sa adaptívne správanie u mentálne postihnutých jednotlivcov aj naďalej rozvíjalo. Prekvapilo nás, že sa nám nepodarilo nájsť výskumy z našej krajiny, a preto by sme do budúcnosti odporúčali špeciálnym učiteľom či inštitútom zamerať sa na tvorbu výskumov tejto problematiky a taktiež i pomoc deťom s postihnutím a ich rodinám.

LITERATÚRA

- ABRAHAMSSON, S., & PALMBERG, H. (2016). *Children with intellectual disabilities and their perceived participation in everyday life activities: A descriptive study conducted in addis abeba, ethiopia*. [Bachelor thesis, jönköping university]. Diva portal.
- AHMED, F., MAHMOUD, S., SAYED, M., ABDELMONEM, H. (2020). Habits and socialization among primary school children having visual, hearing, and intellectual disabilities: Descriptive study. *Assiut scientific nursing journal*, 18, 188 – 198. <https://doi.org/10.21608/asnj.2021.64346.1138>
- Americká psychiatrická asociácia. (2015). *DSM-5: Diagnostický a statistický manuál duševných poruch*. (1. vyd.). [edit. Raboch, J. a kol.]. Praha: Hogrefe - Testcentrum.
- BAJO, I., VAŠEK, Š. (1994). *Pedagogika mentálne postihnutých*. (1. vyd.). Bratislava: Sapienta.
- BAZALOVÁ, B. (2014). *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. (1. vyd.). Praha: Portál s.r.o.
- BENDO VÁ, P., ZIKL, P. (2011). *Dítě s mentálním postižením ve škole*. (1. vyd.). Praha: Grada Publishing
- DUMAN, S., SUKAN, H., & CEYLAN, M. (2016). The Impact of Physical Activity on Socializing Mentally Handicapped Children. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 5, 49 – 51. [http://www.ijhssi.org/papers/v5\(3\)/H0503049051.pdf](http://www.ijhssi.org/papers/v5(3)/H0503049051.pdf)

- KAMPERT, A., & GORECZNY, A. (2005). Community involvement and socialization among individuals with mental retardation, *Research in Developmental Disabilities*, 28, 278 – 286. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2005.09.004>
- LAPPA, CH., & MANTZIKOS, C. (2019). Teaching social skills in small groups of children with multiple disabilities: motor and intellectual disabilities. An intervention program. *European Journal Of Speacial Education Research*, 4 (1), 57 – 77. <https://doi.org/10.5281/zenodo.2579432>
- SADROSSADAT, L., MOGHADDAMI, A., & SADROSSADAT, S. J. (2010). A Comparison of Adaptive Behaviors among Mentally Retarded and Normal Individuals: A guide to Prevention and Treatment. *International journal of preventive medicine*, 1 (1), 34 – 38. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3075486/pdf/IJPVM-1-34.pdf>
- VÁGNEROVÁ, M. (2004). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. (3. roz. vyd.). Praha: Portál
- ŽOVINEC, E. (2019). *Špeciálna pedagogika II*. (1. vyd.). Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa.

PROBLÉMOVÉ SPRÁVANIE DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU A MOŽNOSTI PEDAGOGICKÉHO RIEŠENIA

PROBLEM BEHAVIOUR OF PRESCHOOL CHILDREN AND POSSIBILITIES OF PEDAGOGICAL SOLUTION

Kludia Gogová, Andrea Juhásová

Abstrakt: Príspevok ponúka celostný pohľad na danú problematiku, teoretický rámec vzniku, vymedzenia a nápravy problémového správania detí predškolského veku. Opisuje vývinové charakteristiky detí predškolského veku, objasňuje hlavné psychologické pojmy, problémové, rizikové správanie a poruchy správania. Zaoberá sa tiež prejavmi i príčinami nevhodných reakcií. Práca sa venuje téme prevencie, diagnostiky, výchovných stratégií, rehabilitácie a poradenstva a ponúka prehľad metód a prostriedkov slovenských i zahraničných intervenčných programov.

Kľúčové slová: problémové správanie; deti predškolského veku; pedagogické riešenie problémového správania.

Abstract: The paper offers a whole view of the subject, a theoretical framework for the emergence, definition and correction of problem behaviour of preschool children. It describes the developmental characteristics of preschool children, clarifies the main psychological concepts, problem, risky behaviors and behavioral disorders. It also deals with the manifestations and causes of inappropriate reactions. The work deals with the topic of prevention, diagnosis, educational strategies, rehabilitation and counselling and offers an overview of methods and means of Slovak and foreign intervention programs.

Keywords: Behavioural difficulties; Preschool children; Pedagogical solution of behavioural difficulties.

1 PROBLÉMOVÉ SPRÁVANIE

Problémové správanie sa v odbornej literatúre popisuje ako disocálne správanie netypické pre daný vek a spôsobujúce problémy dotyčnej osobe i ostatným (Podhájecká, Gerka, 2013/14).

Podhájecká a Kožárová (2016) považujú takéto správanie za určitý odklon od normy, ktorý sa týka nielen správania, ale aj emocionálnych prejavov, premýšľania alebo telesnej stránky. Dieťa nevyhovuje požiadavkám učiteľa, jeho usmerňovanie je ťažké a slabo vyhovujúce.

Podhájecká, Socha a Gerka (2015, s. 14) takéto dieťa označujú ako „problémové, neposlušné, vzdorovité, agresívne, nepokojné, ťažko zvládateľné,

nevychované, plačlivé, izolujúce sa od iných, nesmelé, neochotné v hrách, precitlivené.“ Vojtová (in Horňák, 2014, s. 7) ale upozorňuje na to, že dieťa, ktoré jedenkrát reagovalo agresívne, nemusí byť hneď konfliktné. Je potrebné brať do úvahy nielen mieru nevhodného správania, ale aj frekvenciu výskytu.

Problémové správanie ďalej nemôžeme zamieňať za obdobie negativizmu, vzdoru, ktoré je u predškolákov prirodzené. Pojem sa dá nahradiť aj anglickým ekvivalentom, ktorý sa objavuje v rozličných medzinárodných špecializovaných zdrojoch. Označenie znie: „emotional and behavioural difficulties“ Pre deti je typické a bežné, že zisťujú svoje hranice. Preto by mali vychovávatelia hľadať rozdiel medzi prvými nevhodnými činmi dieťaťa a takými, ktoré indikujú vážnejšiu záležitosť. Problémové správanie je záporným spoločenským úkazom, pre ktorý je potrebné hľadať pedagogicky pozitívne riešenia. Konkrétnejšie ho skúma školská psychológia. Taktiež aj „Pedagogika emocionálne a sociálne narušených (etopédia)..." (Lipnická, 2014, s. 5).

Problémové správanie môže byť vyvolané rôznymi okolnosťami, ktorým sa dieťa nevie prispôbiť. Dieťa dáva najavo, že niečo nie je v poriadku i keď si to samo často neuvedomuje. Snaží sa zharmonizovať svoj vnútorný svet alternatívnymi vnútornými či vonkajšími reakciami. Napríklad mnohé deti, ktorým je ubližované, sa správajú nejakým spôsobom atypicky. Ak by sa nepracovalo na odstránení negatívnych sociálnych a iných javoch spôsobujúcich abnormálne správanie, mohla by sa z toho vzniknúť až porucha správania (Michalová, 2012).

Dubayová (2016) diferencuje aj výchovne problémové správanie, ktoré je spôsobené najmä nesprávnymi výchovnými štýlmi a postupmi. Podobne Leskovjanská (2006) vysvetľuje, že dieťa vtedy koná neprimerane i keď je jasne oboznámené s pravidlami a je psychicky zdravé. Nemecký psychiater Winterhoff (in Podhájecká, Gerka, 2013/14) na základe svojich praktických skúseností porovnáva počet detí v mladšom a staršom školskom veku i adolescentov vykazujúcich problémové správanie. Zatiaľ čo pred začiatkom 21. storočia to boli 2 dve deti na triedu, v súčasnosti sú to 2 deti v triede, u ktorých sa znaky takéhoto správania neprejavujú. Častokrát u nich možno badať ontogenetický nedostatok v citovej a spoločenskej rovine. Autor to považuje za impulz k zaoberaniu sa danou problematikou čím skôr, v predškolskom veku.

Bulotsky-Shearer et al. (in Kožárová, Podhájecká, 2020) zverejnil výskum, ktorý bol realizovaný v roku 2010 v spolupráci viacerých krajín. Závety prinášajú prevalenciu problémového správania u predškolských detí v jednotlivých štátoch od 8 do 22 % vo vekovom rozmedzí 3 - 7 rokov. U detí žijúcich v sociálne znevýhodnenom prostredí bol výskyt ešte vyšší a to až 38 %.

2 PREJAVY PROBLÉMOVÉHO SPRÁVANIA

U detí s problémovým správaním môžeme pozorovať negatívne znaky ako neústupčivosť (snažia sa vy dobyť si svoje navzdory normám a početným protichodným silám, idú si za presvedčením i za cenu hádok, zlých vzťahov), nepozornosť (je pre ne náročnejšie sústrediť sa na úlohu, nevedia ju vykonávať krok za krokom s pokojom, sú nedočkavé), neprispôsobivosť (s ťažkosťami vykonávajú a striedajú povinnosti, namáhavejšie sa adaptujú na nepoznané situácie, takisto horšie kooperujú s rovesníkmi, sú príliš dominantné a ostatných tak vytláčajú nabok), neposlušnosť (nedodržiavajú stanovené pravidlá, pokyny, denný režim), náladovosť (neobľubujú nečakané udalosti, citovo sa ľahko rozbúria), nevyspytateľnosť (nevieme predpovedať ich odpovede na rôzne okolnosti), neposednosť (deti nevedia sedieť dlhší čas bez vybitia energie). Pre všetky charakteristiky v neposlednom rade platí, že sa vyskytujú „...dlhodobo, často sa opakujú a nepríjemne pôsobia na iných“ (Lipnická, 2014, s. 6 - 7).

Podhájecká a Kožárová (2016, s. 30) rozlišujú prejavy problémového správania na:

- Externalizujúce, ktoré sa ukazujú zvonka smerom k druhým. Patrí sem hyperaktivita, výbuchy zlosti, agresia a bitky s inými deťmi, ničenie vecí, nerešpektovanie nariadení. V rámci nich je možné identifikovať u predškolákov aj rušivé správanie súvisiace s opozičnou poruchou vzťahu a ADHD.
- Internalizujúce prejavy sa naopak vyznačujú prílišným dohľadom na seba a vyskytujú sa zväčša spoločne. Takéto deti sú introvertné, bojazlivé, zarmútené a mávajú stavy úzkosti cielené k svojej osobe. Úskaliami daných prejavov spočívajú v tom, že sú menej povšimnuteľné, a preto aj mnohokrát prehliadané.

Podhájecká a Gerka (2014, s. 11) vymenovávajú nasledovné prejavy problémového správania: hyperaktivita, pre ktorú je typický motorický nepokoj, mnohovravnosť atď., hypoaktivita, ktorá je toho opakom, javí sa pasivitou, málovravnosťou a pod., detská neuróza – patrí sem pomočovanie, strata chuti do jedla, obhrýzanie nechťov, cmúľanie prstov, rôzne tiky, agresivita – úmyselné ubližovanie inému človeku s cieľom zraniť ho fyzicky alebo emocionálne. Najviac sa to týka sporov o hračky, ale tiež slovných hádok, nadávok, ktoré dokážu prerásť do strkania, bitiek, kopania atď., opozičná porucha vzťahu – k príznakom prináleží nepoddajnosť, odvrávanie, netrpezlivosť, rýchle vzrušenie a rozhnevanie, porucha správania – prejavuje sa permanentným prestupovaním noriem, agresivitou a deštruktivitou.

