



Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Pedagogická fakulta

Marcela Verešová (Ed.)

KONVERGENCIE VEDECKEJ ČINNOSTI ŠTUDENTOV A UČITEĽOV IV.



Nitra 2023

UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra pedagogickej a školskej psychológie

**KONVERGENCIE
VEDECKEJ ČINNOSTI ŠTUDENTOV A UČITEĽOV IV**

NITRA 2023

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

Editor: prof. PaedDr. Marcela VEREŠOVÁ, PhD.

Recenzenti: doc. PhDr. Luba 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 obsah a jazykovú úpravu textov výskumných/odborných štúdií sú zodpovedné/í autorky/autori.

OBSAH

ÚVOD	5
<i>Marcela Verešová (editorka)</i>	

Časť 1

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

SKRÍNING PROFESIJNÝCH KOMPETENCIÍ UČITEĽOV NA SLOVENSKU	8
<i>Petra Fil'ová, Andrea Juhássová</i>	

PSYCHOLOGICKÁ GRAMOTNOSŤ V KONTEXTE PROFESIJNÝCH KOMPETENCIÍ UČITEĽOV V PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVE	21
<i>Katarína Štrbáková, Eva Ballová Mikušková</i>	

VZŤAH MOTIVÁCIE K VÝKONU POVOLANIA UČITEĽ A DIDAKTICKÝCH KOMPETENCIÍ UČITEĽOV	31
<i>Martina Kovářová, Marcela Verešová</i>	

VZŤAH VEDECKÉHO A KRITICKÉHO MYSLENIE U ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA	42
<i>Patrik Olach, Eva Ballová Mikušková</i>	

ROZDIELY V MOTIVÁCI K VÝKONU POVOLANIA UČITEĽ Z HĽADISKA STUPŇA ŠKOLY	52
<i>Martina Kovářová, Marcela Verešová</i>	

ČASOVÝ MANAŽMENT AKO SÚČASŤ DIDAKTICKÝCH KOMPETENCIÍ UČITEĽA PREDPRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA	68
<i>Petra Vidomanová, Andrea Juhássová</i>	

KARIÉRNÝ RAST A ROZVÍJANIE PROFESIJNÝCH KOMPETENCIÍ UČITEĽOV NA STREDNEJ ŠKOLE	77
<i>Simona Žarnovická, Lucia Süttö</i>	

Časť 2

Ďalšie významné aspekty psychologického poznania pre pedagogických a odborných zamestnancov škôl

VPLYV MÉDIÍ NA KOGNITÍVNY VÝVIN DIEŤAŤA PREDŠKOLSKÉHO VEKU <i>Dominik Sochor, Lucia Süttö</i>	95
VPLYV FYZICKEJ AKTIVITY NA KREATIVITU V PREDŠKOLSKOM VEKU <i>Kristína Adamčíková, Róbert Krause</i>	104
VÝKONOVÁ MOTIVÁCIA ZAMERANÁ NA CIEĽ U DOSPIEVAJÚCICH VO VZŤAHU K DIMENZIÁM OSOBNOSTI BIG FIVE <i>Zuzana Solgajová, Marcela Verešová</i>	118
VÝKONOVÁ ORIENTÁCIA NA ÚLOHU A EGO U DOSPIEVAJÚCICH Z ASPEKTU RODU, VEKU A FREKVENCIE ŠPORTOVANIA <i>Zuzana Solgajová, Marcela Verešová</i>	131
NEUROPSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY STRESU V ŠKOLSKOM VEKU <i>Nikoleta Csóriová, Robert Krause</i>	146
MIERA KARIÉROVÉHO ROZHODNUTIA A EXEKUTÍVNYCH FUNKCIÍ BUDÚCICH UČITEĽOV <i>Adriana Garajová, Viktor Gatál</i>	161
POMOC A PORADENSTVO ZAČÍNAJÚCIM UČITEĽOM NA ZÁKLADNEJ ŠKOLE <i>Maroš Beličín, Lucia Süttö</i>	177
ZÁVER <i>Marcela Verešová (editorka)</i>	189

ÚVOD

Katedra pedagogickej a školskej psychológie PF UKF v Nitre (ďalej KPŠP) pokračuje pod editorstvom prof. 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 Konvergenie vedeckej činnosti študentov a učiteľov aj štvrtý rok. Keďže zborník je ukážkou praktizovania na študenta zameraného prístupu, ktorý je kľúčovou normou pre zabezpečenie kvality vzdelávania vo vysokoškolskom priestore, kolektív pracoviska sa rozhodol kontinuálne pokračovať v podpore rozvoja vedecko-výskumnej kompetencie študentov učiteľstva, ktorá je reprezentovaná aj spôsobilosťou vedecky tvoriť a v podobe príspevkov prezentovať výstupy tejto tvorivej činnosti. Zároveň je jednou z profilových kompetencií moderného učiteľa a partí k jeho nevyhnutnej profesijnej výbave.

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, Eva Ballová Mikušková, Lucia Süttö, Andrea Juhásová, Robert Krause a Viktor Gatial.

V aktuálnom zborníku sa do ponuky prezentovaných výstupov dostali práce študentov/tiek Učiteľstva psychológie v rôznych kombináciách, Predškolská a elementárna pedagogika a 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 podobne ako v predchádzajúcej edícii z roka 2022 aj v tomto roku diferencované do dvoch častí. Prvá časť reprezentuje vedecko-výskumné štúdie, ktoré vznikli v afilácii 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. Druhá časť predstavuje 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 štúdiá 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 štúdiá oslovia a prinesú Vám plnohodnotný odborný zážitok.



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

Časť 1

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



SKRÍNING PROFESIJNÝCH KOMPETENCIÍ UČITEĽOV NA SLOVENSKU

SCREENING OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF TEACHERS IN SLOVAKIA

Petra Fil'ová, Andrea Juhásová

Abstrakt: Výskum sa zameriava na skríning profesijných kompetencií učiteľov a opisuje, identifikuje interakčné štýly, vyučovacie štýly a didaktické kompetencie učiteľov na Slovensku.

Cieľom výskumu je popísať, charakterizovať a operacionalizovať kľúčové pojmy a prostredníctvom dotazníka profesijných kompetencií učiteľov (Szijjártóová, Sútto, Rapsová, 2021), realizovať a vyhodnotiť skríning profesijných kompetencií učiteľov stredných škôl na

Slovensku. Na výskume participovalo 109 respondentov, z toho 20 mužov (učiteľov) a 89 žien (učiteľiek) z ôsmich krajov Slovenska: Banskobystrický kraj 13 respondentov, Bratislavský kraj 6 respondentov, Košický kraj 11, respondentov, Nitriansky kraj 31 respondentov, Prešovský kraj 13 respondentov, Trenčiansky kraj 11 respondentov, Trnavský kraj 12 respondentov, Žilinský kraj 12 respondentov. Odpovede na výskumné otázky sú sformulované v časti Diskusia a Odporúčania pre prax.

Kľúčové slová: profesijné kompetencie učiteľov; interakčné štýly; vyučovacie štýly; didaktické kompetencie.

Abstract: The research focuses on screening teachers' professional competencies and describes, identifies interaction styles, teaching styles and didactic competencies of teachers in Slovakia. The aim of the research is to describe, characterize and operationalize key concepts and, through a questionnaire of professional competences of teachers (Szijjártóová, Sútto, Rapsová, 2021), to implement and evaluate the screening of professional competencies of secondary school teachers at Slovakia. 109 respondents participated in the survey, of which 20 were men (teachers) and 89 women (teachers) from eight regions of Slovakia: Banská Bystrica region 13 respondents, Bratislava region 6 respondents, Košice region 11 respondents, Nitra region 31 respondents, Prešov region 13 respondents, Trenčín region 11 respondents, Trnava region 12 respondents, Žilina region 12 respondents. Answers to research questions are formulated in the sections Discussion and Recommendations for practice.

Keywords: professional competences of teachers; interaction styles; teaching styles; didactic competencies.

„Vedecká štúdiá 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

Profesia a profesionalizácia sú sociologické kategórie, ktoré sú významné pre profesijnú rolu a status človeka. V danom kontexte bežne používame pojem „povolanie“. Profesia je činnosť na ktorú sa človek pripravil štúdiom, nadobúdaním vedomostí a zručností vo vybranom odbore (Vašutová, 2002). Špecifiká profesie učiteľa sú podmienené profesijným kompetenciami (Spilková, 2008; Bellová, 2018; Petlák-Hupková, 2004; Rovňanová, 2015). Podľa Vašutovej (2004, s. 92), „profesijné kompetencie vymedzujú učiteľa ako otvorený a rozvoja schopný systém profesijných kvalít, ktoré pokrývajú celý rozsah výkonu profesie vo všetkých jej častiach vedomostí, zručností, postojov, skúseností a osobnostných predpokladov, ktoré sú navzájom poprepájané a chápané celostne“. Profesijné kompetencie sa formujú počas procesu profesionalizácie, ktorý zahŕňa (Vašutová, 2002, s. 25-26):

- teoretickú a praktickú prípravu v rámci prípravného a ďalšieho vzdelávania,
- skúsenosti nadobudnuté počas vyučovacej praxe študentov učiteľstva,
- vplyv profesijného prostredia (na fakulte kde študent študuje, pôsobenie učiteľského zboru školy),
- reflexiu vzdelávacej reality (prispôsobenie sa zmenám v školstve, požiadavkám spoločnosti na vzdelanie),
- sebareflexiu (za pomoci hospitácii skúsenejších kolegov, riaditeľov škôl, sebahodnotením, hodnotením od žiakov),
- vlastné príspevky pre skvalitňovanie edukácie.

Učiteľ profesijné kompetencie rozvíja počas celého procesu profesionalizácie. Dané

kompetencie vymedzuje profesijný štandard, ktorý by mal byť normou stanovujúcou kľúčové kompetencie pre vstup do profesie.

Požiadavky kladené na osobnosť učiteľa v spojitosti s jeho profesionalitou uvádza autorka Nelešovská (2005):

- učiteľ by mal byť erudovaný vo svojom odbore na vysokej úrovni,

- mal by mať pozitívny vzťah k žiakom,
- mal by byť psychicky vyrovnaný,
- mal by mať dobre rozvinuté komunikačné zručnosti,
- mal by mať schopnosť smerovať edukáciu k celkovému rozvoju osobnosti žiaka,
- mal by byť orientovaný v zmenách spoločnosti, vo sfére edukácie, techniky, kultúry.

Na názor autorky nadväzuje autor Petlák (2000, s. 12-17) ktorý vymedzuje sedem funkcií, ktoré by mal plniť učiteľ v edukačnom procese: „plánovacia funkcia, motivačná funkcia, riadiaca funkcia, organizačná funkcia, komunikatívna funkcia, kontrolná funkcia, hodnotiacia funkcia“. Každý učiteľ by mal poznať svoju profesiu (čo sa od neho vyžaduje), aby ju mohol reprezentovať na určitej úrovni. Niektoré z funkcií sú pretavené do profesijných štandardov, čím vzrástol ich význam v edukačnom procese. Program pre profesijný rozvoj učiteľov na Slovensku pripravili Kasáčová a kol. (2006 In Verešová a kol., 2022). Ďalej boli profesijné kompetencie zakotvené v Zákone 318/2019 o pedagogických zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Autori zadefinovali tri oblasti kompetencií, ktoré sú zakomponované v Profesionálnych štandardoch: žiak, výchovnovzdelávací proces, sebarozvoj pedagóga v kontexte interakčných štýlov, didaktických kompetencií a výchovných štýlov.

Ciele, výskumné otázky, hypotézy

Hlavným cieľom výskumu je popísať, charakterizovať a operacionalizovať kľúčové pojmy a prostredníctvom Dotazníka profesijných kompetencií učiteľov (Szijjártóová, Sútto, Rapsová, 2021) realizovať skríning profesijných kompetencií učiteľov stredných škôl na Slovensku.

Čiastkové ciele:

ČC1: Zistiť, aké sú interakčné štýly učiteľov stredných škôl.

ČC2: Zistiť, aké majú učitelia stredných škôl didaktické kompetencie.

ČC3: Zistiť, aké vyučovacie štýly používajú učitelia stredných škôl.

Deskriptívne výskumné otázky:

VO1: Aké sú interakčné štýly učiteľov stredných škôl?

VO2: Aké majú učitelia stredných škôl didaktické kompetencie?

VO3: Aké vyučovacie štýly používajú učitelia stredných škôl?

2 Metódy

Zvolenou výskumnou metódou bol dotazník profesijných kompetencií učiteľov (Szijjártóová, Sütto, 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 týkajúce sa interakčného štýlu učiteľa, didaktických kompetencií učiteľa a vyučovacieho štýlu učiteľa.

Dotazník bol prekonvertovaný do online podoby (Formuláre Google) z hľadiska efektívnosti, ušetrzenia nákladov na dopravu do krajov, náklady spojené s tlačením dotazníkov a ochranu životného prostredia. Následne boli kontaktované študijné oddelenia, riaditeľov stredných škôl s prosbou o distribúciu dotazníka medzi učiteľov. V časti identifikačných údajov online dotazníka (Formuláre Google) respondenti označili kraj, kde realizujú výučbu, vek, pohlavie a počet rokov praxe. Vyjadrili, či súhlasia s výskumom, ak zadali odpoveď áno, dotazník ich nasmeroval k ďalším otázkam. Z etického aspektu, mal dotazník anonymný charakter, respondenti uvádzali iba identifikačný kód.

Výsledky nášho výskumu sme spracovali v programe Excel. Pri opise kľúčových ukazovateľov vzorky sme použili deskriptívnu štatistiku.

Výskumnú vzorku tvorilo 109 respondentov, z toho 20 mužov (učiteľov) a 89 žien (učiteľiek) z ôsmich krajov Slovenska: Banskobystrický kraj 13 respondentov, Bratislavský kraj 6 respondentov, Košický kraj 11 respondentov, Nitriansky kraj 31 respondentov, Prešovský kraj 13 respondentov, Trenčiansky kraj 11 respondentov, Trnavský kraj 12 respondentov, Žilinský kraj 12 respondentov.

3 Výsledky výskumu

Vyhodnotenie položiek v jednotlivých oblastiach ukázalo, aké profesijné kompetencie u učiteľov stredných škôl prevládajú, ktoré sú štatisticky významné a naopak, ktoré nie sú.

Tabuľka 1 zobrazuje zastúpenie interakčných štýlov učiteľov stredných škôl. V popise nástroja zberu dát uvádzame priemerné skóre, ktoré kvantifikuje zastúpenie daného interakčného štýlu.

Tabuľka 1 Interakčné štýly učiteľov stredných škôl

Interakčný štýl	N	M	SD	min	max
Organizátor vyučovania	109	4,21	0,46	3,20	5
Muži	20	4,14	0,47	3,2	5
Ženy	89	4,22	0,46	3,2	5
Napomáhajúci	109	4,43	0,52	2,6	5
Muži	20	4,37	0,61	2,6	5
Ženy	89	4,44	0,50	3	5
Chápajúci	109	4,27	0,50	3	5
Muži	20	4,23	0,62	3	5
Ženy	89	4,27	0,46	3,2	5
Vedie k zodpovednosti	109	4,13	0,53	2,60	5
Muži	20	4,06	0,58	3	5
Ženy	89	4,14	0,51	2,6	5
Neistý	109	1,97	0,73	1	3,75
Muži	20	2,04	0,68	1	3,5
Ženy	89	1,96	0,74	1	3,75
Nespokojný	109	2,01	0,68	1	3,80
Muži	20	2,13	0,83	1	3,8
Ženy	89	1,98	0,64	1	3,6
Karhajúci	109	1,78	0,55	1	3,67
Muži	20	1,88	0,52	1	2,67
Ženy	89	1,76	0,55	1	3,67
Prísny	109	3,17	0,62	1	4,60
Muži	20	3,14	0,79	1	4,6
Ženy	89	3,18	0,58	1,4	4,6

Z údajov vyplýva, že najvyššie zastúpenie interakčného štýlu učiteľov je v kategórii napomáhajúci učiteľ (4,43). Nasleduje chápací (4,27),

organizátor vyučovania (4,21) a učiteľ ktorý vedie k zodpovednosti (4,13). Zhodne s našimi výsledkami autorka Dupkalová (2014, s. 151) uvádza vo výsledkoch výskumu, že najvyššie hodnoty interakčných štýlov učiteľov „boli udelené v dimenziách napomáhajúci (3,33), chápací (3,30), organizátor (3,00). Zároveň, vedenie k zodpovednosti (2,97) a prísny štýl (1,60)”.

Tabuľka 2 Didaktické kompetencie učiteľov stredných škôl

Didaktické kompetencie	N	M	SD	min	max
Plánovanie a príprava	109	3,99	0,52	2,54	5
Muži	20	3,65	0,52	2,69	4,77
Ženy	89	4,07	0,48	2,54	5
Realizácia	109	4,02	0,44	2,75	5
Muži	20	3,82	0,51	2,75	4,81
Ženy	89	4,07	0,41	2,88	5
Triedna klíma	109	4,21	0,49	2,88	5
Muži	20	4,08	0,56	2,88	5
Ženy	89	4,24	0,46	3,25	5
Diagnostika a hodnotenie	109	4,00	0,53	2,07	5
Muži	20	3,81	0,62	2,64	4,79
Ženy	89	4,04	0,50	2,07	5
Sebareflexia	109	4,10	0,76	1,60	5
Muži	20	3,85	0,95	1,6	5
Ženy	89	4,16	0,70	2	5

Z Tabuľky 2 vyplýva, že najviac rozvinuté didaktické kompetencie majú učitelia v oblasti vytvárania a udržiavania pozitívnej triednej klímy a disciplíny (4,21). Nasleduje sebareflexia (4,10), realizácia vyučovacej hodiny (4,02), diagnostika a hodnotenie (4,00), poslednou značne rozvinutou kompetenciou je plánovanie a príprava vyučovacej hodiny (3,99).

Na základe porovnávania výsledkov s inými výskumnými zisteniami, uvádzame výsledky autorky Ballovej Mikuškovej (2022, s. 32) v oblasti didaktických kompetencií bola najviac rozvinutá u učiteľov triedna klíma a disciplína (4,66). Nasledovali sebahodnotenie (4,36), plánovanie a príprava (4,28), realizácia vyučovacej hodiny (4,23), diagnostika

a hodnotenie (4,15). V porovnaní s výsledkami v Tabuľke 2 môžeme tvrdiť, že naše skóre bolo nižšie v kategórii plánovanie a príprava vyučovacej hodiny (3,99) v porovnaní s výskumom autorky (4,28). Zároveň, sme pri porovnávaní údajov s inými výskumnými zisteniami dospeli k poznaniu, že existuje štatisticky významný pozitívny vzťah medzi napomáhajúcim interakčným štýlom učiteľa a klímou triedy v dimenzii „zaujatie žiakov učením“ a „orientácia triedy na učenie“ (Vašašová, Petřík, 2019, s. 222).

Tabuľka 3 Vyučovacie štýly učiteľov stredných škôl

Vyučovací štýl	N	M	SD	min	max
Podporujúci	109	4,11	0,63	2,75	5
Muži	20	4,04	0,70	2,75	5
Ženy	89	4,13	0,60	3	5
Orientovaný na ciele	109	3,92	0,67	2,50	5
Muži	20	3,79	0,84	2,5	5
Ženy	89	3,95	0,62	2,5	5
Orientovaný na vedomosti	109	3,13	0,80	1	5
Muži	20	3,26	0,72	2,25	5
Ženy	89	3,1	0,82	1	5
Manažér	109	3,65	0,59	2	5
Muži	20	3,4	0,60	2	4,5
Ženy	89	3,7	0,59	2	5

V kontexte údajov obsiahnutých v Tabuľke 3 evidujeme najvyššie zastúpenie podporujúceho vyučovacieho štýlu učiteľov (4,11). Nasleduje vyučovací štýl orientovaný na ciele (3,92), orientovaný na vedomosti (3,13) a manažérsky štýl (3,65). Z výsledkov vyplýva, že učitelia preferujú podporujúci vyučovací štýl. Učiteľ, ktorý využíva tento štýl vníma emócie žiakov, ich individualitu, podporuje zvedavosť (Ballová Mikušková, 2022).

Aspy a Roebuck (In Zelina, 2011, s. 73) analyzovali 3700 vyučovacích hodín a 550 učiteľov, zistili „že žiaci, ktorí mali empatických, akceptujúcich učiteľov, dosahovali najlepšie výsledky v učení. Naopak, neempatickí, nepodporní učitelia v žiakoch strach, napätie, absencie a porušovanie disciplíny“.

Na naše výskumné zistenia v Tabuľke 3, nadväzujú výsledky výskumu autorky Ballovej Mikuškovej (2022, s. 28) ktoré poukazujú na to, že učitelia preferujú podporujúci vyučovací štýl (4,41) vo vyššej miere než ostatné kategórie. Naše zistenia v porovnaní so zisteniami autorky sú mierne diferencované v kategórii manažérsky štýl a štýl orientovaný na ciele. Autorka uvádza skóre (3,16) manažér a skóre (2,95) orientovaný na vedomosti. Pre porovnanie naše výsledky: skóre manažérskeho štýlu (3,65) a skóre štýlu orientovaného na vedomosti (3,13).

4 Diskusia a záver

Na základe výsledkov výskumu v prvej skúmanej oblasti - interakčné štýly, formulujeme do diskusie otázku: „Aký prínos vo výchovno-vzdelávacom procese má zastúpenie žiadúceho interakčného štýlu učiteľov v kategórii napomáhajúci učiteľ, chápaní, organizátor vyučovania, a učiteľ ktorý vedie k zodpovednosti?“.

Autori Vašašová a Petřík (2019) v kontexte výsledkov svojho výskumu uvádzajú, že napomáhajúci štýl učiteľa zlepšuje u žiakov ich orientáciu na učenie sa, vzbudzuje ich záujem o učenie. Zároveň, autorka Rovňanová (2015) poukazuje na prínos napomáhajúceho učiteľa, ktorý vytvára bezpečné prostredie v triede, je priateľský, tým si vytvára so žiakmi vzťah o dôvere.

Kategória chápaní štýl učiteľa popisuje charakteristiky vyjadrujúce trpezlivosť a tolerantnosť voči žiakom. Jej prínos sa odzrkadľuje v ochote učiteľa diskutovať so žiakmi (Rovňanová, 2015). Na tvrdenie autorky nadväzujú výsledky výskumu Vašašovej a Petříka (2019). Tie poukazujú na pozitívny a štatisticky významný vzťah medzi chápaním učiteľom a sociálnou klímou v triede, v dimenzii organizovanosti žiakov a udržiavania poriadku v triede. Zaujímavé sú aj výsledky vo vzťahu k autorite učiteľa, kde sa ukázalo, že žiaci vnímajú autoritatívny a tolerantno-autoritatívny typ učiteľa ako empatickeho a chápanieho.

Interakčný štýl - organizátor vyučovania, vykazuje podľa autorky Rovňanovej (2015) svoj prínos v jasnosti vysvetľovania učiva, dokáže si udržať pozornosť žiakov, vyučuje efektívne.

S tvrdením autorky nekorešponujú výsledky výskumu autorov Vašašovej a Petríka (2019), vo vzťahu daného interakčného štýlu k zaujatiu žiakov učení, pomoci žiakom, orientácií triedy na učenie, jasnosti pravidiel, alebo organizovanosti a poriadku, sa nepreukázal štatisticky významný vzťah. Autori uvádzajú, že ich samotných prekvapilo dané zistenie, keďže očakávali, že sa potvrdí minimálne vzťah medzi organizátorom vyučovania (interakčný štýl) a organizovanosťou a poriadkom v triede (klíma triedy). V našom výskume mal daný sektor skóre 4,13, čo značí silnú preferenciu tohto štýlu u učiteľov stredných škôl.

Prínos interakčného štýlu učiteľa - vedenie žiakov k zodpovednosti, umožňuje žiakom rozhodovať vo veciach týkajúcich sa triedy, vytvára priestor žiakom k samostatnej práci, dáva im voľnosť, v spojitosti s prevzatím zodpovednosti za svoje správanie (Rovňanová, 2015; Dupkalová, 2014). Názor autoriek potvrdzujú výsledky výskumu Vašašovej a Petríka (2019) ktoré poukazujú na štatisticky významný pozitívny vzťah medzi daným interakčným štýlom a dimenziami jasnosť pravidiel, záujem žiakov o učenie a orientácia triedy na učenie.

Všetky vymedzené dimenzie vo výskume Vašašovej a Petríka (2019, s. 223): „jasnosť pravidiel, záujem žiakov o učenie, organizovanosť a poriadok v triede, orientácia triedy na učenie“ utvárajú klímu v triede. Súbežne sme v texte prepájali jednotlivé interakčné štýly s triednou klímou z dôvodu, že z nášho výskumu vyplynulo zistenie, že didaktická kompetencia učiteľa „vytváranie a udržiavanie pozitívnej triednej klímy a disciplína“ so skóre 4,21 znamenajú, že učitelia stredných škôl majú túto didaktickú kompetenciu rozvinutú na vysokej úrovni, čo má pozitívny dopad na fungovanie žiakov v triede, udržiavanie a vytváranie pozitívnej triednej klímy.

Ďalšia otázka do diskusie, ktorú sme naformulovali na základe našich výsledkov výskumu znie nasledovne: „Aký vplyv na výchovno-vzdelávací proces má nežiaduci interakčný štýl prísny učiteľ?“. Výsledky nášho výskumu poukázali na zastúpenie štýlu prísny učiteľ so skóre 3,17.

Podľa nášho názoru interakčný štýl - prísny učiteľ, patrí do kategórie nežiaducich interakčných štýlov na základe svojho vymedzenia. Náš názor opierame o tvrdenie autorky Rovňanovej (2015) ktorá tvrdí že sa jedná o typ náročného učiteľa, ktorý žiakov trestá, neustále kontroluje a prísne hodnotí. Výrok autorky dopĺňajú autori Vašašová a Petřík (2019), ktorí

prísneho učiteľa označujú ako niekoho, kto vyžaduje v triede ticho, bezpodmienečnú poslušnosť a striktné dodržiavanie pravidiel. Zaujímavosťou je, že z výskumných zistení autorov sa nepreukázal štatisticky významný negatívny vzťah medzi prísnyim učiteľom a dimenziami tvoriacimi triednu klímu.

Zistenia nášho výskumu v oblasti didaktických kompetencií učiteľov stredných škôl, poukázali na značne rozvinutú profesijnú kompetenciu - plánovanie a príprava vyučovacej hodiny u učiteľov so skóre 3,99. Považujeme za potrebné uviesť význam tejto kompetencie pre správne fungovanie výchovno-vzdelávacieho procesu. Podľa Kyriacoua (2012) učiteľ pre naplnenie tejto kompetencie musí disponovať zručnosťami potrebnými pre výber správnych cieľov vyučovania na danú vyučovaciu hodinu, mal by vedieť špecifikovať očakávané výstupy a voliť správne prostriedky na dosiahnutie cieľov. S tvrdením sa stotožňuje autorka Ballová Mikušková (2022, s. 19) ktorá poukazuje na význam danej didaktickej kompetencie, zahŕňajúcej „orientáciu a riadenie sa školskými dokumentami a pedagogickou dokumentáciou, formuláciu výchovno-vzdelávacích cieľov, zohľadňovanie individuálnych špecifík a potrieb žiakov pri príprave obsahu učiva, organizácii vyučovania, voľbu vyučovacích metód a prostriedkov”.

V oblasti nášho skúmania vyučovacích štýlov učiteľov stredných škôl, bolo najvyššie skóre zaznamenané pri podporujúcom štýle (4,11). Výsledky výskumu a ich interpretácia. O niečo nižšie skóre zastúpenia bolo pri manažérskom štýle (3,65).

Autorka Ballová Mikušková (2022, s. 31) vo svojom výskume zistila, že manažérsky štýl „pozitívne súvisí s interakčným štýlom vedúcim žiakov k zodpovednosti a s prísnyim interakčným štýlom”. Učiteľa manažéra autor G. D. Fenstermacher (In Dyrťová, Krhutová, 2009, s. 20) považuje za efektívneho, manažér dodržiava presnú organizáciu vo vyučovaní a súčasne využíva spätnú väzbu.

Na základe preštudovanej literatúry a analýzy výsledkov výskumu, realizovaného medzi učiteľmi stredných škôl, formulujeme odporúčania pre prax. Dovolíme si konštatovať, že významným faktorom v kreovaní vzdelávacieho systému je správne nastavený obsah vzdelávania už počas vysokoškolského štúdia študentov učiteľstva.

Počas štúdia si študenti osvojujú profesijné kompetencie s ktorými ďalej pracujú v praxi. Vnímate, že aktuálne sa štúdium orientuje viac na

kognitívny rozvoj u študentov, než v 90 rokoch minulého storočia. Považujeme to za významné, keďže kritické myslenie je jeho súčasťou a zároveň jedna z prierezočných kompetencií učiteľov, ku ktorej majú motivovať samotných žiakov v školskom prostredí (Kosturková, 2013).

Vo výchovno-vzdelávacom procese má byť kladený dôraz na rozvíjanie tvorivého, kritického myslenia u žiakov (Zelina, 2011; Kosturková, 2013; Šuťáková, 2017; Rovňanová, 2015, a iní). Stotožňujeme sa s týmto tvrdením a dovoľme si konštruovať otázku: „Ako učiteľ naučí žiakov tvorivo myslieť, keď sám disponuje medzerami v tejto oblasti?“. Prínos odporúčaní vidíme v praktickej i teoretickej oblasti vzdelávania, prístupy ktoré predstavujeme nepatria vo vzdelávaní k novinkám, napriek tomu považujeme za dôležité upozorniť na tieto možnosti:

- Kladenie dôrazu na potrebu sociálno-psychologických tréningov vo vzdelávaní učiteľov, ale aj študentov učiteľstva. Výhodou týchto tréningov je stimulácia profesijného a osobnostného rastu. Učiteľ prostredníctvom tréningu môže dokázať identifikovať v čom spočívajú jeho silné a slabé stránky, môže rozvíjať komunikačné spôsobilosti a podobne (Lemešová a kol., 2013).
- Absolvovanie rôznych kurzov, vzdelávaní orientovaných na rozvoj kritického myslenia u učiteľov. Napríklad dištančnou formou realizovaný kurz s názvom Kritické myslenie v praxi a vo vzdelávaní (Raabe akadémia, 2022), alebo kurz od Edulab akadémie s názvom Kritické myslenie, súčasť kurzu je šesť rozhovorov s psychologičkou Vladimírou Kurincovou Čavojovou z Ústavu experimentálnej psychológie Centra spoločenských a psychologických vied SAV (Edulab akadémia, 2021).

Pre osobný a profesijný rozvoj učiteľov má kontinuálne, celoživotné vzdelávanie nesporný význam. Naše odporúčania sme formulovali na základe poukázania na povinnosť učiteľov rozvíjať a udržiavať svoje profesijné kompetencie, tým prispievať k skvalitňovaniu práce vo výchovno-vzdelávacom procese (Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov).

LITERATÚRA

BALLOVÁ MIKUŠKOVÁ, E. (2022). *Meranie profesijných kompetencií učiteľov*. Nitra : PF UKF v Nitre, 2022. 72 s. ISBN 978-80-558-1940-2.

BELLOVÁ, S. (2018). Vnímanie učiteľa žiakmi v kontexte jeho osobnostných a profesijných kompetencií. In *Studia scientifica facultatis paedagogicae*. ISSN 1336-2232, 2018, roč. 17, č. 1, s. 173-177.

DUPKALOVÁ, M. (2014). K problematike interakcie vo vyučovacom procese v kontexte teórie interpersonálnej diagnózy Timothyho Learyho. In *Súčasné aspekty pedagogickej profesie : recenzovaný zborník z elektronickej vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, 2015. ISBN 978-80-555-1274-7, s. 146- 156.

DYTRTOVÁ, R. - KRHUTOVÁ, M. (2009). *UČITEL. Příprava na profesi*. Praha : Grada, 2009. 121 s. ISBN 978-80-247-2863-6.

EDULAB AKADEMIA. (2021). *Kritické myslenie* [online]. 2022 [cit. 2023-04-10]. Dostupné na internete: <<https://akademia.edulab.sk/course/kurz-kriticke-myslenie>>.

KOSTURKOVÁ, M. (2013). Kritické myslenie pedagógov stredných škôl. In *Pedagogika.sk* [online]. 2013, roč. 4, č. 4 [cit. 2023-04-10]. ISSN 1338-0982. Dostupné na internete: <http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-4/cislo-4/studia_kosturkova.pdf>.

KYRIACOU, CH. (2012). *Klíčové dovednosti učiteľa: Cesty k lepšiemu vyučovaniu*. Praha : Portál, 2012. 168 s. ISBN 978-80-262-0052-9.

LEMEŠOVÁ, M. a kol. (2013). *Psychológia v sekundárnom vzdelávaní*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2013. 146 s. ISBN 978-80-223-3484-6.

NELEŠOVSKÁ, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha : Grada, 2005. 170 s. ISBN 8024707381.

PETLÁK, E. – HUPKOVÁ, M. (2004). *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: IRIS, 2004. 135 s. ISBN 80-89018-77-7.

PETLÁK, E. (2000). *Pedagogicko-didaktická práca učiteľa*. Bratislava : IRIS, 2000. 118 s., ISBN 80-89018-05-X.

RAABE AKADÉMIA. (2022). *Kritické myslenie v praxi a vo vzdelávaní* [online]. 2022 [cit. 2023-04-10]. Dostupné na internete: <<https://www.raabe.sk/kriticke-myslenie-v-praxi-a-vovzdelavani>>.

ROVNĀNOVÁ, L. (2015). *Učebné štýly žiakov a vyučovacie štýly učiteľov*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, 2015. 70 s. ISBN 978-80-565-0953-1.

SPIPKOVÁ, V. (2008). *Učiteľská profesie v mēnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2008. 330 s. ISBN 978-80-7290-384-9.

ŠUŤÁKOVÁ, V. (2017). Didaktické kompetencie učiteľa v edukačnej praxi. In *Edukácia-Vedecko-odborný časopis*. ISSN 1339-8725, 2017, roč. 2, č.1, s. 303-312.

VAŠAŠOVÁ, Z. – PETRÍK, Š. (2019). Interakčný štýl učiteľa a sociálna klíma v triede. In *Edukácia: vedecko-odborný časopis* [online]. Košice : Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, 2019. 216-226 s., roč. 3, č.1 [cit. 2023.04.03]. ISSN 1339-8725. Dostupné na internete: <<https://unibook.upjs.sk/img/cms/2019/FF/edukacia-1-2019-web.pdf>>.

VAŠUTOVÁ, J. (2002). *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2002. 51 s. ISBN 80-7290-077-3.

VAŠUTOVÁ, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno : Paido, 2004. 190 s. ISBN 80-7315-082-4.

VEREŠOVÁ, M. a kol. (2022). *Konvergenie vedeckej činnosti študentov a učiteľov III* [online]. Nitra : Katedra pedagogickej a školskej psychológie UKF, 2022. 238 s. [cit. 2023.02.28]. Dostupné na internete: <https://www.kpsp.pf.ukf.sk/files/pdf/konvergenie_III.pdf>.

Zákon č. 138/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

ZELINA, M. (2011). *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava : IRIS, 2011. 241 s. ISBN 978-80-89256-60-0.

PSYCHOLOGICKÁ GRAMOTNOSŤ V KONTEXTE PROFESIJNÝCH KOMPETENCIÍ UČITEĽOV V PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVE

PSYCHOLOGICAL LITERACY IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF PRE-SERVICE TEACHERS

Katarína Štrbáková, Eva Ballová Mikušková

Abstrakt: Cieľom výskumu bolo preskúmanie psychologickkej gramotnosti učiteľov v pregraduálnej príprave. Výskumu sa zúčastnilo 100 študentov (88 žien) učiteľských študijných programov vo veku 20 – 22 rokov ($M=21,5$; $SD=0,61$). Študenti vyplnili Dotazník interakčných štýlov učiteľa, Škálu dôveryhodnosti vedy, Škálu dispozícií ku kritickému mysleniu a Dotazník psychologických informácií. Ukázalo sa, že jednotlivé komponenty psychologickkej gramotnosti spolu navzájom súvisia: funkčne psychologická gramotnosť (psychologické informácie) pozitívne korelovala s niektorými ukazovateľmi interaktívnej psychologickkej gramotnosti (preferencia štýlu vedúce žiakov k zodpovednosti, nižšia preferencia karhajúceho a prísneho štýlu) a s niektorými ukazovateľmi kritickej psychologickkej gramotnosti (dôvera vo vedu, reflektívny skepticizmus). Kritická psychologická gramotnosť súvisela s niektorými ukazovateľmi interaktívnej psychologickkej gramotnosti (dôvera vo vedu s preferenciou interakčného štýlu vedúce žiakov k zodpovednosti a nižšou preferenciou karhajúce štýlu; dispozície ku kritickému mysleniu s interakčnými štýlmi organizátor vyučovania, napomáhajúci, chápaní a vedúci žiakov k zodpovednosti).