Hornák (2014) pripája k prejavom aj neurotické poruchy spánku a reči (nočný des, onemenie, zajakavosť), podobne afektívne neurotické prejavy – ako napríklad afektívne krče, negativizmus a ťažkosti prispôsobenia sa.

Vitásková (in Hornák, 2014) tvrdí, že u detí žijúcich v sociálne znevýhodnenom prostredí je príznačná aj socializovaná delikvencia.

Príčiny vzniku problémového správania

Podhájecká, Kožárová (2016) vnímajú príčiny vzniku problémového správania v kontexte činiteľov zo sféry rodinného aj širšieho sociálneho a kultúrneho prostredia, ako aj v kontexte osobnostných charakteristík dieťaťa. Vrodené predpoklady dieťaťa vo vzájomnom pôsobení s rodičovskými výchovnými štýlmi, predstavami, nárokmi a inými analogickými prvkami okolia môžu usmerňovať prirodzený detský vývin.

Lipnická (2014) vníma príčiny problémového správania ako vnútorné, ktoré pedagóg dokáže znížiť len v ohraničenom meradle a vonkajšie, ktoré nevie zvládnuť bez záujmu a ochoty rodičov. Medzi vnútorné príčiny bližšie zaraďuje: patogénne psychické činitele, ktoré sú geneticky podmienené, napr. psychózy, odchýlky stavby a funkcie nervovej sústavy – drobné poškodenia mozgu, nezrelosť alebo choroby centrálnej nervovej sústavy, aktuálny zdravotný stav a iné. Ako vonkajšie príčiny popisuje: nesprávny prístup, konanie a napätie rodičov prenášajúce sa na dieťa, nedostatočné poskytovanie osobnostne rozvíjajúcich podnetov alebo ich nadmiera spôsobujúca vysilenie dieťaťa, citová manipulácia, odmeranosť, náklonnosť s určitým zámerom, nenapĺňanie základných potrieb dieťaťa, rodinné nehody a nekonzistentná výchova, zdravotné ochorenia rodinných príslušníkov a iné.

Michalová (2012) uvádza, že príčiny prítomnosti nevhodného správania môžu prameniť z genetickej výbavy, ktorá zahŕňa či už fyzické alebo duševné predpoklady získané po predkoch, napr. tendenciu k ubližujúcemu správaniu. Patrí sem tiež temperament dieťaťa - deti môžu reagovať na konfliktné situácie výbušne, iné si zachovávajú pokoj. Ďalej je potrebné zistiť závažné vplyvy rôznych príhod z osobnej histórie dieťaťa alebo či dieťa nie je „nálepkované“ prostredím. Taktiež môže byť príčinou rodinná atmosféra, ktorá kolíše, keď dieťa nie je v rodine akceptované, milované alebo sú v nej zle nastavené pravidlá. Nezanedbateľný je aj vplyv subkultúry, čiže všetci ľudia, ktorí sú dieťaťu príkladom. Napokon je potrebné poznať aktuálne štádium vývoja, pretože ťažkosti z uplynulého ontogenetického stupňa môžu pôsobiť na momentálne vystupovanie dieťaťa i jeho psychiku. Jednotlivé príčiny tiež zaraďuje do kategórií vnútorných, vonkajších, ale aj medziludských.

Podhájecká, Socha, Gerka (2015, s. 22) kladú dôraz na tri psychologické teórie, vďaka ktorým vieme kvalitnejšie porozumieť príčinám a prejavom problémového správania:

- Psychodynamický prístup sa zameriava na citové prežívanie dieťaťa, náklonnosť k matke, alebo skôr depriváciu vyúsťujúcu do ustráchanosti, hnevливosti, útočnosti, vzdorovitosti, precitlivenosti atď.,
- Systémový prístup nazerá na primárne sociálne prostredie, zisťuje, či rodina dostatočne plní svoje funkcie, či nepôsobí príliš silným alebo slabým dozorom, nezavrhuje iných a pod.,
- Behaviorálny prístup akceptuje účasť okolia na vytváraní žiaduceho, ako aj nežiaduceho správania. Pokiaľ za vzorným správaním nasleduje kladná odozva, posilňuje sa. Ak ale odpoveď absentuje alebo je záporná, požadované správanie vyhasína. Naopak, keď pri neprimeraných skutkoch reagujeme pokojne a uvážene, skôr dosiahneme budúce správne činy u dieťaťa, ako keby sme boli nevšímaví či trestajúci.

3 PEDAGOGICKÉ RIEŠENIE PROBLÉMOVÉHO SPRÁVANIA

Predchádzanie akýmkoľvek záporným činom je užitočným prostriedkom formovania správania detí. Pri podozrení na rozvoj problémového správania dieťaťa je potrebné vykonať spoľahlivú diagnostiku a závery konzultovať s rodičmi. Následne je dôležité dohodnúť sa na jednotnom prístupe a postupoch voči jednotlivým aspektom toho, čo sa javí ako neprijateľné. Obrátiť sa pritom môžeme na viaceré komponenty komplexnej rehabilitácie, špecializované inštitúcie a profesionálov, na ich rady, inštrukcie a intervenčné alternatívy.

Prevenia problémového správania

Náležitá rodinná výchova je neľahkou cestou. Pokiaľ k nej však pristupujeme odhodlane, môžeme dosiahnuť vytýčený cieľ a tiež predchádzať problémom. Základom je spolupráca rodičov a uvedomenie si, že správanie dieťaťa pramení aj z ich príkladu. Podstatné je zamerať sa na kladné vlastnosti detí, budovať ich sebaúctu. Sami by sme mali dosiahnuť zásadové, vytrvalé, pokojné, optimistické, sebavedomé vystupovanie, interesovať sa o nové poznatky a prácu na sebe samom (Severe, 2007).

V zmysle podnecovania slušného správania je dôležité aj prostredie materskej školy. Pri predchádzaní rušivého správania prospieva korektné usporiadanie fyzických podmienok. Zahŕňa to organizáciu hračiek a hier do pokojnejších

a rušnejších centier, rozmiestnenie nábytku tak, aby nevznikol veľký priestor na utekanie, aby boli podmienky pre činnosť jednotlivca, ale i väčšie či menšie zoskupenia detí a pod. Druhým prvkom sú materiály a činnosti, ktoré by mali byť korešpondujúce s vývinovým stupňom, rozmanité a pôsobiace na komplexný rozvoj dieťaťa. Podstatný je aj časový rozvrh aktivít. Vymieňať by sme mali pokojné a aktívne činnosti, voľné a vzdelávacie aktivity, riadiť prestávky medzi činnosťami. Napokon nesmieme zabudnúť na akcie a reakcie dospelých voči deťom, individuálny prístup, vľúdnosť, dôslednosť atď. (Essa, 2011).

Lipnická (2014) v prevencii problémového správania zdôrazňuje potrebu pravidiel, ktoré sú zrozumiteľné a ktorých zachovávanie učiteľ dôkladne kontroluje. V opačnom prípade si ich deti interpretujú samé, skúšajú či skutočne platia. Pravidlá by sme mali v škole uviesť rešpektujúc fakty o tom, že:

- deti dokážu premýšľať a individuálne pravidlá akceptovať či zavrhnúť,
- deti nie sú vychovávateľné bez pochopenia normatívneho správania,
- triedna súdržnosť a priateľskosť sa rozvíja súbežne s morálkou,
- pedagógovia by mali postrehnúť nedodržiavanie pravidiel a usmerňovať,
- zásady primeraného správania v triede nepredstavujú jediný prvok predchádzania, významné sú tiež skúsenosti detí z rôznych vzdelávacích činností.

Kremnická (2020/21, s. 25) vo svojom preventívnom programe voči problémovému správaniu prináša sedem zaujímavých aktivít pre predškolákov. Zamerané sú na diferencovanie rôznych pocitov skrze obrázky a emotikony, prijímanie ľudí inej farby pleti a národnosti, úctivé a ohľaduplné správanie sa k zdravotne postihnutým a ochotu pomôcť im. Takisto na chápanie rozdielov medzi dobrým a zlým správaním, vyslovovanie základných fráz slušnosti, vymieňanie vecí bez roztržiek, odmietanie agresie a spoznanie hodnoty kooperácie. *Diagnostika problémového správania detí v materskej škole*

Spolu s diagnostikou problémového správania detí sa objavujú aj riziká prílišnej patologizácii normálneho vývinu, čo samozrejme, má svoje opodstatnenie. Hoci sa u detí predškolského veku môžu prejavovať alarmujúce ťažkosti v správaní, pri ich sledovaní by sme mali sledovať jednotlivé atribúty ako je permanentnosť, frekvencovaný výskyt v akejkol'vek situácii, typ konania a jeho nepremyslenosť (Campbell, Wakschlag et al. in Kožárová, Podhájecká, 2013).

Bad'uríková (2004/2005) tvrdí, že dieťa môžeme bezpečne určiť za problémové len vtedy, keď sme dostatočne oboznámení s jeho súčasným vývinovým stupňom, rodičmi, domácimi podmienkami a dôvodmi jeho činov.

Nevyhnutné je takisto systematické a dlhodobé pozorovanie a posudzovanie istého správania v kontexte situácie, po ktorej nasledovalo.

Hinshaw (in Kožárová, Podhájecká, 2013) vidí významnú zložku diagnostiky v rozhovoroch s rodičmi. Slúžia nám na zistenie stupňa závažnosti, informácií o rodine, hrozieb a na určenie nasledujúceho postupu riešenia situácie. Nedostatkom uvedenej metódy je, že nie je celkom reliabilná. Rodičia v nej totiž často pre pocity vlastného zlyhania redukujú problémy dieťaťa.

Campbell (in Kožárová, Podhájecká, 2013) tvrdí, že pedagogický pracovník by mal byť preto veľmi citlivý, v priebehu procesu nekritizovať rodinu ani dieťa, ale ich povzbudzovať.

Na identifikovanie problémového správania nám slúži aj niekoľko zahraničných skrútingových nástrojov, pričom k popredným patrí Child Behavior Checklist 1 1/2 - 5 a Caregiver-Teacher Report Form. Vznikli zásluhou Achenbacha et al. (in Podhájecká, Kožárová, 2016). Hárok tvorí 100 bodov upriamujúcich sa na detské správanie. Ku každému bodu zapisujeme rozsah od 0 – 2 (nikdy, občas až často) sledujú reakcie dieťaťa po dobu posledných 2 mesiacov.

Podhájecká a Kožárová (2016) zapojením sa do grantového projektu KEGA v rokoch 2014 - 2016 zrealizovali v spolupráci s Nórskom výskum zameraný na prevalenciu predškôľakov s problémovým správaním, intervenciu, rehabilitáciu a odporúčania pre prax porovnávajúc výsledky z nórskeho a slovenských materských škôl. Vytvorili a použili aj vlastné pozorovacie hárky, v ktorých pedagógovia i obaja rodičia zaznačovali výskyt 8 oblastí – vzorcov správania dieťaťa v rôznych častiach dňa. Na Slovensku najviac zaznamenali zvýšenú aktivitu, impulzívne a agresívne správanie.