Kľúčové slová: učiteľ, interakčný štýl, psychologická gramotnosť, dôvera vo vedu, kritické myslenie

Abstract: The aim of the study was to examine the psychological literacy of pre-service teachers. A total of 100 students (88 women) from teacher education programs aged 20-22 years ($M=21.5$; $SD =0.61$) participated in the study. The students completed the Teacher Interaction Styles Questionnaire, the Credibility of Science Scale, the Critical Thinking Dispositions Scale, and the Psychological Information Questionnaire. It was found that the individual components of psychological competence were interrelated: Functional psychological literacy (psychological information) was positively correlated with some indicators of interactive psychological literacy (preference for a style that leads students to responsibility, lower preference for an objecting and strict style) and with some indicators of critical psychological literacy (trust in science, reflective scepticism). Critical psychological literacy was related to some indicators of interactive psychological literacy (trust in science with a preference for the interactive style that leads students to responsibility and a lower preference for

objecting style; dispositions to critical thinking with the interaction styles leader, helping, understanding and lead students to responsibility).

Keywords: teacher, interaction style, psychological literacy, trust in science, critical thinking

„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

Každá profesia si vyžaduje všeobecné a špecifické nároky, a týka sa to aj učiteľskej profesie. V prípade učiteľov sa hovorí najmä o pripravenosti učiteľov a o ich profesijných kompetenciách. Menej sa už spomína (aspoň doposiaľ) psychologická gramotnosť, ktorá sa ukazuje byť prepojená s profesijnými kompetenciami a výkonom učiteľov (Hakim, 2015). Tento vzťah je potrebné vnímať ako komplexný, keďže pri psychologickkej gramotnosti sa jedná o schopnosť využívať psychológiu prostredníctvom jej porozumenia v každodennom pracovnom živote (Roberts et al., 2015).

Profesijné kompetencie sú širokým zastrešujúcim pojmom pre súbor schopností, zručností a kvalít človeka, ktoré mu umožňujú kvalitne vykonávať profesiu (Marfuga et al., 2013), využívať komunikáciu, vedomosti a zručnosti, ako aj odbornosť a emócie v prospech jednotlivcov a spoločnosti (Epstein & Hundert, 2002). V kontexte profesijných kompetencií Sokolová et al. (2014) uvádzajú, že nevyhnutnou súčasťou profesijných kompetencií učiteľa je aj psychologická gramotnosť. Ako prvý zaviedol pojem psychologická gramotnosť Boneau (1990), neskôr najmä McGovern et al. (2010) definovali psychologicky gramotného človeka ako človeka disponujúceho základnými psychologickými znalosťami vrátane slovnej zásoby, premýšľajúceho vedecky, tvorivého pri riešení problémov, aplikujúceho psychologické zásady do života, etického, hodnotiaceho informácie, efektívne komunikujúceho, rešpektujúceho rozmanitosť a reflektujúceho správanie seba aj iných. Neskôr Cranney et al. (2012) vo svojej správe sumarizujú, že pod psychologickou gramotnosťou možno chápať schopnosť adaptívne aplikovať psychologické poznanie na uspokojovanie osobných, profesionálnych a spoločenských potrieb. Na druhej strane, Newstead et al. (2015) upozorňujú, že chýba

konceptualizácia psychologickéj gramotnosti, ako aj nástroje na jej meranie, a preto ju nemožno definovať ako jeden konštrukt.

Napriek niektorým výhradám, psychologickéj gramotnosti sa venuje čoraz väčšia pozornosť výskumníkov. Najskôr bola psychologická gramotnosť skúmaná v populácii jednodoborových psychológov, neskôr aj v populácii vysokoškolských študentov učiteľských odborov (Berinšterová et al., 2021). Psychologická gramotnosť sa skúma ako súbor rôznych konštruktov, najčastejšie psychologických informácií, vedeckého uvažovania, kritického myslenia, etického správania, hodnotenia a používania technológií, efektívneho komunikovania, rešpektovania diverzity a reflexie seba a iných (Heritage et al. 2016; Roberts et al., 2015).

Keďže osobnosť a postava učiteľa má výrazný formatívny vplyv na žiakov (Roberts et al., 2015), je potrebné u učiteľov rozvíjať aj psychologickú gramotnosť, ktorá umožňuje efektívne reagovať na psychologické potreby žiakov. Aj Sokolová a kol. (2013) zdôrazňujú potrebu psychologickéj pripravenosti (v podobe psychologickéj gramotnosti) učiteľov. Navyše, Chrz et al. (2015) vidia prepojenie psychologickéj gramotnosti aj v kontexte školstva, najmä v oblasti didaktiky, čo celkovo ovplyvňuje kvalitu vyučovacieho procesu (Kunter et al., 2013). Na základe zosumarizovaných poznatkov vytvorili Sokolová et al. (2014) model jednotlivých typoch učiteľov:

1. funkčne psychologicky gramotný učiteľ, ktorý disponuje poznatkami zo psychológie, je schopný poskytnúť žiakom a študentom poradenstvo v rámci svojich kompetencií,
2. interaktívne psychologicky gramotný učiteľ, ktorý aplikuje psychologické poznatky pri výkone svojej učiteľskej profesie, napr. pri riešení konfliktov, toleranciou žiakov, individuálnym prístupom,
3. kriticky psychologicky gramotný učiteľ, ktorý adekvátne posudzuje a hodnotí prínos psychológie a jej jednotlivých oblastí a aj ju efektívne využíva vo svojej praxi.

My sme sa v našom výskume zamerali na základné ukazovatele psychologickéj gramotnosti podľa uvedeného modelu. Sledovali sme tak úroveň psychologického poznania (funkčná psychologická gramotnosť), ako aj preferenciu interakčných štýlov učiteľov (interaktívna psychologická

gramotnosť) a dispozície ku kritickému mysleniu, a dôveru vo vedu (kritická psychologická gramotnosť). Naším cieľom bolo zmapovať úroveň psychologickej gramotnosti a vzťah jednotlivých komponentov psychologickej gramotnosti u študentov učiteľstva.

2 Metódy

Do výskumu boli oslovení študenti učiteľských odborov v rámci projektu VEGA 1/0084/21 "Osobnostné, kognitívne a motivačné prediktory profesijných kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi".

Participanti a dizajn

Pre účely predkladaného výskumu boli analyzované dáta z vybranej časti vzorky ($N=100$; 88 žien; 2 uviedli iné pohlavie). Participanti boli vo veku 20 – 22 rokov ($M=21,35$; $SD=0,61$), 54 z nich bolo študentmi učiteľstva pre nižšie a vyššie sekundárne vzdelávanie, 44 študentmi predškolskej a elementárnej pedagogiky a 2 študentmi učiteľstva pre prvý stupeň.

Dáta boli zbierané anonymne, participanti za svoju účasť nezískali žiadnu odmenu alebo výhodu, ich účasť vo výskume bola dobrovoľná a podmienená explicitným informovaným súhlasom. Zber dát rešpektoval všetky štandardy APA.

Použité metódy

Participanti vyplňali batériu nástrojov zameranú na osobnostné a kognitívne antecedenty profesijných kompetencií učiteľov. V predkladanom výskume sme analyzovali dáta týkajúce sa vybraných komponentov psychologickej gramotnosti: interakčných štýlov (Dotazník interakčných štýlov učiteľa – sebahodnotenie) dôvery vo vedu (Škála dôveryhodnosti vedy), dispozícií ku kritickému mysleniu (Škála dispozícií ku kritickému mysleniu) a psychologických misinformácií (Dotazník psychologických informácií).

Dotazník interakčného štýlu učiteľa – seba-hodnotenie (DIŠ; Ballová Mikušková, 2022) meral na základe Learyho modelu osobnosti (Leary, 2004) a modelu interakčného správania učiteľa (Wubbelsa et al., 1987) osem dimenzií správania učiteľa: organizátor vyučovania, napomáha žiakom, chápujúci, vedie žiakov k zodpovednosti, neistý, nespokojný, karhajúci, prísny. Participanti hodnotili samých seba, svoje správanie na 5-

bodovej škále (1=vôbec nesúhlasím; 5=úplne súhlasím). Pre každú dimenziu, resp. interakčný štýl, bolo vypočítané priemerné skóre, pričom vyššie skóre znamená silnejšiu preferenciu štýlu.

Škála dôveryhodnosti vedy (Credibility of Science Scale; CoSS; Tavani et al., 2021) meria dôveru vo vedu. Participanti vyjadrovali mieru súhlasu so 6 tvrdeniami na 5-bodovej škále (1=rozhodne veľmi nesúhlasím; 5=rozhodne veľmi súhlasím). Bolo vypočítané priemerné skóre dôvery vo vedu, pričom vyššie skóre znamená vyššiu dôveru vo vedu.

Škála dispozície ku kritickému mysleniu (Critical Thinking Disposition Scale; CTDS; Sosu, 2013) meria dispozície ku kritickému mysleniu, schopnosť aktivovať kritické myslenie vtedy, keď je to potrebné. CTDS sa skladá z 11 položiek merajúcich kritickú otvorenosť (7 položiek), teda otvorenosť voči novým nápadom a preferenciu kriticky hodnotiť informácie a reflektívny skepticizmus (4 položky), teda tendenciu učiť sa z minulých skúseností a sponchyňovať dôkazy. Participanti hodnotili položky na 5-bodovej škále (1 = úplne nesúhlasím, 5 = úplne súhlasím), vyššie skóre znamená väčšiu dispozíciu ku kritickej otvorenosti, resp. k reflektívnemu skepticizmu.

Dotazník psychologických informácií (Psychological Information Questionnaire; PIQ; Kowalski & Taylor, 2009) pozostáva z 25 položiek týkajúcich sa psychologických predstáv, pravdivosť ktorých hodnotia participanti (pravda – nepravda). Skóre tvorí sumár správnych odpovedí, pričom čím vyššie sumárne skóre, tým viac lepšie vie participant zhodnotiť pravdivosť tvrdení z oblasti psychológie.

3 Výsledky výskumu

Deskriptívne štatistiky – úroveň jednotlivých komponentov psychologickkej gramotnosti – uvádzame v Tabuľke 1.

Čo sa týka funkčne psychologickkej gramotnosti, študenti učiteľstva hodnotili pravdivosť tvrdení z oblasti psychológie na relatívne nízkej úrovni – 42% (priemerné skóre 0,42 z celkového možného maxima 1), pričom najúspešnejší participant správne hodnotil 71% tvrdení.

Úroveň interaktívnej psychologickkej gramotnosti meranej v podobe interakčných štýlov bola relatívne vysoká, 3,98 – 4,54 (z možného maxima 5 bodov) pre štýly organizátor vyučovania, napomáhajúci, chápaní a vedie

žiakov k zodpovednosti, a 1,72 – 2,94 pre štýly neistý, nespokojný, karhajúci a prísny.

Kriticky psychologická gramotnosť sa zdá skôr rozvinutá (priemerné skóre 3,39 a vyššie z možných maximálnych 5 bodov).

Tabuľka 1 Deskriptívne štatistiky

	N	M	SD	min	max
vek	98	21,35	0,61	20	22
<i>funkčne psychologická gramotnosť</i>					
psychologické informácie	100	0,42	0,12	0,17	0,71
<i>interaktívna psychologická gramotnosť (interakčné štýly)</i>					
organizátor vyučovania	98	4,30	0,40	3,40	5,00
napomáhajúci	98	4,54	0,41	3,20	5,00
chápagúci	98	4,46	0,43	3,33	5,00
vedie žiakov k zodpovednosti	98	3,98	0,56	2,20	5,00
neistý	98	2,26	0,73	1,00	4,20
nespokojný	98	1,99	0,60	1,00	4,40
karhajúci	98	1,72	0,59	1,00	3,60
prísny	98	2,94	0,61	1,60	4,60
<i>kriticky psychologická gramotnosť</i>					
dôvera vo vedu	100	3,39	0,87	1,33	5,00
kritická otvorenosť	100	4,19	0,50	2,71	5,00
reflektívny skepticizmus	100	4,14	0,73	1,75	5,00

Vysvetlivky: N – početnosť, M – priemer, SD – štandardná odchýlka, min – minimum, max – maximum

Vzt'ah medzi jednotlivými komponentmi psychologickej gramotnosti sme overovali prostredníctvom korelačnej analýzy (Tabuľka 2 – v tabuľke neuvádzame vzájomné korelácie interakčných štýlov, keďže tieto sú dimenziami jedného dotazníka). Zistili sme, že funkčne psychologická gramotnosť (psychologické informácie) pozitívne korelovala s niektorými ukazovateľmi interaktívnej psychologickej gramotnosti (preferencia štýlu vedúce žiakov k zodpovednosti, nižšia preferencia karhajúceho a prísneho štýlu), ako aj s niektorými ukazovateľmi kritickej psychologickej gramotnosti (dôvera vo vedu, reflektívny skepticizmus).

Kriticky psychologická gramotnosť súvisela s niektorými ukazovateľmi interaktívnej psychologickkej gramotnosti: vyššia dôvera vo vedu korelovala s vyššou preferenciou interakčného štýlu vedúce žiakov k zodpovednosti a s nižšou preferenciou karhajúce štýlu.; obe formy dispozície ku kritickému mysleniu pozitívne korelovali s interakčnými štýlmi organizátor vyučovania, napomáhajúci, chápaní a vedúci žiakov k zodpovednosti; kritická otvorenosť navyše negatívne súvisela s neistým a nespokojným interakčným štýlom.

Tabuľka 2 Korelačná analýza

	<i>funkčne psychologická gramotnosť</i>	<i>kriticky psychologická gramotnosť</i>		
	psychologické informácie	dôvera vo vedu	kritická otvorenosť	reflektívny skepticizmus
<i>interaktívna psychologická gramotnosť (interakčné štýly)</i>				
organizátor vyučovania	0,029	0,037	0,498***	0,465***
napomáhajúci	0,01	0,118	0,377***	0,384***
chápaní	0,064	0,160	0,323**	0,260**
vedie žiakov k zodpovednosti	0,340***	0,342***	0,295**	0,301**
neistý	0,006	-0,157	-0,263**	-0,027
nespokojný	0,007	-0,034	-0,256*	-0,156
karhajúci	-0,210*	-0,244*	-0,143	-0,112
prísny	-0,243*	-0,117	-0,056	-0,092
<i>kriticky psychologická gramotnosť</i>				
dôvera vo vedu	0,361***	—		
kritická otvorenosť	0,141	0,304**	—	
reflektívny skepticizmus	0,227*	0,160	0,620***	—

Vysvetlivky: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

4 Diskusia a záver

Naším cieľom bolo zmapovať úroveň psychologickkej gramotnosti a vzťah jednotlivých komponentov psychologickkej gramotnosti u študentov učiteľstva. Zistili sme, že interaktívna a kritická psychologická gramotnosť

sú na akceptovateľnej úrovni. Funkčná psychologická gramotnosť sa ukazuje ako slabšie rozvinutá. Otázkou je, či ide naozaj o menej rozvinutú schopnosť u sledovaných študentov, alebo je tento výsledok ovplyvnený použitým meracím nástrojom. V dotazníku PIQ bolo 25 položiek, z ktorých iba dve boli formulované ako správne tvrdenia, čo mohlo zvädzať študentov k nesprávnym odpovediam. Navyše, niektoré tvrdenia v dotazníku boli také, ktoré sa v minulosti pokladali za fakty a učili sa na školách – je možné, že nejaké pozostatky neaktualizovaných tvrdení ešte pretrvávajú.

Medzi jednotlivými komponentmi psychologickkej gramotnosti sme identifikovali vzťahy v očakávanom smere. Psychologické informácie (funkčná psychologická gramotnosť), hoci neboli dostatočne rozvinuté, súviseli s niektorými interakčnými štýlmi (interaktívna psychologická gramotnosť), ako aj s dôverou vo vedu a reflektívnym skepticizmom (kritická psychologická gramotnosť). Navyše, kritická psychologická gramotnosť súvisela s niektorými ukazovateľmi interaktívnej psychologickkej gramotnosti (najmä štýl vedúci žiakov k zodpovednosti). Tieto zistenia podporujú predpoklad o psychologickkej gramotnosti ako súbore rôznych schopností a poznatkov (Heritage et al., 2016; Newstead et al., 2004; Roberts et al., 2015). Vzhľadom na to, že psychologická gramotnosť sa javí ako úzko previazaná s profesijnými kompetenciami učiteľov, je potrebné túto oblasť dôkladne preskúmať a zamerať sa na nielen na vzťahy medzi jednotlivými komponentmi, ale aj na proces a mechanizmus vzájomného prepojenia oboch konštruktov.

Každopádne, napriek rôznorodosti pohľadov na potrebu rozvíjania psychologickkej gramotnosti vo všeobecnosti (napr. Cranney et al., 2012; Job et al., 2011; McGovern et al., 2010; Roberts et al., 2015) zastávame názor, že učitelia by mali psychologickou gramotnosťou disponovať, pretože sa javí ako súčasť ich profesijných kompetencií (minimálne interaktívna psychologická gramotnosť sa prelína s profesijnými kompetenciami viazanými na preferované interakčné štýly učiteľov).

LITERATÚRA

BALLOVÁ MIKUŠKOVÁ, E. (2022). *Meranie profesijných kompetencií učiteľov (Measurement of teachers' professional competences)*. PF UKF v Nitre.

BERINŠTEROVÁ, M., FUCHSOVÁ, K., & KAPOVÁ, J. (2021). Psychologická gramotnosť učiteľa - koncept, zložky, aplikácia. *Edukácia*, 4(1), 8–13.

BONEAU, C. A. (1990). Psychological Literacy. A First Approximation. *Teaching of Psychology*, 45(7), 891–900.

CHRZ, V., NOHAVOVÁ, A., & SLAVÍK, J. (2015). Psychologická gramotnost ze dvou poznávacích perspektiv: aktuální výzva pro výuku psychologie a její didaktiku. *Studia Paedagogica*, 20(3), 21–46. <https://doi.org/10.5817/sp2015-3-3>

CRANNEY, J., BOTWOOD, L., & MORRIS, S. (2012). *National Standards for Psychological Literacy and Global Citizenship: Outcomes of Undergraduate Psychology Education. 2012 FINAL REPORT National Teaching Fellowship*.

EPSTEIN, R. M., & HUNDERT, E. M. (2002). Defining and Assessing Professional Competence. *JAMA*, 287(2), 226. <https://doi.org/10.1001/jama.287.2.226>

HAKIM, A. (2015). Contribution of Competence Teacher (Pedagogical, Personality, Professional Competence and Social) On the Performance of Learning. *The International Journal Of Engineering And Science*, 1–12.

HERITAGE, B., ROBERTS, L. D., & GASSON, N. (2016). Psychological literacy weakly differentiates students by discipline and year of enrolment. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00162>

JOB, R., LOTTO, L., & TONZAR, C. (2011). Psychological Literacy. In *The Psychologically Literate Citizen* (pp. 167–177). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199794942.003.0044>

KOWALSKI, P., & TAYLOR, A. K. (2009). The Effect of Refuting Misconceptions in the Introductory Psychology Class. *Teaching of Psychology*, 36, 153–159. <https://doi.org/10.1080/00986280902959986>

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>

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

MARFUGA, A., TURALBAYEVA, A., JANDILDINOV, M., & MOSHKALOV, A. (2013). Possibilities of the Professional Competence Formation of Future Teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 89, 906–910. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.954>

MCGOVERN, T. V., COREY, L., CRANNEY, J., DIXON, W. E., HOLMES, J. D., KUEBLI, J. E., RITCHEY, K. A., SMITH, R. A., & WALKER, S. J. (2010). Psychologically literate citizens. In D. F. Halpern (Ed.), *Undergraduate education in psychology: A blueprint for the future of the discipline*. (pp. 9–27). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12063-001>

NEWSTEAD, S. E., HANDLEY, S. J., HARLEY, C., WRIGHT, H., & FARRELLY, D. (2004). Individual differences in deductive reasoning. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology. A, Human Experimental Psychology*, *57A*(1), 33–60. <https://doi.org/10.1080/02724980343000116>

ROBERTS, L. D., HERITAGE, B., & GASSON, N. (2015). The measurement of psychological literacy: A first approximation. *Frontiers in Psychology*, *6*(FEB). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00105>

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

SOKOLOVÁ, L., LEMEŠOVÁ, M., MASARYK, R., KANISOVÁ, D., BAŠNÁKOVÁ, J., & KOSTOVIČOVÁ, L. (2013). *Psychológia v sekundárnom vzdelávaní*.

SOSU, E. M. (2013). The development and psychometric validation of a Critical Thinking Disposition Scale. *Thinking Skills and Creativity*, *9*, 107–119. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.09.002>

TAVANI, J. L., PIERMATTÉO, A., LO MONACO, G., & DELOUVÉE, S. (2021). Skepticism and defiance: Assessing credibility and representations of science. *PLOS ONE*, *16*(9), e0250823. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0250823>

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>

VZŤAH MOTIVÁCIE K VÝKONU POVOLANIA UČITEĽ A DIDAKTICKÝCH KOMPETENCIÍ UČITEĽOV

THE RELATIONSHIP BETWEEN MOTIVATION FOR THE TEACHING PROFESSION AND TEACHERS' DIDACTIC COMPETENCES

Martina Kovářová, Marcela Verešová

Abstrakt: Príspevok sa centruje na problematiku motivácie k výkonu povolania učiteľ a jej vzťahu s didaktickými kompetenciami u učiteľov v praxi. Výskum potvrdil, že existujú pozitívne korelácie medzi vnútornou a altruistickou motiváciou a didaktickými kompetenciami. Najviac s vnútornou motiváciou korelovala didaktická kompetencia realizácie vyučovacej hodiny. Výsledky sú ľahko aplikovateľné do praxe a môžu byť použité v rámci rôznych vzdelávacích kurzov.

Kľúčové slová: motivácia, didaktické kompetencie, učiteľ

Abstract: This paper focuses on the issue of motivation and its correlations with didactic competence. Research has confirmed that there are positive correlations between intrinsic and altruistic motivation and didactic competence. The didactic competence of implementation was the most correlated with intrinsic motivation. The results are easily applicable to practice and can be used in different educational courses.

Keywords: motivation, didactic competence, 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

Pozícia a status učiteľstva sa časom menia a ich dôležitosť závisí aj od danej krajiny. Tento fakt sa značne podpisuje na motivácii učiteľov vykonávať ich profesiu. Zaujímavosťou je, že napríklad aj na Jamajke je profesia učiteľa prísne regulovaná programom JTC (Jamaica Teaching Council). Program sa snaží o udržiavanie profesijných štandardov, pričom je zodpovedný aj za udelené licencie učiteľom na základe ich kompetencií (Onyefulu et al., 2022). V našich podmienkach boli MŠVVaŠ SR taktiež vypracované

štandardy nevyhnutné pre výkon profesie učiteľa a poskytujú kompetenčný profil pedagogických a odborných zamestnancov škôl v rôznych pozíciách.

Motivácia učiteľov k výberu a výkonu profesie sa premieta vo všetkých oblastiach aktivizujúcej výuky. Jedným z predpokladov kvalitnej výučby poskytovanej učiteľom sú aj didaktické kompetencie. Výskum autoriek Dorney a Ushioda (2011) hovorí o tom, že praktizované didaktické kompetencie a vzdelávanie učiteľov závisia od dvoch dimenzií – od toho akú má učiteľ motiváciu učiť a od toho, aká je jeho motivácia zostať v profesii.

Kompetencia pre uskutočnenie nejakej činnosti je znakom právomoci. Zvyčajne sa kompetencia získava na základe dosiahnutej kvalifikácie. Osobe, ktorá ukončila určité vzdelávanie, kurz alebo školenie, sa postupne mení profesionálna perspektíva a spoločenský status (Orosová et al., 2017). V učiteľstve sa kompetencia viaže na dva hlavné prediktory – kognitívnu štruktúru a efektivitu vyučovania (Kulshresta, Pandey, 2013). Súhrnom všetkých didaktických kompetencií, ktoré učiteľ nadobudne, sa vytvára jeho jedinečná pedagogická osobnosť.

V odborných publikáciách máme možnosť sa stretnúť s mnohými diferenciaciami ohľadom didaktických kompetencií. Mnohé z nich sú obsiahle a prepracované dopodrobna, z čoho vyplýva ich rozmanitosť. Celostne však u učiteľov v pedagogickom procese môžeme vnímať/merať nasledujúce didaktické kompetencie:

- Odborno-predmetová kompetencia
- Psycho-didaktická kompetencia
- Komunikatívna kompetencia
- Organizačná a riadiaca kompetencia
- Diagnostická a intervenčná kompetencia
- Poradenská kompetencia (Labašová a Porubčanová, 2012).

Didaktické kompetencie je možné podrobiť kontrole aj samostatne. Stačí ak si učiteľ položí správne otázky, na ktoré svojim konaním nájde odpoveď. Medzi modelové príklady patria napríklad otázky typu: „*Ako vnímam a hodnotím svoju zodpovednosť?*“, „*Ako vnímam svoju úlohu v širších výchovných pojmach?*“ (Klassen, 2002).

Meranie didaktických kompetencií sa taktiež opiera o zavedené kritéria, ktoré spresňujú informáciu, čo sa má hodnotiť, a zároveň zahŕňa učebné

portfólio, do ktorého si učitelia analyzujú svoje didaktické kompetencie (Ryegard, Apelgren a Olsson, 2010).

Hlavným dôvodom, prečo je dobré rozvíjať u učiteľov motiváciu k ich profesii a adekvátne využitie didaktických kompetencií je predpoklad, že týmto spôsobom stúpa efektivita celkového pedagogického procesu (Madhavaram a Laverie, 2010).

Zverejnené zahraničné výskumy potvrdili, že učitelia, ktorí kvalitnejšie aplikujú svoje didaktické kompetencie, viac rozumejú svojim študentom. To súčasne stimulovalo aj motiváciu žiakov, čím sa napredovalo k zdokonaľovaniu vyučovania (Aimah et al. 2017). Tak ako motiváciu, tak aj didaktické kompetencie môže učiteľ aktívne rozvíjať. Je na to určený odborný model, ktorý hovorí o tom, že učiteľ by mal porozumieť filozofii výchovy a vývinu dieťaťa, psychológii učenia sa a riešeniam problémov (Susanto, Rozali a Augustina, 2020).

V kontexte riešeného vedeckého problému sme si stanovili nasledujúce výskumné otázky a hypotézy:

H1: Predpokladáme, že existuje pozitívny štatisticky významný vzťah medzi vnútornou motiváciou a didaktickou kompetenciou plánovania a prípravy.

H2: Predpokladáme, že existuje pozitívny štatisticky významný vzťah medzi vnútornou motiváciou a didaktickou kompetenciou realizácie vyučovacej hodiny.

H3: Predpokladáme, že existuje pozitívny štatisticky významný vzťah medzi vnútornou motiváciou a didaktickou kompetenciou udržania pozitívnej triednej klímy a disciplíny.

H4: Predpokladáme, že existuje pozitívny štatisticky významný vzťah medzi vnútornou motiváciou a didaktickou kompetenciou diagnostiky a hodnotenia.

H5: Predpokladáme, že existuje pozitívny štatisticky významný vzťah medzi vnútornou motiváciou a didaktickou kompetenciou sebareflexie učiteľa.

H6: Predpokladáme, že existuje pozitívny štatisticky významný vzťah medzi altruistickou motiváciou a didaktickou kompetenciou plánovania a prípravy.

H7: Predpokladáme, že existuje pozitívny štatisticky významný vzťah medzi altruistickou motiváciou a didaktickou kompetenciou realizácie.

H8: Predpokladáme, že existuje pozitívny štatisticky významný vzťah medzi altruistickou motiváciou a didaktickou kompetenciou triednej klímy a disciplíny.

H9: Predpokladáme, že existuje pozitívny štatisticky významný vzťah medzi altruistickou motiváciou a didaktickou kompetenciou diagnostiky a hodnotenia.

H10: Predpokladáme, že existuje pozitívny štatisticky významný vzťah medzi altruistickou motiváciou a didaktickou kompetenciou sebareflexie.

VO1: Súvisí vonkajšia motivácia s didaktickými kompetenciami učiteľov a v akom smere?

VO2: Súvisí motivácia k výberu a výkonu povolania učiteľ prostredníctvom alternatívnej voľby s didaktickými kompetenciami učiteľov a v akom smere?

2 Metódy

Výskumné metódy

Výskumné metódy, ktoré sme aplikovali na skúmanie výskumného problému, bol Dotazník motivácie k voľbe učiteľského povolania (SMVUP-4-S; Tomšík, 2019) a Dotazník didaktických kompetencií učiteľa (Ballová Mikušková, 2022).

Dotazník didaktických kompetencií učiteľa je zameraný na diagnostiku 5 didaktických kompetencií: plánovanie a príprava (13 položiek), realizácia vyučovacej hodiny (17 položiek), udržanie pozitívnej triednej klímy a disciplíny (8 položiek), diagnostika a hodnotenie žiakov (14 položiek) a sebareflexia učiteľa (5 položiek). Ku všetkým položkám/tvrdeniam sa respondenti vyjadrovali prostredníctvom 5 bodovej škály.

Dotazník motivácie k voľbe učiteľského povolania pozostáva zo 48 položiek, ktoré reprezentujú 12 motívov (vnútorný záujem, predošlé skúsenosti, seba-percepcia učiteľských schopností, pracovný potenciál, sociálny status, výhody, príjem, ovplyvnenie inými, práca s dospelými, práca s deťmi, ovplyvnenie inými, prosociálne správanie, alternatívna voľba; každý motív reprezentujú 4 položky) a kumulujú sa do 4 hlavných motivačných konštruktov (vnútorná, vonkajšia, altruistická motivácia a alternatívna voľba). Ku všetkým položkám/tvrdeniam sa respondenti vyjadrovali prostredníctvom 5 bodovej škály.

Participanti výskumu

Výskumnú vzorku tvorilo 281 respondentov. Prevažovala výrazná feminizácia (250 respondentiek). Zvyšný počet tvorili muži – učelia (31 respondentov). Pre výskumnú vzorku bolo charakteristické odlišné vekové rozmedzie (najmladší respondent mal 20 rokov, najstarší 69, priemerný vek 40,5). Respondenti pochádzali zo všetkých krajov Slovenska. Najviac respondentov pochádzalo z Trenčianskeho kraja (71 respondentov – 25,5 %).

3 Výsledky výskumu

Tabuľka 1 Deskriptívna štatistika – druhy motivácie k výkonu učiteľského povolania

	ALTRUISTICKÁ motivácia	VNÚTORNÁ motivácia	VONKAJŠIA motivácia	ALTERNATÍVNA voľba
Počet	281	281	281	281
Priemer	3.66	3.62	2.5	1.67
Št. odchýlka	0.680	0.737	0.617	0.834
Minimum	1.83	1.75	1.25	1
Maximum	5	5	4.56	5
Šikmosť	0.212	-0.240	0.554	1.550
Špicatosť	-0.435	-0.830	0.877	2.420

V tabuľkách 1 a 2 uvádzame deskriptívne ukazovatele k sledovaným premenným. Z údajov v tabuľke 1 vyplýva, že v priemere je najviac zastúpenou altruistická motivácia v pásme miernej úrovne motivačnej sily. Rovnako v smere pozitívnej motivačnej sily vystupuje aj vnútorná motivácia. Naopak priemerné hodnoty vonkajšej motivácie a alternatívnej

voľby vypovedajú o tom, že tieto motívy u učiteľov v praxi neprispievajú k dôvodom, prečo si vyberajú a reaslizujú učiteľskú profesiu.

Z aspektu didaktických kompetencií (tabuľka 2) je najšilnejšie pozitívne hodnotenou kompetencia sebareflexie učiteľa, nasleduje diagnostika a hodnotenie žiakov, ďalej príprava a plánovanie vyučovacej hodiny, navodenie a udržanie triednej klímy a disciplíny a realizácia vyučovacej hodiny. Prvé dve sú hodnotené kvalitatívne vysoko pozitívne, ďalšie tri v pásme značnej spokojnosti.

Tabuľka 2 Deskriptívna štatistika – didaktické kompetencie učiteľa

	PaP	RVH	UTKaD	DaH	SU
Počet	281	281	281	281	281
Priemer	3.88	3.84	3.86	4.07	4.16
Št. odchýlka	0.517	0.430	0.370	0.533	0.792
Minimum	1.62	1.88	2.25	1.64	1.20
Maximum	4.85	4.82	5	5	5
Šikmosť	-0.855	-0.459	-0.252	-0.830	-1.080
Špicatosť	1.180	1.010	1.590	1.330	0.933

Legenda: PaP – príprava a plánovanie, RVH – realizácia vyučovacej hodiny, UTKaD – udržanie pozitívnej triednej klímy a disciplíny, DaH – diagnostika a hodnotenie žiakov, SU – sebareflexia učiteľa

Tabuľka 3 Korelácie medzi didaktickými kompetenciami a jednotlivými druhmi motivácie k výkonu učiteľského povolania

		PaP	RVH	UTKaD	DaH	SU
VNÚTORNÁ motivácia	Spearman's rho	0.310	0.347	0.150	0.298	0.227
	p-hodnota	<.001	<.001	0.012	<.001	<.001
ALTRUISTICKÁ motivácia	Spearman's rho	0.098	0.295	0.181	0.205	0.246
	p-hodnota	0.102	<.001	0.002	<.001	<.001
VONKAJŠIA motivácia	Spearman's rho	-0.035	-0.009	0.104	-0.079	-0.028
	p-hodnota	0.555	0.882	0.081	0.188	0.636
ALTERNATÍVNA voľba	Spearman's rho	-0.101	-0.066	0.023	-0.091	-0.014
	p-hodnota	0.091	0.272	0.698	0.127	0.820

Legenda: PaP – príprava a plánovanie, RVH – realizácia vyučovacej hodiny, UTKaD – udržanie pozitívnej triednej klímy a disciplíny, DaH – diagnostika a hodnotenie žiakov, SU – sebareflexia učiteľa

V tabuľke 3 uvádzame korelácie medzi 4 druhmi motivácie a didaktickými kompetenciami. Vzhľadom na absenciu normality distribúcie sme použili neparametrický Spearmanov korelačný koeficient.

Na základe prezentovaných údajov konštatujeme, že existuje štatisticky významný pozitívny vzťah medzi vnútornou motiváciou a všetkými piatimi didaktickými kompetenciami, pričom najsilnejšia korelácia sa preukázala medzi vnútornou motiváciou a realizáciou vyučovacej hodiny. Na základe uvedeného potvrdzujeme platnosť nami formulovaných hypotéz H1 až H5.

Predpokladali sme tiež, že altruistická motivácia bude významne pozitívne korelovať so všetkými didaktickými kompetenciami. Na základe prezentovaných údajov v tabuľke 1 môžeme konštatovať, že sme zistili štatisticky významný vzťah medzi altruistickou motiváciou a štyrmi didaktickými kompetenciami (mimo plánovania a prípravy), pričom najsilnejšia korelácia sa preukázala medzi altruistickou motiváciou a realizáciou vyučovacej hodiny. Na základe zistení, môžeme v prípade formulovaných vedeckých predpokladov zamietnuť hypotézu 6 a prijať hypotézy 7-10.

V stanovenej výskumnej otázke 1 nás zaujímalo, či súvisí vonkajšia motivácia s didaktickými kompetenciami a v akom smere. Na základe prezentovaných údajov v tabuľke 1 môžeme konštatovať, že sme nezistili žiadny štatisticky významný vzťah medzi vonkajšou motiváciou a didaktickými kompetenciami, pričom nevýznamný smer korelácie podporuje negatívnu koreláciu so štyrmi didaktickými kompetenciami (v prípade udržania pozitívnej klímy a disciplín v triede je znamienko pozitívne).

V stanovenej výskumnej otázke 2 nás zaujímalo, či súvisí alternatívna voľba k výberu a výkonu učiteľskej profesie s didaktickými kompetenciami. Na základe prezentovaných údajov v tabuľke 1 môžeme konštatovať, že sme nezistili žiadny štatisticky významný vzťah medzi alternatívnou motiváciou a didaktickými kompetenciami. Podobne ako pri vzťahu vonkajšej motivácie s didaktickými kompetenciami nevýznamný smer preukázal negatívnu koreláciu so štyrmi didaktickými kompetenciami (v prípade udržania pozitívnej klímy a disciplín v triede je znamienko pozitívne).

4 Diskusia a záver

Skúmaním premenných motivácie a didaktických kompetencií sme zistili pozitívne korelácie medzi vnútornou motiváciou a sledovanými piatimi didaktickými kompetenciami učiteľa: príprava a plánovanie vyučovacej hodiny, realizácia vyučovacej hodiny, navodenie a udržanie pozitívnej triednej klímy a disciplíny, diagnostika a hodnotenie žiakov, sebareflexia učiteľa. V prípade altruistickej motivácie boli zistenia obdobné s výnimkou didaktickej kompetencie plánovanie a príprava na vyučovanie u učiteľov v praxi. Najsilnejšie hodnoty vzťahu v oboch druhoch motivácie mala didaktická kompetencia realizácie vyučovacej hodiny. Učítelia vnútorne a altruisticky motivovaní sú efektívnejší pri realizácii vyučovacej hodiny v interakcii so žiakmi, dokážu vytvoriť a udržať pozitívnu sociálnu klímu a disciplínu v triede, sú efektívnejší v diagnostike a hodnotení žiakov a majú lepšie rozvinutú sebareflexiu. V prípade učiteľov s vyššou vnútornou motiváciou sú aj efektívnejší a kompetentnejší pri plánovaní a príprave na vyučovanie.

Altruizmus sa v mnohých prípadových štúdiách ukázal ako hlavný motív učiteľov pre voľbu ich profesie. Zohráva dôležitú úlohu pri vykonávaní učiteľskej profesie, a to najmä preto, pretože je zrkadlením pomoci bez čakania na odmenu. Výskumy však poukazujú na to, že prekážkou dostatočného naplnenia altruistickej motivácie v učiteľskej profesii môže byť takzvaná norma sebestačnosti, ktorá je vysvetlená ako pravidlo, že človek je zodpovedný najmä za svoje blaho. Z toho potom môže plynúť nedostatok úsilia a empatie voči druhým osobám (Montada a Bierhoff, 1991). Získané výsledky nášho výskumu môžeme komparovať s výsledkami štúdie od Murkatik, Harapan a Wardiah (2020). V uvedenej štúdii sa potvrdil vplyv profesijnej kompetencie na celostný výkon učiteľa.

Vonkajšia motivácia a alternatívna voľba k výkonu profesie učiteľ u učiteľov pôsobiach v sieti regionálneho školstva v SR nevykazovali v našom výskume žiadnu koreláciu s didaktickými kompetenciami. Hodnotíme to ako žiaduci jav, pretože tieto dva druhy motivácie nie sú činiteľom podporujúcim kvalitný výkon učiteľa v prostredí školy a v procese vzdelávania a výchovy žiakov (podobne Tomšík, 2019, Verešová, 2023).

Didaktické kompetencie sú, vzhľadom na vyučovací proces, veľmi dynamické. Učiteľ sa môže v nich neustále zlepšovať, pričom môže byť tento proces zaznamenaný. Preferencia vnútornej a altruistickej motivácie

sú len jedným východiskom ako prispieť k gradácii didaktických kompetencii učiteľov už v pregraduálnej príprave. Zahraničný výskum poukazuje na zlepšenie didaktických kompetencií učiteľov v praxi, ktorí absolvovali 9 mesačný kurz, zameraný na zlepšenie ich reflexie pedagogickej oblasti (Pekkarinen a Hirstová, 2016).

Degradovať motiváciu kvýkonu profesie učiteľ a jej pôsobenie na výkon učiteľa v prostredí školy cez uplatnenie didaktických kompetencií môže aj súčasný stav školského systému, v ktorom sa až príliš dohliada na certifikačné postupy a výberové konania, na úkor osobnostných črt a motivácie učiteľa. Likapoulou (2011) uviedla, že tento stav nastal v roku 1980, a odvtedy trvá, len v obmenenej podobe.

Pri spracovávaní konkrétnej problematiky sa nám naskytujú ďalšie návrhy pre perspektívny výskum. Prvým je opäť prehodnotenie výskumnej vzorky a jej stratifikácia podľa pohlavia (náš výskum významne ovplyvnila feminizácia, ktorá ale zodpovedá stavu v školstve). Zvýšenie počtu mužov, učiteľov by umožňoval porovnať tak rodové rozdiely v motivácii k voľbe a výkonu učiteľského povolania, ako aj vo výkone didaktických kompetencií v prostredí škôl.

V odporúčaníach pre pedagogickú prax vidíme zmysel v zmene zaužívaného systému samotnej pedagogickej praxe na vysokých školách. Keďže didaktické kompetencie súvisia s vnútornou a altruistickou motiváciou, je nutné ju stimulovať a rovnako tak aj priebežne s nárastom a zlepšovaním didaktických kompetencií vyhodnocovať. Cviční učitelia by mali byť taktiež vybaraní z učiteľov, ktorí sú nositeľmi vysoko rozvinutých didaktických kompetencií a sú nositeľmi vnútornej a altruistickej motivácie k výkonu učiteľského povolania. Podobné tvrdenie možno vysloviť aj pre skupinu odborových didaktikov, ktorí sa v pregraduálnej príprave venujú rozvoju didaktických kompetencií študentov učiteľstva.

LITERATÚRA

AIMAH, S. et.al. (2017). Building Teacher's Pedagogical Competence and Teaching Improvement through Lesson Study (March 2017). *Arab World English Journal (AWEJ)*, 8 (1), pp. 66-78. DOI: 10.2139/ssrn.2945891

BALLOVÁ MIKUŠKOVÁ, E. (2022). *Meranie profesijných kompetencií učiteľov*. [online]. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2022. [cit. 2023-03-19]. Dostupné na internete: https://www.kpsp.pf.ukf.sk/files/pdf/meranie_profesijnych_kompetencii.pdf.

DORNEYEI, Z., USHIODA, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation*. London, UK: Longman.

KULSHRESTA, A., PANDEY, K. (2013). Teachers training and professional competencies. *Voice of Research*, 1(4).

KLAASSEN, C. (2001). Teacher pedagogical competence and sensibility. *Teaching and Teacher Education*. 18(2), pp. 151-158. DOI: 10.1016/S0742-051X(01)00060-9.

LABAŠOVÁ, E., PORUBČANOVÁ, D. (2012). *Pedagogická diagnostika*. Dubnica nad Váhom: Dubnický technologický inštitút, 2012. 168 s.

LIAKOPOULOU, L. (2011). Teachers' Pedagogical Competence as a Prerequisite for Entering the Profession. *European Journal of Education*, 46 (4), pp. 474-488. DOI: 10.1111/j.1465-3435.2011.01495.x.

MADHAVARAM, S., LAVERIE, D. A. (2010). Developing Pedagogical Competence: Issues and Implications for Marketing Education. *Journal of Marketing Education*, 32 (2), pp. 197-213. DOI: 10.1177/0273475309360162.

MONTADA, L., BIERHOFF, H. (1991). *Altruism in Social Systems*. New York: Hogrefe & Huber Publishers, 268 p.

MURKATIK, K., HARAPAN, E., WARDIAH, D. (2020). The Influence of Professional and Pedagogic Competence on Teacher's Performance. *Journal of Social Work and Science Education*, 1(1), pp. 58-69. DOI: 10.52690/jsmse.v1i1.10.

ONYEFULU, C., MADALINSKA-MICHALAK J., BUNYAMIN, B. (2022). Teachers' motivation to choose teaching and remain in the profession: A comparative mixed methods study in Jamaica, Poland and Turkey. *Sage Journals*, 15(1). DOI: 10.1177/17577438221109907.

OROSOVÁ, R. a kol. (2017). Profesionální kompetence budoucích učitelův. In *Teória a prax riadenia pedagogického procesu* [online], 14, [cit. 2023-02-15]. Dostupné na internete:

<https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/16022/1/2017_Orosova_Petrikova_Starosta_s.7-11_%D0%9Edesa.pdf >

PAKKARINEN, V., HIRSTO, L. (2016). University Lecturers' Experiences of and Reflections on the Development of Their Pedagogical Competency. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(6). DOI: 10.1080/00313831.2016.1188148.

RYEGARD, A., APELGREN, K., OLSSON, T. (2010). Swedish perspective on Pedagogical Competence. *Afdelingen for udvikling af undervisning og læring*. Uppsala Universitet.

SUSANTO, R., ROZALI, Y., AGUSTINA, N. (2020). Pedagogic Competence Development Model: Pedagogic Knowledge and Reflective Ability. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. DOI: 10.2991/assehr.k.200323.082

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), pp. 545 - 559. DOI: 10.33225/pec/19.77.545.

VEREŠOVÁ, M. (2023). Osobnostné a motivačné prediktory didaktických kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi. In Kamanová, L., Adamec, P., Šimáně, M. (Eds.). *Sborník z medzinárodnej konferencie ICOLLE 2022 „Omnes, omnia, omnio“*, Brno : Mendelova univerzita v Brně, s. 303-318. DOI: 10.11118/978-80-7509-922-8-0303.

VZŤAH VEDECKÉHO A KRITICKÉHO MYSLENIA U ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA

THE RELATIONSHIP BETWEEN SCIENTIFIC AND CRITICAL THINKING IN TEACHING STUDENTS

Patrik Olach, Eva Ballová Mikušková

Abstrakt: Cieľom výskumu bolo skúmať vzťah vedeckého myslenia a predispozícií ku kritickému mysleniu u študentov učiteľstva. Vo výskume participovalo 59 študentov v pregraduálnej príprave – budúcich učiteľov, vo veku 18 až 28 rokov ($M=20,31$; $SD=1,59$). Študenti vyplňali Škálu predispozícií ku kritickému mysleniu a Škálu vedeckého myslenia. Zistili sme, že medzi vedeckým a kritickým myslením v sledovanej vzorke študentov nebol prítomný žiadne štatisticky významný vzťah. V závere sú diskutované možnosti rozvíjania kritického a vedeckého myslenia v pregraduálnej príprave učiteľov.

Kľúčové slová: vedecké myslenie, kritické myslenie, reflektívny skepticizmus, kritická otvorenosť, učiteľ

Abstract: The aim of the study was to examine the relationship between scientific reasoning and critical thinking disposition in pre-service teachers. A total of 59 students between the ages of 18 and 28 ($M=20.31$; $SD =1.59$) participated in the study. The students completed the Critical Thinking Disposition Scale and the Scientific Reasoning Scale. No statistically significant relationship was found between scientific reasoning and critical thinking in the student sample. In conclusion, we discuss ways to promote critical and scientific thinking in the education of student teachers.

Keywords: scientific reasoning, critical thinking predispositions scale, reflective scepticism, critical openness

„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

Na učiteľskú pozíciu sú kladené rôzne požiadavky (napr. Sokolová et al., 2014; Tamášová & Barnová, 2007), vrátane požiadavky na kognitívne schopnosti učiteľov. Učitelia sú totiž vzorom pre žiakov a študentov, ktorý

nielen sprostredkovávajú informácie, ale sú aj vzorom myslenia. Od učiteľov sa preto očakáva, že budú mať rozvinuté analytické myslenie, konkrétne vedecké, či kritické myslenie, na ktoré sa zameriavame v našom výskume. Podľa Krella et al. (2020) pre úplné porozumenie nadobudnutých epistemických znalostí, resp. pre dosiahnutie primeranej úrovne poznatkov, je potrebné rozvinuté vedecké myslenie, obzvlášť v učiteľskej profesii.

Vedecké myslenie predstavuje množstvo poznávacích operácií, využívaných pri riešení problémov ľubovoľného, teda nielen vedeckého charakteru (Ruisel, 2016), pričom poznávacou črtou vedeckého myslenia je orientovanie sa predovšetkým na vzťah príčiny a následku, na kontrolu a overovanie získaných informácií. Lieskovský a Sunyík (2022), podobne ako Jurkovič et al. (2019), opisujú vedecké myslenie ako súčasť vedeckej gramotnosti, spolu s vedomosťami a zručnosťami v oblastiach týkajúcich sa vedeckých konštruktov a spolu s vedeckými postojmi. Spomínaní autori hovoria, že vedecké myslenie predstavuje skeptický prístup k tvrdeniam, ich pochopeniu a hľadaniu, ďalej túžbu porozumieť, nutnosť overovať, rešpektovanie logiky, zvažovanie predpokladov a následkov.

Pre aplikovanie vedeckého spôsobu myslenia je potrebné mať osvojené množstvo zručností, ktoré Hejnová a Hejna (2016) rozdelili na základné spôsobilosti (pozorovanie, kvantifikovanie, meranie, triedenie, hľadanie vzťahov, usudzovanie, predpovedanie, komunikovanie) a vyššie spôsobilosti (definovanie, výklad, kontrola premenných, tvorba hypotéz, experimentovanie), pričom Krykorková (2008) uvádza, že oboje sú závislé od veku (základné spôsobilosti dokážu využívať žiaci 1. stupňa základných škôl, vyššie spôsobilosti sú prisudzované žiakom 2. stupňa základných škôl alebo starším).

Výskumom kritického myslenia sa na Slovensku zaoberá najmä Kosturková, ktorá vo svojej štúdií (2013) zameranej na porovnanie úrovne kritického myslenia pomocou Watson-Glaserovho testu slovenských stredoškolských pedagógov a pedagógov z Veľkej Británie, zistila významné rozdiely v úrovni kritického myslenia v neprospech našich pedagógov. Bašnáková a Čavojová (2018) uvádzajú vedeckú gramotnosť a vedecké myslenie ako podmnožinu kritického myslenia, preto nás zaujímalo, ako spolu vedecké a kritické myslenie súvisia vo vzorke učiteľov. Navyše, World Economic Forum (2018) zaradilo spôsobilosť kriticky myslieť do roku 2015 na štvrté miesto dôležitosti pri výbere zamestnancov, pričom od roku 2018 sa táto

spôsobilosť dostala na druhú priečku spomedzi desiatich najpotrebnejších ľudských spôsobilostí na súčasnom trhu práce.

Krajčová a Daňková (2001) opisujú kritické myslenie ako súbor operácií myšlienkového charakteru, v ktorých konkrétna operácia začína poznatkom a končí prijatým rozhodnutím. Pod kritickým myslením chápeme činnosť skladajúcu sa z viacerých zručností myslenia, vykonávanú s cieľom skvalitniť poznanie, pričom základom je motivácia, pátranie po pravde (Čavojová et al., 2016). Klooster (2000) zas opísal kritické myslenie ako myslenie v spoločnosti (odovzdávanie myšlienok, potreba tolerancie a vypočutia si postojov iných), nezávislé myslenie (rozhodovanie vyplývajúce zo seba samého, schopnosť tvorby vlastných postojov, názorov a priorít), úsilie o racionálne argumenty (schopnosť zdôvodňovať svoje názory, pripúšťanie si možných protiargumentov, falzifikácia argumentov), myslenie začínajúce riešením problémov a otázok (zvedavosť ako vlastnosť, nachádzanie riešení), a myslenie, ktorého východiskom sú nadobudnuté poznatky, ktoré už nie sú cieľom procesu kritického myslenia (zber poznatkov, nápadov, hypotéz a pojmov pre uvažovanie o probléme, triedenie a vyčleňovanie relevantných poznatkov, proces uskutočňujúci sa na základe naučených faktov).

V kontexte učiteľskej profesie je užitočné pozrieť sa na Ruiselovo (2016) vymedzenie kriticky mysliaceho človeka, ktorého opísal charakteristikami ako:

- empatia voči mysleniu ostatných,
- porozumenie a hodnotenie situácií na základe viacerých rozličných hľadísk,
- primeraný skepticizmus pri správaní, uvedomelosť možnej obmedzenej objektivity, z ktorej vyplýva snaha o nezaujatosť,
- záporný postoj k povrchným záverom kvôli uplatňovaniu rozvážneho myslenia,
- uvažovanie o alternatívach v oblasti rozličných javov a ich následnom vysvetlení,
- poctivé spracovanie dôkazov spoločne s ich zvažovaním,
- rozlišovanie medzi subjektívnymi pocitmi, empirickými faktami a osobnými prežitkami,

- neprítomnosť vzťahu medzi nositeľom a dôkazom.

Podobne Petrasová (2008) popisuje kritického mysliteľa ako osobu zvedavú, vždy vytvárajúcu nové otázky, usilujúcu sa o pátranie po dôkazoch, z ktorých následne produkuje rozhodnutia, schopnú rozlíšiť názory od faktov, poskytujúcu spätnú väzbu iným počas počúvania, schopnú pochváliť argumenty a vyjadrenia, taktiež v prípade nesprávnosti ich dokáže neuznať, tvoriacu úsudky podľa prijatia veľkého množstva faktov, a považujúcu kritické myslenie za dlhotrvajúci priebeh hodnotenia.

Výskumu vedeckého myslenia sa zas venuje tím okolo Čavojovej. Bašnáková a Čavojová (2018) na vzorke vedeckých pracovníkov a stredoškolských učiteľov zistili, že vedeckí pracovníci dosiahli nižšiu úspešnosť v teste vedeckého myslenia ako sa očakávalo, čo bolo porovnateľné s výkonom učiteľov. Ďalej, Vajdová et al. (2018) sledovali zmeny úrovne vedeckého myslenia žiakov pred a po intervencii založenej na odlišovaní dôveryhodných od nepravdivých správ pomocou cvičení zameraných na hodnotenie správ, hľadanie nedôveryhodnej správy, vytváranie nedôveryhodných správ, fungovanie vedy a médií. Uvedená intervencia prispela ku zvýšeniu úrovne vedeckej gramotnosti u žiakov.

Cieľ výskumu

Kritické a vedecké myslenie možno považovať za podobné, no samostatné konštrukty, pričom vedecké myslenie sa chápe ako podmnožina kritického myslenia (Dowd et al., 2018). Kritické myslenie zahŕňa všeobecnejšie kognitívne procesy a súvisí s interpretáciou, aktualizáciou presvedčení, vytváraním úsudkov a rozhodovaním, a vedecké myslenie zas zahŕňa špecializované kognitívne procesy a súvisí s hodnotením faktov, aktualizáciou poznatkov a stratégiou riešenia problémov (Díaz et al., 2023). Kritické myslenie je založené na princípoch logického skúmania, zatiaľ čo vedecké uvažovanie je založené na vedeckých princípoch a metódach (Zimmerman, 2007).

Preto bolo našim cieľom overiť vzťah vedeckého a kritického myslenia študentov učiteľstva. Predpokladali sme, vzhľadom na blízkosť konštruktov, pozitívny vzťah medzi vedeckým a kritickým myslením. Sekundárnym cieľom bolo navrhnúť možnosti rozvoja vedeckého a kritického myslenia počas pregraduálnej prípravy.

2 Metódy

Výskumu sa zúčastnili študenti učiteľstva, ktorí boli požiadaný na začiatku semestra požiadaní o vyplnenie batérie nástrojov (v rámci projektu VEGA 1/0084/21 "Osobnostné, kognitívne a motivačné prediktory profesijných kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi"). Pre účely predkladaného výskumu boli analyzované dáta z vybranej časti vzorky (N=59, 6 mužov, 52 žien, 1 osoba neuviedla pohlavie) a dáta zo Škály vedeckého myslenia a Škály dispozícií ku kritickému mysleniu. Participanti za svoju účasť nezískali žiadnu odmenu ani výhodu, účasť bola dobrovoľná (participanti explicitne vyjadrili súhlas s účasťou vo výskume po tom, ako si prečítali informovaný súhlas), dáta boli zbierané anonymne, za dodržania štandardov APA.

Vedecké myslenie bolo merané pomocou Škály vedeckého myslenia (Bašňáková et al., 2021; Bašňáková & Čavojová, 2018; Drummond & Fischhoff, 2017), ktorá pozostáva zo 6 úloh. Participanti mali posúdiť jednotlivé úlohy, či sú ich závery správne alebo nesprávne. Za každú správnu odpoveď získali 1 bod. Každému participantovi bolo vypočítané sumárne skóre, pričom vyššie skóre znamená vyššiu úroveň vedeckého myslenia.

Predispozície ku kritickému mysleniu boli sledované pomocou Škály dispozícií ku kritickému mysleniu (Sosu, 2013). Škála pozostáva z 11 položiek, výrokov, ktoré participanti hodnotili na 5-bodovej škále (1=úplne nesúhlasím, 5=úplne súhlasím), a meria dva faktory dispozícií ku kritickému mysleniu: reflektívny skepticizmus (4 položky) a kritickú otvorenosť (7 položiek). Každému participantovi bolo vypočítané priemerné skóre pre oba faktory, pričom vyššie skóre znamená výraznejšiu dispozíciu u kritickému mysleniu.

3 Výsledky výskumu

Deskriptívne štatistiky pre všetky sledované premenné sú uvádzané v Tabuľke 1. Participanti dosahovali relatívne vysokú úroveň predispozície ku kritickej otvorenosti a nadpriemernú úroveň reflektívneho skepticizmu a vedeckého myslenia.

Tabuľka 1 Deskriptívne štatistiky

	N	M	SD	min	max
vek	59	20,31	1,59	18,00	28,00
kritická otvorenosť	59	4,20	0,47	3,00	5,00
reflektívny skepticizmus	59	3,95	0,78	1,75	5,00
vedecké myslenie	59	3,66	0,99	1,00	5,00

Vysvetlivky: *N* – početnosť, *M* – priemer, *SD* – štandardná odchýlka, *min* – minimum, *max* – maximum

Pre overenie vzťahu medzi vedeckým myslením a dispozíciami ku kritickému mysleniu sme dáta analyzovali pomocou korelačnej analýzy. Zistili sme, že medzi vedeckým myslením a predispozíciami ku kritickému mysleniu neboli v sledovanej vzorke prítomné žiadne štatisticky významné vzťahy.

Identifikovali sme iba vzťah medzi subškálami predispozícií ku kritickému mysleniu: kritická otvorenosť a reflektívny skepticizmus (Tabuľka 2).

Tabuľka 2 Korelačná analýza

	1.	2.	3.
1. vek	—		
2. kritická otvorenosť	0,095	—	
3. reflektívny skepticizmus	-0,063	0,542***	—
4. vedecké myslenie	0,220	0,015	-0,214

Vysvetlivky: *** $p < 0,001$

4 Diskusia a záver

Cieľom výskumu bolo overiť vzťah vedeckého a kritického myslenia študentov učiteľstva. Zistili sme, že v sledovanej skupine študentov učiteľstva nebol vzťah medzi oboma konštrukty prítomný. Neprítomnosť vzťahu medzi vedeckým a kritickým myslením je prekvapivá, keďže oba konštrukty sa týkajú kognitívnych procesov. Vysvetlením môže byť, že kritické myslenie sa týka všeobecných a vedecké myslenie zas špecifických kognitívnych procesov (Dowd et al., 2018). Povzbudzujúcou správou je, že nami zistené úrovne vedeckého myslenia sú na približne rovnakej úrovni,

ako boli namerané na iných slovenských vzorkách (Bašnáková et al., 2021), a v prípade kognitívnej otvorenosti a reflektívneho skepticizmu aj v porovnaní so zahraničím (Gerds-Andresen et al., 2022; Landa-Blanco & Cortés-Ramos, 2021). Keďže sme však vo výskume pracovali s relatívne malou špecifickou vzorkou študentov a využívali sme na meranie kritického myslenia seba-výpoved'ový dotazník, je potrebné výsledky hodnotiť rezervovane a s istou dávkou kritickosti.

Hoci sa nám vo výskume nepodarilo overiť vzťah medzi vedeckým a kritickým myslením, tento vzťah je nespochybniteľný. Je však potrebné dôkladnejšie skúmanie procesov vedeckého a kritického myslenia, aby sa objasnil mechanizmus tohto vzťahu. Rovnako je dôležité reálne rozvíjať vedecké a kritické myslenie nielen u žiakov, ale aj u študentov učiteľských odborov, ktorí v budúcnosti budú zastávať rolu učiteľa a budú tak ďalej rozvíjať tieto potrebné zručnosti u svojich žiakov.

Pre rozvoj vedeckého myslenia navrhli Lieskovský a Sunyík (2022) intervencie na podporu rozvoja vedeckého myslenia zahŕňajúce rozvoj pochopenia podstaty vedy, proces vedeckého objavovania, rozvoj vedeckej argumentácie a zlepšovanie postojov k vede. Väčší priestor v literatúre sa však venuje rozvoju kritického myslenia.

Pri rozvoji kritického a vedeckého myslenia zohráva kľúčovú rolu učiteľ, ktorý by nemal poskytovať všetky informácie formou výkladu, nakoľko ide o pasívny príjem poznatkov zo strany žiakov, pre ktorých je tento spôsob výučby neefektívny a nadobudnuté poznatky rýchlejšie zabudnú (Borisová & Šútovcová, 2019); učiteľ by mal využívať aj facilitačný štýl výučby podporujúci sebavyjadrenie žiaka, využívanie rozličných zdrojov a techník pri zbere informácií.

V rámci rozvoja kritického myslenia Halpern (2014) tvrdí, že jeho rozvoj nie je možný bez snahy a vytrvalosti, na ktorých je založený vzťah myslenia a motivácie. Práve preto by sme mali dospieť k tomu, aby žiaci nezávisle od požiadaviek učiteľa chceli využívať takýto spôsob myslenia. Grecmanová a Urbanovská (2007) dokonca uvádzajú ako požiadavky potrebné pre stimuláciu kritického myslenia bezpečné prostredie s absenciou nevhodného správania žiakov, poskytnutie priestoru a času pre vyskúšanie kritického myslenia, podporovanie aktivít žiakov, umožnenie voľného premýšľania, prijímanie rozličných názorov, nápadov a myšlienok, dôverovanie v schopnosti žiakov pri tvorbe kritických úsudkov

a oceňovanie kritického myslenia. Borisová a Šútovcová (2019) navyše zdôrazňujú systematickú podporu učiteľ'ov ako dôležitú súčasť pri rozvíjaní kritického spôsobu myslenia u žiakov, pretože práve vďaka systematickej podpore je schopný aj učiteľ' naďalej napredovať formou školení, kurzov, účasti na diskusiách a podobne.

LITERATÚRA

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>

BAŠNÁKOVÁ, J., & ČAVOJOVÁ, V. (2018). Sú vedci „vedecky gramotní“? čo je vedecká gramotnosť a ako ju merať. *Sociálne Procesy a Osobnosť*, 50–57.

BORISOVÁ, S., & ŠÚTOVCOVÁ, L. (2019). Edukačné prostredie rozvíjajúce kritické a tvorivé myslenie. *MMK Mezinárodní Masarykova Konference pro Doktorandy a Mladé Vědecké Pracovníky*, 863–871.

ČAVOJOVÁ, V., BALLOVÁ MIKUŠKOVÁ, E., MAJERNÍK, M., JURKOVIČ, M., JUHÁSOVÁ, A., & MASARYK, R. (2016). *Rozum: návod na použitie. Psychológia racionálneho myslenia*.

DÍAZ, C., DORNER, B., HUSSMANN, H., & STRIJOS, J.W. (2023). Conceptual review on scientific reasoning and scientific thinking. *Current Psychology*, 42(6), 4313–4325. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01786-5>

DOWD, J. E., THOMPSON, R. J., SCHIFF, L. A., & REYNOLDS, J. A. (2018). Understanding the Complex Relationship between Critical Thinking and Science Reasoning among Undergraduate Thesis Writers. *CBE—Life Sciences Education*, 17(1), ar4. <https://doi.org/10.1187/cbe.17-03-0052>

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>

GERDTS-ANDRESEN, T., HANSEN, M. T., & GRØNDAHL, V. A. (2022). Educational Effectiveness: Validation of an Instrument to Measure Students' Critical Thinking and Disposition. *International Journal of Instruction*, 15(1), 685–700. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.15139a>

GRECMANOVÁ, H., & URBANOVSKÁ, E. (2007). *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Hanex.

HALPERN, D. F. (2014). *Thought and knowledge. An Introduction to Critical Thinking Fifth Edition*. Taylor & Francis.

HEJNOVÁ, E., & HEJNA, D. (2016). Rozvoj vědeckého myšlení žáků prostřednictvím přírodovědného vzdělávání. *Scientia in Education*, 7(2), 2–17. <https://doi.org/10.14712/18047106.341>

JURKOVIČ, M., ČAVOJOVÁ, V., & BREZINA, I. (2019). *Prečo ľudia veria nezmyslom*. Premedia.

KLOOSTER, D. (2000). Co je kritické myšlení. *Kritické Listy*, 1–2.

KOSTURKOVÁ, M. (2013). Kritické myslenie pedagogov stredných škôl. *Pedagogika*, 4(4), 283–298.

KRAJČOVÁ, N., & DAŇKOVÁ, A. (2001). *Všeobecná didaktika – terminologické minimum*.

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>

KRYKORKOVÁ, H. (2008). Kognitivní svébytnost, teoretická východiska a okolnosti jejího rozvíjení. *Pedagogika*, 58, 140–155.

Landa-Blanco, M., & Cortés-Ramos, A. (2021). Psychology students' attitudes towards research: the role of critical thinking, epistemic orientation, and satisfaction with research courses. *Heliyon*, 7(12), e08504. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e08504>

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/cspsych.66.1.30>

PETRASOVÁ, A. (2020). Ide, ide, odišlo... (Stratégie rozvíjania kritického myslenia). *Kritické Myslenie a Filozofická Reflexia v Edukácii*, 147–163.

RUISEL, I. (2016). Vedecké myslenie. In *Psychológia vedy a vedeckého myslenia* (pp. 246–295). Ústav experimentálnej psychológie SAV.

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

SOSU, E. M. (2013). The development and psychometric validation of a Critical Thinking Disposition Scale. *Thinking Skills and Creativity*, 9, 107–119. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.09.002>

TAMÁŠOVÁ, V., & BARNOVÁ, S. (2007). *Vplyv učiteľa a školy na rozvoj stratégií žiaka a jeho školskú úspešnosť*.

VAJDOVÁ, D., MASARYK, R., & KOSTOVIČOVÁ, L. (2018). Intervencia zameraná na odlišovanie dôveryhodných a nedôveryhodných správ u stredoškolských študentov. „*Nekonečno v Psychológii*“ [Online], 87–96.

WORLD ECONOMIC FORUM. (2018). *The Future of Jobs: Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*.

ZIMMERMAN, C. (2007). The development of scientific thinking skills in elementary and middle school. *Developmental Review*, 27(2), 172–223. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2006.12.001>

ROZDIELY V MOTIVÁCI K VÝKONU POVOLANIA UČITEĽ Z HĽADISKA STUPŇA ŠKOLY

DIFFERENCES IN MOTIVATION TO PERFORM THE OCCUPATION OF TEACHER FROM THE POINT OF VIEW OF SCHOOL LEVEL

Martina Kovářová, Marcela Verešová

Abstrakt: Príspevok je zameraný na interpretáciu výsledkov výskumu, ktorého hlavným cieľom bolo zistiť a komparovať prevažujúce motívy k učiteľskému povolaniu u učiteľov materských, základných a stredných škôl. Najviac sa učitelia pre svoje povolanie rozhodujú kvôli dominujúcej práci s deťmi a dospelými, a taktiež z hľadiska vnútorného záujmu, prosociálneho správania, či pracovného systému, ktorý prináša mnohé výhody. Pri jednotlivých motívoch sa ale zastúpenie učiteľov z aspektu stupňa vzdelávania značne diferencuje.

Kľúčové slová: Motivácia k učiteľstvu, učiteľ, motívy, rozdiely v motivácii

Abstract: The article is focused on the interpretation of research results, the main goal of which was to find out the prevailing motives for the teaching profession among kindergarten, primary and secondary school teachers. Most teachers choose their profession because of the dominant work with children and adolescents, as well as from the point of view of internal interest, prosocial behavior, or a work system that brings many advantages. However, the representation of teachers differs considerably for individual motives.

Keywords: Motivation to teach, teacher, motives, differences in motivation

„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 každej profesii je možné pozorovať preukázateľné spojenie medzi motiváciou zamestnanca a jednotlivými aspektami práce. V učiteľskom povolaní je postavenie motivácie ešte o niečo dôležitejšie, pretože ide o priame ovplyvnenie subjektu (žiaka) objektom (učiteľ). Inak povedané, učiteľ ovplyvňuje svojich žiakov svojím konaním, správaním a celkovo

pedagogickým majstrovstvom. Motivácia je v širokom odbornom chápaní poňatá ako protenzívny faktor, ktorý vedie k zvýšenej agilite (Váchová, Novotný, 2010).

Motivácia je dôležitá pre každého jednotlivca, obzvlášť v kontexte edukácie. V rámci učiteľských kolektívov sa motivácia považuje za nevyhnutnú, pretože učitelia majú možnosť porovnávania výziev (Tella, 2007). Michaelowa (2002) konštatuje, že motivácia učiteľov sa v praxi prejavuje ako túžba byť súčasťou dobrej výuky. Uvedené poukazuje na to, že učitelia vyhľadávajú situácie, pri ktorých môžu participovať vo vyučovaní, pretože sami chcú zlepšiť svoje doterajšie schopnosti.

Na motiváciu učiteľov v praxi sa nahliada rôznymi optikami, avšak v generalizovanom zmysle ju môžeme považovať za niečo, čo určuje do akej miery učitelia napredujú vo výuke, aká dlhá je ich doba prípravného vzdelávania a s akým rozsahom sa zapájajú do ďalšieho vzdelávania viazaného k ich profesii (Yin a Han, 2016). Viacero štúdií je venovaných práve motivácii študentov učiteľstva k pregraduálnej príprave, v ktorej získavajú prvotné skúsenosti a profesijné kompetencie. Autori Smith a Roness (2009) spomínajú v spojitosti s motiváciou k učiteľskému povolaniu zahraničný kurz Postgraduate Certificate in Education (PGCE), pričom poukazujú na fakt, že v posledných rokoch je motivácia u učiteľov stabilná.

Na Slovensku sa skúmanie motivácie v rámci výkonu povolania učiteľstva dostáva priestor, pričom toruto problematikou sa už v minulosti zaoberali mnohí významní výskumníci ako sú napríklad Sokolová, Zácharová (2015), Kocová (2015), Tomšík (2017, 2019), Sirotová, Frýdková a Lobotková (2018), Fázik (2019), Verešová (2023).

Hoci do problematiky motivácie k učiteľstvu spadajú niektoré vyhranené motívy, ktoré sa zvykli vo výsledkoch rôznych výskumov opakovať, Brookhart a Freeman (1992) stanovili 4 hlavné premenné, hrajúce úlohu pri motivácii k učiteľstvu. Ide o demografické a stredoškolské zázemie, motivácia k učeniu a očakávanie v kariére, optimizmus a sebadôveru alebo obavy z vyučovania a vnímanie rolí a povinností učiteľov. Tieto premenné sa následne variujú a kombinujú medzi učiteľmi z hľadiska typu školy.

Rovnako ako vyššie spomenuté komponenty, prináleží k motivácii k povolaniu učiteľa aj jeho osobné sebapoňatie, čo má úzky súvis napríklad aj s emóciami. Učiteľstvo má znaky pomáhajúcej profesie a daná motivácia učiteľa k jeho zamestnaniu sa cez emócie prejaví v diskutovaní so žiakmi, reagovaní alebo zvládání stresu (Helus, 2011).

V kontexte riešeného výskumného problému je hlavným cieľom nášho autorského výskumu zistiť dominujúce motívy u pracujúcich učiteľov na diferencovaných stupňoch škôl. Zameravame sa na učiteľov v materských, základných a stredných školách, ich preferencie motívov a nadväzujúcu komparáciu zistených hodnôt z aspektu stupňa školy. Formulujeme nasledovné výskumné otázky a hypotézu:

VO1: Ktorý z motívov k výkonu učiteľského povolania najviac dominuje u učiteľov v SR?

Výskum Tomšika (2017) poukazuje na dominanciu altruistických motívov u učiteľov. Výskum Kolara a Verešovej (2022) rovnako preukázal dominanciu altruistických a vnútorných motívov. Podobne tomu tak je vo výskume Verešovej (2023).

H1: Predpokladáme preto, že v sústave motívov učiteľov pôsobiach v materských, základných a stredných školách budú v prvej päťici zastúpené motívy altruistické a motívy vnútorné.

VO2: Aká je preferencia motívov zastupujúcich vnútornú motiváciu (vnútorný záujem, predošlé skúsenosti, seba-percepcia učiteľských spôsobilostí, pracovný potenciál) u sledovaných skupín učiteľov (MŠ, ZŠ, SŠ)?

VO3: Aká je preferencia motívov zastupujúcich altruistickú motiváciu (práca s deťmi, práca s dospelými, prosociálne správanie) u sledovaných skupín učiteľov (MŠ, ZŠ, SŠ)?

VO4: Aká je preferencia motívov zastupujúcich vonkajšiu motiváciu (sociálny status, výhody, príjem, ovplyvnenie inými) u sledovaných skupín učiteľov (MŠ, ZŠ, SŠ)?

VO5: Aká je preferencia motívov zastupujúcich alternatívnej voľby ako motivácie k voľbe a výkonu učiteľského povolania u sledovaných skupín učiteľov (MŠ, ZŠ, SŠ)?