Bad'uríková (2004/2005) upozorňuje na obozretnosť označenia dieťaťa za problémové, na druhej strane správnym pomenovaním ťažkostí môžeme podniknúť odborné kroky k ich minimalizovaniu až odstráneniu.

Komunikácia a spolupráca medzi učiteľom a rodičom

Častokrát keď v praxi zažívame u dieťaťa nedisciplinované správanie, zároveň sa objavuje aj vzájomné pripisovanie viny medzi matkou, otcom aj učiteľom. Paradoxne mnohokrát výchovne pochybil práve ten, kto hľadá poklesok u iných. Vštepovanie dobrého správania je primárne povinnosťou rodičov, avšak sekundárne aj učiteľky. Jej výhodou je možnosť prenikavejšieho pôsobenia na dieťa prostredníctvom detského kolektívu (Michalová, 2012).

Ako sme už načrtli, mnoho ráz dochádza k nepochopeniu až konfliktom v komunikácii medzi rodičom a pedagógom. Je na učiteľovi, aby napriek prekážkam

prevzal iniciatívu do svojich rúk. Otázkou často znie, čo robiť v prípade, že rodičia nechcú spolupracovať. Musíme si v prvom rade uvedomiť, že deti sú ich klenotmi, a preto na záporné poznámky prirodzene reagujú obranným postojom. Bud'me preto mierni, jemní, otvorme sa aj pre ich námety, dokážme kriticky zhodnotiť i seba samých. Berme tiež do úvahy, že silné rozhorčenie môže prameniť z rodinných záťaží (Essa, 2011).

Svobodová, Vítečková a kol. (2017) nás oboznamujú s ďalšími praktickými inštrukciami. Pozor by sme si mali dať na príliš záporne podfarbený, neosobný, jednotvárný prejav a mali by sme sa tiež vyhýbať častému používaniu zatvorených otázok. Interakciu zlepšíme i vtedy, ak sa zamyslíme nad sebou - či vieme preukázať úctu, pozornosť, rozvahu, pravdu vhodným spôsobom alebo skôr máme sklon kázať.

Essa (2011) upozorňuje na význam vzájomnej kooperácie z toho dôvodu, že tým jednoduchšie a účinnejšie dosiahneme požadované správanie dieťaťa. Vymenúva niekoľko rád ako viesť rozhovor v prípade, že sa objaví problém:

- komunikujme osamote a v pokojnom prostredí, vyvarujme sa počúvaniu detailných popisov rodičov v rannom zhone,
- vopred si sformulujme pozorované záležitosti, ktorým sa chceme venovať,
- nazeraťme aj na pozitívne vlastnosti dieťaťa, schopnosti a takisto sa s nimi podel'me s rodičmi,
- zachovajme si nadhľad, bud'me plní nádeje, že nájdeme cestu k vyriešeniu,
- zisťujme či sa dieťa rovnako prejavuje doma a podľa toho voľme stratégie,
- neobviňujme rodičov, nehovorme o podrobnostiach našich zistení atď.

Výchovné odporúčania a zásady

Lipnická (2014, s. 24) považuje odmeny a tresty za významné prostriedky výchovy. Medzi tresty radíme „dohováranie, prísny pohľad, zvýšenie hlasu, vylúčenie z činnosti, odobranie výhody“. Špecifické postavenie majú zákazy. Pri ich aplikovaní by sme si mali pevne stáť za dodržaním ich stanovenej doby a mali by sme ich deťom do istej miery aj objasniť.

Odmeny sú nástrojom, ktorý môže mať dvojaký efekt. Buď môže dieťa podnietiť pozitívnym smerom alebo pri neadekvátnej aplikácii práveže tým negatívnym. Rozoznávame nasledovné odmeny: „povzbudenie, pochvala, pochvala dieťaťa pred rodičmi, udelenie výhody, odpustenie trestu a vecná odmena“ (Lipnická, 2014, s. 23, 24).

Mertin (2013) poukazuje na fakt, že odmeny môžeme znehodnotiť tým, že ich používame automaticky a mnoho ráz. Dieťa by sme mali radšej chváliť za vydarenú činnosť, ochotu a pod., ako mu hovoriť samé lichotivé prívlastky. Mali by sme používať rôznorodé odmeny a niektoré šetriť na výnimočné udalosti.

Teória pozitívneho posilnenia nám hovorí o tom, že ak kladné posilnenie používame pri reakciách, ktoré sa čoraz viac podobajú normatívnemu správaniu, novoutvárame tak návyky, ktoré sú vyhovujúcejšie. Mali by sme sa riadiť pokynmi:

- dohodnúť sa so všetkými na rovnakých okolnostiach odmien,
- odmeňovať hneď za želanou reakciou,
- najskôr používať viac menších odmien a aplikovať ich za aktivnosť,
- neatraktívnu činnosť odmeňovať populárnou (Bendl in Hutytrová a kol., 2019).

Kožárová a Podhájecká (2015, s. 38 - 39) odporúčajú nasledovné výchovné zásady:

- Dôslednosť = slovo – čin, musíme trvať na tom, aby dieťa vykonalo čo žiadame.
- Odsudzujeme správanie, nie celého človeka – dieťa by malo pochopiť, že neprijateľné bolo jeho konanie a nie ono samo. Vyvarujeme sa preto formuláciám typu: „Si zlý, pretože...“ a používame skôr „Nepáči sa mi, že...“.
- Hovorme pochopiteľnou rečou a slovami: musíš, nesmieš, môžeš, nemôžeš, ja chcem, ja nechcem.
- „Nedoťahujme“ sa, najmä pri ťažko pochopiteľných záležitostiach len rázne rozkážme a prípadne ukážme spôsob, ako činnosť vykonať.
- Je dôležité zachovať pri karhaní prísny výraz tváre (aby z toho bolo zrejmé, že dieťa spravilo niečo zlé) a opačne pri chválení nezabudnúť na úsmev.
- Stráňme sa prílišnému rozoberaniu problému (vyjadrujeme sa jasne a v krátkosti) a používaniu zdobnenín mien, aby sme neuberali z vážnosti danej situácie.

Stratégie eliminovania problémového správania

Na začiatku by sme si mali dopredu premyslieť, akým postupom chceme odstrániť nežiaduce behaviorálne návyky dieťaťa. Severe (2007) prináša plán pozostávajúci z krokov:

1. Zvoľme si spočiatku všeobecný, najmenej náročný cieľ.
2. Utvorme si čiastkové ciele.
3. Vyberme si dva konkrétne, ľahšie zvládnuteľné prejavy správania.

4. Sledujme, koľkokrát sa objavia v priebehu piatich dní.
5. Zapišme si metódy, techniky, prostriedky, ktoré budeme uplatňovať.
6. Oboznámme deti s našimi predstavami i následkami za neposlušnosť.
7. Po určitom čase posúdme, či sme boli úspešní. Ak áno, opatrne, v týždennom intervale pridajme novú požiadavku.
8. Ak sa nám nedarilo, zamyslime sa nad našimi nárokmi, postupmi, postojmi a skúsme ich obmeniť.

Podobne ako predchádzajúci autori aj Essa (2011) upozorňuje na dôležitosť odmien a uvádza zaujímavú vizuálnu pomôcku – tabuľku s možnosťou pridelenia hviezdičiek za príkladné správanie. V iných prípadoch, kedy sa dieťa snaží získať pozornosť je dobrou stratégiou ignorovanie. Nemôžeme vtedy javiť čo i len náznak povšimnutia, ale zas ani zabudnúť presúvať koncentráciu na to, keď sa správa kultivovane. Inak postupujeme ak dieťa pociťuje deficit pozornosti a to tým, že si naň vyhradíme čas. Niekedy je účinnou taktikou aj čas na sebakontrolu. Ten využívame po tom, čo dieťa opakovane ubližovalo ostatným a nezabralo napomenutie. Zavedieme dieťa na určené miesto a keď sa upokojí, samé sa môže vrátiť k aktivite. Alternatívou je možnosť odísť z triedy, ak mu vadí ruch podnetov v materskej škole. Najmenšie deti vieme efektívne usmerniť presmerovaním ich pozornosti na niečo iné a so staršími zas individuálne diskutujeme alebo kolektívne hľadáme tvorivé riešenia problémov.

Severe (2007) takisto uznáva stratégiu značenia želaného správania do tabuľky. Napíšeme do nej presné okruhy správania a za ich splnenie pridáme bod. Ten môže pôsobiť ešte motivujúcejšie, ak je symbolom pre odmenu. Pre plnenie domácich prác sú nápomocné zasa kontrolné zoznamy, kde úkony znázorníme obrázkami.

Podhájecká a Kožárová (2016) sú autorkami intervenčných stratégií pre externalizujúce prejavy problémového správania. Uvádzame niektoré z nich:

- Každý týždeň realizujeme edukačnú činnosť zameranú na prosociálnosť.
- Dieťa určíme za hlavného hrdinu v rolových a námetových hrách.
- Pri vzdelávacích činnostiach sa vyhýbame blízkeho kontaktu dieťaťa s tými, s ktorými nevychádza.
- Potláčame nepokoj a nepozornosť jemnomotorickými činnosťami.
- Upozorníme ho na možnosť zadosťučinenia skôr ako bude potrestaný.
- Vedíme ho k regulovaniu záporných emócií, k zdvorilým reakciám.

- Pridelíme mu mimoriadnu výsadu ako napr. strážiť kľúče od šatne a v prípade neposlušnosti ju môžeme odobrať. Autorky vypracovali aj stratégie týkajúce sa internalizujúcich prejavov:
- Spoločne si vymyslíme tajný signál, ktorým môže dieťa niečo vyjadrovať.
- Ak bude mať ťažkosti ovládnuť sa, môže sa na chvíľu presunúť na určené miesto, a potom sa vrátiť k pôvodnej činnosti.
- Prípadne si môže urovnať pocity pritúlením sa k svojej hračke.
- Zobrazíme denný program s možnosťou lepenia rozličných smajlíkov ku každej časti dňa, podľa toho, ako ním bola prežívaná.
- Na základe spätnej väzby sa mu snažíme úlohy „ušiť na mieru“.
- Posmeľujeme ho k skupinovým hrám a spočiatku ho vedieme v úlohách.
- Zdôrazňujeme mu jeho kvality a hodnotu.

Essa (2011) odporúča k ovplyvňovaniu agresívnych, antisociálnych, rušivých a deštruktívnych foriem správania nasledovné stratégie:

- Predchádzame kritickým situáciám, odmeňujeme dodržovanie pravidiel. Vymedzíme pobyt vonku na dobu, kedy môžu byť deti hlučnejšie.
- Dopredu dieťa varujeme pred trestom. Vysvetľujeme, prečo bol istý skutok nesprávny a naopak ten vzorný fixujeme pochvalou.
- Umožnime dieťaťu vybrať si medzi činnosťami, rešpektujeme jeho voľbu bez udeľovania záporných následkov.
- Vedíme ho smerom k vytváraniu priateľských vzťahov, spoločne hľadáme prijateľné možnosti riešenia konfliktov.
- Evidujeme prevalenciu negatívnych pocitov a rozprávame sa o nich. Poskytujeme návody na ich zvládanie (napr. rozhovor s učiteľkou či kamarátom, ktorý ho hnevá; dupnúť si namiesto toho, aby ho udrelo; nájsť si inú zábavu).
- Zabezpečíme viac kusov žiadaných hračiek a postačujúco veľkú plochu k všetkým hrám. Na vzdelávacie aktivity zakúpime takisto viacero pomôcok a uložíme ich do niekoľkých menších boxov, aby mali na ne deti lepší dosah.
- Sústavne podporujeme schopnosť podeliť sa. Napríklad učiteľka sa sama pýta dieťaťa či sa nemôže zapojiť do hry. Akceptuje rozhodnutie dieťaťa a postup opakuje v nasledujúce dni. Po prograse prichádza s ďalším dieťaťom. Slovom vždy jemne opíše radosť, ktorú požičiavanie prináša.

Kaiser a Rasminsky (2017) odporúčajú v očakávaní nápravy zo strany pedagóga trpezlivosť, pretože sa jedná o dlhotrvajúci proces.

Výchovný prístup ako zložka komplexnej rehabilitácie

Komplexný prístup považuje Vojtová (in Žolnová, 2013) za skorý zásah, ktorý dokáže upraviť rizikové správanie, vzpružiť odolnosť osoby voči hrozbám. Vzniká interakciou viacerých disciplín a je to zoskupenie činností cielených na prevenciu, eliminovanie, až úplné odbúranie dôsledkov narušenia. Figuruje v ňom „zložka výchovná resp. prevýchovná, sociálna, liečebná, pracovná, právna“ (Vašek in Žolnová, 2013, s. 41).

Výchovný prístup sa podľa Žolnovej (2013) opiera o poznatky zo špeciálnej a liečebnej pedagogiky a usiluje sa o zmenu zlých návykov na normatívne transformáciou zmýšľania o sebe samom, preučaním a prevýchovou s využitím netradičných pomôcok, kolektívnych aj samostatných činností, kooperáciou s rodičmi, zavedením presnej štruktúry dňa atď. Sociálny prístup sa týka činností sociálnych pracovníkov, ktorí predchádzajú i premieňajú antisociálne javy na formy vyhovujúce. Liečebný prístup zahŕňa rôznorodé metódy medicínskej sféry nadväzujúce na určenú diagnózu. Pracovný prístup sa zaoberá osvojovaním sebaobsluhy a významu práce, resp. povinností pre naplnenie života. Nakoniec právny prístup zastrešuje rozhodnutia súdu, ktoré chránia jedinca i celú spoločnosť.

Podhájecká a Kožárová (2016) sa vo svojom výskume zaoberali aj prístupom rodičov k zložkám komplexnej rehabilitácie. Iba rodičia 3 predškolákov sa stotožňovali s významom posudku odborníka a navštívili ho. Rodičia zvyšných 7 respondentov nevideli naliehavosť v danom postupe. Názory na problematiku sa líšili podľa toho, či sa ťažkosti dieťaťa javili skôr navonok alebo spočívali vo vnútornom prežívaní. Málovravnosť či bojzlosť nebola vnímaná za rozhodujúcu tak, ako hnevlosť či útočnosť. Spracovaním dát sa zistilo, že prostredníctvom intervenčného programu sa podarilo znížiť tendencie k problémovému správaniu.

Inštitúcie a odborníci výchovného poradenstva a prevencie

Kľúčové prvky sústavy výchovného poradenstva a prevencie tvoria:

- Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie (CPPPaP) - zaoberá sa prevenciou, metodikou, poradenstvom vo sfére výchovy a vzdelávania, ale i osobnostného a sociálneho vývinu.
- Centrum špeciálnopedagogického poradenstva (ČŠPP) - zabezpečuje pomoc deťom s postihnutím, narušením, plánuje ich ďalší rozvoj, ponúka poradenstvo (Podhájecká, Kožárová, 2016, s. 56).

Okrem už spomínaných pracovných náplní, diagnostickú, terapeutickú a rehabilitačnú funkciu vykonáva „...výchovný poradca, školský psychológ, školský špeciálny pedagóg, liečebný pedagóg, sociálny pedagóg, koordinátor prevencie“ (Žolnová, 2013, s. 79).

Nezameniteľná je aj úloha etopéda, ktorý tiež upriamuje dieťa so psychosociálnym narušením na jeho kvality a na to, čo je prospešné (Žilínek in Žolnová, 2013).

Vytvorenie individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu

Individuálny výchovno-vzdelávací program (IVVP) sa podľa § 7a školského zákona č. 245 Z.z. (2008) prispôsobuje dieťaťu so ŠVVP tým, že pozmení obsah, metódy, formy a použije nový postup hodnotenia. Do procesu jeho tvorby je zapojený pedagóg, ktorého určil riaditeľ školy, pedagogický asistent, špeciálny pedagóg, odborný zamestnanec školy a samozrejme i zákonný zástupca. Opierajú sa pritom o návrhy zariadenia poradenstva a prevencie.

Mertin (in Krčahová, Šestáková, 2013) tvrdí, že musí byť zhotovený na základe stanovenej diagnózy a odzrkadľovať uskutočniteľné ciele reedukácie vzhľadom na školské a profesijné podmienky. Preto ho možno aj priebežne modifikovať. Dôležitosť IVVP spočíva v osobitnom prístupe k dieťaťu rešpektujúc jeho predispozície, v motivovaní a kontrole jeho napredovania, v postupnej organizácii a angažovaní zákonných zástupcov.

Podľa Žolnovej (2014, s. 110 - 114) proces vytvárania IVVP pozostáva z:

- prípravnej fázy – oboznamujeme sa so špecifickými potrebami, minulosťou, diagnózou dieťaťa, zosumarizujeme si podklady pre jeho kazuistiku, určíme si ciele, hypotézy, pomôcky, metódy, úlohy, spôsob interakcie s rodičmi,
- koncepcie fázy realizácie – praktizujeme naplánované činnosti, značíme si zmeny,
- záverečnej fázy – posúdime hodnotu programu prostriedkami diagnostiky.

4 ZÁVER

Každé dieťa je jedinečnou bytosťou s určitými vrodenými vlohami. Niektoré sú prirodzene smelé, pokojné, iné ustráchané či výbušné. Povahové vlastnosti však nemusia byť trvalou črtou, ale môžu reflektovať aj najbližšie prostredie. Deti sú od útleho veku vnímavé na všetko, čo ich obklopuje. Rodinné zázemie im poskytuje prvé vzory, prvé podnety k slušnému alebo práveže nezdvornému správaniu. K

priaznivému vplyvu by ale jednoznačne mala slúžiť materská škola. Tu sa dieťa socializuje už samotnou prítomnosťou rovesníkov. Po ceste dobrých mravov je vedené i učiteľkou, ktorá má rovnako ako rodičia zodpovednosť vo výchove. Práve ona je mnohokrát tá, ktorá si všíma, že s dieťaťom nie je niečo v poriadku. Môže sa to týkať opakovaného kolísania emocionálnej rovnováhy alebo neprimeraných až ubližujúcich skutkov. Je osobou, ktorá môže rodičov pobádať k riešeniu situácie. Ak sa totiž neprimerané vzorce zautomatizujú v detskom veku, pri oneskorenom riešení sa už len veľmi ťažko redukujú. Neraz dokonca dosahujú závažnejšie formy. Najmä pedagóg by mal byť dobre informovaný o vývinových špecifikách dieťaťa, problémovom správaní, rozličných iných poruchách správania a spôsoboch intervencie. Každý, kto chce dieťaťu skutočne pomôcť, musí ho najskôr dobre poznať.

LITERATÚRA

BAĎURÍKOVÁ, Z. (2004/2005). *Problémové správanie detí v materskej škole*. In Predškolská výchova. ISSN 0032-7220, 2004/2005, roč. 59, č. 4, s. 1-9.

DUBAYOVÁ, T. (2016). *Patopsychológia detí so psychosociálnym narušením pre pedagógov*. [online]. Prešov : Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove, 2016. 84 s. [cit. 2022-03-01]. Dostupné na internete: <https://www.unipo.sk/public/media/20141/2016_DUBAYOVA_Patopsychologia.pdf>. ISBN 978-80-555-1621-9.

ESSA, E. (2011). *Jak pomoci dítěti : Metody zvládnání problému dětí v předškolní výchově*. 1. vyd. Brno : Computer Press, a.s., 2011. 300 s. ISBN 1-4180-6716-4.

HORŇÁK, L. (2014). *Problémové správanie a jeho pedagogické riešenie : u dieťaťa v predškolskom veku pochádzajúceho zo sociálne znevýhodneného prostredia*. [online]. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2014. 78 s. [cit. 2022-03-07]. Dostupné na internete: <<http://nmpmrk2.mpc-edu.sk/sites/default/files/Problemolve-spravanie.pdf>>. ISBN 978-80-565-1011-7.

HUTYROVÁ, M. a kol. (2019). *Děti a problémy v chování : Etopedie v praxi*. 1. vyd. Praha : Portál, 2019. 207 s. ISBN 978-80-262-1523-3.

KAISER, B., RASMINSKY, J. S. (2017). *Challenging behavior in young children : understanding, preventing, and responding effectively*. 4. ed. Boston : Pearson, 2017. 343 p. ISBN 978-0-13-380266-5.

KOŽÁROVÁ, J., PODHÁJECKÁ, M. (2013). Možnosti diagnostikovania detí s problémovým správaním v predškolskom veku. In DUBAYOVÁ, Ž. - ŽOLNOVÁ, J. *Študent na ceste k praxi II, zborník príspevkov zo Študentskej vedeckej medzinárodnej konferencie v odbore špeciálna pedagogika a liečebná pedagogika*.

[online]. 1.vyd. Prešov : Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove, 2013. s. 150-163. [cit. 16.11.2021]. ISBN 978-80-555-0840-5. Dostupné na internete: <<https://www.pulib.sk/web/pdf/web/viewer.html?file=/web/kniznica/elpub/dokument/Dubayova2/subor/9788055508405.pdf>>.

KOŽÁROVÁ, J., PODHÁJECKÁ, M. (2020). *Deti s problémovým správaním v predprimárnej inkluzívnej edukácii*. [online]. Digitálna knižnica UK PU, Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, 2020. 104 s. [2022-03-11]. Dostupné na internete: <<https://www.pulib.sk/web/pdf/web/viewer.html?file=/web/kniznica/elpub/dokument/KozarovaJ1/subor/9788055524559.pdf>>. ISBN 978-80-555-2455-9.

KRČAHOVÁ, E., ŠESTÁKOVÁ S. 2013. *Tvorba individuálnych výchovno-vzdelávacích plánov pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami*. [online]. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave. 2013. 44 s. [cit. 2022.03.26.] Dostupné na internete: <https://archiv.mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/krcahova_sestakova_ivvp_web.pdf>. ISBN 978-80-8052-511-8.

KREMnickÁ, M. 2020/21. *Prevenencia problémového správania u detí v materskej škole*. In Naša škola. ISSN :1335-2733, 2020/21, roč. 24, č. 9-10, s. 18-27.

LESKOVJANSKÁ, G. 2006. *Výchovne problémové správanie žiakov z aspektu kooperácie psychologických a pedagogických pracovníkov škôl*. In e – Pedagogium. [online]. 2007, roč. 2007 č. 2 [cit. 2022.3.9.]. Dostupné na internete: <http://oldwww.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/veda-vyzkum-zahr/E_pedagogium_II_2007.pdf#page=86>. ISSN 1213-7499.

LIPNICKÁ, M. 2014. *Dieťa s problémovým správaním v materskej škole*. [online]. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2015. 49 s. [cit. 2022-03-08]. Dostupné na internete: <https://mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/lipnicka_dieta_s_problemovym_spravanimv_ms-_na_webe.pdf>. ISBN 978-80-8052-677-1.