2 Metódy

Problematiku motivácie k učiteľstvu a jej rozdielov sme skúmali pomocou dotazníkového výskumného nástroja Škála motivácie k výberu učiteľského povolania autora Tomšika (2019). Škálu tvorí 48 tvrdení, z ktorých si respondent vyberá preferenciu na škále od negatívnej kompatibility s tvrdením (1 – skoro vôbec, nikdy), cez strednú, až po najpozitívnejšiu identifikáciu s tvrdením (takmer vždy, vždy). Súhrnný počet motívov je 12 a zahŕňajú ho motívy ako je vnútorný záujem, seba-percepcia učiteľských spôsobilostí, sociálny status, výhody učiteľského povolania, príjem, práca s dospievajúcimi, práca s deťmi, ovplyvnenie inými, pracovný potenciál, alternatívna voľba, prosociálne správanie a predošlé skúsenosti.

Administrácia dotazníkov u výskumného súboru učiteľov v praxi bola realizovaná online cez overenú stránku Survio, v ktorej sme vytvorili priamy odkaz na dotazník. Zber dát trval od 25.1.2023 do 14.3.2023, pričom sme kontrolovali, aby boli odpovede rovnomerne zastúpené zo všetkých krajov Slovenska.

Tabuľka 1 Rozloženie výskumného súboru vzhľadom na kraje pôsobenia

Kraj	N	%
Bratislavský	31	11
Trnavský	30	10,7
Trenčiansky	71	25,3
Nitriansky	38	13,5
Banskobystrický	34	12,1
Žilinský	23	8,2
Prešovský	37	13,2
Košický	17	6
Spolu	281	100

Výskumný súbor tvorilo 281 respondentov. Všetci boli pracujúci učitelia na rôznych stupňoch škôl v regionálnom školstve, čo znamená, že majú priamy kontakt a prax vo vyučovacom procese. Výskumnú vzorku tvorilo 250 žien učiteliek a 31 mužov (učiteľov). Zastúpenie probandov z hľadiska veku je

rôznorodé, najmladší respondent mal 20 rokov a najstarší 69 ($M = 40,53$, $SD = 12,318$). Pedagogické pôsobenie respondentov bolo taktiež zaznamenané ako rozlišujúci faktor. Najkratšia pedagogická prax na pozícii učiteľa bola 1 rok a naopak najdlhšia 45 rokov pôsobnosti. V rámci tohto rozpätia praxe sa môže líšiť aj postoj učiteľov k motivácii v ich zamestnaní, nakoľko aj učiteľská profesia prechádza postupnými fázami vývoja, na konci ktorého je badať príznačný odstup a vyhasínanie záujmu. Posledné rozloženie výskumného súboru, ktoré uvádzame je vzhľadom na kraje pôsobenia učiteľov (tabuľka 1). Priemerný počet učiteľov zastupujúcich každý kraj je 30, avšak najviac učiteľov pochádza z Trenčianskeho kraja (71 učiteľov), čo predstavuje 25,3 % z celkového počtu. Hneď druhý najviac zastúpený kraj je Nitriansky, a potom hneď Prešovský.

Po finalizácii zberu dát sme dáta transformovali do excelového súboru, odkiaľ sme ich obsah aplikovali do štatistického systému a získali konkrétne výsledky. Úvodné dáta sme najskôr spracovali do všeobecných deskriptívnych ukazovateľov, a až potom sme sa zamerali na rozdelené komparačné skúmania. Dáta sme štatisticky vyhodnocovali v programe JASP ver. 0.16.4.

3 Výsledky výskumu

Úvodným krokom ku komplexnej štatistickej analýze bolo podrobenie dát deskriptívnej štatistike. V tabuľkách 2 až 4 uvádzame rozloženie motívov z hľadiska stupňa školy, na ktorej učiteľia pôsobia, a druhu motivácie

Na báze údajov v tabuľkách 2 až 4 (výskumná otázka 1) môžeme konštatovať, že prvá päťica preferovaných motívov k výberu a výkonu ich povolania učiteľov pôsobiacich v materských školách je nasledovná: práca s deťmi, seba-percepcia učiteľských spôsobilostí, pracovný potenciál, vnútorný záujem, predošlé skúsenosti na rovnakej pozícii ako aj prosociálne správanie.

Prvá päťica preferovaných motívov k výberu a výkonu ich povolania učiteľov pôsobiacich v základných školách je nasledovná: seba-percepcia učiteľských spôsobilostí, práca s deťmi, pracovný potenciál, vnútorný záujem, predošlé skúsenosti na rovnakej pozícii ako aj prosociálne správanie.

Tabuľka 2 Deskriptívna štatistika motívov tvoriacich vnútornú motiváciu z hľadiska stupňa školy

Vnútorná motivácia	Stupeň školy	Predošlé skúsenosti	Pracovný potenciál	Sebapercepčia učiteľských spôsobilostí	Vnútorný záujem
Počet pozorovaní	MŠ	80	80	80	80
	SŠ	104	104	104	104
	ZŠ	70	70	70	70
Priemer	MŠ	3.71	4.24	4.46	4.13
	SŠ	3.90	3.95	4.15	2.97
	ZŠ	3.86	4.08	4.21	3.24
Medián	MŠ	3.75	4.25	4.5	4.88
	SŠ	4	4	4.25	2.88
	ZŠ	3.88	4	4.25	3.5
Modus	MŠ	3.5	5	5	5
	SŠ	4.25	5	5	5
	ZŠ	4	5	5	5
Štandardná odchýlka	MŠ	0.675	0.778	0.511	1.17
	SŠ	0.73	0.852	0.744	1.47
	ZŠ	0.724	0.836	0.62	1.41
Rozptyl	MŠ	0.455	0.606	0.261	1.36
	SŠ	0.533	0.727	0.554	2.17
	ZŠ	0.525	0.699	0.384	1.97
Minimum	MŠ	2	1.75	3	1
	SŠ	2.5	1	1.75	1
	ZŠ	2.25	2.25	2.75	1
Maximum	MŠ	5	5	5	5
	SŠ	5	5	5	5
	ZŠ	5	5	5	5
Šikmost'	MŠ	-0.328	-0.956	-0.777	-1.12
	SŠ	-0.209	-0.698	-0.738	0.105
	ZŠ	-0.0737	-0.417	-0.538	-0.141
Špicatosť	MŠ	-0.0935	0.522	0.17	-0.0307
	SŠ	-0.901	0.366	0.0414	-1.51

	ZŠ	-0.961	-1.19	-0.311	-1.47
--	----	--------	-------	--------	-------

Prvá päťica preferovaných motívov k výberu a výkonu ich povolania učiteľov pôsobiacich v stredných školách je nasledovná: seba-percepcia učiteľských spôsobilostí, pracovný potenciál, práca s dospelými, vnútorný záujem, predošlé skúsenosti na rovnakej pozícii ako aj prosociálne správanie.

Analýza poukazuje na fakt, že ide o vnútorné a altruistické motívy nezávisle od stupňa školy, kde učiteľ pôsobí. Prijímame preto hypotézu 1.

V tabuľke 2 prezentujeme rozloženie premenných z hľadiska motívov k voľbe učiteľského povolania, ktoré tvoria vnútornú motiváciu, a to pre každú skupinu učiteľov zvlášť (MŠ, ZŠ, SŠ).

V skladbe motívov tvoriacich vnútornú motiváciu (tab. 2, výskumná otázka 2) pri motíve predošlých skúseností najvyššie skóre dosiahla skupina učiteľov stredných škôl, nasledovala skupina učiteľov základných a následne materských škôl. Všetky tri skupiny vykázali značnú úroveň predošlých skúseností pred ich nástupom na výkon povolania.

Pri motíve pracovný potenciál najvyššie skóre dosiahli učitelia z materských škôl, nasledujú učitelia základných a stredných škôl. Všetky tri skupiny vykázali značnú úroveň pracovného potenciálu ako vnútorného motívu na výkon povolania.

Pri motíve seba-percepcia učiteľských spôsobilostí najvyššie skóre dosiahli učitelia z materských škôl, nasledujú učitelia základných a stredných škôl. Všetky tri skupiny vykázali vysokú úroveň osobnej percepcie profesijných kompetencií ako vnútorného motívu na výkon povolania.

V prípade vnútorného záujmu (tab. 2) najvyššie skóre dosiahli učitelia z materských škôl, nasledujú učitelia základných a stredných škôl. Učitelia materských škôl vykázali vysokú úroveň záujmu vykonávať prácu učiteľa, učitelia základných škôl značnú úroveň tohto motívu a u učiteľov stredných škôl sme zaznamenali priemernú ambivalentnú úroveň s inklináciou k veľmi miernej nepreferencii tohto motívu pre výber a výkon povolania učiteľ.

Tabuľka 3 Deskriptívna štatistika motívov tvoriacich altruistickú motiváciu z hľadiska stupňa školy

Altruistická motivácia	Stupeň školy	Prosociálne správanie	Práca s deťmi	Práca s dospelými
Počet pozorovaní	MŠ	80	80	80
	SŠ	104	104	104
	ZŠ	70	70	70
Priemer	MŠ	3.71	4.88	1.99
	SŠ	3.9	3.37	3.92
	ZŠ	3.86	4.11	3.25
Medián	MŠ	3.75	5	1.5
	SŠ	4	3.38	4
	ZŠ	3.88	4.5	3.25
Modus	MŠ	3.5	5	1
	SŠ	4.25	5	5
	ZŠ	4	5	3
Štandardná odchýlka	MŠ	0.675	0.275	1.02
	SŠ	0.73	1.2	0.903
	ZŠ	0.724	1.05	1.19
Rozptyl	MŠ	0.455	0.0759	1.04
	SŠ	0.533	1.43	0.816
	ZŠ	0.525	1.1	1.42
Minimum	MŠ	2	3.75	1
	SŠ	2.5	1	1
	ZŠ	2.25	1	1
Maximum	MŠ	5	5	5
	SŠ	5	5	5
	ZŠ	5	5	5
Šikmost'	MŠ	-0.328	-2.6	1.11
	SŠ	-0.209	-0.298	-0.683
	ZŠ	-0.0737	-1.09	-0.226
Špicatost'	MŠ	-0.0935	6.18	0.514
	SŠ	-0.901	-1	-0.0519
	ZŠ	-0.961	0.222	-0.746

V skladbe motívov tvoriacich aktruistickú motiváciu (tab. 3, výskumná otázka 3) pri motíve prosociálne správanie najvyššie skóre dosiahla skupina učiteľov stredných škôl, nasledovala skupina učiteľov základných a následne materských škôl. Všetky tri skupiny vykázali značnú úroveň motívu prosociálnosti pred nástupom na výkon povolania učiteľ.

Pri motíve práca s deťmi najvyššie skóre dosiahli učitelia z materských škôl, nasledujú učitelia základných a stredných škôl. Učitelia materských a učitelia základných škôl vykázali vysokú úroveň tohto motívu, skupina stredoškolských učiteľov sa priblížila k ambivalencii motívu s inklináciou k jeho miernej preferencii.

Pri motíve práca s dospelými najvyššie skóre dosiahli učitelia o stredných škôl, nasledujú učitelia základných a materských škôl. Učitelia stredných a učitelia základných škôl vykázali značnú úroveň tohto motívu, skupina učiteľov materských škôl je v úrovni nízkej preferencie tohto motívu.

V skladbe motívov tvoriacich vonkajšiu motiváciu (tab. 4, výskumná otázka 4) pri motíve príjem najvyššie skóre dosiahla skupina učiteľov stredných škôl, nasledovala skupina učiteľov základných a následne materských škôl. Všetky tri skupiny vykázali slabú preferenčnú úroveň tohto motívu k voľbe a výkonu povolania.

Pri motíve ovplyvnenie inými najvyššie skóre dosiahli učitelia z základných škôl, nasledujú učitelia materských a stredných škôl. Vo všetkých troch skupinách sa priemerné skóre blíži k ambivalencii tohto motívu s miernou inklináciou k jeho nepreferovaniu.

Pri motíve výhody najvyššie skóre dosiahli učitelia materských škôl, nasledujú učitelia základných a stredných škôl. Vo všetkých troch skupinách sa priemerné skóre blíži k ambivalencii tohto motívu s miernou inklináciou k jeho nepreferovaniu u učiteľov základných a stredných škôl a naopak s inklináciou k veľmi miernej preferencii u učiteľov materských škôl.

Vonkajší motív sociálny status (tab. 4) je najviac zastúpený u učiteľov základných škôl, nasledujú učitelia materských škôl a stredných škôl. Všetky skupiny vykázali nízku úroveň preferencie tohto motívu.

Tabuľka 4 Deskriptívna štatistika motívov tvoriacich vonkajšiu motiváciu a alternatívnu voľbu z hľadiska stupňa školy

Vonkajšia mot. + alter.vol'ba	Stupeň školy	Alternat. voľba	Ovplyv. inými	Príjem	Výhody	Sociálny status
Počet pozorovaní	MŠ	80	80	80	80	80
	SŠ	104	104	104	104	104
	ZŠ	70	70	70	70	70
Priemer	MŠ	1.35	2.72	2.2	3.1	1.99
	SŠ	1.73	2.57	2.42	2.57	1.88
	ZŠ	1.82	2.93	2.36	2.93	2.08
Medián	MŠ	1	2.5	2.25	3	2
	SŠ	1.5	2.38	2.5	2.5	1.75
	ZŠ	1.5	3	2.25	2.75	2
Modus	MŠ	1	2	1	2.5	1
	SŠ	1	2	3	2.75	1
	ZŠ	1	2	1	2.5	
Štandardná odchýlka	MŠ	0.496	0.856	0.94	0.929	0.761
	SŠ	0.823	0.772	0.901	0.915	0.862
	ZŠ	0.919	0.765	0.963	0.925	0.855
Rozptyl	MŠ	0.246	0.733	0.884	0.863	0.58
	SŠ	0.677	0.596	0.811	0.836	0.743
	ZŠ	0.844	0.585	0.927	0.855	0.731
Minimum	MŠ	1	1	1	1	1
	SŠ	1	1	1	1	1
	ZŠ	1	1	1	1	1
Maximum	MŠ	2.75	5	4.5	5	4.25
	SŠ	5	5	4	4.5	4
	ZŠ	5	4.75	4.75	5	4
Šikmost'	MŠ	1.23	0.906	0.572	-0.03	0.4
	SŠ	1.3	0.867	0.0315	0.237	0.7
	ZŠ	1.4	0.265	0.375	0.253	0.489
Špicatost'	MŠ	0.235	0.24	-0.388	-0.681	-0.555
	SŠ	1.9	0.281	-0.982	-0.578	-0.562
	ZŠ	1.78	-0.293	-0.591	-0.42	-0.502

V alternatívnej voľbe (tab. 4, výskumná otázka 5) ako motív a zároveň aj samostatný druh motivácie podľa Tomšika (2019) najvyššie skóre dosiahla skupina učiteľov základných škôl, nasledovala skupina učiteľov stredných a následne materských škôl. Všetky skupiny vykázali nízku úroveň preferencie tohto motívu.

Tabuľka 5 Výsledok Kruskal-Wallis testu pre jednotlivé motívy

Motív	χ^2	Df	p-hodnota	Sig.
Sebapercepčia uč. spôsobilostí	9.38	2	0.009	**
Vnútorný záujem	32.49	2	<.001	***
Predošlé skúsenosti	20.65	2	<.001	***
Pracovný potenciál	5.9	2	0.052	NS
Prosociálne správanie	3.2	2	0.202	NS
Práca s deťmi	96.67	2	<.001	***
Práca s dospelými	93.92	2	<.001	***
Výhody	14.37	2	<.001	***
Príjem	3.26	2	0.196	NS
Sociálny status	3.4	2	0.183	NS
Ovplyvnenie inými	12.58	2	0.002	**
Alternatívna voľba	14.75	2	<.001	***

Legenda: NS - štatisticky nevýznamný; sig.- významnosť * p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001

Pomocou neparametrického Kruskal-Wallis testu sme ďalej dáta analyzovali so zameraním na porovnanie skupín učiteľov v jednotlivých motívoch k voľbe a výkonu učiteľského povolania podľa toho, kde výkon profesie učiteľa realizujú – materská škola, základná škola, stredná škola (tabuľka 5).

Z aspektu štatistickej významnosti rozdielov sme zaznamenali významné diferencie v nasledovných motívoch:

- v skupine motívov tvoriacich vnútornú motiváciu: sebapercepcia učiteľských spôsobilostí, vnútorný záujem, predošlé skúsenosti,
- v skupine altruistickej motivácie: práca s deťmi, práca s dospelými,
- v skupine vonkajšej motivácie: výhody, ovplyvnenie inými,
- v motíve alternatívna voľba.

4 Diskusia a záver

Naše výsledky ohľadom analýzy preferencie motívov k voľbe a výkonu učiteľskej profesie do určitej miery korešpondujú s minulými štúdiami, ktoré boli publikované na túto tému (napríklad Sokolová, Zácharová, 2015; Kocová, 2015; Tomšík, 2017; Sirotová, Frýdková a Lobotková, 2018; Kolar a Verešová, 2022) V niečom však predstavujú nové zistenia, respektíve prinášajú iný pohľad na analýzu motívov k voľbe povolania (komparačný rámec z aspektu pôsobenia učiteľov v materských, základných a stredných školách). Stabilné zostávajú motívy, ktoré sú svojím charakterom nosné pre prácu učiteľa v danom stupni školy. Napríklad učitelia v materských školách si svoje zamestnanie vybrali, pretože si boli vedomí toho, že budú pracovať s deťmi. Naopak učitelia stredných škôl si vybrali svoju prácu a pregraduálne štúdium na ňu viazané, lebo chcú pracovať s dospelými (15+).

Potvrdili sme už dostupné zistenia o dominancii altruistických a vnútorných motívov pri voľbe povolania u učiteľov, nezávisle od stupňa školy, kde učiteľ pracuje (prvá päťka preferovaných motívov učiteľov materských, základných a stredných škôl). Naše zistenie je v súlade s tvrdením Tomšíka (2017), Kolar a Verešovej (2022) a Verešovej (2023).

Významným pozitívnym zistením je, že vnútorný motív sebapercepcia učiteľských spôsobilostí je významne vysoko zastúpený vo všetkých troch skupinách učiteľov (u učiteľov materských škôl na druhom mieste, u učiteľov základných a stredných škôl na prvom mieste). Tento motív predstavuje vnímanie a hodnotenie vlastnej profesijnej pripravenosti jednotlivca na učiteľské povolanie, vnímanú a hodnotenú mieru jeho profesijnej kompetencie. Komponentmi tohto motívu sú aj sebapoňatie a s ním súvisiaca sebapercepcia a sebahodnotenie. Adekvátna

seba-percepcia a sebahodnotenie povzbudzuje jednotlivca v sebarozvoji (Aubakirova a kol., 2022). Výskum Rotsovej et al. (2010) naznačuje, že spojitosť medzi sebahodnotením učiteľských spôsobilostí (t. j. zmysel pre efektívnosť učiteľa), profesijným zameraním a požiadavkami učiteľského študijného programu (cielené rozvíjanie vedomostí, zručností a kompetencií učiteľa zamerané na odbornosť a na žiaka centrovanej edukačný prístup), posilňuje u končiacich budúcich učiteľov ich motiváciu zotrvať v učiteľskom povolání (v našom ponímaní začínajúcich učiteľov, keďže sme výskum realizovali u učiteľov v praxi).

Súčasne s motívom seba-percepcie učiteľských spôsobilostí vysoko preferovaným motívom je práca s deťmi (prvé miesto u učiteľov materských škôl, a druhé miesto u učiteľov základných škôl) a práca s dospelými (tretie miesto u učiteľov stredných škôl). Toto zistenie považujeme za žiaduce, nakoľko je učiteľ zameraný presne na tú vekovú kategóriu, s ktorou je motivovaný spolupracovať a facilitovať jej rast a rozvoj. Ak by bola prednosť orientácia učiteľa na výchovu a vzdelávanie žiaka v inom veku, mohlo by to predstavovať potenciálnu prekážku.

Tretím najviac preferovaným vnútorným motívom je pracovný potenciál (na druhom mieste u učiteľov stredných škôl a na treťom mieste u ďalších dvoch skupín učiteľov). Tento motív prezentuje perspektívne plány učiteľa budovať si profesijnú osobnosť a zdokonaľovať sa v rámci odboru a učiteľstva. Uvedené zistenie považujeme za vysoko pozitívne, pretože predpokladá ochotu a záujem učiteľov o rôzne formy ďalšieho vzdelávania a zdokonaľovania. Nedávny výskum podľa Rotsovej et al. (2010) preukázal významný vzťah medzi premennými pregraduálneho vzdelávania učiteľov a motiváciou k výkonu povolania učiteľ, teda motiváciou absolventov štúdia učiteľstva (ne)vstúpiť do učiteľského povolania, pričom tento vzťah pretrváva aj vtedy, keď sú zahrnuté aj iné motívy (ne)vstúpiť do učiteľského povolania (napríklad vzdelanie alebo pracovné príležitosti). Taktiež výskum preukázal vzťah medzi sebaúčinnosťou budúceho učiteľa, profesionálnou orientáciou, presvedčeniami orientovanými na žiaka, s motiváciou vykonávať profesiu učiteľ, pričom tento vzťah je sprostredkovaný učiteľským nasadením. Hoci náš výskumný súbor tvoria učitelia z praxe, možno analogicky konštatovať platnosť týchto zistení aj u nich.

Výsledky štúdie Heinzovej (2013) poukazujú na fakt, že je nutné a potrebné pre udržanie vnútornej a altruistickej motivácie budúcich učiteľov navrhnúť takú skladbu predmetov v pregraduálnej príprave, ktorá rozvíja kritické a reflexívne myslenie, podporuje a zlepšuje efektívne riadenú prax a rozvíja praktické učiteľské zručnosti učiteľov v pregraduálnej príprave. Téma motivácie u učiteľov ponúka vždy nové pohľady pre ďalšie výskumné spracovanie. Preto ako ďalšie odporúčania, ktoré by predstavovali prínos pre prax, vidíme v skúmaní motivácie v rozdelených skupinách učiteľov z hľadiska aprobácie, ktorú vyučujú. V takomto prípade by bol síce zúžený výber učiteľov, ale výsledky by podávali presnú informáciu o tom, čo napríklad motivovalo učiteľov, aby si zvolili vyučovať práve humanitne alebo prírodovedne orientované predmety, poprípade ich kombináciu. Uplatnenie takýchto zistení je v praxi široké, nakoľko každý rok pribúdajú noví študenti pedagogických vied v rozmanitých kombináciách predmetov, ktoré plánujú vyučovať. Jednoznačne by malo význam analyzovať motiváciu k voľbe povolania z aspektu rôznych komparačných parametrov – socioekonomického, kultúrneho, vekového, intersexuálneho a ďalších. Ďalším odporúčaním pre prax je systematizovať výsledky z výskumu do vzdelávacích programov, určených pre budúcich učiteľov.

Učiteľská profesia je povolaním, ktoré by malo byť vykonávané premyslene, s empatiou, láskou, prosociálnosťou, vnútorným záujmom, s využitím skúseností a motiváciou pre celoživotný rozvoj a zlepšovanie profesijných kompetencií, a nie len na báze vonkajších vplyvov či motívov. Preto je dôležité dbať, aby aj učitelia, ktorí sa rozhodli pre túto profesiu ju vykonávali nezištne, s láskou a chuťou odovzdávať ďalším generáciám nie len poznatky, ale aj personálne kompetencie a boli pre ne motivačným vzorom.

LITERATÚRA

BROOKHART, S. M., & FREEMAN, D. J. (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research*, 62, 37-60. DOI: 10.3102/00346543062001037

FÁZIK, J. 2019. Motivácia absolventov stredných škôl k výberu učiteľských programov na Univerzite Komenského v Bratislave. In *Pedagogická revue* [online]. 66(4), [cit. 2023-06-08]. Dostupné na internete: <

https://www.academia.edu/42136332/Motiv%C3%A1cia_absolventov_str edn%C3%BDch_%C5%A1k%C3%B4l_k_v%C3%BDberu_u%C4%8Dite%C4 %BEsk%C3%BDch_%C5%A1tudijn%C3%BDch_programov_na_Univerzite_Komensk%C3%A9ho_v_Bratislave >.

HEINZ, M. (2013). Why choose teaching in the Republic of Ireland? – Student Teachers' motivations and perceptions of teaching as a career and their evaluations of Irish second-level education. *European Journal of Educational Studies*, 5(1), 1-18.

HELUS, Z. (2011). *Úvod do psychologie*. Praha: GRADA, 320 s.

MICHAELOWA, K. (2002). *Teacher Job Satisfaction, Student Achievement, and the Cost of Primary Education in Francophone Sub-saharan Africa*. Discussion Paper. 188. Hamburg, Germany: Hamburg Institute of International Economics.

RONESS, D., & SMITH, K. (2009). Stability in motivation during teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 36(2), 169-185. DOI: 10.1080/02607471003651706

ROTS, I., AELTERMAN A., DEVOS, G., & VLERICK, P. (2010). Teacher education and the choice to enter the teaching profession: A prospective study. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1619 – 1629. DOI: 10.1016/j.tate.2010.06.013.

SIROTOVÁ, M., FRÝDKOVÁ, E., & LOBOTKOVÁ, A. (2018). Motivácia študentov k voľbe učiteľského povolania na FF UCM v Trnave. *Studia scientifica facultatis paedagogicae* [online]. 17(1). [cit. 2023-06-08]. Dostupné na internete: <http://studiascientifica.ku.sk/wp-content/uploads/2019/10/ssf_1_18.pdf>.

TELLA, A. (2007). The impact of motivation on students' academic achievement and learning outcomes in mathematics among secondary school students in Nigeria. *Eurasia. Journal of Mathematics, Science & Technology*, 3(2), 149–156. DOI: 10.1177/17577438221109907.

TOMŠIK, R. (2017). Motivácia voľby učiteľského povolania: Prosociálne správanie ako jeden z kľúčových faktorov voľby učiteľského povolania. *Školní psycholog* [online]. 18(1), [cit. 2023-06-08]. Dostupné na internete: <<https://journals.muni.cz/skolnipsycholog/article/view/12185/10614>>.

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. DOI: 10.33225/pec/19.77.545.

VÁCHOVÁ, L., & NOVOTNÝ, S. (2010). Profil motivační struktury učitele. In *Researchgate.net* [online]. 2010, [cit. 2023-06-08]. Dostupné na internete: < https://www.researchgate.net/publication/215826371_Profil_motivacni_struktury_ucitele >.

VEREŠOVÁ, M. (2023). Osobnostné a motivačné prediktory didaktických kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi. In Kamanová, L., Adamec, P., Šimáně, M. (Eds.). *Sborník z medzinárodnej konferencie ICOLLE 2022 „Omnes, omnia, omnio“*, Brno : Mendelova univerzita v Brně, s. 303-318. DOI: 10.11118/978-80-7509-922-8-0303.

YIN, H., & HAN, J. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1), no.1217819, DOI: 10.1080/2331186X.2016.1217819.

ZACHAROVÁ, Z., & SOKOLOVÁ, L. (2015). Postoje a motívy k voľbe učiteľského štúdia. *Grant Journal* [online]. 4 (2). [cit. 2023-06-08]. Dostupné na internete: < <https://www.grantjournal.com/issue/0402/PDF/0402sokolova.pdf> >.

ČASOVÝ MANAŽMENT AKO SÚČASŤ DIDAKTICKÝCH KOMPETENCIÍ UČITEĽA PREDPRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

TIME MANAGEMENT AS PART OF THE DIDACTIC COMPETENCIES OF AN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CARE (ECEC) TEACHER

Petra Vidomanová, Andrea Juhásová

Abstrakt: Práca má charakter prehľadovej štúdie. Jej cieľom je podrobná analýza literárnych prameňov týkajúcich sa oblasti časového manažmentu v kontexte didaktickej kompetencie učiteľov/liek predprimárneho vzdelávania. V centre záujmu je analýza organizácie práce a nastavenie časového systému práce v pracovnom kolektíve. Zistené poznatky sú sumarizované v diskusii a závere práce.

Kľúčové slová: Učiteľ/ka predprimárneho vzdelávania; Didaktické kompetencie; Časový manažment.

Abstract: The work has the character of a review study. The aim of the thesis is a detailed analysis of literary sources related to the field of time management in the context of didactic competence of an early childhood education and care teachers. The focus is on the analysis of work organization and setting up the time system of work in the work team. The findings are summarized in the discussion and conclusion of the thesis.

Keywords: Early childhood education and care teachers; Didactic competencies; Time management.

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

1 Charakteristika didaktických kompetencií učiteľa v predprimárnom vzdelávaní

Profesijný rozvoj pedagógov je v značnej miere spojený s kvalitným vzdelávaním. Nehovoríme len o pregraduálnej príprave, ale tiež o štúdiu po nástupe do zamestnania v zmysle celoživotného vzdelávania.

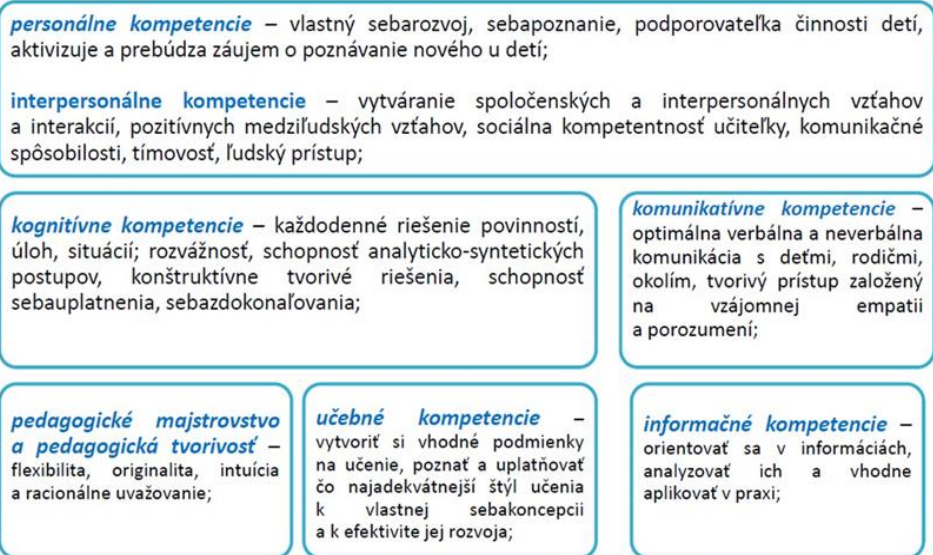
Rozvoj profesie učiteľa by mal byť sebakritickým, sebarefektujúcim pohľadom na seba a na svoju činnosť. Práve to by malo byť hnacím motorom pre skvalitnenie profesie. V rámci spomínanej myšlienky môžeme

profesijný rozvoj učiteľa vnímať ako dynamický, reflexívny proces individuálneho, resp. skupinového zvyšovania úrovne vedomostí, zručností a spôsobilostí. Výsledky zahraničných štúdií potvrdzujú názor, že podpora profesijného rozvoja učiteľa je tým faktorom, resp. meradlom, na základe ktorého je posudzovaná kvalita školy. Vzdelávanie sa samotného učiteľa je proces, na základe ktorého zisťujeme jeho prístup k rozvoju profesie a ten vedie učiteľa k osobnostnému rastu jeho zručnosti a vedomosti (Gavora, 2007).

Kľúčovým faktorom osobnostného predpokladu pri výkone práce učiteľa, je disponovanie poznatkami o tom, čo konkrétne napomáha pri poznávaní a učení sa detí. Súbežne s týmto faktom je dôležité, aby tieto svoje schopnosti dokázal aj realizovať v reálnej praxi a to prostredníctvom didaktických kompetencií. V procese efektívneho učenia sa ide o vytváranie osobitných činností pre každé jedno dieťa, pričom v tomto procese je dôležité, aby si toto dieťa dokázalo osvojiť poznatky, ktoré mu učiteľ poskytuje a má v pláne odovzdať. Poznatky, ktorými disponuje učiteľ, pozostávajú z niekoľkých oblastí. V prvom rade učiteľ ovláda sociokultúrne poznatky, ktoré sú uznávané v danej spoločnosti. V duchu týchto poznatkov je dieťa navštevujúce materskú školu, vychovávané a vzdelávané. Ide o nasledovné vedné oblasti – jazyková, komunikačná, umelecko-expresívna, pracovná, matematická, prírodovedná, kultúrna, spoločenská, zdravotná a telesná. Učiteľ v procese edukácie sprostredkováva a odovzdáva také poznatky, ktoré si vyžaduje variabilita edukačných potrieb (Kyriacou, 1996).

Pre komplexnejší pohľad na problematiku kompetencií učiteľa materskej školy ponúkame klasifikáciu kompetencií učiteľa ako predpoklad rozvoja kompetencií detí (obrázok 1).

Súčasnú materskú školu vychádzajú z niekoľkých modelov, alebo si môžu vytvárať vlastnú koncepciu modelu, ktorú prispôsobujú filozofii svojej materskej školy. Ako uvádza Syslová: „Pri definovaní kompetencií učiteľa materskej školy je dôležité vždy vychádzať ze súčasného pojetí vzdelávania orientujúciho sa k tzv. osobnostnému rozvoji dieťaťa“ (2013, s. 31). Model kompetencií učiteľa v materskej škole prezentuje tabuľka 1.



Obrázok 1 Klasifikácia kompetencií učiteľky materskej školy (zdroj: <https://www.ssi.sk/metodicke-materialy-pre-skoly/>)

Tabuľka 1 Model kompetencií učiteľa materskej školy (Syslová, 2013)

1. Riadenie vzdelávacieho procesu
<p>Plánovanie je cieleňé s dôrazom na rozvoj kompetencií dieťaťa.</p> <p>Východiskom plánovania je znalosť skupiny a situácií, v ktorých sa deti nachádzajú.</p> <p>Voľba metód a obsahu vzdelávania musí byť v súlade s cieľom a zložením triedy.</p> <p>Vzdelávanie detí je individualizované na základe vedomostí detí a ich rodinného zázemia tak, aby dosahovali maximum svojich možností.</p> <p>Deťom sú ponúkané rôzne typy činností na základe ich záujmu, schopností a možností.</p> <p>Deti sú podporované a vedené k samostatnosti.</p>
2. Komunikácia a organizácia vzdelávacieho procesu
<p>Efektívna komunikácia – s deťmi, rodičmi, kolegyňami.</p> <p>Vytváranie priaznivej a otvorenej klímy v triede.</p> <p>Tvorivý a konštruktívny kritický postoj voči inováciám.</p> <p>Tímová práca a spolupráca.</p> <p>Vytváranie priestoru pre vzájomnú spoluprácu detí a učenie sa od seba navzájom.</p> <p>Výber organizačných foriem vzhľadom na ciele a zloženie triedy.</p> <p>Pravidelné a zmysluplné stretnutia s rodičmi,</p>

Pravidelné a premyslené evidovanie dokumentácie.
3. Sebareflexia a vlastný rozvoj
Reflexie a následné zdokonaľovanie sa vo vzdelávacej práci. Prevzatie zodpovednosti za výsledky detí. Vytváranie vlastnej reálnej predstavy o svojich kompetenciách a o svojich silných i slabých stránkach. Rozvíjanie seba samého.

2 Časový manažment v predprimárnom vzdelávaní

Priamou súvislosťou medzi didaktickými kompetenciami a časovým manažmentom sú už spomínané riadiace činnosti učiteľa nielen v materskej škole. Riadiace činnosti predstavujú tvorenie konkrétnej predstavy, prostredníctvom ktorej dochádza k realizovaniu konkrétnych zámerov. Súbežne s touto realizáciou dochádza aj k určení možností, za pomoci ktorých sa navodzuje a aranžuje proces samotného dosahovania a kontrolovania jeho úspešnosti. Samotné riadenie edukačného procesu predstavuje veľmi zložitý proces. Počas celého riadenia vzdelávacieho procesu musí učiteľ disponovať širokým spektrom poznatkov, schopností a zručností, ktoré sú nevyhnutné k aplikácii určitých činností, ako napríklad orientácia, projekcia, výber učiva a didaktická analýza. Učiteľ sa musí vedieť orientovať v širokej škále učebných plánov, tematických celkov a osnov i ostatných školských dokumentoch. S tým súvisí aj schopnosť projekcie vzdelávacích aktivít. Projektovanie a kreovanie týchto aktivít nadväzuje na predošlé školské výsledky. Súbežne s týmito výsledkami sa rešpektuje logickosť tematických celkov, úroveň a pokroky u detí. Spomínané tematické celky, sú vyberané tak, aby spĺňali kritériá súvisiace s konkrétnymi tematickými celkami. Pri tomto výbere sa teda berie ohľad na tému, úlohy, cieľ i učebné činnosti. V neposlednom rade učiteľ uskutočňuje didaktickú analýzu preberaného učiva. Učivo by malo byť rozčlenené na základné informácie, s ktorými sa potrebuje dieťa oboznámiť (Babiaková, 2009).