MERTIN, V., 2013. *Výchova bez trestú*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 124 s., ISBN 9788074780288.

MICHALOVÁ, Z. 2012. *Predškolač s problémovým správaním*. 1. vyd. Praha : Portál, 2012. 168 s. ISBN 978-80-262-0182-3.

PODHÁJECKÁ, M. – GERKA, V. 2013/14. *Harmonizácia rozvojových oblastí osobnosti dieťaťa s problémovým správaním v podmienkach materskej školy*. In Predškolská výchova. ISSN 0032-7220, 2013/14., roč. 68, č. 6, s. 8-18.

PODHÁJECKÁ, M. – KOŽÁROVÁ, J. 2016. *Komplexný prístup k deťom s problémovým správaním v predškolskom veku*. 1. vyd. Prešov : Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove, 2016. 244 s. ISBN 978-80-555-1648-6.

- PODHÁJECKÁ, M. – SOCHA, M. – GERKA, V. 2015. *Pedagogická intervencia pre deti s problémovým správaním v predškolskom veku*. 1. vyd. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2015. 222 s. ISBN 978-80-555-1510-6.
- SEVERE, S. 2007. *Co dělat, aby se vaše děti správně chovaly*. 2. vyd. Praha : Portál, 2007. 200 s. ISBN 978-80-7367-324-6.
- SVOBODOVÁ, E., VÍTEČKOVÁ, M. 2017. *Osobnost předškolního pedagoga*, Praha: Portál, 200 s., ISBN 9788026212430.
- ŽOLNOVÁ, J. 2013 *Základy pedagogiky psychosociálně narušených*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. 103 s. ISBN .978-80-555-0842-9.
- ŽOLNOVÁ, J. 2014. *Dieťa s problémovým správaním v materskej škole*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická univerzita, 2

UČITEĽ V KONTEXTE BILINGVÁLNEHO VZDELÁVANIA DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU.

TEACHER IN THE CONTEXT OF BILINGUAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN.

Miroslava Bačová, Lucia Süttö

Abstrakt: Bilingválne predprimárne vzdelávanie sa dostáva čoraz viac do popredia ako účinný prostriedok učenia jazykov v ranom veku. V našom príspevku skúmame jednotlivé predškolské inštitúcie v meste Nitra, ktoré si môžu rodičia zvoliť pre svoje deti, a porovnávame ich na základe charakteristík, ktoré môžu byť rozhodujúce pri výbere rodičom. Nakoniec mapujeme aktuálnu situáciu v Nitre v oblasti dvojazyčného predprimárneho vzdelávania a zisťujeme, aké percento detí v meste navštevuje takúto inštitúciu.

Kľúčové slová: učiteľ, bilingvizmus, bilingválna materská škola, cudzí jazyk

Abstract: Bilingual pre-school education is gaining prominence as an effective mean of learning languages at an early age. In the following pages, we examine the individual preschool institutions in the city Nitra, which parents can choose for their children, and we compare them based on characteristics that may be decisive in choosing by a parent. Finally, we map the current situation in Nitra in the field of bilingual pre-primary education and find out what percentage of children in the city attend this type of institution.

Keywords: teacher, bilingualism, bilingual kindergarten, foreign language

1 Možnosti predprimárneho vzdelávania v meste Nitra

V dnešnom multikultúrnom svete je stále nevyhnutnejšie ovládať viacero cudzích jazykov. Mnohí rodičia si uvedomujú túto skutočnosť a pre svoje dieťa chcú, aby kráčalo životom lepšie jazykovo vybavené. Bilingválne vzdelávanie sa stáva súčasným fenoménom vo vzdelávaní a postupne sa rozširuje aj na Slovensku, výsledkom čoho sú vznikajúce súkromné bilingválne materské inštitúcie. Na učiteľov pracujúcich v bilingválnych materských školách kladené vyššie nároky. Okrem dosiahnutého vysokoškolského vzdelania musia mať aj kvalifikačnú skúšku z anglického jazyka, alebo aspoň veľmi dobre rozvinuté jazykové kompetencie pre cudzí jazyk. Rodičia predpokladajú, že ich dieťaťu porozumejú v slovenskom jazyku, ale rozvíjať ich jazykové zručnosti budú práve v cudzom (anglickom) jazyku. V ďalšej časti našej štúdie upresňujeme aké možnosti bilingválneho vzdelávania ponúka mesto Nitra. Konkrétne sme sa orientovali na tri materské školy s anglickým jazykom.

V meste Nitra majú rodičia možnosť si vybrať z 3 bilingválnych anglických materských škôl, sídliaich priamo v Nitre, a to: bilingválna materská škola Cherries, bilingválna materská škola Over in the Meadow a bilingválna materská škola Unes. Všetky tieto predškolské zariadenia nie sú verejnými inštitúciami a ich jedinečnosť netkvie oproti verejným materským školám iba v tom, že sú bilingválne, ale majú aj ďalšie špecifické ciele vo výučbe, ktoré chcú u detí dosiahnuť. Konkrétne materské školy sa odlišujú aj v rôznych iných oblastiach a fungujú aj na iných princípoch. V nasledujúcich podkapitolách si jednotlivé zariadenia porovnáme, zhodnotíme, aké sú možnosti pre rodičov, ktorí chcú pre svoje dieťa bilingválne vzdelávanie už od útleho veku, a sformulujeme objektívny obraz o každom z nich. Zameriavali sme sa na anglické bilingválne materské školy, z dôvodu že maďarský jazyk je spojený s historicko-kultúrnym kontextom vývoja Slovenska ako samostatného štátu.

Bilingválne materské školy v Nitre stále nie sú veľmi rozšírené, preto sme mali možnosť podrobne zanalyzovať ich jednotlivé charakteristiky. Materské školy sú opísané jednotlivo na základe nášho pozorovania a následne sú porovnané v spoločnom zhrnutí a v tabuľke, ktorá uvádza základné body, ktoré predpokladáme, že sú rozhodujúce pre rodičov pri výbere materskej školy.

1.1 Bilingválna materská škola „OVER IN THE MEADOW“

Bilingválna materská škola „Over in the Meadow“, teda v preklade „Na lúke“, nesie symbolický názov v anglickom jazyku, ktorý hneď naznačuje, že materská škola je bilingválna a zároveň je okrem toho aj lesnou materskou školou. Motto školy: „We teach because we care, we care because we love“ napovedá, že materská škola sa usiluje vytvoriť pre deti prostredie, v ktorom sa budú cítiť ako v kruhu rodiny, teda bezpečne a dôverne. Lokalita materskej školy je v Nitre, pod vrchom Zobor, v rodinnom dome so záhradou, v blízkosti lesov a nenarušenej prírody. Hlavné ciele organizátorov sú vytvoriť deťom vo veku 2 až 6 rokov prostredie rodinného typu, v ktorom si môžu hravou formou osvojovať anglický jazyk, učiť sa zdravému životnému štýlu už od útleho detstva a pritom mať priame spojenie s prírodou, ktorá je v blízkosti materskej školy.

Materská škola sa snaží u detí vybudovať zdravý životný štýl prostredníctvom vštepovania správnych zásad pri starostlivosti o ich fyzický, emocionálny a duševný rozvoj. Zakladateľky zastávajú názor, že práve to im v budúcnosti umožní prechádzať civilizačným ochoreniam, ktoré ohrozujú čoraz menšie deti. Deti si v materskej škole osvojujú správne stravovacie návyky, pričom sa prihliada na vek dieťaťa, jeho zdravotný stav, v súvislosti ktorého je stravu možné prispôbiť aj rôznym diétam. Jedálňiček je zostavený podľa zásad zdravej výživy a je obohatený o veľké množstvo zeleniny, strukovín či sezónneho ovocia,

ktoré sú bio kvality. Deti chodia za každého počasia von, navštevujú za účelom športu rôzne inštitúcie ako napríklad dopravné ihrisko, telocvičňa, plavárne alebo aj novodobý druh športu, tzv. pohyb na stuhách v špeciálnom pohybovom centre. Každodenné pozorovanie zvierat na dvore v materskej škole alebo výlety do prírody, napríklad za účelom kŕmenia vtáčikov, sú taktiež každodennou súčasťou v harmonograme dňa, vďaka čomu je intenzívne podporovaný pozitívny vzťah k prírode a zvieratám.

S deťmi je komunikované počas dňa v dvoch jazykoch-anglickom a slovenskom, pričom v anglickom jazyku sú realizované iba výtvarné, hudobné, pohybové a divadelné aktivity. V materskej škole neexistujú klasické formálne hodiny angličtiny, ale jazyk je sprostredkovaný iba pomocou aktivít a hier. Anglický jazyk vyučuje pedagogička, ktorá je pôvodom Slovenka, ale má vyštudovaný anglický jazyk na vysokej úrovni. Materská škola spolupracuje s jazykovou školou Helen Doron, z ktorej prichádzajú na pravidelnej báze anglickí lektori. Okrem toho v materskej škole pracujú ešte 2 učiteľky, ktoré však deti angličtinu neučia.

Ročný plán materskej školy je inšpirovaný Štátnym vzdelávacím programom pre predprimárne vzdelávanie ISCED 0, avšak do plánov dní sú vložené prvky intuitívnej pedagogiky a lesnej materskej školy. Základ tém tvorí prirodzené striedanie ročných období a procesov prebiehajúcich v prírode, ľudové tradície a sviatky. Harmonogram dňa sa preto veľmi nelíši od bežnej materskej školy až na špecifické činnosti. V pondelok deti chodia pravidelne do detského plaveckého centra, v štvrtok je pre deti pripravený biblický krúžok podľa záujmu rodičov a v ostatné dni deti počas pobytu vonku nie sú iba voľne na dvore, ale podnikajú rôzne výlety ako návšteva bábkového divadla, knižnice, mestského parku, lesa či čajovne. U detí predškolského veku je systematicky sledovaná aj správna výslovnosť a vyjadrovanie v materinskom jazyku, pričom v prípade potreby je možnosť spolupráce s logopédom a psychológom.

Rok ozvlášťujú aj akcie ako Tekviciáda, Mikulášska besiedka, Karneval, Deň detí, Veľkonočné maľovanie vajíčok a Vianočné zdobenie medovníkov. Deti sú dokumentované počas celého pobytu v materskej škole a rodičom sú posielané fotografie. V prípade záujmu sú pre deti od 3 do 9 rokov organizované aj letné denné tábory, ktoré môžu navštevovať, avšak vyžadujú extra poplatok.

1.2 Bilingválna materská škola „CHERRIES“

Nedaleko nitrianskej pešej zóny, v centre mesta, sídli v poschodovej historickej vile, materská bilingválna športová akadémia „Cherries“. V Nitre píše svoju históriu od roku 2018, avšak je pobočkou 1. bilingválnej materskej školy na Slovensku, ktorá vznikla už v roku 1995. Cieľom materskej školy „Cherries“, ktorá

vystupuje aj pod menom „English and Sport Pre-school Academy“, je vytvoriť bilingválne harmonické prostredie pre deti od 2 do 6 rokov s dôrazom na edukáciu, pestrú paletou aktivít, individuálnym prístupom, zameraným na pozitívnu psychológiu a sústredením sa na silné stránky osobnosti dieťaťa. Motto školy znie: „Pretože na vzdelaní záleží“, a má zdôrazňovať dôležitosť kvalitného vzdelávania už od skorého veku. Akadémia sa snaží okrem učenia anglického jazyka viesť deti aj k zdravému životnému štýlu prostredníctvom zdravých stravovacích návykov a športových aktivít. Jedálny lístok je navrhnutý nutričným poradcom, pričom je zohľadňovaná aj spotreba energie detí.