Riadiacou činnosťou učiteľa dochádza k napĺňaniu zámerov danej materskej školy. Učiteľ má za úlohu pripravovať a realizovať plány s ohľadom na ich časový rozsah a platnosť. Tieto plány môžu byť rôzneho charakteru. Môže ísť napríklad o dlhodobý plán, strednodobý plán a krátkodobý plán. Neopomenuteľnou súčasťou riadiacich činností

vzdelávacieho procesu je taktiež schopnosť učiteľa diagnostikovať, kontrolovať a hodnotiť dieťa v priebehu celého edukačného procesu (Doušková – Porubský, 2008).

3 Diskusia a záver

Skúmaniu časového manažmentu a jeho presahu do didaktických kompetencií učiteľa sa venujú viaceré zahraničné výskumy. Výsledky niektorých z nich ponúkame k danej téme do diskusie.

Napr. Sahito et al. (2016), popisujú časový manažment ako proces riadenia času podľa potreby a požiadavky práce a činností, aby sa čas využil funkčne a aby tak mohol prispieť k zefektívneniu organizačného pokroku a úspechu. V školskej praxi to znamená efektívne zostavenie a implementáciu rozvrhu, rozdelenie predmetov, celkový počet hodín učiteľov, plánovanie hodín, pravidelnosť a presnosť učiteľov v škole a triede, plánovanie triednych aktivít, poradenstvo a usmerňovanie učiteľov, časovú dotáciu a organizáciu a prípravu spoločných vzdelávacích aktivít.

Cieľom výskumu (Sahito et al., 2016) bolo preskúmať dôležitosť a vplyv časového manažmentu na didaktické kompetencie učiteľov a fungovanie žiakov základných škôl. Na výskume sa zúčastnilo tridsať výskumných subjektov – učiteľov základných škôl, ktoré pôsobia v štátnom i súkromnom sektore. Autori výskumu sa zamerali na nasledovné otázky:

a) Aký je názor učiteľov na dôležitosť časového manažmentu pri plnení povinností?

Z odpovedí učiteľov vyplynulo, že vnímajú časový manažment tak, že prídu a odídu zo školy načas a počas práce hodín sa plne sústreďujú na úlohy zadané vedením školy a snažia sa ich splniť ešte pred skončením stanovených termínov. Ich práca je vykonávaná v škole, ale mnohokrát si svoju prácu berú aj so sebou domov, aby stihli úlohu ukončiť v riadnom termíne, čo sa nie vždy podarí.

b) Ako učitelia riadia svoj čas, aby splnili pridelené školské úlohy?

Riadne plnenie pridelených termínov sa odvíja od premysleného a efektívneho plánovania a precízneho navrhovania jednotlivých riešení. Dôležitým krokom je i správna implementácia stanovených návrhov a riešení. Neopomenuteľným faktorom je i stanovovanie správnych priorit pre jednotlivé zadania. Výsledky, ktoré chcú učitelia dosiahnuť, je možné

docieľiť rôznymi činnosťami, ako napr. – pravidelnosť, dochvilnosť, pravidelná príprava na vyučovaciu hodinu resp. rozvrh, pripravenie si preberaného učiva a témy vopred, stanovenie plánovaných aktivít a pod. Dôležité je i aktivizovať žiakov, aby sa tak zabezpečila efektivita preberaného učiva.

c) Aký vplyv má časový manažment učiteľov na výkon žiakov?

Kľúčovým faktorom je správna časová dotácia a riadenie rôznych aktivít, prác a činností ako je pravidelnosť a presnosť. Dôležitá je i pokročilá príprava rôznych rozvrhov, plánov hodín a aktivít.

Na základe výsledkov štúdie autori odporúčajú nasledovné kroky ku skvalitneniu časového manažmentu v učiteľskej profesii:

- Učitelia by mali absolvovať určité školenie o časovom manažmente.
- Učitelia by mali trvať na tom, aby si svoje hodiny naplánovali vopred, teda ešte pred odučením svojej hodiny.
- Plánovanie učiteľov by malo byť zamerané a založené na rozdelení času podľa toho, koľko času si konkrétne aktivity vyžadujú.
- Motivácia učiteľov by mohla byť podporená metódou oceňovania a mala by byť použitá na v kontexte plánovania a prípravy hodín.
- Učitelia by sa mali sústrediť na potreby, zdieľanie vedomostí, problémy študentov a aktívnu účasť študentov v rôznych aktivitách.

Z daných zistení vyplýva, že časový manažment má nezanedbateľný vplyv pri príprave učiteľa na vyučovanie aj na samotný vyučovací proces, ktorý sa priamo premieťa na efektivitu vzdelávania žiakov. K tomu, aby mohol učiteľ pristupovať k organizácii svojho pracovného času čo najefektívnejšie je vhodné absolvovať školenie v oblasti časového manažmentu, čo môže byť podporené vedením školy.

Výskum, ktorý realizovala Muste (2018) poukazuje na to, že otázky časového manažmentu sú v oblasti vzdelávania vysoko aktuálne, pretože sa týkajú určovania priorít, stanovovania cieľov a stratégií. Cieľom výskumu bolo objasniť aspekty dôležitosti časového manažmentu vo vzdelávaní. Formulácii cieľa predchádzali neformálne diskusie so špecialistami na riadenie času vo vzdelávacom systéme alebo mimo neho. V dôsledku tohto procesu boli formulované nasledovné otázky:

- Aký je názor učiteľ'ov základných škôl na riadenie času vo vzdelávaní?

Na získanie dôveryhodných informácií, boli zostavené podrobnejšie otázky:

- Aký je postoj učiteľ'ov základných škôl k časovému manažmentu vo vzťahu k vzdelávaciemu prostrediu?
- Aký typ plánovania a stanovovania priorít učiteľa poznajú?
- Aký je postoj učiteľ'ov základných škôl k myšlienke zlepšenia ich zručností riadenia času?

Výsledky rozhovorov poukazujú na to, že učiteľa vnímajú časový manažment v širšom rámci ako len jednoduché časové riadenie. Podľa nich sa jedná o opatrenie, ktoré si vyžaduje kontrolu času, riadenie vlastného správania, definovanie priorít, zodpovedností, nahradenie starých zvykov novými, produktívnejšími atď. Autorka výskumu formuluje závery, ktoré zdôrazňujú v časovom manažmente učiteľa princíp efektívnosti. Na základe získaných údajov navrhuje zaradiť do ďalšieho vzdelávania učiteľ'ov aktivity podporujúce osobnostný a profesionálny rozvoj. Z pohľadu autorky je dôležité upriamiť pozornosť na individuálne získavanie potrebných zručností v oblasti časového manažmentu.

V podobnom kontexte sa vyjadruje k dôležitosti časového manažmentu v profesii učiteľa Olowe (2017). Z jeho pohľadu časový manažment predstavuje kľúčový faktor pri riadiacej funkcii v profesii učiteľa. Na tento fakt upozorňuje najmä v kontexte predškolskej výchovy, ktorá sa zameriava na rozvoj detí v ranom veku. Z pohľadu pedagogickej praxe, úspešné riadenie triedy predstavuje vynaložené úsilie učiteľa pri dosahovaní vzdelávacích cieľov. Ide o proces udržiavania a zabezpečovania optimálneho vzdelávacieho prostredia. Výsledky výskumu prinášajú zistenia, že pri účinných stratégiách riadenia triedy sa redukuje problémové správanie žiakov, podporuje sa ich pozornosť a zlepšujú ich pokroky.

Na druhej strane výsledky výskumu poukázali na fakt, že mnohí predškolskí učiteľa nemajú potrebné zručnosti a vedomosti potrebné na riadenie triedy. Doplnenie týchto medzier v manažmente triedy by mohlo do vzdelávacieho procesu vniesť efektívne stratégie, ktoré by mohli podporiť vzdelávanie a rozvoj detí. S ohľadom na skvalitnenie vzdelávania a rozvoja detí je dôležité, aby sa na odbornej príprave učiteľ'ov predškolského vzdelávania podieľali vzdelávacie programy s cieľom pomôcť im získať potrebné zručnosti a vedomosti potrebné na účinné riadenie triedy. Takáto

odborná príprava by sa mala zameriavať na organizáciu riadenia triedy s dôrazom na časový manažment. Nakoľko učitelia zohrávajú významnú úlohu pri zlepšovaní svojich riadiacich zručností v triedach, bolo by vhodné, ak by svoje vzdelanie doplnili formou krátkodobých kurzov súvisiacich s riadením triedy.

Na základe zisteného pokladáme za dôležité upozorniť na fakt, že v profesii učiteľa je časový manažment úzko prepojený s didaktickými kompetenciami a preto má dôležité a nezastupiteľné miesto v organizácii a fungovaní školy. V súvislosti s tým by malo byť vzdelávanie učiteľov v tejto oblasti podporované a ľahko dostupné.

LITERATÚRA

BABIAKOVÁ, S. a kol. (2009). *Obsahová integrácia v elementárnej a predškolskej edukácii*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 2009. 152s.

DOUŠKOVÁ, A., PORUBSKÝ, Š. (2009). *Didaktický model materskej školy*. Banská bystrica : Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 2009. 116s.

GAVORA, P. (2007). Vedci a učitelia – vzťah dvoch diskurzívnych komunit. In *Pedagogická revue* , 59 (2), s. 115-130.

KYRIACOU, CH. (1996). *Klíčové dovednosti učiteľa*. Praha : Portál, 1996. 154s.

Metodické materiály pre školy a školské zariadenia. 2023, [cit. 08.04.2023], Dostupné na internete: <https://www.ssi.sk/metodicke-materialy-pre-skoly/>.

MUSTE, D. (2018). *Time management applied in education* [online]. In erd. 2018, [cit. 08.04.2023]. Dostupné na internete: <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.06.10>.

OLWE, P. (2017). *Classroom management skills of pre-primary school teachers in ondo west local government area classroom management skills of pre-primary school teachers in ondo west local government area* [online]. 2017, [cit. 08.04.2023]. Dostupné na internete: <https://www.researchgate.net/publication/351286663>.

SAHITO, Z. et al. (2016). Teachers' time management and the performance of students: a comparison of government and private schools of hyderabad, sindh, pakistan [online]. *World journal of education*. 2016, 6 (6) [cit. 08.04.2023].

Dostupné na internete: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ej1157611.pdf>.

SYSLOVÁ, Z. (2013). Profesní kompetence učitele mateřské školy. Praha : Grada, 2013. 160 s.

KARIÉRNÝ RAST A ROZVÍJANIE PROFESIJNÝCH KOMPETENCIÍ UČITEĽOV NA STREDNEJ ŠKOLE

CAREER GROWTH AND DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF TEACHERS IN SECONDARY SCHOOL

Simona Žarnovická, Lucia Süttö

Abstrakt: Daný príspevok je zameraný na zistenie ďalšieho vzdelávania učiteľov stredných škôl v rámci Slovenskej republiky a následným porovnaním ďalšieho vzdelávania s Fínskom. Taktiež je pozornosť venovaná súvisom ďalšieho vzdelávania s profesijnými kompetenciami – konkrétne s vyučovacím štýlom, interakčným štýlom a didaktickými kompetenciami. Príspevok má teoreticko-empirický charakter. V teoretickej časti sú popísané informácie súvisiace s ďalším vzdelávaním a profesijnými kompetenciami. Empirická časť obsahuje vymedzenie výskumných otázok, hypotézy, použité metódy a výskumného súboru. V neposlednom rade sú uvedené výsledky výskumu.

Kľúčové slová: vzdelávanie učiteľov; profesijné kompetencie; učitelia stredných škôl

Abstract: The contribution is oriented on the continuation of the education of secondary school teachers within the Slovak Republic and the subsequent comparison of further education with Finland. Attention is also paid to the system of further education with professional competences – specifically with teaching style, interaction style and didactic competences. The contribution has a theoretical-empirical character. The theoretical part describes information related to further education and professional competences. The empirical part contains the definition of research questions, hypotheses, used methods and the research set. Last but not least, the research results are presented.

Keywords: teacher education; professional competences; teachers of secondary school

„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

Učiteľia sa bez ďalšieho vzdelávania nemôžu posúvať v ich kariérnom raste ani rozvíjať svoje kompetencie. Profesionálny rozvoj by mal smerovať k zvýšeniu kvality vzdelávania a to v zmysle zlepšovania vzdelávacích výsledkoch žiakov. Profesionálny rozvoj zahŕňa: pregraduálnu prípravu, adaptačný proces v škole, kontinuálne vzdelávanie učiteľov v organizáciách poskytujúcich rôzne formy vzdelávania, profesionálny rozvoj učiteľa v škole, sebvzdelávanie. (Pavlov, I. a kol., 2018).

Profesionálny rozvoj predstavuje proces, v ktorom sa prehlbujú, zdokonaľujú, rozvíjajú, rozširujú profesionálne kompetencie. Profesionálny rozvoj sa uskutočňuje podľa profesionálnych štandardov a to v súlade so súčasným vedeckým poznáním a odbornými, spoločenskými požiadavkami na výkon pracovnej činnosti. Uskutočňuje sa prostredníctvom: vzdelávania (za vzdelávanie sa považuje aj odborná stáž), tvorivej činnosti (súvisiacej s výkonom pracovnej činnosti - najmä vedeckej, výskumnej, publikačnej, umeleckej), sebvzdelávania a výkonu pracovnej činnosti. Riadi sa podľa plánu profesionálneho rozvoja, ktorý vyplýva so zamerania školy, školského zariadenia alebo zo zamerania zariadenia sociálnej pomoci. (Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických a odborných zamestnancoch § 40).

„Ďalšie vzdelávanie učiteľov chápeme ako subsystem vzdelávacej sústavy. Zámerne používame termín „ďalšie vzdelávanie učiteľov“, pretože „učiteľ“ je pre naše úvahy základným významotvorným pojmom. Vychádzame z predpokladu, že ďalšie vzdelávanie učiteľov by malo byť prínosom pre učiteľov aj žiakov, pre školu a jej celkovú atmosféru, a vo svojich dlhodobých dôsledkoch pre celú spoločnosť.“ (Babiaková, S. 2008, s.11).

1.1 Možnosti vzdelávania pedagogických zamestnancov

Následne sa pozrieme ako sa organizuje vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov podľa zákona 138/2019.

Adaptačné vzdelávanie je zamerané na získanie profesionálnych kompetencií, ktoré sú potrebné na výkon pracovnej činnosti v kariérovom stupni samostatný pedagogický zamestnanec alebo samostatný odborný zamestnanec. Cieľmi adaptačného vzdelávania je uľahčenie prechodu zo

štúdiá do praxe, získanie praktických skúseností pre výkon práce a adaptáciu v podmienkach pedagogickej praxe. (Bilšáková, A. 2021).

Kvalifikačné vzdelávanie sa organizuje ako doplňujúce pedagogické štúdium a taktiež ako rozširujúce štúdium. Poskytovateľom je vysoká škola, iná právnická osoba priamo poverená ministerstvom školstva, organizácia zriadená ministerstvom školstva. (Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických a odborných zamestnancoch § 43).

Funkčné vzdelávanie má poskytovateľa vysokú školu. Cieľom funkčného vzdelávania je získať profesijné kompetencie na výkon činnosti vedúceho pedagogického zamestnanca alebo vedúceho odborného zamestnanca. (Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických a odborných zamestnancoch § 47).

Špecializačné vzdelávanie sa organizuje v rozsahu najmenej 50 hodín ako schválený jednoduchý program špecializačného vzdelávania. Jeho cieľom je získať profesijné kompetencie, ktoré sú potrebné na vykonávanie špecializovaných činností. (Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických a odborných zamestnancoch § 49).

Predatestačné vzdelávanie sa zameriava na získanie profesijných kompetencií na zaradenie do vyššieho kariérového stupňa. Atestačná organizácia je poskytovateľom. (Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických a odborných zamestnancoch § 53).

Inovačné vzdelávanie predstavuje prehĺbenie, rozšírenie a inováciu profesijných kompetencií, ktoré sú potrebné na výkon pracovnej činnosti v príslušnej kategórii alebo v podkategórii pedagogického zamestnanca alebo v príslušnej kategórii odborného zamestnanca. Cieľom je uplatniť najnovšie poznatky a skúsenosti z praxe vo výchove a vzdelávaní. (Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických a odborných zamestnancoch § 55).

Aktualizačné vzdelávanie je zamerané na udržiavanie alebo obnovenie profesijných kompetencií, ktoré sú potrebné na výkon pracovnej činnosti, získanie nových vedomostí, zručností v konkrétnej oblasti činnosti a taktiež získať nové informácie o zmenách v dokumentácii. (Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických a odborných zamestnancoch § 57).

Lazarová, B., Prokopová, A. (2004) uvádzajú rôzne formy ďalšieho vzdelávania, medzi ktoré patrí: štúdium textov z internetu a rôznych zdrojov, diskusné fóra e učenie formou e-learningu, medzinárodné návštevy, práce na projektoch, supervízie, hospitácie, aktivity realizované školami.

Ďalšou možnosťou vzdelávania je samoštúdium. V rámci samoštúdia učitelia študujú odbornú literatúru alebo vyhľadávajú internetové fóra. (Miškolci, J. a kol., 2019). Realizoval sa online prieskum Slovenskej komory učiteľov, kde 59% učiteľov uviedlo, že využíva učiteľské internetové fóra. (sku.sk).

Marla Vaughnová je predsedníčkou Alabamskej konferencie pedagógov. V jednom rozhovore povedala, že odporúča začínajúcim učiteľom rozširovať svoje vzdelanie prostredníctvom získavania ďalších titulov, taktiež byť súčasťou komunit odborného vzdelávania a iných typov profesijného rozvoja. Oceňuje aj spoluprácu s kolegami, ktorí ju motivujú byť lepšou učiteľkou. (Teacher Certification Degrees, n.d.). Spoluprácu s kolegami spomína aj Washington, B. (2019), ktorý tvrdí, že úspešný profesionálny rozvoj v 21. storočí zahŕňa spoluprácu, rozširuje vedomosti a zvyšuje očakávania výsledkov vzdelávania prostredníctvom efektívneho rozvoja, ktorý vychádza zo spolupráce s ostatnými kolegami. Pedagógovia sa od seba navzájom učia osvedčené postupy a zdieľajú poznatky.

1.1.1 Výsledky iných štúdií zameraných na možnosti ďalšieho vzdelávania

Harausová realizovala výskum, ktorého sa zúčastnilo 197 respondentov vyučujúcich na stredných odborných školách. Zistilo sa, že až 77% učiteľov odborných predmetov si myslí, že obsah vzdelávania, ktorý je prezentovaný v rámci vzdelávacích programov im pomôže proces výučby skvalitniť. To znamená, že väčšina učiteľov vníma vzdelávacie programy adekvátne. Ďalšie zistenie prinieslo to, že až 87% učiteľov vníma kontinuálne vzdelávanie za potrebné, čo sa javí ako veľmi pozitívne (Harausová, H. 2014). Dané tvrdenie autorky Harausovej potvrdzuje aj Majerová, T. (n.d), ktorá uviedla, že učitelia sú si vedomí potreby a nutnosti ďalej sa vzdelávať. Taktiež uvádzame aj zistenie od Průchu, J. (2009), ktorý z výskumu uviedol, že 84% učiteľov považuje ďalšie vzdelávanie za nevyhnutné a významné.

Petríková, K. (2017) uvádza výsledok prieskumu, ktorý priniesol zistenie, že učitelia si uvedomujú dôležitosť kontinuálneho vzdelávania z hľadiska ich skvalitnenia edukačnej činnosti, čo potvrdilo 67,43% respondentov. 63,63% respondentov uviedlo, že súhlasia s tým, že vzdelávacie obsahy programov im pomôže skvalitniť proces výučby.

Na základe spomenutých výskumov môžeme predpokladať, že učitelia vnímajú ďalšie vzdelávanie skôr pozitívne (Harausová, Majerová, Prúcha, Petríková).

1.1.2 Porovnanie slovenských a fínskych učiteľov

Chovanculiak, R. (2022) uvádza podľa OECD:TALIS výsledok z roku 2018, ktorý ukazuje, že skoro 60% fínskych učiteľov odpovedalo, že spoločnosť si váži ich prácu – čo je najviac v celej Európe. Naša krajina sa nachádzala na konci – menej ako 5% slovenských učiteľov uviedlo, že by si spoločnosť vážila ich prácu. Na porovnanie uvádzame aj výsledok z TALIS z roku 2013, kedy menej ako 4% učiteľov našej krajiny uviedlo, že si myslia, že spoločnosť oceňuje ich povolanie a čo sa týka fínskych učiteľov ich bolo 59% , ktorí majú tento pocit. (OECD, TALIS, 2013).

Môžeme vidieť výrazné rozdiely vo vnímaní slovenských a fínskych učiteľov ohľadom toho, ako ich spoločnosť oceňuje.

V ďalšej časti príspevku uvádzame účasť fínskych učiteľov a slovenských učiteľov v ďalšom vzdelávaní z výsledkov TALIS z roku 2013. Uvádzame v % počty učiteľov, ktorí sa za posledných 12 mesiacov zúčastnili uvedených foriem vzdelávania:

Kurzy/workshopy 60% = Fínski učitelia, 38% = Slovenskí učitelia

- Vzdelávacie konferencie alebo semináre, kde učitelia alebo vedeckí pracovníci prezentujú svoje výsledky 35% = Fínski učitelia, 25 % = Slovenskí učitelia
- Hospitácie na iných školách 20% = Fínski učitelia, 4% = Slovenskí učitelia
- Účasť v skupine, ktorá vznikla za účelom ďalšieho vzdelávania učiteľov 20% = Fínski učitelia, 44 % = Slovenskí učitelia

- Kvalifikačný program (napr. programy na získanie určitého stupňa vzdelania) 11% = Fínski učitelia, 33 % = Slovenskí učitelia
- Hospitácie v podnikoch, verejných organizáciách, mimovládnych organizáciách 18% = Fínski učitelia, 2% = Slovenskí učitelia (OECD:TALIS, 2013).

Pre porovnanie slovenskí učitelia majú väčšiu tendenciu zúčastňovať sa najmä kvalifikačných a doškolovacích programov, avšak fínski učitelia v oveľa väčšej miere pristupujú aktívne v oblastiach, ako sú hospitácie priamo v podnikoch, alebo organizáciách. (OECD:TALIS, 2013). Toto tvrdenie podporuje aj výsledok z TALIS (2018), kde sa uvádza, že v našej krajine viac ako 3/4 riaditeľov poskytuje prístup k formálnym zaškolovacím programom a taktiež aj k neformálnym zaškolovacím aktivitám pre nových učiteľov. Výsledok z 2018 poukazuje aj na skutočnosť, že v priemere krajín OECD a aj v SR sa viac ako 90% učiteľov zúčastnilo aspoň na jednom type vzdelávania za posledných 12 mesiacov. (Minedu.sk)

Aké je ďalšie profesné vzdelávanie učiteľov vo Fínsku? Heikkinen a kol. uvádza (In: Průcha, J., Kansanen, P.), že vo Fínsku nie je jednotný systém pre ďalšie vzdelávanie učiteľov. Učitelia majú ročne k dispozícii tri dni na plánovanie a vzájomnú kooperáciu v školách. Táto časť práce je chápaná ako vytváranie školského kurikula a to sa poníma ako spôsob ich ďalšieho vzdelávania. Heikkinen a kol. uvádza (In: Průcha, J., Kansanen, P. 2016), že väčšina škôl organizuje uvádzacie orientačné školenia, ktoré sú určené pre začínajúcich učiteľov. Na ich podporu bol vyvinutý model skupinového mentorovania.

Hannele Niemi (In: Průcha, J., Kansanen, P. 2016) uviedol tri základné princípy prípravy učiteľov:

- Učitelia potrebujú hlbokú znalosť o najnovšom pokroku ohľadom výskumu tých predmetov, ktoré vyučujú. Taktiež potrebujú poznať výskum toho, ako sa niečomu učiť a ako to možno vyučovať.
- Výskumne orientovaný postoj svojej práce musí byť učiteľmi prijatý. Učitelia sa musia naučiť prijímať kritický a analytický postoj ku svojej činnosti, vyvodzovať závery z rôznych zdrojov a kriticky hodnotiť a pozorovať svoju prácu.
- Príprava učiteľov sama o sebe musí byť predmetom výskumu.

1.2 Profesijné kompetencie posudzované z interakčných štýlov, vyučovacích štýlov a didaktických kompetencií

Kompetencie učiteľa predstavujú súbor profesijných zručností a dispozií, ktorými by mal učiteľ disponovať, aby mohol svoje povolanie vykonávať efektívne. Existuje mnoho definícií, ktoré charakterizujú kompetencie učiteľa snažiac sa ich zblížiť s obsahom prípravy budúcich učiteľov na pedagogických a iných fakultách. Zväčša bývajú uvedené ako osobnostné kompetencie a kompetencie profesijné. Osobnostné kompetencie predstavujú zodpovednosť, tvorivosť, schopnosť riešiť rôzne problémy taktiež sem patrí tímová spolupráca a byť sociálne vnímavý. Profesijné kompetencie sa vzťahujú k obsahovej zložke výkonu profesie (znalosť predmetu). (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. 2003).

Didaktické kompetencie nie sú v terminológii jednoznačne charakterizované a dochádza k terminologickej nejednotnosti. Helus, Z. (1995) v rámci svojho modelu členenia uvádza kompetencie pedagogicko – didakticko - psychologické, čo spočíva v postupoch práce s učivom tak, aby sa to učivo pretváralo v informovanosti a spôsobilosti osobnosti myslieť v danej oblasti a vytvárať si názory, diskutovať a taktiež sa samostatne orientovať.

Vyučovací štýl učiteľa sa chápe ako postup, ktorý je uplatňovaný vo výchovno-vzdelávacom procese. Môže byť posudzovaný na základe toho, aké vyučovacie metódy učiteľ používa i ako vníma žiaka alebo aké má výchovno-vzdelávacie ciele. (Vargová, M. 2017).

Interakčný štýl je pre pedagóga typická a relatívne trvalá charakteristika osobnosti. Prejavuje sa v jeho konaní, správaní a komunikácii počas vyučovacej hodiny. Ovplyvňuje jeho organizačné, didaktické a komunikačné aktivity. (Fenyvesiová, L., Tirpáková, A. 2005).

Formulujeme nasledovné výskumné otázky:

1. Aké sú ďalšie možnosti vzdelávania učiteľov stredných škôl?
2. Aké formy vzdelávania učiteľa stredných škôl absolvovali?
3. Existuje vzťah medzi dĺžkou praxe a úrovňou profesijných kompetencií?

4. Taktiež sme sformulovali hypotézu:
5. Predpokladáme, že učitelia stredných škôl vnímajú d'alšie vzdelávanie pozitívne.

2 Metódy

Vo výskume boli použité 4 dotazníky: 1. Dotazník - vzdelávanie učiteľov (dotazník bol vlastnej konštrukcie, zvyšné boli existujúce zamerané na profesijné kompetencie), 2. Dotazník interakčného štýlu učiteľa – sebahodnotenie, 3. Dotazník didaktických kompetencií, 4. Dotazník vyučovacích štýlov.

Získané dáta sa spracovali v programe Microsoft Office Excel. Vypočítali sme základné štatistiky a k nim sa vytvorili grafy. Taktiež sme na spracovanie našich zistení použili program Jasp, v ktorom sme zisťovali existenciu vzťahov, k čomu sme využili Pearsonov korelačný koeficient.

Výskumnú vzorku tvorilo 51 respondentov. Išlo o učiteľov, ktorí vyučujú na stredných školách. Následne uvádzame základné údaje našich respondentov. Väčšinu respondentov tvorilo ženské pohlavie s počtom 41 (80,39%), mužské pohlavie bolo výrazne menšie zastúpené s počtom 10 (19,61%).

3 Výsledky výskumu

Aké sú d'alšie možnosti vzdelávania učiteľov stredných škôl?

Odpoveď na našu výskumnú otázku poskytujeme zo zistení z teoretickej časti - konkrétne z podkapitoly 1.1, v ktorej sme písali o možnostiach vzdelávania pedagogických zamestnancov. Ako bolo uvedené učitelia majú možnosť vzdelávať sa podľa zákona 138/2019. V zákone sú vymedzené nasledovné možnosti vzdelávania: adaptačné, kvalifikačné, funkčné, špecializačné, predatestačné, inovačné, aktualizácie.

V literatúre sme sa dočítali od autoriek Lazarovej, B. a Prokopovej, A. (2004), o formách d'alšieho vzdelávania medzi ktoré patrí: štúdium textov z internetu a rôznych zdrojov, diskusné fóra e učenie formou e-learningu, medzinárodné návštevy, práce na projektoch, supervízie, hospitácie, aktivity realizované školami, prednášky/semináre, konzultácie.

V TALIS (2013) sa uvádzajú nasledovné možnosti vzdelávania: kurzy/workshopy, vzdelávacie konferencie alebo semináre, účasť v skupine, ktorá vznikla za účelom ďalšieho vzdelávania učiteľov, kvalifikačný program (napr. programy na získanie určitého stupňa vzdelania) a taktiež boli spomenuté hospitácie.

Učitelia sa môžu vzdelávať aj prostredníctvom spolupráce s kolegami. Autori Marla Vaughnová (n.d) i Washington, B. (2019) oceňujú tento spôsob vzdelávania.

V našom výskume sme sa zaoberali aj fínskym vzdelávacím systémom (podkapitola 1.1.2). Na základe literatúry a výsledkov TALIS sme dospeli sme k určitým odlišnostiam medzi vzdelávaním učiteľov na Slovensku a vo Fínsku:

- učitelia vo Fínsku sú viac výskumne orientovaní - väčšia účasť na vzdelávaní s vedeckými pracovníkmi, slovenskí učitelia sú menej výskumne orientovaní,
- učitelia vo Fínsku sú aktívnejší v hospitáciách v podnikoch alebo organizáciách, slovenskí učitelia majú väčšiu tendenciu zúčastňovať sa najmä kvalifikačných a doškoľovacích programov,
- vo Fínsku nie je jednotný systém pre ďalšie vzdelávanie učiteľov, na Slovensku sa vzdelávanie realizuje podľa zákona 138/2019,
- vo Fínsku je pre začínajúcich učiteľov vyvinutý model skupinového mentorovania, slovenskí začínajúci učitelia absolvujú adaptačné vzdelávanie,
- vo Fínsku učitelia pociťujú väčšie ocenenie spoločnosti ako slovenskí.

Našli sme aj podobnosť, ktorá sa týka podmienky vykonávania učiteľského povolania v rôznych stupňoch na školách. Fínski aj Slovenskí učitelia (mimo učiteľov v predškolských zariadeniach) musia vo svojom štúdiu dosiahnuť magisterský titul.

Aké formy vzdelávania učitelia stredných škôl absolvovali?

Na zodpovedanie výskumnej otázky sme využili typ otvorenej otázky. Učítelia mali napísať, aké vzdelávanie absolvovali. Odpovede sa kategorizovali do 9 skupín (inovačné, adaptačné, funkčné, kvalifikačné, aktualizácie, špecializačné, žiadne, predatestačné, iné). Najviac učiteľov uvádzalo, že absolvovali formy vzdelávania, ktoré sú uvedené v zákone 138/2019 (adaptačné, kvalifikačné, funkčné, špecializačné, predatestačné, inovačné, aktualizácie). Učítelia, ktorí uviedli, že neabsolvovali žiadne formy vzdelávania sme kategorizovali ako skupinu žiadne. Niektorí učítelia uviedli odpovede typu – zahraničné kurzy, workshopy – tieto absolvované formy vzdelávania sme kategorizovali ako skupinu iné. Výsledky sú v tabuľke uvedené od najvyššieho počtu po najnižší. Respondenti uvádzali, aké vzdelávania absolvovali (napr. niektorí uvádzali, že absolvovali tri vzdelávania, niektorí dve a pod.). Ku každému typu vzdelávania sme priradili číslo a následne sme spočítali koľko vzdelávaní daný respondent uviedol.

Tabuľka 1 Absolvované formy vzdelávania učiteľov stredných škôl

Absolvované formy vzdelávania	N-početnosť	%
inovačné	38	38,38
adaptačné	21	21,21
funkčné	11	11,11
kvalifikačné	7	7,07
aktualizačné	7	7,07
špecializačné	5	5,05
žiadne	5	5,05
predatestačné	3	3,03

Z výsledkov môžeme vidieť, že najviac učiteľov absolvovalo inovačné vzdelávanie (38), druhý najvyšší počet sa preukázal u adaptačnom vzdelávaní (21), tretí najvyšší počet sa nachádza vo funkčnom vzdelávaní (11), kvalifikačné a aktualizácie majú rovnaký počet (7), špecializačné a žiadne majú taktiež rovnaký počet (5), predatestačné (3) a iné (2).

Existuje vzťah medzi dĺžkou praxe a úrovňou profesijných kompetencií?

Pre výpočet vzťahu medzi dĺžkou praxe a úrovňou profesijných kompetencií sme použili Pearsonov korelačný koeficient. Najprv sme si vypočítali priemery interakčných štýlov, vyučovacích štýlov a didaktických kompetencií. Ako posledný krok sme v Jaspe vypočítali koreláciu.

Tabuľka 2 Vzťah medzi dĺžkou praxe a úrovňou profesijných kompetencií

Variable	Pearson's Correlations	prax
prax	Pearson's r	—
	p-value	—
interakčný štýl – priemer	Pearson's r	0.006
	p-value	0.967
vyučovací štýl – priemer	Pearson's r	0.091
	p-value	0.533
didaktické kompetencie - priemer	Pearson's r	-0.011
	p-value	0.938

Výsledky preukázali, že vzťah medzi dĺžkou praxe a:

- interakčným štýlom - sa nepreukázal, pretože pearson's r = 0,006;
- vyučovacím štýlom - sa nepreukázal, pretože pearson's r = 0,091;
- didaktickými kompetenciami - sa nepreukázal, pretože pearson's r = - ,011.

Predpokladáme, že učitelia stredných škôl vnímajú ďalšie vzdelávanie pozitívne.

Positívne vnímanie učiteľov v oblasti ďalšieho vzdelávania sme zistili z otázky: Do akej miery považujete ďalšie formy vzdelávania za: prínosné, potrebné, nevyhnutné pre všetkých učiteľov bez ohľadu na to, či majú záujem. Učitelia mali vyjadriť svoju odpoveď na škále od 1 (vôbec) do 5 (veľmi). Pre každého respondenta sme následne vypočítali priemerné skóre dosiahnuté z „prínosné, potrebné, nevyhnutné“.

Hypotéza sa potvrdila, pretože priemerné skóre je 3,63, čo znamená, že učitelia vnímajú ďalšie vzdelávanie pozitívne. Našou podmienkou pre určenie pozitívneho vnímania bolo skóre vyššie ako 3,5.

Tabuľka 3 Vnímanie ďalšieho vzdelávania učiteľmi stredných škôl

Descriptive Statistics	PV - priemer z PPD
Valid	51
Mean	3.629
Std. Deviation	1.008
Minimum	1.000
Maximum	5.000

Vysvetlivky: PV - priemer z PPD = pozitívne vnímanie - priemer z potrebné, prínosné, dôležité

4 Diskusia a záver

V prvej výskumnej otázke sme zisťovali, aké sú ďalšie možnosti vzdelávania učiteľov stredných škôl. Následne uvádzame pár príkladov, ktoré už boli spomenuté. Učitelia majú možnosť zúčastňovať sa rôznych foriem vzdelávania. Zákon 138/2019 uvádza, že vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancoch sa realizuje prostredníctvom adaptačného, kvalifikačného, funkčného, špecializačného, predatestačného, inovačného, aktualizáčného vzdelávania. Podobne uvádzajú Lazarová, B. a Prokopová, A. (2004), ktoré uviedli možnosti ďalšieho vzdelávania formou e-learningu, štúdia textov z internetu, diskusné fóra, medzinárodné návštevy, práce na projektoch, supervízie, aktivity realizované školami. Taktiež môžeme vidieť prepojenosť zistenia zo Slovenskej komory učiteľov, ktorá vo svojom prieskume uviedla, že 59% respondentov (učiteľov) sa vzdeláva prostredníctvom učiteľských internetových fór (sku.sk). Internetové fóra uviedli ako možnosť vzdelávania aj Lazarová, B. a Prokopová, A. (2004) a ako môžeme vidieť z prieskumu, internetové fóra preferuje viac ako polovičná časť učiteľov.

Okrem možnosti vzdelávania slovenských učiteľov sme zisťovali aj možnosti fínskych učiteľov. Na základe naštudovanej literatúry a výsledkov z TALIS (2013), sme dospeli k určitým odlišnostiam, ktoré sú uvedené aj v časti výsledky. Pre porovnanie slovenskí učitelia majú väčšiu tendenciu zúčastňovať sa najmä kvalifikačných a doškolovacích programov, avšak fínski učitelia v oveľa väčšej miere pristupujú aktívne v oblastiach, ako sú hospitácie priamo v podnikoch, alebo organizáciách. (OECD:TALIS, 2013). Hlavný rozdiel nachádzame najmä v príprave učiteľov - fínski učitelia sú

vedecky a výskumne orientovaní. Rozdiely nenachádzame len v percentuálnej účasti v jednotlivých formách vzdelávania ale aj vo vnímaní ocenenia spoločnosti v spojitosti s ich profesiou (fínski učители sa cítia ocenení, slovenskí nie). Na základe zistení konštatujeme, že učители sa môžu zúčastniť rôznych foriem vzdelávania či už formálnych (ako napr. vzdelávania uvedené v zákone 138/2009) alebo neformálnych (napr. samoštúdium).

V druhej výskumnej otázke sme zisťovali, aké formy vzdelávania učители stredných škôl absolvovali. Najviac učiteľov absolvovalo inovačné vzdelávanie (38). Lászlo, K. a kol. (2010) uviedol druhy kontinuálneho vzdelávania v %, ktoré boli poskytované v roku 2010 a najviac zastúpené bolo aktualizáčné vzdelávanie - 62,75%. Môžeme vidieť, že u poskytovateľov dominuje aktualizáčné vzdelávanie. V našich zisteniach učители preferovali v rámci poskytovateľa inovačné vzdelávanie. Na základe výsledkov môžeme konštatovať, že sa preukázala prepojenosť s našou teoretickou časťou, v ktorej sme vymedzili ďalšie možnosti vzdelávania učiteľov. Výsledky preukázali, že učители absolvovali formy vzdelávania, ktoré sú uvedené v zákone 138/2019. Taktiež sme v našej teoretickej časti uviedli možnosť vzdelávať sa prostredníctvom kurzov a workshopov, ktoré boli preukázané aj v našich výsledkoch.

V tretej výskumnej otázke sme zisťovali to, či existuje vzťah medzi dĺžkou praxe a úrovňou profesijných kompetencií. Naše výsledky nepreukázali žiaden vzťah medzi dĺžkou praxe a úrovňou profesijných kompetencií. Na základe výsledkov, ktoré vyšli: 0,006; 0,091; 0,011 konštatujeme, že existencia vzťahu medzi dĺžkou praxe a úrovňou profesijných kompetencií neexistuje, nakoľko vzťah sa nepreukázal u žiadnej profesijnej kompetencie.

Taktiež sme zisťovali odpoveď na hypotézu: Predpokladáme, že učители stredných škôl vnímajú ďalšie vzdelávanie pozitívne. Našou podmienkou pre určenie pozitívneho vnímania bolo skóre vyššie ako 3,5. Naš výsledok preukázal priemerné skóre je 3,63 čo znamená, že naša hypotéza sa *potvrdila*. Našu hypotézu podporujú aj zistenia rôznych autorov, ktorí sa zaoberali ďalším vzdelávaním učiteľov. Harausová, H. (2014) zo svojho výskumu uvádza, že až 87% učiteľov vníma kontinuálne vzdelávanie za potrebné, čo sa javí ako veľmi pozitívne. Taktiež Průcha, J. (2009) z výskumu uviedol, že 84% učiteľov považuje ďalšie vzdelávanie za

nevyhnutné a významné. Majerová, T. (n.d), uviedla, že učitelia sú si vedomí potreby a nutnosti ďalej sa vzdelávať. Ako posledné zistenie prinášame výskum Petříkovej, K. (2017), ktorá uviedla, že učitelia si uvedomujú dôležitosť kontinuálneho vzdelávania z hľadiska ich skvalitnenia edukačnej činnosti, čo potvrdilo 67,43% respondentov.

Mohli sme vidieť na základe iných zistení, že viac ako polovica učiteľov vníma ďalšie vzdelávanie za potrebné, nevyhnutné, dôležité a nápomocné. Na základe výsledku môžeme konštatovať, že učitelia stredných škôl vnímajú ďalšie vzdelávanie pozitívne. Pozitívne vnímanie učiteľov v oblasti ďalšieho vzdelávania považujeme za veľmi dobrý výsledok výsledok, nakoľko nám to dáva spätnú väzbu, že učitelia si uvedomujú dôležitosť neustáleho zdokonaľovania svojich vedomostí. Dôležitosť a efekt ďalšieho vzdelávania uvádzajú nasledovné zistnia. Ashton, P. (1996) uviedla, že učitelia, ktorí majú viac kreditných hodín v odbornom vzdelávaní sú lepšie hodnotení od supervízorov ako učitelia s menším počtom a taktiež študenti učiteľov zúčastňujúcich sa vzdelávaní dosahujú lepšie skóre v testoch. Darling-Hammond, L. (2000) uviedla, že učitelia, ktorí majú väčšie znalosti o vyučovaní pracujú efektívnejšie so študentmi pri úlohách, ktoré si vyžadujú vyššie myslenie a sú zamerané na riešenie problémov.

Za limit považujeme počet respondentov, nakoľko ich počet bol menší ako pôvodná plánovaná vzorka. Taktiež za limit považujeme to, že našu výskumnú otázku, ktorá bola zameraná na existenciu vzťahu medzi dĺžkou praxe a úrovňou profesijných kompetencií sme nemali možnosť porovnať s iným výskumným zistením.

Následne uvádzame odporúčania pre prax, ktoré by mohli napomôcť k čo najväčšiemu záujmu učiteľov v oblasti ich ďalšieho vzdelávania:

- Preplatiť financie za absolvovanie vzdelávaní;
- Zlepšiť a prehodnotiť systém vzdelávania;
- Vzdelávania smerovať k získavaniu praktických poznatkov, či už prostredníctvom zážitkového učenia alebo iných aktivizujúcich metód;
- Získavať spätnú väzbu od absolventov vzdelávania nielen v teoretickej rovine, ale najmä v praxi – zapracovanie získaných vedomostí, zručností do výchovno – vzdelávacieho procesu.

LITERATÚRA

ASHTON, P. (1996). Improving the Preparation of Teachers. In *Educational researcher* [online]. vol. 25, no.9 [cit. 2023-22-02]. Dostupné na internete:<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0013189X025009021?journalCode=edra>.

BABIAKOVÁ, S. (2008). *Kontinuálne vzdelávanie učiteľov*. Banská Bystrica, Slovensko: OZ Pedagóg.

BILŠÁKOVÁ, A. (2021). Adaptačné vzdelávanie v podmienkach školy (1.) In *Direktor* [online]. [cit. 2022-03-12]. Dostupné na internete: <https://www.direktor.sk/sk/casopis/manazment-skoly-v-praxi/2021/2-2021>.

DARLING-HAMMOND, L. (2006). Constructing 21st - CENTURY TEACHER EDUCATION. In *Journal of Teacher Education*. [online]. vol. 57, no. 3. [cit. 2023-22-02]. Dostupné na internete:<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022487105285962>.

FENYVESIOVÁ, L. & TIRPÁKOVÁ, A. (2005). Komparácia interakčného štýlu učiteľov zš a osemročných gymnázií. In *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání*. České Budějovice: Pedagogická fakulta, s. 58-60.

HARAUSOVÁ, H. (2014). Názory učiteľov SOŠ na kontinuálne vzdelávanie, jeho potreby a prínos pre skvalitňovanie vyučovacieho procesu. In *Pedagogika.sk* [online]. ročník 5, číslo 3 [cit. 2022-21-11]. Dostupné na internete: <https://www.casopispedagogika.sk/studie/harausova-helena-nazory-ucitelov-sos-na-kontinualne-vzdelavanie-jeho-potrebu-a-prinos-pre-skvalitnovanie-vyučovacieho-procesu.html>.

HELUS, Z. (1995). Jak dál ve vzdělávání učitelu. In *Pedagogika.sk* [online]. ročník XLV, číslo 2 [cit. 2022-15-11]. Dostupné na internete: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=3128%20title=>.

CHOVANCULIAK, R. (2017). *Fínsky sen. Ako sa poučiť z fínskych chýb a reformovať školstvo*. Bratislava: INESS, 13 s. [online]. [cit. 2022-10-12]. Dostupné na internete:

https://iness.sk/sites/default/files/documents/pdf/IPN/finsky_sen.pdf.

LAZAROVÁ, B. & PROTOKOVÁ, A. (2004). Učitelé a ich ďalší vzdelávaní - K nektórym psychologickým aspektům. In *Pedagogika.sk* [online]. ročník LIV,

číslo 3 [cit. 2022-11-11]. Dostupné na internete:
<https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1812%20title=>.

LÁSZLÓ, K. A KOL. (2010). *Prostriedky rozvíjania spôsobilostí učiteľa*. Banská Bystrica, Slovensko: Pedagogická fakulta UMB.

MAJEROVÁ, T. (N.D). *Potrebujú učelia poradenstvo v ďalšom vzdelávaní*. [online]. [cit. 2023-12-01]. Dostupné na internete:
<https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Vendel1/subor/23.pdf>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, VEDY, VÝSKUMU A ŠPORTU SLOVENSKEJ REPUBLIKY. *Výsledky štúdie OECD o vyučovaní a vzdelávaní TALIS 2013*. [online]. [cit. 2022-05-12]. Dostupné na internete:
<https://www.minedu.sk/vysledky-studie-oecd-o-vyucovani-a-vzdelavani-talis-2013/>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, VEDY, VÝSKUMU A ŠPORTU SLOVENSKEJ REPUBLIKY. *Najnovšie zistenia o slovenských učiteľoch - Slovensko sa už po tretíkrát zapojilo do medzinárodného výskumu OECD TALIS o vyučovaní a vzdelávaní, 2018*. [online]. [cit. 2023-20-02]. Dostupné na internete:
<https://www.minedu.sk/najnovsie-zistenia-o-slovenskych-uciteloch-slovensko-sa-uz-po-tretikrat-zapojilo-do-medzinarodneho-vyskumu-oecd-talis-o-vyucovani-a-vzdelavani/>.

MIŠKOLCI, J. A KOL. (2019). *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku: To dá rozum*, Bratislava: MESA10, 2019. Dostupné na <https://analyza.todarozum.sk>.

PAVLOV, I. A KOL. (2018). *Kariérový systém profesijného rozvoja učiteľov a model podpory profesijného učenia v škole*. Banská Bystrica, Slovensko: Belianum.

PETRÍKOVÁ, K. (2017). *Názory učiteľov na prínos kontinuálneho vzdelávania z hľadiska skvalitňovania edukačného procesu*. In *Edukácia* [online]. ročník 2, číslo 2 [cit. 2022-21-11]. Dostupné na internete:
<https://www.upjs.sk/edukacia/2-2017/>.

PRŮCHA, J. A KOL. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha, Česko: Portál.

PRŮCHA, J., & KANSANEN, P. (2015). *Školní vzdělávání ve Finsku*. Praha, Česko: Univerzita Karlova.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., & MAREŠ, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha, Česko: Portál

SLOVENSKÁ KOMORA UČITEĽOV. *Vyhodnotenie dotazníka ku kariérnemu rastu a kreditovému systému - zákon č.317/2009*. 2014. [online]. [cit. 2023-19-02]. Dostupné na internete: <https://sku.sk/vyhodnotenie-dotaznika-ku-kariernemu-rastu-a-kreditovemu-systemu-zakon-c-317-2009/>.

TEACHERS CERTIFICATION DEGREES. n.d. [online]. [cit. 2023-19-02]. Dostupné na internete:<https://www.teachercertificationdegrees.com/interviews/teacher-association-presidents/#vaughn>.

VARGOVÁ, M. (2017). Vyučovacie štýly učiteľa. In *Mladá veda*[online]. ročník 5, číslo 9 [cit. 2022-01-12]. Dostupné na internete: <https://www.mladaveda.sk/casopis/2017-09/>.

Zákon č. 138/2019 Z. z. *Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. [online].[cit. 2022-25-10]. Dostupné na internete: <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2019-138>.

WASHINGTON, B. (2019). The importance of Professional Development in the 21st Century. [online]. [cit. 2023-19-02]. Dostupné na internete: <https://www.graduateprogram.org/2019/09/the-importance-of-professional-development-in-the-21st-century/>.

Časť 2

ĎALŠIE VÝZNAMNÉ ASPEKTY PSYCHOLOGICKÉHO POZNANIA PRE PEDAGOGICKÝCH A ODBORNÝCH ZAMESTNANCOV ŠKÔL



VPLYV MÉDIÍ NA KOGNITÍVNY VÝVIN DIEŤAŤA PREDŠKOLSKÉHO VEKU

THE INFLUENCE OF MEDIA ON THE COGNITIVE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

Dominik Sochor, Lucia Süttö

Abstrakt: Tento príspevok si kladie za cieľ prezentovať zistené účinky digitálnych médií na kognitívny vývoj detí predškolského veku a navrhnúť spôsob na elimináciu negatívnych vplyvov. Jeho primárnym cieľom bolo analyzovať vplyv médií na kognitívny vývin a preskúmať, akú úlohu zohrávajú v tomto procese. Článok sa zameriava na bežné používanie smartfónov a tabletov medzi predškolákmi, hodnotí pozitívne aj negatívne vplyvy médií s ohľadom na teoretické perspektívy Jeana Piageta a Leva Vygotského. Celkovo zhrňuje ucelené teoretické poznatky, ktoré môžu prispieť k lepšiemu porozumeniu vplyvu digitálnych médií na kognitívny vývin detí predškolského veku a navrhuje spôsoby lepšieho využitia médií s cieľom minimalizovať negatívne dôsledky.

Kľúčové slová: digitálne médiá, deti predškolského veku, kognitívny vývin, vplyv médií, negatívne účinky, pozitívne účinky.

Abstract: This post aims to present the identified effects of digital media on the cognitive development of preschool-age children and propose a way to eliminate the negative impacts. Its primary goal was to analyze the influence of media on cognitive development and explore the role they play in this process. The article focuses on the common use of smartphones and tablets among preschoolers, evaluating both the positive and negative effects of media within the theoretical perspectives of Jean Piaget and Lev Vygotsky. Overall, it summarizes comprehensive theoretical knowledge that can contribute to a better understanding of the impact of digital media on the cognitive development of preschool-age children and proposes ways to better utilize media in order to minimize negative consequences.

Keywords: digital media, preschool-age children, cognitive development, media influence, negative effects, positive effects.

1 Predškolské dieťa

Naším zámerom bolo zistiť, ako smartfóny a tablety ovplyvňujú deti predškolského veku a ich vývin. Pochopením toho, ako mentálne,

emocionálne a sociálne rastú, môžeme vidieť, ako tieto pomôcky formujú ich pohľad na svet, učenie a sociálne zručnosti. Poskytnúť deťom prístup k digitálnym médiám môže mať svoje negatíva, preto si musíme dobre premyslieť, kedy a ako im ich umožníme používať na základe ich jedinečných potrieb a štádií vývinu. Ontogenetická perspektíva je kľúčom k pochopeniu toho, ako médiá ovplyvňujú predškolákov a pomáhajú nám orientovať sa v digitálnom svete s ohľadom na ich vývin. Zvolili sme Piagetovu a Vygotského teóriu ako základný rámec pre pochopenie predškolského sveta detí v našej práci. Piaget sa zameriava na vnútorný vývin myslenia a schopností dieťaťa, zatiaľ čo Vygotský skúma vplyv sociálneho prostredia a interakcií s ostatnými na kognitívny vývin detí.

Predškolské obdobie zahŕňa vek od zhruba 3 rokov až do nástupu do základnej školy. Dieťa vstupuje do škôlky v troch rokoch a do základnej školy v šiestich. V tomto období dieťa prechádza vývinovými procesmi, ktoré mu umožňujú získavať nové zručnosti a návyky (Vágnerová, 2021).

Kognitívny vývin v predškolskom veku

Piagetova teória kognitívneho vývinu hovorí, že deti vo veku 2 až 7 rokov sú v predoperačnom štádiu. Ktoré je rozdelené na dve časti: symbolickú (2-4 roky) a intuitívnu (4-7 rokov). Počas tohto obdobia deti začínajú používať slová a symboly a zdokonaľujú sa v rozprávaní. Môžu si dokonca predstaviť veci, ktoré tam v skutočnosti nie sú, a pohrať sa s nimi v hlave. V podstate sa im rozvíja predstavivosť. Počas intuitívnej fázy (vo veku 4-7 rokov) sa deti učia viac o svete a sú zvedavé. Pýtajú sa veľa otázok, no niekedy majú problém so zložitými myšlienkami a zisťovaním, ako veci spolu súvisia (Piaget, 1999).

Naopak Vygotského teória v podstate hovorí, že to, ako sa deti učia veci, ovplyvňujú ľudia a kultúra okolo nich. Myslí si, že keď deti a dospelí robia veci spolu, pomáha to deťom učiť sa nové veci. A to môže skutočne formovať, ako deti myslia a chápu svet okolo seba (Vygotsky, 1978).

Deti vo veku 4-6 rokov sa začínajú zlepšovať v rozprávaní a myslení, naučia sa asi 4000 slov a rozlišujú medzi správnym a nesprávnym. Lepšie si všímajú detaily a spájajú veci (Šimíčková-Čížková, 2005; Jakabčic, 2002). Začnú sa viac sústrediť a dokážu ovládať svoju pozornosť (Podprocká, 2013). Zlepšujú sa v zapamätávaní si vecí na základe hry. Zdokonaľujú sa v predstavovaní si vecí a vo využívaní fantázie v každodennom živote

(Šimíčková-Čížková, 2005). Televízia a podobné zariadenia im môžu pomôcť pri vymýšľaní nových nápadov, ale ak ich sledujú príliš veľa, možno sa im nebude chcieť prísť na vlastné nápady (Šimíčková-Čížková, 2005).

V našej práci sme na základe Piagetovho a Vygotského pohľadu na kognitívny vývin detí predškolského veku zohľadnili vnútorný svet detí a vplyv sociálneho prostredia. Týmto sme vytvorili pevný základ pre pochopenie účinkov digitálnych médií na deti.

V predškolskom veku sa deti pohybujú bezstarostne a nekoordinovane, často zbytočnými pohybmi. S pribúdajúcim vekom sa však pohybujú lepšie, najmä medzi štvrtým a piatym rokom života. Učia sa robiť veci ako stáť na jednej nohe, skákať pri behu, kotúľať sa, skákať na jednej nohe, liezť po veciach, korčuľovať, hrať futbal a jazdiť na bicykli. Aj keď sa každé dieťa vyvíja vlastným tempom, väčšina sa časom stáva koordinovanejším (Gáborová & Porubčanová, 2016).

Ovládanie smartfónu alebo tabletu závisí od toho, ako dobre sa vyvinuli motorické schopnosti. Keď ste dieťa, naučíte sa pohybovať prstami a používať dotykové obrazovky, ktoré vám pomôžu rýchlejšie písať. Pri používaní aplikácií je dôležitá aj dobrá koordinácia očí a rúk.

V kontexte používania médií u detí predškolského veku je dôležité uznať význam motorických zručností. Predškolské deti sú totiž stále v procese osvojovania si schopnosti synchronizovať svoje pohyby a zdokonaľovať svoje motorické zručnosti. Preto sme považovali za nevyhnutné zohľadniť túto skutočnosť.

2 Predškolský vek a smartfóny

Pre deti v predškolskom veku sa odporúča sledovať programy, ktoré poskytujú informácie jednoduchým a ich blízkym spôsobom, pretože to uľahčuje efektívne pochopenie a uchovávanie materiálu. S príchodom tabletov a smartfónov už televízia nie je jediným médiom, prostredníctvom ktorého sa deti dostanú k mediálnemu obsahu. Vo svetle tohto vývinu sa deti čoraz viac zapájajú do aktívneho využívania týchto zariadení, ktoré poskytujú rôzne možnosti na sledovanie videí, hranie hier, komunikáciu a získavanie informácií. Vzhľadom na ich prenosnosť, všestrannosť a

rôznorodé aplikácie sú smartfóny výnimočným médiom na podporu zábavy aj vzdelávania.

Vystavovanie predškolských detí smartfónom a tabletom sa stalo rozšírenejším, čo vyvoláva obavy z možných účinkov na ich psychický a fyzický vývin. Štúdia vykonaná v roku 2014 odhalila, že takmer všetky deti v tejto vekovej skupine používajú mobilné zariadenia, pričom väčšina z nich začína pred dosiahnutím jedného roka (Kabali et al., 2015). Okrem toho sme zistili, že spoliehanie sa rodičov na elektronické zariadenia môže negatívne ovplyvniť ich interakciu s deťmi a brániť ich rozvoju (Carson, 2021). Ďalší výskum podporuje toto tvrdenie a naznačuje, že čas rodičov pred obrazovkou priamo ovplyvňuje vystavenie ich detí digitálnym médiám (Rai, 2022). Keďže digitálne médiá sú čoraz populárnejšie, deti predškolského veku sú na ne čoraz viac odkázané, čo môže nepriaznivo ovplyvniť ich zdravie. Pre rodičov je kľúčové, aby boli dobre informovaní o možných rizikách nadmerného používania digitálnych médií medzi deťmi a aktívne regulovali ich používanie (Fitzpatrick, 2022).

Používanie smartfónov a tabletov malými deťmi navštevujúcimi predškolské zariadenia vzbudilo medzi rodičmi a odborníkmi pozornosť a obavy. Štúdie ukazujú, že tieto technológie deti primárne využívajú na hranie hier a sledovanie videí, hoci existujú aj aplikácie určené na vzdelávacie účely.

Výskum uskutočnený v Turecku odhalil, že väčšina rodičov nainštalovala pre svoje deti aplikácie, pričom najčastejšie využívanými aktivitami sú hry na zábavu, štúdium aj sledovanie videí. Nadmerné používanie smartfónov však môže mať nepriaznivé účinky na duševné zdravie a spánok detí (Zulfu, 2014). Správa AAP z roku 2016 odporúča obmedziť používanie digitálnych technológií medzi deťmi, najmä deťmi mladšími ako dva roky, a nie viac ako hodinu denne pre deti vo veku od dvoch do piatich rokov. Zdôrazňuje tiež, že je dôležité zabezpečiť, aby tieto technológie nebránili kľúčovým činnostiam, akými sú hra, cvičenie, spánok a čítanie (AAP, 2016, in Čerešník, 2017). Ďalší výskum ukazuje, že rodičom často chýbajú presné poznatky o aplikáciách, ktoré ich deti často používajú a ako dlho. Je nevyhnutné, aby rodičia dostávali informácie a podporovali aktivity, ktoré podporujú zdravý vývin detí (Radesky et al., 2020).

Na základe vyššie uvedených informácií možno usúdiť, že kľúčovú zodpovednosť za dohľad nad využívaním smartfónov a tabletov u detí predškolského veku nesú rodičia. Je nevyhnutné, aby rodičia dôkladne chápali možné riziká spojené s nadmernou konzumáciou digitálnych médií a prijali proaktívne opatrenia na monitorovanie a obmedzenie ich používania.

3 Dopady využívania smartfónu a tabletu

Sme presvedčení, že Piagetova teória zdôrazňuje význam interakcie dieťaťa s fyzickým svetom pri vytváraní kognitívnych schém. Používanie digitálnych médií deťmi predškolského veku môže byť spornou otázkou, pretože môže brániť ich schopnosti interagovať s fyzickým svetom a rozvíjať svoje vlastné koncepty. Zatiaľ čo používanie médií môže poskytnúť vzdelávacie a zábavné príležitosti, predstavuje tiež potenciálnu hrozbu pre psychický, fyzický a sociálny rast detí predškolského veku. Naopak, Vygotského teória naznačuje, že vhodné a kontextovo relevantné využitie digitálnych médií môže byť prospešné pre kognitívny vývin detí predškolského veku. Rodičia môžu zohrávať významnú úlohu v procese interakcie dieťaťa s fyzickým svetom a vytváraní kognitívnych schém, pričom používanie digitálnych médií deťmi predškolského veku môže mať kontroverzný vplyv na ich schopnosť interagovať s reálnym prostredím a rozvíjať vlastné koncepty. Sme presvedčení, že médiá môžu mať pozitívne aj negatívne vplyvy, ktoré môžu byť svojou povahou porovnateľné.

Digitálne médiá majú vplyv na deti, a je dôležité minimalizovať riziká a zabezpečiť dostatok interakcie a sociálneho kontaktu mimo virtuálneho sveta. Správne vybraný obsah môže pozitívne ovplyvniť kognitívny vývin detí, podporovať pozornosť, pamäť, logické myslenie, jazykové schopnosti a kreativitu. Modernej výchove, ktorá využíva médiá na výučbu, môžu deti predškolského veku mať veľký prospech. Napríklad, interaktívne aplikácie a hry môžu pomôcť deťom pripraviť sa na budúce vzdelávanie, zlepšiť schopnosti učenia sa a rozvíjať ich kognitívny vývin. Dôležité je však zabezpečiť, aby tieto aktivity boli primerané veku dieťaťa a podporovali jeho zdravý vývin.

Príkladom môže byť využívanie digitálnych videí a interaktívneho softvéru, ktoré sú špeciálne prispôbené na výučbu angličtiny pre malé deti. Tieto

materiály ponúkajú mladým ľuďom možnosť počúvať a pozorovať anglický jazyk, osvojiť si novú slovnú zásobu a výrazy a zapojiť sa do aktivít a hier interaktívnym spôsobom. Rodičia, bez ohľadu na svoju vlastnú znalosť angličtiny, môžu tieto digitálne zdroje využívať so svojimi potomkami a dohliadať na ich reakcie a pokrok.

Tabuľka 1 Negatívne a pozitívne účinky médií

Negatívne účinky	Pozitívne účinky
Vývinové oneskorenie	Podpora rozvoja kognitívnych schopností
Porucha pozornosti, pamäti	Sociálna stimulácia
Zvýšené riziko obezity u detí	Podpora jazykového rozvoja
Porucha spánkového režimu	Zábavné učenie
Obmedzená interakcia s rodičmi	Podpora logiky, fantázie, motoriky a schopnosti učiť sa
Sociálne problémy	Môžu nahradiť rodičovskú sociálnu stimuláciu v niektorých prípadoch
Oslabené logické myslenie	Rozvoj jemných motorických zručností, fantázie alebo logiky.

Vysvetlivky: Informácie uvedené v tabuľke sú zozbierané zo zdrojov a spracované pre účely súhrnu, a ich presnosť a aktualita závisia od týchto zdrojov: (PIERRE, 2022; TABULLO, 2022; NELSON, 2014; RUI-YU, 2023; CHINDAMO, 2019; CARSON, 2021; RAI, 2022; FITZPATRICK, 2022)

4 Diskusia a záver

Na záver je dôležité uznať, že používanie smartfónov a tabletov má zreteľný vplyv na kognitívne dozrievanie predškolských detí. Tento efekt je však podmienený rôznymi prvkami, ako je dĺžka a spôsob používania týchto technologických zariadení. Existuje rastúca obava týkajúca sa možných nepriaznivých účinkov dlhodobého používania smartfónov a tabletov na kognitívny a behaviorálny rast detí.

Zvýšené vystavenie digitálnym médiám počas detstva môže viesť k zmenám v štýloch učenia a hrania, narušeniu emocionálnej sebakontroly a inhibícii odozvy (Carson, 2021) a dokonca aj potenciálnym zdravotným komplikáciám v budúcnosti (Fitzpatrick, 2022).

Významným je aj fakt, že smartfóny a tablety môžu slúžiť ako užitočné zdroje, ak sa používajú správne. Implementáciou filtrov vhodných pre deti

a navrhovaním mediálneho obsahu, ktorý je v súlade so vzdelávacími cieľmi, môžu deti ťažiť z výhod kognitívneho rozvoja. Vzdelávacie aplikácie ako napríklad Khan Academy, môžu napríklad výrazne zlepšiť kognitívne schopnosti detí a uľahčiť im získavanie nových informácií a vzdelávacieho obsahu (Nelson,2014).

Máme za to, že dospelí a opatrovatelia detí predškolského veku nesú zodpovednosť za dohľad nad používaním elektronických zariadení. Je to kľúčové, pretože je nevyhnutné, aby deti mali dostatok príležitostí na interakciu tvárou v tvár a socializáciu mimo sféry virtuálnej reality. Poskytovanie výchovného rodinného prostredia a poradenstvo zo strany zodpovedných dospelých je kľúčové pre zabezpečenie vhodného využívania takýchto technológií.

Je potrebné prijať harmonický a spravodlivý prístup, ktorý deťom umožní využívať technológie a zároveň sa zapájať do iných rozvojových aktivít, ktoré pomáhajú ich holistickému rastu a blahu.

Cieľom príspevku nebolo podať úplný obraz o predmetnej problematike a preskúmať, ale realizovať náčrt toho, ako smartfóny a tablety ovplyvňujú kognitívny vývin detí v predškolskom veku pomocou existujúceho výskumu. Analýzou výskumov sme podporili fakt, že digitálne médiá môžu zlepšiť alebo spomaliť kognitívny vývin detí v predškolskom veku. Rozumné používanie digitálnych médií môže posilniť kognitívne schopnosti, no nadmerné používanie môže zhoršiť jazykové schopnosti a sociálnu interakciu.

LITERATÚRA

CARSON, V., & KUZIK, N. (2021). The association between parent-child technology interference and cognitive and social-emotional development in preschool-aged children. *Child Care Health Dev*, 47, 477-483. Dostupné na: <<https://doi.org/10.1111/cch.12859>>.

ČEREŠNÍK, M., & ČEREŠNÍKOVÁ, M. (2017). Mediá a mediálne obsahy. Kedy môžu deťom škodiť? In E. Maierová, L. Viktorová, J. Suchá, & M. Dolejš (Eds.), *PhD existence 2017: Psychologie v době internetu* (pp. 125-131). Olomouc: UP Olomouc.

FITZPATRICK, C., ALMEIDA, M. L., HARVEY, E., et al. (2022). An examination of bedtime media and excessive screen time by Canadian preschoolers

during the COVID-19 pandemic. *BMC Pediatrics*, 22(1), 212. Dostupné na: <https://doi.org/10.1186/s12887-022-03280-8>.

GÁBOROVÁ, L., & PORUBČANOVÁ, D. (2016). *Vybrané kapitoly z vývinovej psychológie*. Vysokoškolská učebnica (1. vyd.). [s.l.]: Tribun EU.

CHANG, R.-Y., CHEN, T.-L., YEH, C.-C., CHEN, C.-H., WANG, Q., TOUNG, T., & LIAO, C.-C. (2023). Risk of Obesity Among Children Aged 2–6 Years Who Had Prolonged Screen Time in Taiwan: A Nationwide Cross-Sectional Study. *Clinical Epidemiology*, 15, 165-176. DOI: 10.2147/CLEP.S382956.

JAKABČIC, I. (2002). *Základy vývinovej psychológie* (83 s.). Bratislava: Iris. ISBN 8089018343.

KABALI, H. K., et al. (2015). Exposure and use of mobile media devices by young children. *Pediatrics*, 136(6), 1044-1050. DOI: 10.1542/peds.2015-2151. ISSN 0031-4005. Dostupné na: <<https://pediatrics.aappublications.org/content/136/6/1044>>.

NELSON, J. R., BENNER, G. J., & GONZALEZ, J. (2014). An investigation of the effects of a prereading intervention on the early literacy skills of children at risk of emotional disturbance and reading problems. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 13, 3-12.

PIAGET, J. (1999). *Psychologie inteligence* (2nd ed.). Praha: Portál. ISBN 80-7178-309-9.

PIERRE, R. (2022, July 22). Educational Apps for Preschoolers That Are Actually Good [Online article]. Retrieved April 12, 2023, from <https://mom.com/kids/educational-apps-for-preschoolers-that-are-actually-good>

PODPROCKÁ, O. (2013). *Hodnotenie úrovne hrubej motoriky 5-až 6-ročných detí v materskej škole*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave.

RADESKY, J. S., WEEKS, H. M., & BALL, R. (2020). Young Children's Use of Smartphones and Tablets. *Pediatrics*, 146, e20193518. doi: 10.1542/peds.2019-3518.

RAI, J., KUZIK, N., & CARSON, V. (2022). Demographic, parental and home environment correlates of traditional and mobile screen time in preschool-aged children. *Child: Care, Health and Development*, 48(4), 544-551. Dostupné na: <https://doi.org/10.1111/cch.12958>.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. (2005). Přehled vývojové psychologie (2nd ed.). Olomouc: Univerzita Palackého.

TABULLO, A. J., & GAGO-GALVAGNO, L. G. (2022). Early vocabulary size in Argentinean toddlers: associations with home literacy and screen media exposure. *Journal of Children and Media*, 16(3), 352-367. DOI: 10.1080/17482798.2021.1982742.

VÁGNEROVÁ, M., & LISÁ, L. (2021). *Vývojová psychologie Dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-4961-0.

VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

ZULFU, G. (2014). Parents' perceptions about the mobile technology use of preschool aged children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 146, 55 Retrieved March 27, 2023, Dostupné na: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.086>.

VPLYV FYZICKEJ AKTIVITY NA KREATIVITU V PREDŠKOLSKOM VEKU

IMPACT OF PHYSICAL ACTIVITY ON CREATIVITY IN PRESCHOOL AGE

Kristína Adamčíková, Róbert Krause

Abstrakt: V dnešnom svete kreatívne myslenie vytvára základ pre rýchle prispôsobenie sa novým, rýchlo meniacim sa podmienkam. Dieťa je prirodzene tvorivé a práve obdobie predškolského veku je priaznivé na rozvíjanie tvorivosti. Cieľom práce bolo skúmať vplyv fyzickej aktivity na kreativitu detí predškolského veku. Výskumnú vzorku tvorilo 35 detí vo veku 4 – 6 rokov. Kreativita bola meraná Urbanovým figurálnym testom tvorivého myslenia. Najviac účastníkov dosiahlo výsledky v priemernej úrovni klasifikácie podľa siedmich výkonnostných skupín. Vplyv fyzickej aktivity na kreativitu nebol potvrdený.

Kľúčové slová: kreativita, tvorivá osobnosť, predškolský vek, fyzická aktivita

Abstract: In today's world, creative thinking forms the basis for quick adaptation to new, rapidly changing conditions. A child is naturally creative, and exactly the preschool age is convenient for developing creativity. The aim of this study was to create an overview of research dealing with the relationship of physical activity and creativity of different age categories. The study further contains own research focused on the impact of physical activity on creativity of preschool age children. The research sample comprised of 35 children aged between 4-6 years. Creativity was measured by the Test for Creative Thinking-Drawing Production. Using the seven levels of performance groups most of the participants achieved results at average level. The impact of physical activity on creativity has not been confirmed.

Keywords: creativity, creative personality, preschool age, physical activity

1 Úvod

Tvorivosť je v dnešnom svete jedna z najdôležitejších schopností pre lepšie presadenie sa v živote. Konkrétne fakty a postupy sa často rýchlejšie menia, než stihneme naučené vedomosti uplatniť. Kreatívne myslenie vytvára základ pre rýchle prispôsobenie sa novým podmienkam (Fichnová a Szobiová, 2007). Preto pokladáme za dôležité nielen rozvíjať tvorivosť u jednotlivcov, ale venovať sa tvorivosti výskumne. Môžeme konštatovať, že

v súčasnosti existuje mnoho autorov, ktorí sa problematike tvorivosti venujú.

Piya-Amornphan a kol. (2020) sa zamerali na skúmanie korelácie medzi ukazovateľmi fyzickej aktivity a kreativitou u detí a mládeže vo veku 6 -17 rokov. Kreativita bola stanovená pomocou Urbanovho figurálneho testu tvorivého myslenia. Aktívna hra, čas strávený s rodinou a rovesníkmi a sedavé správanie boli monitorované Thajským prieskumom fyzickej aktivity detí – študentským dotazníkom (TPACS-SQ). Výsledky ukázali, že kreativita bola u adolescentov spojená s aktívnou hrou. Korelácia sa však nenašla u účastníkov vo veku 6–13 rokov. Piya-amornphan a kol. (2020) vo svojej štúdií tak podporujú zistenie, že fyzická aktivita je nevyhnutná pre kognitívny vývin u detí a mládeže. Fyzická aktivita môže byť jednou z možností ako podporiť kreativitu. Výsledky však tiež naznačujú, že existuje veľa faktorov súvisiacich s kreativitou, na ktorých objasnenie je potrebných viac informácií.

Zhao a kol. (2022) skúmali okamžitý účinok 25-minútového aeróbného cvičenia strednej intenzity na kreativitu účastníkov s rôznymi cvičebnými návykmi. Tvorivosť bola meraná konvergentným testom kreativity (Chinese compound remote associate problems, CCRA) a divergentným testom kreativity (alternates uses task, AUT). Vo svojej štúdií zistili, že pokiaľ ide o konvergentnú kreativitu, skóre sa výrazne zlepšilo a reakčný čas bol výrazne rýchlejší po 25 minútach aeróbného cvičenia, čo naznačuje, že 25 minút aeróbného cvičenia strednej intenzity môže okamžite podporiť výkon konvergentnej kreativity jednotlivcov. Pokiaľ ide o divergentnú kreativitu, celkové skóre, skóre plynulosti a flexibility u pravidelne cvičiacich boli výrazne vyššie po krátkodobom aeróbnom cvičení, ale celkové skóre a skóre plynulosti u menej pravidelne cvičiacich sa významne nelíšili pred a po krátkodobom aeróbnom cvičení. Tieto výsledky naznačujú, že 25 minút aeróbného cvičenia strednej intenzity môže okamžite podporiť divergentnú kreativitu u pravidelne cvičiacich, ale nemá vplyv na divergentnú kreativitu u menej pravidelne cvičiacich a môže dokonca viesť k výraznému zníženiu flexibility.