Deti si počas dňa osvojujú anglický jazyk prirodzenou formou v bežných činnostiach a postupne prechádzajú k jeho používaniu aj vo vzájomnej komunikácii. Na zefektívnenie výučby je využívaný Oxfordský formát „Cookie and Friends“, „Playtime“, „Show and tell“, čo sú špeciálne navrhnuté materiály na výučbu anglického jazyka, vďaka ktorým je jazyk podávaný zábavnou formou cez viaceré médiá. Deťom sú k dispozícii pracovné listy, CD a DVD v anglickom jazyku či knižnica s detskou anglickou literatúrou. Cudzí jazyk vyučujú lektori, pre ktorých je angličtina rodný jazyk, ale aj vyštudovaní pedagógovia zo Slovenska. Na podporenie vzájomnej komunikácie, spontánnosti prejavu a rozvíjanie kognitívnych funkcií, sociálnych a emocionálnych kompetencií a empatie, materskú školu pravidelne navštevuje špeciálne vycvičený pes Kimba, ktorý je prítomný pri aktivitách realizovaných v anglickom jazyku.

Bilingválna akadémia má vytvorený vlastný výchovno-vzdelávací plán s prvkami Montessori pedagogiky, ktorý je prispôbený vekovej kategórii dieťaťa. Plán obsahuje mesačné plány, pričom týždenné sú diferencované pre jednotlivé skupiny detí. Je postavený na rešpektovaní pracovného tempa dieťaťa a jeho mentálnej úrovni, takže pri každej aktivite má dieťa svoje určené miesto. Jednotlivé témy sú zostavené tak, aby na seba nadväzovali a vytvorili celok, ktorý dáva deťom skúsenosti do budúcnosti. Jednotlivé oblasti sú založené na zážitkovom učení, kedy dieťa sa naučí nové vedomosti nie teoreticky, ale v praktickej rovine vďaka vlastnej činnosti. V materskej škole majú deti rozličné centrá aktivít prispôbené na dané činnosti a tými sú- výtvarné centrum, centrum jazykovej gramotnosti, centrum matematických predstáv a skladačiek, prírodovedné, dramatické, konštruktívne, hudobné, pohybové a centrum varenia. Na skvalitnenie výučbového procesu je využívaná aj didaktická pomôcka Lego Dacta, pri ktorej si deti hravou formou rozvíjajú logické a matematické myslenie. Inštitúcia je v prípade potreby otvorená aj aktivitám navrhnutými rodičmi, avšak táto služba vyžaduje poplatok nad rámec školného. Špecifické činnosti v rámci dňa sú odlišné od bežnej materskej školy aj tým, že každú z nich realizuje pedagóg z daného pedagogického smeru.

Športová príprava je realizovaná v rámci jednotlivých činností počas dňa. Ráno je krátke cvičenie, doobeda sú pre detí naplávané preliezačky, prekážky, naháňačky v exteriéri, poobede je určený čas na tanec či senzomotorické cvičenia, ktoré sú realizované v budove v špeciálnej miestnosti nazývanej „Happy Gym“. Materská škola vie v prípade záujmu zabezpečiť kurz korčuľovania a plávania.

Počas roka sú organizované rôzne podujatia ako napríklad besiedky, konkrétne vianočná, ku Dňu matiek, k záveru školského roka či k rozlúčke s predškólakmi. V materskej škole sa uskutočňujú oslavy k sviatkom ako karnevaly, oslavy narodenín, Halloween, Mikuláš, MDD. Deti príležitostne chodia aj na výlety zvyčajne do ZOO a okolia Nitry, prípadne navštevujú divadelné predstavenia či koncerty, ktoré sa však odohrávajú priamo v materskej škole.

1.3 Bilingválna materská škola „UNES“

Tretou bilingválnou materskou školou v Nitre je súkromná škola „Unes“, ktorá ako jediná nie je anglicko-slovenská, ale španielsko-anglická, pričom deti sa učia na dennej báze v anglickom, španielskom, čínskom a slovenskom jazyku. Funguje v Nitre od roku 2014 a názov „UNES“ je skratka od „United Nations Elementary School“. Filozofiou školy je poskytnúť deťom vysoko kvalitné predškolské vzdelávanie a starostlivosť, vzhľadom na individualitu a potenciál dieťaťa, ktoré bude pre dieťa zážitkom a zároveň pri vzdelávaní úzko spolupracovať s rodičmi, ktorí nájdu v materskej škole rovnaký prístup a spravodlivosť bez ohľadu na kultúru či národnosť.

Deti sa vzdelávajú podľa jedinečného experimentálneho programu nazývaného „Brána jazykov otvorená- Janua linguarum reserata“, ktorý je zostavený v slovenskom, anglickom, španielskom a čínskom jazyku a svoje meno nesie podľa jedného z najznámejších diel Jána Amosa Komenského. Je inšpirovaný odporúčaniami pre predškolské zariadenia publikované organizáciami UNICEF a UNESCO. Jeho základným cieľom je pripraviť deti na vstup do kultúrnej a jazykového rôznorodého prostredia a učiť ich orientovať sa v globalizovanom svete hodnotovo, prakticky i ľudsky. Hlavnými princípmi programu sú:

- Otvorenosť, v zmysle rodičom, partnerom a ľuďom z okolitého prostredia, ale aj orientácie na aktuálne potreby detí či prijímanie novým výzvam.
- Komplexnosť, v zmysle rozvíjania dieťaťa po všetkých stránkach.
- Príležitosť, v zmysle chápania výchovy a vzdelávania nie ako povinnosť, ale možnosť. Rodičia majú príležitosť participácie pri napĺňaní cieľov.
- Zúčastnenosť, v zmysle možnosti prístupu k vzdelávaniu a angažovaní sa na aktivitách, ktoré sa budú realizovať.
- Reflexívnosť, v zmysle reflexie cez evaluačnú prácu učiteľa a v spôsobe realizácie programu podľa potrieb detí a rodičov.

Ciele a princípy programu sú vyjadrené v základných obsahových doménach programu, ktorých je 5 a sú vzájomné poprepájané. Cez tieto domény sa realizujú výchovno-vzdelávacie ciele a reprezentujú základné hodnotové rámce, ktoré program sleduje. Jednotlivé domény sa nazývajú komunikácia, objavovanie, prosperovanie a pohoda, spolupatričnosť a zakotvenie, prospešnosť. Vo vzdelávacom programe sú obsiahnuté aj nadštandardné aktivity ako sú rôzne krúžky- karate, golf, lukostreľba, hra na flaute a iné. V Materskej škole vyučujú cudzie jazyky lektori, ktorí nehovoria po slovensky a aktivity v slovenčine vyučujú kvalifikovaní slovenskí lektori. Deti sa rozprávajú s učiteľmi vo všetkých činnostiach v cudzom jazyku, okrem tých, ktoré majú so slovenskými učiteľmi. Rodičia majú spolu s deťmi možnosť navštevovať psychológa a logopéda, ktorí sa nachádzajú priamo v budove školy.

Priestory v materskej škole na Javorovej ulici sú spojené so základnou školou UNES a poskytujú miestnosti rozdelené na jednotlivé činnosti. V materskej škole sa nachádza športová hala, telocvičňa s golfovým ihriskom, kuchynka pre deti, kino miestnosť, ateliér, divadlo, čítaciu zónu, laboratórium na pokusy či prírodovednú miestnosť. Pred budovou sa nachádza aj areál s detským ihriskom a pieskoviskom a počas leta aj stan. Rodičia majú možnosť využiť aj školský autobus, ktorý vieze deti do a z materskej školy a nachádza sa v ňom školský koordinátor, ktorý s deťmi komunikuje v angličtine. Pre deti sú počas roka organizované aj výlety či workshopy v kooperácii s externými pracovníkmi, kurzy korčuľovania, návštevy divadla, kúzelníkov a pod. Za veľkú výhodu považujeme, že všetky tieto aktivity sú zahrnuté v mesačnom poplatku.

Deti po absolvovaní vzdelania v materskej škole UNES majú možnosť pokračovať na Základnej škole UNES, kde vzdelávací program nadväzuje na materskú školu s rozšíreným vyučovaním cudzích jazykov. Toto štúdium je však taktiež spoplatnené mesačným školným.

2 DISKUSIA A ODPORÚČANIA PRE PRAX

Na základe skúmania a štúdií 3 materských škôl v Nitre sme zistili, že každá z nich má svoje špecifické charakteristiky a zameranie a taktiež majú jedinečné osobitosti, na ktoré lákajú svojich potencionálnych záujemcov. Veľkú výhodu vidíme v materskej škole UNES a v ich zahraničných lektoroch, ktorí sú v každodennom styku s deťmi a výučba detí prebieha celá v angličtine. Deti sú tak nútené rozprávať v cudzom jazyku, aby mohli vyjadriť svoje potreby a túžby. Vo zvyšných dvoch materských školách prebiehajú v angličtine len určité aktivity, zvyšok dňa deti rozprávajú v slovenčine, čo môže spôsobiť, že motivácia detí k jazyku môže byť nižšia a po ukončení predprimárneho vzdelávania môžu byť ich

vedomosti v anglickom jazyku výrazne odlišné ako vedomosti absolventov z konkurenčnej materskej školy UNES. Vznikajú u nás aj dohady, či vzdelanie v takýchto materských školách, kde sú v cudzom jazyku len určité aktivity, nie je nahraditeľné, a nedá sa nadobudnúť aj prostredníctvom voľnočasových krúžkov či v pravidelnej jednoduchej komunikácii s človekom s bežnou hovorovou angličtinou.

Vzdelávacie programy materských škôl sú špeciálne prispôsobené statusom škôl, ktorým sa uberajú. V prípade materskej školy UNES a Cherries je to ich vlastný vzdelávací program, do ktorého je zahrnutý v prvom rade cudzí jazyk a ako vedľajšia zložka je u Cherries šport a športová príprava, a u školy UNES vyučovanie ďalších dvoch jazykov, konkrétne španielčiny a čínštiny. Obidve školy pritom zakladajú na úplne odlišných hodnotách. UNES učí deti akceptovať rozličné kultúry a učí ich žiť v multikultúrnom svete od útleho veku, čo oceňujeme, pretože takéto spolužitie s rôznymi národnosťami je už v mnohých štátoch bežnou realitou a nie je vylúčené, že táto realita sa bude o chvíľu diať aj na Slovensku. Cherries dbá na vychovávanie zdravých detí so silným športovým základom a s uvedomovaním si svojich silných stránok. Deťom poskytuje všestranné vzdelanie, ktoré nadobudnú vďaka zážitkovému učeniu. Ako veľkú výhodu považujeme pravidelné návštevy lektorov z rôznych odvetví ako je šport, hudba či výtvarníctvo. Deti po absolvovaní vzdelania v tejto materskej škole môžu mať kvalitné jadro na nadviazanie vzdelania v základnej škole a výraznú chuť k nadobúdaniu ďalších vedomostí. Vzdelávací program v Over in the Meadow je ISCED 0, čo poskytuje istotu rodičom, ktorí môžu mať obavy, či dieťa bude rozvíjané aj v iných ako v jazykových oblastiach, ak bude navštevovať bilingválnu materskú školu, eventuálne, či takémuto dieťaťu nebude potom chýbať niečo, čo by nadobudlo v bežnej materskej škole. Program je obohatený o aktivity v anglickom jazyku a prvky lesnej školy. Deti, počas denného režimu, ktorý je veľmi podobný ako v bežnej materskej škole, majú navyše aktivity v cudzom jazyku a voľný čas trávia aktívnejšie pozorovaním prírody či pobytom vonku.