Vo výskumnej štúdií Latorre Román a kol. (2017) skúmali vzťah medzi kreativitou a fyzickou aktivitou u žiakov základných škôl. Tohto výskumu sa zúčastnilo 308 žiakov vo veku od 8-12 rokov, ktorí navštevovali rôzne

základné školy v Španielsku. Výskumnú vzorku tvorilo 156 dievčat a 152 chlapcov. Všetky použité testy merali základnú fyzickú kondíciu a rozvoj motoriky. Kreativita bola meraná pomocou testu PIC-N; Creative Imagination Test for Children, ktorý bol špeciálne navrhnutý pre španielsku populáciu. Hodnotí kreativitu tým, že skúma, ako subjekty používajú svoju predstavivosť v štyroch rôznych úlohách: prvé tri úlohy sa zameriavajú na verbálnu tvorivosť, zatiaľ čo štvrtá úloha meria úroveň figurálnej tvorivosti. Aspekty fyzickej zdatnosti boli hodnotené v sile držaní ruky, skoku do diaľky v stoji a v šprinte na 20 m. Nakoniec o 2 dni neskôr deti vykonali Légerov test. Pred testovaním deti vykonali typickú rozcvičku pozostávajúcu z 5 minút behu s nízkou intenzitou a 5 minút všeobecného cvičenia (t. j. skákanie cez švihadlo, zdvíhanie nôh, beh do strany a rotácie paží dozadu). Hlavným zistením štúdií bolo, že fyzická zdatnosť je spojená s úrovňou kreativity. Výsledky tejto štúdie ukazujú, že participanti, ktorí vykazovali vyššiu mieru kreativity dosahovali lepšie výsledky vo fyzickej aktivite ako tí, ktorých kreativita bola na nižšej úrovni. Ďalším dôležitým zistením bolo, že úroveň kreativity bola rovnaká u oboch pohlaví.

Kim (2015) zisťoval, či stláčanie mäkkej alebo tvrdej loptičky uľahčuje rôzne druhy kreativity. Štúdií sa zúčastnilo 50 vysokoškolských študentov. V prvej časti štúdie participanti počas vyplňania Torrancovho testu tvorivého myslenia (TTCT) stláčali buď mäkkú loptičku alebo tvrdú. Rovnaký postup bol použitý v druhej časti štúdie, ale TTCT bol nahradený testom Remote Associates (RAT). Táto štúdia ukázala, že stláčanie lopty ovplyvňuje tvorivosť. Stláčanie mäkkej lopty, a nie tvrdej lopty, bolo účinnejšie v prípade úloh zameraných na tvorivosť s divergentným myslením, ako TTCT. Zatiaľ čo stláčanie tvrdej lopty namiesto mäkkej, bolo účinnejšie pri konvergentnom myslení kreatívnych úloh, ako RAT.

Alper a Ulutas (2022) skúmali vplyv tvorivého pohybového programu na schopnosti tvorivého myslenia a pohybovú kreativitu 5-6-ročných detí. Program bol zameraný na rozvoj kreatívneho myslenia a pohybovej kreativity u 5-6-ročných detí vzhľadom na ich vývinové charakteristiky. Pohyb v rámci tohto programu zahŕňa hudbu aj spev, tanec, príbehy a herné aktivity. Pohyby v programe sa vyvíjajú od každodenných pohybov k originálnym pohybom vznikajúcim ako výsledok predstavivosti, kreativity a jedinečných pohybov. Vzorku tvorilo 40 detí vybraných spomedzi detí navštevujúcich predškolské zariadenie. Po rozdelení vzorky na

experimentálnu a kontrolnú skupinu realizovali program pre experimentálnu skupinu 11 týždňov. Na druhej strane, kontrolná skupina realizovala svoj bežný program v škole. Údaje zbierali pomocou TTCT a Testu tvorivého myslenia v činnosti a pohybe (TCAMT). Zistenia odhalili významné rozdiely medzi skupinami podľa post testových výsledkov TTCT a TCAMT v prospech experimentálnej skupiny. Zdokumentovali aj účinnosť programu, kedy dospeli k záveru, že program je vysoko účinný pri zlepšovaní zručností tvorivého myslenia a tvorivosti v pohybe 5-6-ročných detí. Celkovo by sme mohli povedať, že kreatívny pohybový program zlepšil tvorivé myslenie a pohybovú kreativitu 5-6-ročných detí.

Cieľom práce bolo zistiť úroveň tvorivosti vybranej vzorky detí v predškolskom veku. Ďalej sme skúmali, či má fyzická aktivita akýkoľvek vplyv kreativitu týchto detí a či zaznamenáme rozdiely v závislosti od pohlavia. V práci sme vytýčili nasledovné výskumné otázky (VO) a hypotézy (H):

VO1: Akú úroveň tvorivosti dosahujú participanti v Urbanovom figurálnom teste tvorivého myslenia (TSD-Z)?

VO2: Ovplyvňuje fyzická aktivita kreativitu dieťaťa predškolského veku?

H1: Predpokladáme priemernú úroveň tvorivosti participantov.

Domnievame sa, že výsledky TSD-Z budú korešpondovať s tabuľkou noriem TSD-Z v priemernom skóre v rozpätí od 10 – 22 bodov.

H2: Predpokladáme, že vzťah medzi fyzickou aktivitou a kreativitou dieťaťa predškolského veku nie je.

Domnievame sa, že výsledky TSD-Z budú v súlade s výskumom Piyaamornphana a kol. (2020) a vzťah medzi fyzickou aktivitou a kreativitou nebude zistený.

2 Metódy

Výskumný súbor

Výskumnú vzorku tvorilo 35 detí vo veku 4 – 6 rokov, ktoré pravidelne navštevovali Alexyho materskú školu v Nitre. Výskumná vzorka bola

rozdelená na kontrolnú a experimentálnu skupinu. Skupiny boli rozdelené na základe príslušnosti do jednotlivých tried v materskej škole. Kontrolnú skupinu tvorilo 14 detí, z toho 7 chlapcov a 7 dievčat. Experimentálnu skupinu tvorilo 21 detí, z toho 7 dievčat a 14 chlapcov.

Metóda zberu dát

Na meranie tvorivosti sme zvolili Urbanov figurálny test tvorivého myslenia, ktorý je vhodný aj pre deti predškolského veku a to približne od 4 rokov. TSD – Z môžeme pokladať za validnú metódu na zisťovanie kreativity jednotlivcov v širokom vekom spektre, čo potvrdzuje aj veľkosť štandardizačného súboru až 3000 vyhodnotených protokolov. Test je do značnej miery nezávislý na vedomostiach (culture – fair), čo napríklad pri verbálnych testoch nie je možné zabezpečiť. Na rozdiel od kvantitatívnych testov tvorivosti, ktoré sú zamerané na produkciu, resp. na niektorý z faktorov divergentného myslenia, TSD – Z zohľadňuje aj kvalitatívne znaky tvorivých výkonov (Urban a kol., 2002).

Administrovanie testu

Test pozostáva z formy A a B. Vyplnenie jednej formy testového hárku trvá maximálne 15 minút. Test bol administrovaný skupinovo v každej triede. Experimentálna aj kontrolná skupina vyplňali dvakrát test formy A. Prvýkrát v rovnaký deň vyplňali obidve skupiny TSD – Z (pretest) za rovnakých podmienok. Na druhý deň experimentálna skupina pred vyplňaním TSD – Z (posttest) podliehala fyzickej aktivite. Fyzickú aktivitu zahŕňal krátky beh, zdravotné cvičenie a tanec na pesničku. Fyzická aktivita trvala približne 5 minút. Kontrolná skupina realizovala TSD – Z (posttest) za rovnakých podmienok ako predchádzajúci deň. Participantom bola vytvorená pokojná atmosféra, bez hluku a podnetov, ktoré by ich rozptyľovali. Inštrukcie im boli uvedené zrozumiteľne: „Pred sebou vidíte kresbu, ktorú pán maliar nedokončil. Keď ju však kreslil, ešte nevedel, čo chcel nakresliť. Vašou úlohou bude obrázok dokresliť. Môžete kresliť čo chcete, ako chcete. Všetko, čo nakreslíte je správne. Keď budete hotoví, prihláste ste sa a ja vám kresbu zoberiem.“ Čas riešenia nebol zaznamenaný. Po 15 minútach všetci odovzdali test. Následne bol s participantmi vedený rozhovor o ich kresbe.

Vyhodnocovanie testu

Testový hárok predstavovali figurálne fragmenty, ktoré bolo potrebné dokresliť. Päť fragmentov sa nachádzalo v ráme testového papiera: vlnovka, prerušované čiary, polkruh, pravý uhol, bodka. Jeden fragment, malé ležaté „u“, sa nachádzal mimo rámu testového papiera. Výsledné kresby sme vyhodnocovali v 14 kategóriách podľa príručky TSD - Z (Urban a kol. 2002). Prinášame stručný popis jednotlivých kategórií:

1. Použitie predložených prvkov (Wf) – za každý využitý fragment v testovom hárku sa pridelil jeden bod. V tejto kategórii boli pridelené body v rozpätí od 0 – 6 bodov.
2. Dokreslenie (Eg) – za pokračovanie línie každej figúry sa pridelil jeden bod. V tejto kategórii mohli byť pridelené body v rozpätí od 0 – 6 bodov.
3. Nové prvky (Ne) – za každú samostatnú figúru a prvok sa pridelil jeden bod. Dôležité je však odlišiť nové prvky od dokreslení k predloženým fragmentom. V tejto kategórii bolo možné dosiahnuť maximálne 6 bodov.
4. Grafické spojenie (Vz) – v tejto kategórii bolo možné dosiahnuť maximálne 6 bodov. Jeden bod sa pridelil za každé grafické spojenie dvoch predložených fragmentov.
5. Tematické spojenie (Vth) – pridelených mohlo byť maximálne 6 bodov za tematické spojenie prvkov na testovom hárku. Jednotlivé elementy testu nemuseli byť graficky spojené, ale dôležité bolo aby tvorili jednotnú kompozíciu.
6. Prekročenie hranice závislé na figúre (Bfa) – pri použití malého ležatého „u“ mimo štvorcového rámu sa pridelilo 6 bodov. Inak participant nedostal body.
7. Prekročenie hranice nezávisle na figúre (Bfu) – pri zjavnom prekročení štvorcového rámu testového hárku bez vzťahu k malému ležatému „u“ a dokreslení mimo rámu nových prvkov sa pridelilo 6 bodov.
8. Perspektíva (Pe) – 6 bodov sa pridelilo za ktorýkoľvek element, ktorý bol kreslený trojrozmerné.
9. Humor (Hu) – ide do istej miery o subjektívnu kategóriu, v ktorej posudzovateľ pridelil body v rozpätí od 0 – 6 bodov. Body boli pridelené, ak kresba obsahovala vtipné prvky alebo emočne vyjadrenie autora.

10. Nekonvenčnosť A (Uka) – pri otočení testového papiera o viac ako 45 °, pri nekonvenčnej manipulácii s materiálom a kreslení na zadnú stranu testového papiera sa prideli 3 body.
11. Nekonvenčnosť B (Ukb) – 3 body boli pridelené, ak kresba mala abstraktnú, fiktívnu alebo symbolickú tému.
12. Nekonvenčnosť C (Ukc) – pri použití znakov alebo symbolov (slová, skratky, čísla alebo všeobecne platné symboly) sa prideli 3 body.
13. Nekonvenčnosť D (Ukd) – pokiaľ kresba obsahovala nestereotypné, originálne prvky, figúry boli pridelené 3 body. Nestereotypné prvky boli posudzované vzhľadom na prvky v testových hárkoch danej výskumnej vzorky.
14. Časový faktor (Zf) – keďže v tabuľkách slovenských noriem časový faktor nebol zaznamenaný a autori poukazujú na to, že časový faktor nie je podstatný, sme čas nezaznamenali.

Výsledky TSD – Z boli štatisticky vyhodnotené prostredníctvom softvéru SAS enterprise 6.1.

V každej kategórii vyhodnocovania TSD – Z aj v celkovom dosiahnutom skóre z TSD – Z sme vypočítali aritmetické priemery. Následne sme aritmetické priemery pretestov a posttestov porovnali zvlášť v experimentálnej skupine a zvlášť v kontrolnej skupine. Kategórie, v ktorých sme počítali aritmetický priemer sme označili vyššie uvedenými a vysvetlenými značkami: Wf, Eg, Ne, Vz, Vth, Bfa, Bfu, Pe, Hu, Uka, Ukb, Ukc, Ukd.

Kategorizácia výsledkov vzhľadom na normy

Za účelom zaradenia výsledkov sa používa schéma klasifikácie TSD – Z (tabuľka 1), ktorá je rozdelená do siedmich výkonnostných skupín. Rozdelenie bodov do týchto skupín vychádza z rozsiahlych výskumov noriem. V príručke TSD – Z sú uvedené tabuľky noriem podľa veku, ktoré vychádzajú z danej klasifikácie pre obe formy testu A aj B. Participanti vo veku od 4 – 6 rokov sa radia do prvej skupiny klasifikácie ako hlboko podpriemerný (A) ak dosiahnu menej ako sedem bodov. V rozmedzí od 7 do 9 bodov sa zaraďujú participanti do podpriemernej skupiny (B). Do priemernej skupiny (C) patria participanti, ktorí dosiahli výsledky od 10 do 22 bodov. Testy, ktoré dosiahli výsledky od 23 až po 28 bodov sa radia do nadpriemernej skupiny (D). Do vysoko nadpriemernej skupiny (E) sa

zaradujú testy, ktoré dosiahli 29 až 33 bodov. V skupine extrémne nadpriemerný (F) patria testy s výsledkami od 34 do 41 bodov. Podľa normotvorných výskumov o skupine G „fenomenálny“ môžeme hovoriť, že neexistuje, vzhľadom k tomu, že neboli namerané výsledky vyššie ako v skupine F.

3 Výsledky výskumu

3.1 Úroveň tvorivosti

Celkový súčet bodov získaných v Urbanovom figurálnom teste tvorivého myslenia u jednotlivých participantov sme porovnali s tabuľkou noriem vo veku 4 – 6 rokov (Tabuľka 1). Vo výskume dosiahol šesť bodov iba jeden participant v experimentálnej skupine a to iba raz v preteste. Tohto participanta zaradíme do skupiny hlboko podpriemerných (A). Výsledky, ktoré spadajú do podpriemernej skupiny (B) celkovo malo sedem testov. Do priemernej skupiny (C) sme na základe výsledkov zaradili 51 vyhodnotených testov. Najviac testov bolo zaradených v priemernej úrovni. Testov s nadpriemernými výsledkami sa vyskytlo v celom súbore až 10. Jeden test dosiahol výsledky vo výške až 29, ktoré sa zaradujú do vysoko nadpriemernej (E) skupiny. V skupine extrémne nadpriemerný (F) a „fenomenálny“ neboli nájdené žiadne výsledky.

Tabuľka 1 Klasifikácia celkového bodového skóre všetkých výskumných skupín do siedmich výkonnostných skupín

Klasifikácia	Rozsah bodov	Počet testov
A-hlboko podpriemerný	<7	1
B-podpriemerný	7-9	7
C-priemerný	10-22	51
D-nadpriemerný	23-28	10
E-vysoko nadpriemerný	29-33	1
F-extrémne nadpriemerný	34-41	0
G-„fenomenálny“	>41	0

3.2 Vplyv fyzickej aktivity na tvorivosť

Aritmetický priemer z celkového dosiahnutia výsledných bodov z TSD – Z v experimentálnej skupine bol o 0,238 vyšší z posttestu ako z pretestu (Tab. 2). V kategórií Wf za každý využitý fragment v TSD – Z dosiahli účastníci o 0,047 menší aritmetický priemer v postteste ako preteste. Mohli by sme konštatovať, že ide o minimálny rozdiel v tejto kategórii. Pri pokračovaní línie predložených fragmentov testu v kategórií Eg však vidíme väčší rozdiel v aritmetických priemeroch, kedy v preteste dosiahli lepšie výsledky o 0,476. V kategórií Ne, za dokreslenie nových prvkov, účastníci dosiahli opäť vyšší aritmetický priemer o 0,714 bodov. Rovnako je výrazný vyšší aritmetický priemer v kategóriách Vz a Vth za grafické a tematické prepojenia predložených fragmentov v TSD – Z. V kategórií Vz získali účastníci v preteste v priemere 0,095 bodu a v postteste 0,0472 bodu. V kategórii Vth získali účastníci v preteste v priemere 0,952 bodu a v postteste 0,714 bodu. V preteste aj v postteste neboli zaznamenané zjavné prekročenia štvorcového rámu testového hárku bez vzťahu k malému ležatému „u“, dokreslenia mimo rámu nových prvkov a trojrozmerné kreslené prvky. Preto v kategóriách Bfu a Pe neboli pridelené žiadne body. V kategórií Hu sme zaznamenali vyšší aritmetický priemer v postteste, a to až o 0,905 bodu. Rozdiel nepozorujeme v priemeroch v kategórií Ukc. V kategórií Uka a Ukd je vyšší priemer v postteste o 0,286 ako v preteste. Naopak v kategórií Ukb je priemer o niečo vyšší v preteste ako postteste. Môžeme všeobecne hovoriť o minimálnych rozdieloch v aritmetických priemerov medzi posttestom a pretestom experimentálnej skupiny. Vzťah medzi fyzickou aktivitou a kreativitou sme nezaznamenali.

Z výsledkov v tabuľke 2 vyplýva, že účastníci v kontrolnej skupine v postteste dosiahli o 0,357 vyššie celkové skóre ako v preteste. V prvej kategórií Wf za každý využitý fragment v TSD – Z dosiahli účastníci rovnaký aritmetický priemer v postteste ako preteste. Pri pokračovaní línie predložených fragmentov testu v kategórií Eg sme zaznamenali rozdiel v aritmetických priemeroch, kedy v preteste dosiahli lepšie výsledky o 0,428. Za dokreslenie nových prvkov v kategórií Ne účastníci dosiahli opäť rovnaký aritmetický priemer preteste ako v postteste. V kategórií Vz neboli pridelené žiadne body ani v preteste ani v postteste, keďže neboli nájdené grafické spojenia predložených fragmentov. V kategórií Vth získali

participanti v preteste v priemere 0,357 bodu a v postteste 0,429 bodu. Rozdiel v tejto kategórii medzi posttestom a pretestom je 0,072. Tento rozdiel je na veľmi nízkej úrovni. Pri použití malého ležatého „u“ v kategórii Bfa bol nameraný aritmetický priemer v postteste 0,857 bodu a preteste bol nameraný priemer 1,286 bodu. V postteste sme v tejto kategórii zachytili pokles priemeru o -0,429 bodu. V preteste aj v postteste neboli zaznamenané zjavné prekročenia štvorcového rámu testového hárku bez vzťahu k malému ležatému „u“, dokreslenia mimo rámu nových prvkov, trojrozmerné kreslené prvky. Preto v kategóriách Bfu a Pe neboli pridelené žiadne body. V kategórii Hu sme zaznamenali vyšší aritmetický priemer v postteste a to až o 0,929 bodu. V testových hárkoch nebola zaevidovaná nekonvenčná manipulácia s materiálom, otočenie testového hárku ani kreslenie na zadnú stranu papiera. Preto v kategórii Uka neboli v postteste ani preteste udelené body. Participanti dosiahli v kategórii Ukb v postteste v priemere 0,214 bodu. V preteste dosiahli v tejto kategórii v priemere 0,429 bodu. V postteste sme zaznamenali pokles priemeru o 0,215 bodu. Naopak v kategóriách Ukc a Ukd v priemere posttestu pozorujeme nárast o 0,215 bodu ako v priemere pretestu. Môžeme všeobecne hovoriť o minimálnych rozdieloch v aritmetických priemerov medzi posttestom a pretestom kontrolnej skupiny.

Porovnaním rozdielov aritmetických priemerov jednotlivých kategórií aj celkového skóre TSD - Z v preteste a postteste medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou, najvyšší rozdiel dosiahli obe skupiny v kategórii Humor. V kategórii Bfa bol rozdiel v experimentálnej skupine pozitívny a v kontrolnej skupine bol záporný. V kontrolnej skupine bol zaznamenaný vyšší rozdiel aritmetických priemerov celkového skóre v preteste a postteste (kontrolná skupina 0,357, experimentálna skupina 0,238 bodu). Rozdiely aritmetických priemerov pretestu a posttestu v oboch skupinách sú minimálne, ani jeden rozdiel priemerov neprekročil hodnotu 1 alebo -1 (Tab. 4). Na základe týchto výsledkov konštatujeme, že vzťah medzi fyzickou aktivitou a kreativitou nepozorujeme. Na hladine významnosti sa nepotvrdil štatistický rozdiel ($p = 0,2236$).

Tabuľka 2 Aritmetické priemery jednotlivých kategórií TSD – Z a celkového skóre pretestu a posttestu experimentálnej skupiny a kontrolnej skupiny a ich porovnanie

Kategória	Experimentálna skupina			Kontrolná skupina		
	Posttest	Pretest	Rozdiel	Posttest	Pretest	Rozdiel
Wf	4,81	4,857	-0,047	5	5	0
Eg	3,714	4,19	-0,476	4,286	4,714	-0,428
Ne	1,048	1,762	-0,714	0,071	0,071	0
Vz	0,0472	0,095	-0,0478	0	0	0
Vth	0,714	0,952	-0,238	0,429	0,357	0,072
Bfa	0,857	0,571	0,286	0,857	1,286	-0,429
Bfu	0	0	0	0	0	0
Pe	0	0	0	0	0	0
Hu	2,81	1,905	0,905	2,929	2	0,929
Uka	0,429	0,143	0,286	0	0	0
Ukb	0,857	1	-0,143	0,214	0,429	-0,215
Ukc	0,286	0,286	0	0,429	0,214	0,215
Ukd	1	0,714	0,286	1,286	1,071	0,215
Celkové skóre	16,714	16,476	0,238	15,5	15,143	0,357

Porovnaním rozdielov aritmetických priemerov jednotlivých kategórií aj celkového skóre TSD – Z v preteste a postteste medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou, najvyšší rozdiel dosiahli obe skupiny v kategórií Humor. V kategórií Bfa bol rozdiel v experimentálnej skupine pozitívny a v kontrolnej skupine bol záporný. V kontrolnej skupine bol zaznamenaný vyšší rozdiel aritmetických priemerov celkového skóre v preteste a postteste (kontrolná skupina 0,357, experimentálna skupina 0,238 bodu). Rozdiely aritmetických priemerov pretestu a posttestu v oboch skupinách

sú minimálne, ani jeden rozdiel priemerov neprekročil hodnotu 1 alebo -1 (Tab. 4). Na základe týchto výsledkov konštatujeme, že vzťah medzi fyzickou aktivitou a kreativitou nepozorujeme. Na hladine významnosti sa nepotvrdil štatistický rozdiel ($p = 0,2236$).

4 Diskusia a záver

V súčasnosti existuje množstvo výskumov zaoberajúcich sa vplyvom fyzickej aktivity na kreativitu, ale práce, ktoré sa zaoberajú touto problematikou u detí v predškolskom veku chýbajú. Síce Alper a Ulutus (2022) skúmali schopnosti tvorivého myslenia a pohybovú kreativitu 5 – 6 ročných detí, ale nevenovali sa vplyvu fyzickej aktivity ako takej, keďže vo svojej štúdií realizovali „tvorivý pohybový program“.

V našej práci sme zisťovali okrem úrovne tvorivosti u detí predškolského veku, vplyv fyzickej aktivity na ich tvorivosť bez ohľadu na to do akej miery sú participanti tvoriví a akú majú úroveň fyzickej zdatnosti. Síce Latorre Román a kol. (2017) vo svojej štúdií zaznamenali súvislosť medzi fyzickou zdatnosťou a kreativitou, nehodnotili však vplyv jednorazovej fyzickej aktivity na kreativitu, ale porovnávali aktuálny fyzický výkon a zdatnosť a so stupňom kreativity dieťaťa. Cieľ aj metodický prístup v štúdií Latorre Romána a kol. (2017) bol odlišný od nášho výskumu. Samostatne hodnotili kreativitu a zvlášť fyzickú zdatnosť. Na základe týchto meraní zistili, že participanti s vyššou úrovňou kreativity majú lepšie výsledky aj vo fyzickej aktivite.

Na základe výsledkov výskumu Piya-amornphan a kol. (2020), ktorí vzťah medzi fyzickou aktivitou a kreativitou potvrdili iba vo vekovej kategórii 14 – 17 rokov sme predpokladali negatívny výsledok nášho výskumu. Vo veku 6 – 13 sa súvislosti medzi fyzickou aktivitou a kreativitou nepotvrdili. Piya-amornphan a kol. (2020) merali kreativitu TSD – Z, rovnako v našom výskume. Aktívna hra, čas strávený s rodinou a rovesníkmi a sedavé správanie monitorovali Thajským prieskumom fyzickej aktivity detí – študentským dotazníkom (TPACS-SQ). Ako sme už spomínali vyššie fyzickú aktivitu v našej štúdií sme nemerali testom ani dotazníkom.

Napriek tomu, že sme nepotvrdili vplyv fyzickej aktivity na tvorivosť detí predškolského veku, prikláňame sa k tvrdeniu Piya-amornphan a kol. (2020), ktorí vo svojej štúdií poukazujú na fyzickú aktivitu ako nevyhnutnú zložku pre kognitívny vývin u detí a mládeže. Aj napriek negatívnym výsledkom ich vlastného výskumu, prehlasujú, že fyzická aktivita môže byť jednou z možností ako podporiť kreativitu. Ďalej vo svojej štúdií naznačujú, že existuje veľa faktorov vplývajúcich na kreativitu, na ktorých objasnenie je nevyhnutné realizovať ďalšie výskumy.

Za limity nášho výskumu považujeme nízky počet participantov. Za nevýhodu tiež pokladáme nevyrovnané zastúpenie participantov podľa pohlavia. Rovnomerné zastúpenie oboch pohlaví a vyšší počet participantov v jednotlivých skupinách je vhodnejší aj na štatistické vyhodnotenie a preukázanie jednoznačnosti získaných výsledkov. Za nevýhodu tiež môžeme pokladať kratší časový rozstup medzi pretestom a posttestom, ktorý bol v našom výskume len 1 deň a je predpoklad, že participantí mohli byť ovplyvnení aj tým, že si pamätali úlohu a vlastné kresby z predchádzajúceho dňa.

Štúdie zaoberajúce sa vplyvom fyzickej aktivity na kreativitu detí predškolského veku podľa nášho vedomia chýbajú alebo sú obmedzené. Preto pre potvrdenie výsledkov nášho výskumu navrhujeme realizáciu ďalších detailnejších a metodologicky lepšie prepracovaných výskumov. Pri ďalšom skúmaní by sme odporúčali rozšíriť výskumný súbor participantov. Vhodné by bolo zapojiť do výskumu viacej materských škôl, aby sa eliminoval vplyv prostredia. Prínosnou zmenou by mohol byť aj nový pohybový program pre deti predškolského veku, ktorý by zohľadňoval a zakomponoval najnovšie výsledky z tejto oblasti výskumu (fyzická aktivita a rozvoj kreativity). V budúcnosti by sme navrhovali študovať vplyv pravidelnej pohybovej aktivity alebo pohybového programu na kreativitu.

LITERATÚRA

ALPER, I. & ULUTAS, I. (2022). The impact of creative movement program on the creativity of 5-6-year-olds. *Thinking Skills and Creativity*, 46 (101136). <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101136>. ISSN 1871-1871

FICHNOVÁ, K. & SZOBIOVÁ, E. (2007). *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí*. Praha : Portál.

KIM, J. (2015). Physical Activity Benefits Creativity: Squeezing a Ball for Enhancing Creativity. *Creativity Research Journal*, 27 (4). <https://doi.org/10.1080/10400419.2015.1087258>. ISSN 1040-0419

LATORRE ROMÁN, A. P. et al. (2017). Creativity and physical fitness in primary school-aged children. *Pediatrics International*, 59 (11). <https://doi.org/10.1111/ped.13391>. ISSN 1442-200X

MATEJOVIČOVÁ, B. et al. (2020). *Biológia dieťaťa predškolského a mladšieho školského veku*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa.

PIYA-AMORNPHAN, N. et al. (2020). Physical activity and creativity of children and youths. *BMC Pediatr*, 20 (118). <https://bmcpediatr.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12887-020-2017-2>

URBAN, K; JELLEN, H. & KOVÁČ, T. (2002). *Urbanov figurálny test tvorivého myslenia – TSD – Z*. Bratislava : Psychodiagnostika.

ZHAO, Y. et al. (2022). Effects of short-term aerobic exercise on creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 44 (101033).

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1871187122000360?via%3Dihub>

VÝKONOVÁ MOTIVÁCIA ZAMERANÁ NA CIEĽ U DOSPIEVAJÚCICH VO VZŤAHU K DIMENZIÁM OSOBNOSTI BIG FIVE

THE GOAL-FOCUSED ACHIEVEMENT MOTIVATION AMONG ADOLESCENTS IN RELATION TO DIMENSIONS PERSONALITIES OF THE BIG FIVE

Zuzana Solgajová, Marcela Verešová

Abstrakt: Cieľom bolo skúmanie vzťahu výkonovej motivácie zameranej na cieľ u dospievajúcich vo vyučovaní telesnej výchovy a športu k osobnostným charakteristikám. Výskumný súbor tvorilo 116 participantov. Išlo o prierezový typ výskumu. Pomocou sebvýpoved'ového osobnostného dotazníka Mini IPIP (International Personality Item Pool; Hullová, Duriš 2016) a dotazníka Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire (Duda, 1989) bol realizovaný zber údajov. Výskum prebiehal na strednej športovej škole a gymnáziu so súhlasom vedenia školy po získaní informovaného súhlasu žiakov a rodičov. Vzhľadom na osobnostné faktory bol zistený štatisticky významný vzťah medzi výkonovou motiváciou orientovanou na úlohu a osobnostným faktorom prívetivosť. Vyššiu výkonovú motiváciu orientovanú na úlohu preukazovali prívetivejšie dievčatá a žiaci, ktorí intenzívnejšie športovali.

Kľúčové slová: výkonová motivácia orientovaná na cieľ; osobnostné faktory Big Five, adolescent, šport

Abstract: The goal of the study was to investigate the goal-focused achievement motivation among adolescents in physical education and sports in relation to personality characteristics. The research group consisted of 116 participants. It was a cross-sectional type of research. Data collection was carried out using the Mini IPIP (International Personality Item Pool; Hullová, Duriš 2016) and Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire (Duda, 1989). The research was conducted at a secondary sports school and gymnasium with the consent of the school management after obtaining the informed consent of students and parents. With regard to personality factors, a statistically significant correlation was found between task-oriented performance motivation and the personality factor friendliness. Higher task-oriented performance motivation was demonstrated by more friendly girls and pupils who played sports more intensively.

Keywords: goal-focused achievement motivation; personality factors of Big Five, adolescent, sport activity

1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY

Jednotlivec je motivovaný k adaptácii na svoje prostredie a musí sa naučiť spoznávať a regulovať svoje vlastné motívy a motívy ľudí v okolí. Podľa Ruisela (2008) to, čo prevládne z týchto motívov, závisí od kultúrnych rozdielov, osobnostných zvláštností a špecifických situácii, v ktorých sa odohrávajú konkrétne udalosti.

Osobnosť sa vymedzuje ako psychologická kvalita človeka, jedinečná a relatívna konštanta, vznikajúca z genetického vybavenia a formovaná prírodným, civilizačným, sociálnym, kultúrnym a duchovným vlastným Ja (Ruisel, 2008).

Osobnostné charakteristiky sú úzko spojené s jedným z najrozšírenejším faktorovo črtovým konceptom osobnosti. Ide o model Veľkej päťky/Big Five, ktorého autormi sú Costa a McCrae (1985). Základnými dimenziami osobnosti podľa tohto konceptu sú neurotizmus, extravergia, otvorenosť, prívetivosť a svedomitosť (Costa a McCrae, 1985; v našich podmienkach napríklad Ruisel, 2008; Hřebíčková, 2011 a ďalší).

Osobnostná charakteristika neurotizmus býva spájaná s prežívaním negatívnych afektov, ako sú smútok, strach, ohrozenie hnev, vina a trápenie, ktoré tvoria jadro neurotizmu. Jednotlivci s vysokým neurotizmom majú sklon k vytváraniu iracionálnych myšlienok, nie sú schopní kontrolovať samého seba a svoje impulzy a horšie zvládajú záťažové situácie. Jednotlivci, ktorí sú neurotici zväčša bývajú neprispôsobiví, čo ich obmedzuje optimálne konať v každodennom živote. Naopak, jednotlivci, u ktorých nie je intenzívne neurotizmus zastúpený, sú vo väčšej miere efektívnejší v myšlienkových stratégiách a lepšie čelia prekážkam. U jednotlivcov, pri ktorých neprevláda neurotizmus majú tiež väčšiu odolnosť, vyšší optimizmus a nezdolnosť (Ruisel, 2008). Podľa Hřebíčkovej (2011) ak majú ľudia túto výraznú osobnostnú črtu, sú zvyčajne charakterizovaní ako emocionálne labilní, úzkostliví, podráždení, často prežívajúci nervozitu. Trpia pocitmi menejcennosti a majú nízku sebaúctu.

Extravergia ako osobnostná charakteristika je typická tým, že jednotlivec smeruje psychickú energiu navonok. U introvertov je to naopak, psychická energia je smerovaná dovnútra. Extrovertní ľudia majú nadpriemerný záujem o ľudí vo vonkajšom svete, introvertní ľudia o vlastné prežívanie a správanie. Extrovertný človek sa snaží o sociabilitu a o rešpektovanie

autority. Extrovert je tvorivý, ľahko podlieha núde a nachádza nové riešenia. Extroverti bývajú často spokojní, energickí a optimistickí (Ruisel, 2008).

Otvorenosť k zážitkom, resp. voči skúsenosti je ďalšou osobnostnou charakteristikou veľkej päťky. Medzi jej charakteristiky patria aktívna predstavivosť, estetická citlivosť, pozornosť vnútorného prežívania, intelektuálne zvedavosť, nezávislý úsudok. Jednotlivci, ktorí majú nízku otvorenosť voči skúsenosti bývajú často konzervatívni a konvenční. Uprednostňujú situácie, s ktorými už majú nejaké skúsenosti. Uzavretí jednotlivci majú menší rozhľad a menšiu intenzitu záujmov (Ruisel, 2008). Podľa Hřebíčkovéj (2011) osobnostný faktor otvorenosť k zážitkom úzko súvisí so živou predstavivosťou a zvedavosťou, ako osobnostný faktor umožňuje vnímať vnútorné prežívanie. Tiež súvisí celkovo s väčším rozhľadom a väčšou intenzitou záujmov (Ruisel, 2008).

Prívetivosť ako osobnostná charakteristika sa prejavuje u jednotlivca ako altruizmus. Jednotlivec sa snaží pozitívne správať k ostatným ľuďom, usiluje sa pomôcť a verí, že oni sa k nemu budú správať rovnako. Opakom sú ľudia skeptickí k zámerom iných ľudí, zameraní na seba než nezištnú pomoc iným, usilujú sa skôr o súťaženie ako o spoluprácu. Ľudia s vysokou príjvetivosťou sa uplatňujú často v skupinovej spolupráci. Nízka prívetivosť sa vyskytuje u jednotlivcov s narcistickými črtami osobnosti, zatiaľ čo vysoká prívetivosť sa prejavuje pri poruchách vyplývajúcich z prílišnej závislosti, nesamostatnosti (Ruisel, 2008). Tento osobnostný faktor býva popisovaný aj ako príjemnosť. Říčan (2007) charakterizuje prívetivosť ako dôveru, pokoru, úprimnosť, starostlivosť a snahu spolupracovať radšej ako súperiť. Ak jednotlivci dosahujú vysoké skóre prívetivosti ide väčšinou o skromných a čestných ľudí. Naopak ak jednotlivci dosahujú nízke skóre prívetivosti, správajú sa k ostatným ľahostajne.