Výhodou súkromných materských škôl je, že majú lepšie vybavené priestory školy a pomôcky, ktoré v bežnej materskej škole nenájde. Dôvodom, prečo si takéto vybavenie, prípadne aj personál, vedia dovoliť je, že rodičia platia každý mesiac školné a rôzne poplatky. Jednotlivé ceny školného sa líšia, avšak zastávame názor, že aj tak je cena školného vyššia, ako si môže dovoliť priemerný Slovák. Na druhú stranu v prípade zainvestovania do vzdelania dieťaťa už v predškolskom veku, to môže znamenať mnohé benefity. V súkromnej materskej škole je na jednu učiteľku pridelených menej detí, deti sa učia prostredníctvom vlastných skúseností, majú na aktivity pripravené špeciálne zariadené miestnosti, čo v konečnom dôsledku môže ovplyvniť ich celkový vzťah ku škole a vzdelaniu.

Pre komfort rodičov, v materskej škole UNES poskytujú aj stráženie detí či školský autobus, čo ich odbremení od vozenia detí do školy. V prípade, že dieťa má alergie či intolerancie na jedlo, nemusia pripravovať pre deti každý deň stravu, čo je veľmi časovo náročné, a v bežných materských školách väčšinou táto možnosť ešte nie je, ale poskytujú ju priamo v materskej škole. To isté platí aj o voľnočasových krúžkoch, ktoré sú realizované priamo v budove školy, čo ušetrí rodičom ďalšie starosti.

Materské školy Over in the Meadow a Cherries odporúčajú po ukončení vzdelania v ich materskej škole pokračovať na bilingválnej či v bežnej základnej škole, ktoré konkrétne nešpecifikujú. Predškoláci nenavštvia počas štúdia žiadny Deň otvorených dverí na základnej škole ako je to bežné. V materskej škole UNES odporúčajú priamo pokračovať na bilingválnej základnej škole UNES, ktorá sa nachádza v tej istej budove a deti majú s ňou úzky kontakt počas štúdia, a tak to potom pre nich nie sú veľké zmeny po príchode do školy, ako by mohlo byť po zapísaní do bežnej školy, kde zrazu v triede je vyšší počet detí a deti sa učia iným spôsobom, ako zvykli, a len v slovenčine. Toto by podľa nás mohol byť všeobecný problém vzhľadom na to, že už pre prvákov, ktorí pochádzajú z bežnej materskej školy je to výrazný skok, aj keď sú svojím spôsobom zvyknutí na daný spôsob výučby a prácu vo veľkom kolektíve, pre prvákov pochádzajúcich z bilingválnej súkromnej materskej školy to môže znamenať ešte väčší tlak a môžu pociťovať ešte výraznejšie zmeny.

Všetky tri bilingválne nitrianske materské školy majú podľa nás výhody aj nevýhody, avšak rodič si môže vybrať tú, ktorá je najbližšie jeho presvedčeniu. Over in the Meadow odporúčame rodičom, ktorí chcú, aby si ich dieťa už od mala budovalo základy jazyka, avšak sa boja, aby im neuniklo niečo z prípravy v bežnej materskej škole. Materská škola je istým spôsobom ako bežná, len s aktivitami v anglickom jazyku a so silnejším dôrazom na zdravý životný štýl.

Predškolské zariadenie Cherries je vhodná voľba pre rodičov, ktorí chcú pre svoje deti kvalitné všestranné vzdelanie v zaujímavom prostredí a so špeciálnymi odborníkmi. UNES poskytuje možnosť pre moderných rodičov, ktorí hľadajú materskú školu, ktorá je nadčasová a sleduje aktuálne trendy vo vzdelávaní. Vo všeobecnosti môžeme konštatovať, že bilingválne predprimárne vzdelávanie v Nitre je stále vo svojich začiatkoch s nerozvinutým potenciálom, pretože rodičia majú záujem o tento typ vzdelávania, čo môžeme pozorovať na plnom obsadení v materských školách, dokonca rozšírení tried aj v bilingválnej základnej škole UNES každým rokom, avšak možnosti sú veľmi obmedzené. Bilingválne vzdelávanie v Nitre nie je stále veľmi propagované a mnohí rodičia ani netušia, že v Nitre takáto možnosť vôbec je. Ani jedna z bilingválnych materských škôl v Nitre sa momentálne neplánuje rozširovať ani zakladať ďalšiu základnú školu. Aktuálne

neeviduujú záujem od rodičov o bilingválne vzdelávanie aj v inej kombinácii hlavného jazyka ako angličtina a slovenčina, čo by sa podľa nás mohlo v budúcnosti zmeniť, keďže v Nitre už máme aj bilingválne nemecké či francúzske stredné školy a okrem plynulého ovládania anglického jazyka, čo je v dnešnej dobe takmer samozrejmosťou, sa už vyžaduje aj ovládanie ďalších jazykov či už pri plánovaní budúcnosti v zahraničí alebo aj pri hľadaní zamestnania vo väčších mestách na Slovensku, pretože súčasní zamestnávateľia sú vo veľkej miere zahraničné firmy.

V rámci Nitrianskeho regiónu uvádzame ďalšie možnosti predprimárneho vzdelávania a to v Nových Zámkoch- maďarská bilingválna materská škola Óvoda. Analýza tejto materskej školy sa v našom príspevku nenachádza, pretože sme sa zameriavali na hĺbkovú analýzu mesta Nitra a bilingválne materské školy s jazykmi, ktoré sa predtým na území Slovenska nenachádzali, a začali vznikať až meniacou sa dobou. Bilingválne materské školy s jazykom maďarským začali vznikať už po osamostatnení sa Slovenska ako samostatnej krajiny, pričom maďarčina nie je považovaná ako cudzí jazyk, ale jazyk menšiny, ktorá žije na Slovensku.

Po zrealizovanom prieskume bilingválnych MŠ v rámci Nitry sa chceme v ďalšej časti nášho výskumného šetrenia zamerať na skúmanie kompetencií učiteliek bilingválnych MŠ, pričom použijeme testy profesijných kompetencií učiteľov, ktorý vyšiel v rámci projektu VEGA 1/0084/21 Osobnostné, kognitívne a motivačné prediktory profesijných kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi“. Výsledky učiteliek bilingválnych MŠ porovnáme s výsledkami v teste učiteliek bežných materských škôl.

Tabuľka 1 Porovnanie bilingválnych materských škôl v meste Nitra

Materská škola	Over in the Meadow	Cherries	UNES
Počet detí v triede	Doobeda 7 detí, poobede cca 12	Max. 9	Max. 9
Školné na mesiac	350€ celodenná starostlivosť + 3€ strava/deň	Program „Comfort“ 7:30-17:00 295€+5€ strava/deň Program „Morning time“ 7:30-13:00 250€+4€ strava/deň	490€ celodenná starostlivosť + 5,10€ strava/deň Diéty- 6,15€/deň Poldenná starostlivosť (iba pre deti od 24 do 36 mesiacov) max. 3 mesiace 280€
Zameranie	Bilingválna lesná MŠ	Bilingválna športová MŠ	Bilingválna MŠ
Jazyky	Slovenský, anglický	Slovenský, anglický	Slovenský, anglický, španielsky, čínsky
Učitelia cudzích jazykov	Slovenskí lektori	Slovenskí + zahraniční lektori	Zahraniční lektori
Vzdelávací program	ISCED 0 + prvky intuitívnej pedagogiky a lesnej MŠ	Vlastný výchovno-vzdelávací plán + prvky Montessori pedagogiky	Experimentálny vzdelávací program „Brána jazykov otvorená“
Iní odborníci	Možnosť logopéda a psychológa-príležitostne športoví tréneri	Logopéd, špeciálny pedagóg a psychológ priamo v MŠ - príležitostne umelci a tréneri	Logopéd a umelecký pedagóg priamo v MŠ
Poplatky mimo školného	Príležitostné výlety	-registračný poplatok (iba záloha) 100€ -kurzy korčuľovania a plávania	Administratívny poplatok 150€ Záloha za stravné 100€/rok Školský autobus Topoľčany-Nitra 50€/mesiac kurzy korčuľovania a plávania
Denná prevádzka	7:00-17:00 aj cez prázdniny	7:30-17:00 aj cez prázdniny	6:30-17:00 aj cez prázdniny

Tabuľka 2 Porovnanie denných režimov v bilingválnych materských školách v meste Nitra

Over in the Meadow	Cherries	UNES
7:00-8:45 voľné individuálne hry	7:30-8:30 voľné individuálne hry 8:30-9:00 ranný kruh	6:30-8:15 voľné individuálne hry
8:45-9:00 raňajky	9:00-9:15 raňajky	8:15-8:30 raňajky
9:00-10:00 ranný kruh, tematický blok dňa v interiéri alebo v exteriéri	9:30-10:15 1.blok bilingválnych vzdelávacích aktivít	8:30-9:15 1. časť vzdelávacích aktivít zo záujmových oblastí (čítanie, príroda, spoločnosť, veda) 9:15-9:55 2.časť vzdelávacích aktivít z oblasti pohybu a umenia
10:00-10:15 desiata	10:15-10:30 desiata	9:55-10:10 desiata
10:15-11:45 pobyt vonku	10:30-12:00 2.blok bilingválnych vzdelávacích aktivít/pobyt vonku	10:10-11:35 pobyt vonku
11:45-12:30 obed	12:00-12:30 obed	11:45-12:15 obed
12:30-15:00 poobedňajší spánok predškolač- iba krátky relax a predškolská príprava	12:30-14:30 poobedňajší spánok a relax	12:30-13:15 externé aktivity (tanec, jóga, karate, zumba) 13:15-14:00 hodina slovenského jazyka 14:00-14:45 umelecké aktivity
15:00-15:15 olovrant	14:30-14:45 olovrant	14:45-15:00 olovrant
15:15 individuálne aktivity, pobyt vonku	15:00-17:00 Pobyt v exteriéri alebo v interiéri. Edukačné bilingválne aktivity, kreatívne centrum, hry.	15:00-15:30 pozeranie rozprávok 15:30-15:45 čítanie rozprávok z rôznych záujmových oblastí 15:45-17:00 voľné hry

LITERATÚRA

Anglický jazyk a témy aktivít. (2022). Získané dňa 8.1.2022, z <http://www.meadow.sk/anglicky-jazyk-a-temy-aktivit/>
Ciele. (2022). Získané dňa 27.2.2022, z <http://unes.sk/sk/skolsky-vzdelavaci-program/ciele>

Denný program. (2022). Získané dňa 15.1.2022, z <https://www.espa-academy.sk/denny-program-cherries>

Harmonogram dňa. (2022). Získané dňa 7.1.2022, z <http://www.meadow.sk/zdravy-zivotny-styl/>

Kurikulum. (2022). Získané dňa 27.2.2022, z <http://unes.sk/sk/skolsky-vzdelavaci-program/kurikulum>

Naša vízia. (2022). Získané dňa 27.2.2022, z <http://unes.sk/sk/onas-ms/nasa-vizia>

Školné. (2022). Získané dňa 2.3.2022, z <http://unes.sk/sk/onas-ms/skolne-ms>

Štatistická ročenka - materské školy - CVTI SR. (2022). Získané dňa 10.12.2022, z https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-materske-skoly.html?page_id=9602

Vzdelávacie aktivity. (2022). Získané dňa 15.1.2022, z <https://www.espa-academy.sk/vzdelavacie-aktivity-cherries>

Zdravý životný štýl. (2022). Získané dňa 8.1.2022, z <http://www.meadow.sk/zdravy-zivotny-styl/>

ZÁVER

Štúdie publikované v nekonferenčnom zborníku „Konvergenzie vedeckej činnosti študentov a učiteľov III“ diferencujeme v hlavnej línii do dvoch centrálnych blokov podľa aspektu, či boli vypracované v afilácii k projektu VEGA 1/0084/21 „Osobnostné, kognitívne a motivačné prediktory profesijných kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi“ alebo prinášajú vedecké rozpracovanie ďalších problémov centrovanych na oblasť psychológie, prípravy a praxe učiteľov či iných pedagogických/odborných zamestnancov školy.

V prvom bloku obsahovo viažucom sa k riešeniu a plneniu cieľov projektu VEGA 1/0084/21 „Osobnostné, kognitívne a motivačné prediktory profesijných kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi“ sme v nekonferenčnom zborníku predstavili výstupy z deviatich štúdií, vrámci spracovania ktorých sme dospeli k nasledovným kľúčovým zisteniam a záverom:

- študenti učiteľstva UKF v Nitre (študenti PEP a študenti študijných programov zameraných na prípravu učiteľov pre nižšie a vyššie sekundárne vzdelávanie) vnímajú a hodnotia úroveň rozvinutia ich piatich kľúčových kompetencií (plánovanie a príprava vyučovacej hodiny, realizácia vyučovacej hodiny, vytváranie a udržiavanie pozitívnej klímy a disciplína, diagnostikovanie a hodnotenie, sebareflexia) v priemere ako značne rozvinutú;
- v skupine učiteľov z praxe nie sú vzťahy medzi kognitívnou reflexiou, vedeckým myslením a didaktickými kompetenciami prítomné, v skupine študentov učiteľstva sa preukázali iba slabé negatívne vzťahy sebareflexie s analytickým a vedeckým myslením a pozitívne vzťahy ostatných didaktických kompetencií s vedeckým myslením;
- učitelia z praxe dosahovali vyššiu úroveň analytického myslenia a kognitívnej reflexie v porovnaní so študentami učiteľstva;
- učitelia v praxi vykazovali lepšie výsledky v oblastiach manažovania triednej klímy a udržiavania disciplíny, v oblasti diagnostikovania a hodnotenia žiakov v porovnaní s učiteľmi v pregraduálnej príprave, zatiaľ čo študenti učiteľstva sa hodnotili ako viac sebarefektujúci v porovnaní s učiteľmi z praxe (opakované v dvoch výskumoch);
- tak učitelia v pregraduálnej príprave ako aj v praxi preferovali žiaduce interakčné štýly vo vzťahu k žiakom (organizátor vyučovania, napomáhajúci, chápujúci, vedie žiakov k zodpovednosti), pričom pri nežiaducich štýloch (neistý, nespokojný, karhajúci, prísny) bola preferencia relatívne nízka;

- interakčný štýl učiteľa v pregraduálnej príprave na strednej odbornej škole je významný vo vzťahu k trom exekutívnym funkciám: plánový manažment, emocionálna regulácia a regulácia správania;
- exekutívne funkcie emocionálna regulácia a regulácia správania súvisia významne s didaktickými kompetenciami realizácia vyučovacej hodiny, diagnostikovanie a hodnotenie, a sebareflexia u učiteľov v pregraduálnej príprave na strednej odbornej škole;
- najdominantnejší motív výberu učiteľského povolania u učiteľov v pregraduálnej príprave je „práca s deťmi“, ďalej nasledovali „sebapercepcia učiteľských schopností“ a „pracovný potenciál“, a naopak najnižšie zastúpený motív zo strany študentov učiteľstva je „alternatívna voľba“ (väčšina študentov si vybrala učiteľské povolanie ako prvú voľbu);
- vnútorná motivácia a altruistická motivácia k voľbe učiteľského povolania je vo významnom pozitívnom vzťahu ku všetkým sledovaným didaktickým kompetenciám: plánovanie a príprava vyučovacej hodiny, realizácia vyučovacej hodiny, vytváranie a udržiavanie pozitívnej klímy a disciplína, diagnostikovanie a hodnotenie, sebareflexia, zatiaľ čo motív alternatívna voľba je v zápornom smere prepojený s didaktickými kompetenciami: realizácia vyučovacej hodiny, udržiavanie pozitívnej atmosféry a klímy v triede a disciplína, diagnostikovanie a hodnotenie;
- vnútorná motivácia je významným pozitívnym prediktorom nasledovných didaktických kompetencií učiteľa v pregraduálnej príprave: plánovanie a príprava vyučovacej hodiny, realizácia vyučovacej hodiny, sebareflexia učiteľa;
- altruistická motivácia je významným pozitívnym prediktorom nasledovných didaktických kompetencií učiteľa v pregraduálnej príprave: realizácia vyučovacej hodiny, utváranie a udržiavanie pozitívnej klímy a disciplína, diagnostikovanie a hodnotenie;
- alternatívna voľba ako samostatný druh motivácie k výberu učiteľskej profesie je významným negatívnym prediktorom nasledovných didaktických kompetencií učiteľa v pregraduálnej príprave: utváranie a udržiavanie pozitívnej klímy a disciplína, diagnostikovanie a hodnotenie;
- osobnostné črty veľkej päťky extravérzia, otvorenosť, privetivosť a svedomitosť sú vo významnom pozitívnom vzťahu, neurotizmus v negatívnom vzťahu s didaktickými kompetenciami: plánovanie a príprava vyučovacej hodiny; realizácia vyučovacej hodiny; udržiavanie pozitívnej klímy

a disciplína, diagnostikovanie a hodnotenie; v prípade didaktickej kompetencie sebareflexia sme významné vzťahy zaznamenali len s otvorenosťou voči skúsenosti, svedomitosťou a v negatívnom smere s neurotizmom;

- extravergia je významným pozitívnym prediktorom didaktickej kompetencie realizácia vyučovacej hodiny u učiteľov v pregraduálnej príprave;
- otvorenosť voči skúsenosti je významným pozitívnym prediktorom nasledovných didaktických kompetencií učiteľa v pregraduálnej príprave: utváranie a udržiavanie pozitívnej klímy a disciplína, diagnostikovanie a hodnotenie;
- prívetivosť je významným pozitívnym prediktorom nasledovných didaktických kompetencií učiteľa v pregraduálnej príprave: plánovanie a príprava vyučovacej hodiny, realizácia vyučovacej hodiny, utváranie a udržiavanie pozitívnej klímy a disciplína;
- svedomitosť je významným pozitívnym prediktorom didaktickej kompetencie realizácia vyučovacej hodiny u učiteľov v pregraduálnej príprave;
- negatívna emocionalita/neurotizmus je významným negatívnym prediktorom nasledovných didaktických kompetencií učiteľa v pregraduálnej príprave: diagnostikovanie a hodnotenie; sebareflexia učiteľa.

V druhom bloku s názvom „Ďalšie významné aspekty psychologického poznania pre pedagogických a odborných zamestnancov škôl“ sme identifikovali nasledovné významné zistenia rozpracované vrámci šiestich výskumných štúdií:

- adolescenti jedináčikovia a adolescenti so súrodencami sa významne nelíšia v prežívanom well-beingu (životnej spokojnosti), sebakontrola, emocionalita, sociabilita, sebahodnotenie, sebamotivácia, adaptabilita, a ani v globálnej emocionálnej inteligencii;
- podobne neexistujú rozdiely medzi adolescentmi jedináčikmi a adolescentmi so súrodencami ani vo vzťahovej väzbe k matke a vo vzťahovej väzbe k otcovi;
- fyzická aktivita adolescentov v pozitívnom smere ovplyvňuje exekutívne funkcie plánovanie a organizovanie ;
- tréning podmieňovania u neskorých adolescentov má pozitívny účinok a znižuje ich mieru prežívanej úzkosti a zároveň tréning podmieňovania má významne pozitívnejší účinok na mieru zníženia prežívanej úzkosti u neskorých adolescentov ako prednáška experta na inú tému;

- identifikovali sme významný vzťah medzi osamelosťou a počtom priateľov na sociálnych sieťach a tiež sme zaznamenali rozdiely v prežívaní osamelosti u mužov a žien v adolescentnom veku v smere vyššej prežívanej osamelosti u žien;
- identifikovali sme významný rozdiel medzi skupinou intaktných a integrovaných žiakov v teste fonematického uvedomovania a v úrovni gramatického citu a v úrovni fonematického uvedomovania intaktných a integrovaných žiakov 3. a 4. ročníka, pričom intaktní žiaci dosahujú lepšie výsledky;
- úroveň exekutívnej funkcie plánovanie má najsilnejšiu významnú súvislosť s úrovňou kariérového rozhodnutia žiakov, čiže jednotlivci, ktorí vykazujú vysokú úroveň tejto exekutívnej funkcie, si vedia naplánovať svoju činnosť, svoju budúcnosť a aj svoje ďalšie rozhodnutia, vrátane kariérových rozhodnutí.

Veríme, že vyššie sumarizované zistenia a zároveň nové výskumné problémy, ktoré otvárajú závery jednotlivých výskumných štúdií, ktoré prezentujeme v zborníku, prinášajú nové podnety pre ďalšie témy, ktoré s príslušnou dávkou vedeckej zvedavosti, tvorivosti a etiky budú zamestnanci Katedry pedagogickej a školskej psychológie PF v kooperácii so študentmi UKF v Nitre ďalej rozpracovávať a stanú sa zdrojom pre ďalšie pokračovanie „konvergenčného“ vedeckého zborníka.

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

Názov: **KONVERGENCIE VEDECKEJ ČINNOSTI ŠTUDENTOV
A UČITEĽOV III**

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

PaedDr. Lucia Süttö, PhD.

Mgr. Andrea Juhásová, PhD.

Mgr. Lucia Rapsová, PhD.

Mgr. Bibiana Bujdošová

Mgr. Eva Dragulová

Mgr. Romana Jančovičová

Mgr. Anna Mária Mesíková

Mgr. Lenka Pajtašová

Bc. Miroslava Bačová

Bc. Barbora Bruchatá

Bc. Barbora Daňová

Bc. Klaudia Gogová

Bc. Alexandra Guttová

Bc. Lucia Haváčová

Bc. Miroslav Kolar

Bc. Jana Košková

Bc. Samuel Kubičár

Bc. Andrea Kundová

Bc. Andrea Škundová

Bc. Alexandra Tomačková

Bc. Anežka Zajková

Recenzenti: doc. PhDr. Ľuba Pavelová, PhD.

doc. PhDr. Marta Valihorová, CSc.

Cover design: KRAUSE MENTAL CARE GROUP

Rok: 2022

Rozsah: 238 s.

Vydavateľ: PF UKF v Nitre

Tlač: DMC, s.r.o.

Náklad: 120 ks

ISBN 978-80-558-1902-0 (printová verzia)

ISBN 978-80-558-1903-7 (online verzia)