Osobnostná charakteristika svedomitosť je zameraná najmä na kontrolu impulzov. V priebehu vývinu človeka sa snaží jednotlivec ovplyvňovať svoje túžby a odolávať impulzom, čo je znakom vysokej svedomitosti. Svedomitý jednotlivec je cieľavedomý, spolaľhivý a má silnú vôľu. Vysoká svedomitosť smeruje k vyššej všeobecnej efektívnosti. Jednotlivci, ktorí majú nižšiu svedomitosť opovrhujú morálnym princípom a sú v protiklade s cieľmi, o ktoré sa usilujú. Svedomitosť ovplyvňuje najmä školskú úspešnosť a pracovnú výkonnosť (Ruisel, 2008). Podľa Hřebíčkovéj (2011) pri

svedomitosti ide o typ sebadisciplíny a je spájaná s vysokou tendenciou kontrolovať podnety. Judge, Heller, Mount (2002) uvádzajú, že jedinci, ktorí dosahujú vysoké skóre svedomitosti majú potrebu aktívneho plánovania pri realizovaní úloh. Dokážu sa do práce úplne ponoriť, pretože sú cieľavedomí a veľmi motivovaní k dosahovaniu ich úspechov.

Osobnostné charakteristiky jednotlivca majú významný vplyv na reguláciu prevládajúcich motívov (Ruisel, 2008). Jedným z významných motívov v hierarchii motívov je motív výkonu. McClelland podľa Džuku (2003) diferencuje medzi implicitným a explicitným motivačným systémom. Výkonový motív zaraďuje k implicitnému motivačnému systému (spolu aj s motívom afiliácie a motívom moci), pričom sú biologicky ukotvené a ich účinok nepredpokladá vedomé myšlienkové a riadiace procesy. Ciele, o ktoré sa usiluje človek vedome a zámerne, patria k explicitnému motivačnému systému. Nicholls (1989) poukazuje v kontexte výkonovej motivácie v športe na dva stavy zahŕňajúce cieľ alebo spôsoby definovania úspechu. Prvý je známy ako „úlohový“ (task) a druhý ako „ego“ cieľ, ktoré odrážajú dva odlišné spôsoby definovania alebo vytvárania kompetencie. Na jednej strane jednotlivec môže demonštrovať schopnosť tým, že je lepší v porovnaní s druhými (ego involvement). Úspech alebo zlyhanie potom je výsledkom porovnania vlastného investovaného úsilia a výsledku s druhými. Na druhej strane môže byť dosiahnutá kompetencia tým, že jednotlivec preukáže osobný progres (task involvement). Keď je manifestovaný úlohový cieľ, to, o čo ide, je naplniť požiadavky úlohy, vynaložiť úsilie a rozvinúť kompetenciu jedinca. Uvedené ponímanie prístupu k výkonovej motivácii má iný charakter ako pôvodné ponímanie podľa McClellanda, ide o koncept teórie výkonového cieľa, teda výkonovú motiváciu zameranú na cieľ.

Řehulková, Franková a Osecká (1995) uvádzajú k problematike výkonovej motivácie dôležitý vplyv úzkosti, pričom ide o brzdiaci faktor výkonu. Rozdiely v miere výkonovej motivácie a v miere úzkosti vystupujú ako trvalé rozdiely osobnosti pri riskovaní (Janoušek, Slaměník, 2019). Podobne popisuje brzdiaci efekt úzkosti na výkon Gurgová (2004). V našich podmienkach realizovaný výskum výkonovej motivácie v kontexte päťfaktorovej teórie osobnosti, dokumentuje negatívny vzťah úzkosti brzdiacej výkon a extravenzie. Úzkosť sa pri výkonovej motivácii teda prejavovala u introvertnejších jednotlivcov. Zároveň uvedený výskum uvádza, že sila motívu výkonu koreluje s osobnostnou charakteristikou

svedomitosť (Pašková, 2005). Podľa autorov Judge, Heller, Mount (2002), vysoko svedomití jednotlivci sú cieľavedomí a veľmi motivovaní k dosahovaniu ich úspechov.

Cieľom nami realizovaného výskumu bolo analyzovať existenciu vzťahu výkonovej motivácie orientovanej na cieľ podľa konceptov Nichollsa (1989) a Duda (1989) u dospelých vo vyučovaní telesnej výchovy a športu k osobnostným charakteristikám Veľkej päťky. Pýtame sa, či existuje významný vzťah výkonovej motivácie orientovanej na úlohu a dimenziami Veľkej päťky (neurotizmus, extravergia, svedomitosť, prívetivosť, otvorenosť)? Taktiež si kladieme otázku, či existuje významný vzťah výkonovej motivácie orientovanej na ego a dimenziami Veľkej päťky (neurotizmus, extravergia, svedomitosť, prívetivosť, otvorenosť)? Nami formulované východiská a uvedené závery výskumov umožňujú predikovať negatívny vzťah medzi výkonovou motiváciou zameranou na cieľ (aj v prípade orientácie zameranej na úlohu, aj orientácie zameranej na ego) a neurotizmom, a pozitívny vzťah medzi výkonovou motiváciou zameranou na cieľ (aj v prípade orientácie zameranej na úlohu, aj orientácie zameranej na ego) a extravergiou, svedomitosťou a otvorenosťou voči skúsenosti. Zároveň sa pýtame, aké sú vzťahy medzi sledovanými premennými v kontexte rodu a v kontexte intenzity športovania u dospelých.

2 Metódy

Výskumná metóda

Zvolenou metódou získavania údajov bol dotazník, ktorý bol distribuovaný na hodinách telesnej výchovy a športu osobne a v spolupráci s učiteľmi telesnej výchovy a športu. Dotazník Mini IPIP (International Personality Item Pool) predstavuje sebakýpoved'ový nástroj pre hodnotenie osobnostných faktorov, vychádzajúci z modelu Big Five (Teória veľkej päťky). Dotazník hodnotí päť osobnostných faktorov: neurotizmus, extravergia, otvorenosť voči skúsenosti, prívetivosť a svedomitosť. Každý faktor je meraný štyrmi položkami. Celkový počet položiek je 20. V dotazníku je použitá 5-bodová Likertova škála, s hodnotami 1= vôbec nevystihuje, 2= skôr nevystihuje, 3= ani vystihuje ani nevystihuje, 4= skôr vystihuje, 5= úplne vystihuje. Položky č. 6, 7, 8, 9, 10, 15, 16, 17, 18, 19, 20 skórujeme opačne (Hullova, Duriš 2016).

Na meranie výkonovej motivácie sme použili slovenskú verziu sebvýpoved'ového dotazníka TEOSQ (Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire; autor originálnej verzie: Duda, 1989; slovenský odborný a overený preklad in Jurčiaková, 2018). Dotazník obsahuje 13 otázok, šesť z nich tvorí faktor Orientácia na ego, sedem otázok tvorí faktor Orientácia na úlohu. V dotazníku je použitá 5-bodová Likertova škála (1= úplne nesúhlasím, 2= nesúhlasím, 3= neutrálny postoj, 4= súhlasím, 5= úplne súhlasím). Sumárne skóre oboch faktorov dotazníka je vydelené počtom položiek, takže je možné ho interpretovať na uvedenej 5-bodovej škále.

Dizajn výskumu

Išlo o prierezový dostupný typ výskumu. Zber dát prebiehal na Strednej športovej škole a Gymnáziu, Slančíkovej 2 v Nitre, na hodinách telesnej výchovy a športu v prezenčnej forme vyučovania za prítomnosti učiteľ'ov telesnej výchovy a športu. Zber dát prebiehal po súhlase riaditeľa vybranej školy a zástupcov jednotlivých typov škôl a získaní informovaných súhlasov od žiakov a ich rodičov. Samotný zber dát prebiehal v časovom období január – február 2023.

Štatistické spracovanie

Na štatistickú analýzu údajov bol použitý štatistický softvér JASP 0.16.3. Pre charakterizovanie výskumného súboru sme použili početnosti (N), % vyjadrenia a štandardnú odchýlku (SD), Pre skúmanie vzťahov premenných výkonovej motivácie sme s ohľadom na normalitu dát použili Spearmanov korelačný koeficient (rs) (Ballová Mikušková, 2021).

Participantí

Výskumnú vzorku tvorilo celkovo 116 žiakov strednej športovej školy a gymnázia Slančíkovej v Nitre, vo veku od 15 do 19 rokov, s priemerným vekom 16,91 (SD=1,31). Vo výskumnej vzorke bola prevaha dievčat (69%). Išlo o zámerný výber. Kritérium výberu bol vek maximálne 19 rokov, obdobie neskorej adolescencie, resp. obdobie mládeže, podľa odporúčaní WHO (2023) a Vágnerovej (2008). Ďalším kritériom pre zaradenie participanta bolo štúdium na strednej športovej škole alebo na gymnáziu vybranej školy v Nitre a získanie informovaného súhlasu od žiaka alebo zákonného zástupcu. Žiaci boli z dvoch typov škôl. Prvá škola bola so športovým zameraním, v rámci ktorej participovalo na výskume n=56 participantov. Druhým typom školy bolo gymnázium, z ktorého bolo n=60

participantov. Výskumu sa zúčastnili žiaci prvého až štvrtého ročníka, konkrétne žiaci 1. ročníka v počte n=21; žiaci 2. ročníka n=45; žiaci 3. ročníka n=16, a žiaci 4. ročník v počte n=34.

3 Výsledky výskumu

V tabuľke 1 uvádzame namerané hodnoty korelácií medzi dimenziami Veľkej päťky (neurotizmus, extravertzia, otvorenosť voči skúsenosti, prívetivosť a svedomitosť) a dvomi faktormi výkonovej motivácie zameranej na cieľ (orientácie zameranej na úlohu, orientácie zameranej na ego).

Tabuľka 1 Vzťahy výkonovej motivácie orientovanej na úlohu a na Ego a osobnostných faktorov

Premenné		Neurotizmus	Extravertzia	Otvorenosť	Prívetivosť	Svedomitosť
Úloha	rs	-0,113	0,115	-0,023	0,202	0,117
	p	0,227	0,218	0,807	0,030	0,212
Ego	rs	0,146	0,100	-0,035	-0,163	-0,008
	p	0,117	0,283	0,710	0,081	0,934

Legenda: r – Spearmanov korelačný koeficient; p – hodnota signifikancie

Identifikovali sme štatisticky významný vzťah medzi výkonovou motiváciou orientovanou na úlohu a osobnostným faktorom prívetivosť ($r = 0,202$; $p = 0,030$). Nameraný vzťah hodnotíme ako slabý (Ballová Mikušková, 2021). Všetky ostatné korelácie medzi skúmanými premennými sa ukazujú ako nevýznamné ($p > 0,05$). Z aspektu smeru korelácií sme pozitívnosť vzťahu (v kontexte predpokladov, i keď nevýznamnú) namerali len v prípade extravenzie. Pri svedomitosti boli výsledky nejednoznačné a v prípade otvorenosti bolo znamienko dokonca negatívne, hoci sila vzťahu je štatisticky zanedbateľná. Pri očakávanou negatívnom vzťahu výkonovej orientácie na cieľ (orientácie zameranej na úlohu, orientácie zameranej na ego) k neurotizmu a prívetivosti, bolo znamienko nevýznamnej korelácie mínus len v prípade vzťahu orientácie na úlohu k neurotizmu, a prívetivosti k orientácie na ego vo výkonovej motivácii dospievajúcich.

V tabuľke 2 ďalšej časti analýzy sme sa zamerali na skúmanie vzťahov osobnostných faktorov a výkonovej motivácie aj vzhľadom na rod a intenzitu športovania.

Medzi dvomi faktormi výkonovej motivácie a piatimi osobnostnými faktormi v podskupine chlapcov a v podskupine dievčat sme skúmali vzťah pomocou Spearmanovej korelačnej analýzy.

Štatisticky významný vzťah pozitívneho smeru sme zistili vo výkonovej motivácii orientovanej na úlohu a osobnostným faktorom prívetivosť ($r = 0,324$; $p = 0,004$) v podskupine dievčat. Vyššiu výkonovú motiváciu orientovanú na úlohu majú prívetivejšie dievčatá. Všetky ostatné vzťahy osobnostných faktorov a výkonovej motivácie v podskupinách chlapcov a dievčat sa ukazujú ako nevýznamné ($p > 0,05$).

Tabuľka 2 Vzťahy výkonovej motivácie orientovanej na úlohu a Ego a osobnostných faktorov z aspektu rodu

Premenné		Neurotizmus	Extraverzia	Otvorenosť	Prívetivosť	Svedomitosť
Úloha Ch (N=34)	rs	-0,303	0,207	-0,226	0,089	0,061
	p	0,082	0,241	0,199	0,618	0,731
Ego Ch (N=34)	rs	0,079	-0,113	-0,049	-0,155	-0,304
	p	0,656	0,524	0,783	0,381	0,081
Úloha D (N=76)	rs	-0,048	0,090	0,033	0,324	0,040
	p	0,679	0,44	0,779	0,004	0,729
Ego D (N=76)	rs	0,138	0,212	0,147	0,162	0,139
	p	0,236	0,066	0,206	0,161	0,233

Legenda: Ch – chlapci, D – dievčatá, rs – Spearmanov korelačný koeficient; p – hodnota signifikancie

Vzťahy medzi dvomi faktormi výkonovej motivácie a piatimi osobnostnými faktormi v podskupine tých, čo športujú menej (vôbec, 1x za týždeň a 2x za týždeň) a podskupine tých, čo športujú intenzívnejšie (3-4x za týždeň a 5x a viac) sme skúmali pomocou Spearmanovej korelačnej analýzy (tabuľka 3).

Tabuľka 3 Vzťahy výkonovej motivácie orientovanej na úlohu a Ego a osobnostných faktorov z aspektu intenzity športovania

Intenzita	Premenné		N	E	O	P	S
Nízka (N=49)	Úloha	rs	-0,160	0,276	0,083	0,280	0,048
		p	0,273	0,055	0,57	0,051	0,744
	Ego	rs	-0,042	0,061	0,010	-0,042	-0,018
		p	0,773	0,676	0,943	0,774	0,903
Vysoká (N=67)	Úloha	rs	-0,030	0,050	0,079	0,325	0,149
		p	0,81	0,688	0,526	0,007	0,229
	Ego	rs	0,151	0,114	-0,011	-0,139	-0,012
		p	0,223	0,359	0,927	0,261	0,926

Legenda: N – neurotizmus, E – extravergia, O – otvorenosť, P – prívetivosť, S – svedomitosť, rs – Spearmanov korelačný koeficient; p – hodnota signifikancie; intenzita športovania: nízka (0, 1x, 2x), vysoká (3-4x, 5x a viac)

Štatisticky významný vzťah sme zistili vo výkonovej motivácii orientovanej na úlohu a osobnostným faktorom prívetivosť ($r = 0,325$; $p = 0,007$) iba v podskupine intenzívnejšie športujúcich. Vyššiu výkonovú motiváciu orientovanú na úlohu majú žiaci, ktorí intenzívnejšie športujú, tzn. s vysokou intenzitou (3-4x, 5x a viac). Všetky ostatné skúmané vzťahy osobnostných faktorov a výkonovej motivácie v podskupinách podľa intenzity športovania sa ukazujú ako nevýznamné ($p > 0,05$).

4 Diskusia a záver

Podľa definovania teórie výkonového cieľa (Nicholls, 1989) a dispozične/stavovej cieľovej orientácie (Duda, 1993) je vplyv inštrukcie na motiváciu a výkon žiakov na hodinách telesnej výchovy podstatný, s dôrazom na osobnú relevantnosť pre zvyšovanie motivácie k športovaniu a pohybu. Inštrukcie učiteľa alebo trénera, ktoré zdôrazňujú povinnú povahu úlohy vedú k poklesu motivovaného správania, výkonu a stavovej úlohovej orientácii, a zvyšujú stavovú ego orientáciu. Inštrukcie zdôrazňujúce osobnú a budúcu relevantnosť zvyšujú stavovú úlohovú orientáciu, motivované správanie a výkon (Simons, Dewitte a Lens, 2003).

Vo výskume sme sa zamerali na skúmanie vzťahu jednotlivých osobnostných faktorov známych ako veľká päťka/Big Five (neurotizmus, extravergia, svedomitosť, príjemnosť, otvorenosť) a výkonovej motivácie. Podľa Ruisela (2008) osobnostné vlastnosti jednotlivca majú významný vplyv na reguláciu prevládajúcich motívov. Na základe poznatkov viacerých autorov o existencii vzťahu jednotlivých osobnostných faktorov a výkonovej motivácie (napríklad Judge, Heller a Mount 2002; Řehulková, Franková a Osecká, 1995; Gurgová, 2004) sme predpokladali, že osobnostný faktor neurotizmus bude súvisieť s výkonovou motiváciou negatívne a svedomitosť, extravergia a otvorenosť voči skúsenosti budú s výkonovou motiváciou orientovanou na cieľ súvisieť pozitívne. Dospeli sme v skupine 116 adolescentom k ambivalentným zisteniam v porovnaní s výskumami a teoretickými východiskami formulovanými v prvej časti príspevku. Neurotizmus ako osobnostná charakteristika býva vo vzťahu s výkonovou motiváciou popisovaný ako brzdiaci faktor (Řehulková, Franková, Osecká, 1995; Gurgová, 2004, Pašková, 2005). Našimi zisteniami nebol preukázaný negatívny významný vzťah osobnostnej charakteristiky neurotizmus a výkonovej motivácie orientovanej na cieľ (ani vo faktore zameranie na úlohu, ani vo faktore zamerania na ego). V opačnom predikovaní vzťahu sme nepotvrdili ani existenciu pozitívneho vzťahu výkonovej orientácie na úlohu a výkonovej orientácie na ego s extravertiou, svedomitosťou a otvorenosťou voči skúsenosti.

Výskumom sme zistili štatisticky významný, no slabý pozitívny vzťah medzi výkonovou motiváciou orientovanou na úlohu a osobnostným faktorom prívetivosť. Prívetivejší adolescenti sú viac motivovaní a orientovaní na úlohu, čo čiastočne podporuje aj tvrdenie Ruisela (2008), že jednotlivci s vysokou mierou prívetivosti sa často uplatňujú v skupinovej spolupráci a neusilujú o súťaženie. Teda sú skôr kooperatívnejší pri podávaní výkonu v zameraní na úlohu (výhoda napríklad pri skupinových športoch).

Pri skúmaní vzťahu osobnostnej charakteristiky prívetivosť a výkonovej motivácie orientovanej na úlohu v podskupine dievčat sme identifikovali štatisticky významný vzťah. Vyššiu výkonovú motiváciu orientovanú na úlohu preukazovali prívetivejšie dievčatá.

Pri skúmaní rodových rozdielov vo výkonovej motivácii vo vzťahu s osobnostnými charakteristikám, uvádza autor Kuračka (2008) iba osobnostnú charakteristiku úzkosť, ktorá brzdí výkon v skupine žien, a naopak úzkosť, ktorá podporuje výkon viac zastúpenú u mužov. Úzkosť

brzdiaču výkon zastúpenú vo vyššej miere u žien podporuje svojimi zisteniami aj Žitniaková-Gurgová (2007). Naše zistenia centrované na spojitosť neurotizmu a výkonovej motivácie zameranej na úlohu a zameranej na ego tieto vzťahy nepodporili.

Prívetivosť v našom výskume vystúpila vo významnom pozitívnom vzťahu k výkonovej motivácii orientovanej na úlohu v podskupine intenzívnejšie športujúcich. Vyššiu výkonovú motiváciu orientovanú na úlohu mali dospievajúci žiaci, ktorí intenzívnejšie športovali (3x a viac).

Celkovo naše ambivalentné zistenia možno čiastočne podložiť zisteniami Kuračku (2008), ktorý uvádza, že vo vzťahu k vykonávaniu vrcholového športu (kde očakávame vysokú intenzitu športovania) sa osobnostné charakteristiky skôr neukazujú ako významný faktor, iba s výnimkou osobnostnej charakteristiky otvorenosť podľa jeho výskumu (hoci v našom výskume evidujeme len pozitívnu spojitosť s prívetivosťou). Naš výskumný súbor, v ktorom s ohľadom na intenzitu športovania, boli zastúpení športovci študujúci na strednej športovej škole a adolescenti študujúci na gymnáziu, predstavovali výkonovo viac či menej intenzívne športujúci dospievajúci adolescenti, z ktorých vysoko intenzívne športujúci sa s vysokou pravdepodobnosťou venujú práve vrcholovému športu (alebo sa naň pripravujú štúdiom na strednej športovej škole).

Pre ďalší výskum by sme odporučili skúmať vplyv osobnostných charakteristík na výkonovú motiváciu u väčšieho výskumného súboru dospievajúcich, na výskum výkonovej motivácie zvoliť aj iný nástroj – metódu výskumu a taktiež porovnať viaceré vekové skupiny. Odporúčame preskúmať aj iné osobnostné charakteristiky okrem osobnostných charakteristík modelu Big Five (hoci sú považované za univerzálne z aspektu črtového opisu osobnosti).

LITERATÚRA

BALLOVÁ MIKUŠKOVÁ, E. (2021). Štatistika pre začiatočníkov: základy štatistických analýz pre študentov učiteľstva. Nitra: UKF.

COSTA, P. T., & MCCRAE, R. R. (1985). The NEO personality inventory manual. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

DUDA, J. L. (1993). Goals: A social-cognitive approach to the study of achievement motivation in sport. In R. N. Singer, M. Murphey, L. K. Tennant (Eds.). *Handbook of research on sport psychology* (pp. 421-436). New York: McMillan.

GURGOVÁ, B. (2004). Vzťah výkonovej motivácie k vybraným osobnostným premenným u študentov interného štúdia Vojenskej akadémie. In I. Ruisel a kol. (Eds.). *Sociálne procesy a osobnosť* (s. 121-124). Bratislava: ÚEP SAV Bratislava.

HŘEBÍČKOVÁ, M. (2011). Pětifaktorový model v psychologii osobnosti: přístupy, diagnostika, uplatnění. Praha: Grada.

HULLOVÁ, D., & DURÍŠ, R. (2016). Slovenská verzia dotazníku Mini IPIP. Získané dňa 3. marca, 2023, z <http://ipip.ori.org/newItemTranslations.htm>.

JANOŠEK, J., & SLAMĚNÍK, I. (2019). Sociální motivace. In J. Výrost, I. Slaměník, E. Sollárová (Eds.) *Sociální psychologie. Teorie, metody, aplikace* (s. 115-124). Praha: Grada.

JUDGE, T. A., HELLER, D. & MOUNT, M. K. (2002). Five-factor model of personality and job satisfaction: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87, 530-541.

JURČIAKOVÁ, N. (2018). *Stratégie zvládania, vnímaná kompetencia a výkonová motivácia u športovcov*. Diplomová práca, Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa

KURAČKA, P. (2008). Vzťah medzi výkonovou motiváciou a osobnostnými charakteristikami v rámci modelu "Big Five". Bakalárska práca, Brno: Masarykova univerzita.

NICHOLLS, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

PAŠKOVÁ, L. (2005). Pohľad na výkonovú motiváciu v kontexte „Big Five“ prostredníctvom faktorovej analýzy. In M. Blatný a kol. (Eds.) *Sociální procesy a osobnost* (s.286-296). Brno: Psychologický ústav AV ČR.

RUISEL, I. (2008). *Osobnosť a poznávanie*. Bratislava: Ikar.

ŘEHULKOVÁ, O. FRANKOVÁ, E. & OSECKÁ, L. (1995). Vzťah medzi temperamentem a výkonovou motiváciou. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 30, 191-198.

ŘÍČAN, P. (2007). Psychologie osobnosti - obor v pohybu. Praha: Grada Publishing.

SIMONS, J., DEWITTE, S. & LENS, W. (2003). „Don't Do It for Me. Do It for Yourself!“ Stressing the Personal Relevance Enhances Motivation in Physical Education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 145-160.

VÁGNEROVÁ, M. (2008). Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání. Praha: Karolinum.

WHO. (2023). Adolescent health. Získané dňa 7. apríla, 2023, z https://www.who.int/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1

ŽITNIAKOVÁ-GURGOVÁ, B. (2007). The Influence of Gender on Achievement Motivation of Students. *The New Educational Review*, 13, 233-244.

VÝKONOVÁ ORIENTÁCIA NA ÚLOHU A EGO U DOSPIEVAJÚCICH Z ASPEKTU RODU, VEKU A FREKVENCIE ŠPORTOVANIA

TASK AND EGO ORIENTATION AMONG ADOLESCENTS FROM THE ASPECT OF GENDER, AGE, AND SPORTS FREQUENCY

Solgajová Zuzana, Verešová Marcela

Abstrakt: Skúmali sme výkonovú motiváciu orientovanú na úlohu a orientovanú na Ego u dospievajúcich vo vyučovaní telesnej výchovy a športu vzhľadom na rod, vek a frekvenciu športovania. Výskumný súbor tvorilo 116 participantov z dvoch skupín podľa typu strednej školy (stredná športová škola a gymnázium). Na meranie výkonovej motivácie sme použili sebauhľadový dotazník, ktorý slúži na testovanie výkonovej motivácie v športe TEOSQ (Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire; Duda, 1989). Zistili sme, že vo výkonovej motivácii orientovanej na ego bol významný rozdiel medzi chlapcami a dievčatami, v prospech vyššej výkonovej motivácii orientovanej na ego u chlapcov. Medzi výkonovou motiváciou orientovanou na úlohu a na ego nebol preukázaný významný vzťah s vekom participantov. Vyššiu výkonovú motiváciu orientovanú na úlohu preukazovali účastníci s vyššou intenzitou športovania. Na základe našich zistení odporúčame pre zvýšenie výkonovej motivácie orientovanej na úlohu na hodinách telesnej výchovy a športu najmä podporu intenzity športovania a zvýšenie počtu hodín telesnej výchovy a športu.

Kľúčové slová: výkonová motivácia; orientácia na úlohu, orientácia na Ego, dospievajúci; pohlavie; vek, frekvencia portovania; vyučovanie

Abstract: We investigated the achievement motivation oriented to task and to Ego among adolescents in physical education and sports classes with regard to gender, age, and frequency of sports. We found that there was a significant difference in ego-oriented performance motivation between boys and girls, in favor of higher ego-oriented performance motivation in boys. No significant relationship with the age of the participants was demonstrated between task-oriented and ego-oriented performance motivation. Higher task-oriented performance motivation was demonstrated by participants with a higher intensity of sports. Based on our findings, we recommend, in order to increase task-oriented performance motivation in physical education and sports classes, in particular, support for the intensity of sports and increase the number of physical education and sports classes..

Keywords: achievement motivation; task orientation; Ego orientation, adolescents; gender; age, sports frequency; teaching

1 Úvod do problematiky

Pojem motivácia je odvodený z latinského slova „*moveo*“ – hýbem sa, a je odvodený z poznania, že správanie človeka má nejaký psychologický dôvod, psychologickú príčinu, psychologický zmysel alebo cieľ, a že vychádza z určitého vnútorného stavu jednotlivca ako reakcia na endogénnu alebo exogénnu zmenu a vyžaduje reakciu, ktorá by sa s touto zmenou vyrovnala (Nakonečný, 2014). Koncept výkonovej motivácie sa spája s motiváciou a zároveň sa považuje za samostatnú oblasť psychológie. Výkonová motivácia sa často popisuje ako potreba výkonu (need of achievement), pričom k potrebám výkonu Murray zahrňoval potrebu zvládnuť náročnú situáciu, prekonávať prekážky, prekonávať sám seba a byť rivalom druhým a predbehnúť ich. Z tejto charakteristiky vyplýva sociálny aspekt, ktorý hovorí o súperení s druhými (Janoušek, Slaměník, 2019).

Heckhausen (1991) uvádza, že najpodstatnejšie pri motivácii k výkonu je dosahovanie štandardov excelentnosti. Do tejto problematiky zahrnul potrebu robiť všetko čo najlepšie a najrýchlejšie alebo lepšie ako ostatní. Kvantita a kvalita výkonnosti je cieľom sama o sebe, a to buď preto, že si to vyžadujú okolnosti, alebo preto, že to človek vníma ako záväzok, že chce preukázať svoju excelentnosť. V Heckhausenovej charakteristike výkonového motívu, či v širšom zmysle motivácie sú vyjadrené sociálne aspekty veľmi zreteľne (Janoušek, Slaměník, 2019).

Fleischman a Gange sú autormi jednej z najstarších a najznámejších rovníc motivácie k výkonu z roku 1908. V rovnici ide o výsledok súčinu schopnosti a motivácie, ktorý je považovaný za výkon (Nakonečný 1997). Ide o Fleischman-Gagneho zákon, ktorý hovorí o tom, že popri schopnostiach je rozhodujúcim činiteľom pri dosahovaní adekvátneho výkonu jednotlivca výkonová motivácia, pričom sa ňou dajú dokonca kompenzovať nedostatočné schopnosti (Pašková, 2022). Zelina (1996) doplnil túto rovnicu o vplyv podmienok na výkon, čo znamená, že výsledok výkonu v podobe úspechu alebo neúspechu môže byť pripísaný vonkajším alebo vnútorným podmienkam.

Podľa Páleníka (2004) výkonová motivácia má vo všeobecnosti štruktúru pozostávajúcu z dvoch kritérií hodnotenia výsledku. Dosiachnutie výsledkov na základe vlastných vnútorných kritérií, tzn. ak je výkon pre jednotlivca významný sám osebe, sa označuje ako autonómna forma výkonovej

motivácie. Druhým typom je výkonová motivácia s prevládajúcim prvkom sociálneho porovnávania, kde je pre jednotlivca dôležité, že je jeho výsledok hodnotený sociálnym prostredím, tzn. nie je dôležité, to čo jednotlivec dosiahol, ale to, čo dosiahol v porovnaní s inými. Pre takéhoto jednotlivca byť úspešný znamená byť lepší ako ostatní.

Podľa Nichollsa (1989) v oblasti športu prevažujú dva stavy zahŕňajúce cieľ alebo spôsoby definovania úspechu. Nicholls (1984, 1989) predstavuje dichotómnú cieľovú perspektívu výkonovej motivácie a navrhuje dva hlavné ciele t.j. „úlohový“ (task) a „ego“ cieľ, ktoré odrážajú dva odlišné spôsoby definovania alebo vytvárania kompetencie. Na jednej strane jednotlivec môže demonštrovať schopnosť tým, že je lepší v porovnaní s druhými (ego involvement). Úspech alebo zlyhanie potom je výsledkom porovnania vlastného investovaného úsilia a výsledku s druhými. Na druhej strane môže byť dosiahnutá kompetencia tým, že jednotlivec preukáže osobný progres (task involvement). Keď je manifestovaný úlohový cieľ, to, o čo ide, je naplniť požiadavky úlohy, vynaložiť úsilie a rozvinúť kompetenciu jedinca.

Ak má dieťa potrebu úspešného výkonu, tak má tendenciu pripísať úspech svojim pozitívnym vlastnostiam a neúspech skôr k nedostatočnému vynaloženiu síl. Táto tendencia podporuje u dieťaťa väčšiu vytrvalosť, a odolnosť voči neúspechom. Naopak, potreba vyhnúť sa neúspechu vzniká u dieťaťa väčšinou pri jeho preťažovaní zo strany rodičov, alebo ak je úroveň nárokov vysoká a dieťa opakovane zlyháva. Reakciou dieťaťa je následne, že svoje „ja“ chráni tým, že si volí a vyhľadáva ľahké úlohy a kladie si nízke ciele. Svoj úspech väčšinou pripisuje iba náhode a neúspech vlastnej neschopnosti, čo má negatívny vplyv na jeho sebahodnotenie (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

Řehulková a Osecká (1997) realizovali výskum výkonovej motivácie vo vzťahu k rodovým rozdielom, kde nezistili rozdiely v celkovej úrovni výkonovej motivácie. Medzi chlapcami a dievčatami, sa však ukazovali rozdiely vzhľadom na rôzne zložky výkonovej motivácie. Dievčatá preukazovali vyššiu vytrvalosť a motív výkonu zameraný na úlohu. Naopak, u chlapcov bol významne vyšší motív výkonu zameraný na ego. Ďalší autori Greene, DeBacker (2004) tiež uvádzajú rozdiely vo výkonovej motivácii vzhľadom na rod, špecificky podľa stanovených cieľov a plánov do

budúcnosti. Podľa zistení autorky Paškovej (2022) v našich kultúrnych podmienkach sú výkonovo motivovanejší chlapci v porovnaní s dievčatami.

Na vývin výkonových potrieb u dieťaťa do 10. roku života má vplyv najmä rodinná výchova a vplyv výkonovej orientácie rodičov. Po tomto období prichádza k stabilizácii výkonového motívu u dieťaťa, ktorý sa stáva už nezávislým od vplyvu rodičov. Deti v mladšom veku majú tendenciu hodnotiť vlastný výkon v závislosti na výsledku. U dospievajúcich, približne vo veku 16-18 rokov neprebíha hodnotenie výkonu výlučne v závislosti na výsledku, ako u mladších detí, ale skôr ide o hodnotenie významu, aký pripísali vynaloženému úsiliu (Pašková, 2022).

Na základe výsledkov výskumu autorky Paškovej (2022) existuje vzťah výkonovej motivácie k vykonávaniu športových aktivít, resp. vo vzťahu k štúdiu telesnej výchovy a športu. Zistila, že študenti fakulty telesnej výchovy a športu preukazujú najvyššiu výkonovú motiváciu spomedzi študentov iných zameraní.

Cieľom nami realizovaného výskumu je popísať a analyzovať výkonovej motivácie orientovanú na úlohu a orientovanú na Ego u dospievajúcich vo vyučovaní telesnej výchovy a športu vzhľadom na rod, vek a intenzitu športovania. Na základe poznatkov a doterajšieho výskumu formulujeme nasledovné vedecké predpoklady:

H1: Predpokladáme, že dievčatá budú preukazovať vyššiu úroveň výkonovej motivácie orientovanej na úlohu ako chlapci.

H2: Predpokladáme, že chlapci budú preukazovať vyššiu úroveň výkonovej motivácie orientovanej na Ego ako dievčatá.

H3: Predpokladáme, že starší žiaci budú preukazovať vyššiu úroveň výkonovej motivácie orientovanej na úlohu.

H4: Predpokladáme, že žiaci športovej strednej školy budú preukazovať vyššiu výkonovú motiváciu (orientovanú aj na úlohu, aj na ego) ako žiaci strednej školy bez športového zamerania.

V oblastiach, kde sme nezaznamenali existujúce poznatky a výskumy, formulujeme nasledovné výskumné otázky:

VO1: Budú starší žiaci preukazovať vyššiu úroveň výkonovej motivácie orientovanej na Ego?

VO2: Budú žiaci s vyššou frekvenciou športovania (mimo hodín telesnej výchovy) preukazovať vyššiu výkonovú motiváciu (orientovanú aj na úlohu, aj na Ego)?

2 Metódy

Participanti

Výskumnú vzorku tvorilo celkovo 116 žiakov strednej športovej školy a gymnázia Slančíkovej v Nitre, vo veku od 15 do 19 rokov, s priemerným vekom 16,91 (SD=1,31). Vo výskumnej vzorke bola prevaha dievčat (69%). Išlo o zámerný výber. Kritérium výberu bol vek maximálne 19 rokov, obdobie neskorej adolescencie, resp. obdobie mládeže, podľa odporúčaní WHO (2023) a Vágnerovej (2008). Ďalším kritériom pre zaradenie participanta bolo štúdium na strednej športovej škole alebo na gymnáziu vybranej školy v Nitre a získanie informovaného súhlasu od žiaka alebo zákonného zástupcu. Žiaci boli z dvoch typov škôl. Prvá škola bola so športovým zameraním, v rámci ktorej participovalo na výskume n=56 participantov. Druhým typom školy bolo gymnázium, z ktorého bolo n=60 participantov. Výskumu sa zúčastnili žiaci prvého až štvrtého ročníka, konkrétne žiaci 1. ročníka v počte n=21; žiaci 2. ročníka n=45; žiaci 3. ročníka n=16, a žiaci 4. ročník v počte n=34.

Výskumná metóda

Na meranie výkonovej motivácie sme použili slovenskú verziu seba-výpoved'ového dotazníka TEOSQ (Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire; autor originálnej verzie: Duda, 1989; preklad PaedDr. Martina Romanová, PhD. In Jurčiaková, 2018; Príloha A). Dotazník obsahuje 13 otázok, šesť z nich tvorí faktor Orientácia na ego, sedem otázok tvorí faktor Orientácia na úlohu. V dotazníku je použitá 5-bodová Likertova škála (1=úplne nesúhlasím, 2=nesúhlasím, 3=neutrálny postoj, 4=súhlasím, 5=úplne súhlasím). Sumárne skóre oboch faktorov dotazníka je vydelené počtom položiek, takže je možné ho interpretovať na uvedenej 5-bodovej škále. Dotazník bol za účelom nášho výskumu doplnený o tri otázky/položky; išlo o položky (Príloha A): „Mám rád hodiny telesnej

výchovy, alebo tréningy, keď súťažíme“; „Mám rád hodiny telesnej výchovy, alebo tréningy, keď sa naučím novú zručnosť“; „Cítim sa byť úspešný na hodinách telesnej výchovy“. Pre tieto otázky bola tiež využitá rovnaká 5-bodová škála. Otázky reflektujú špecifickejšie kontext vyučovania telesnej výchovy z ohľadu dvoch aspektov výkonovej motivácie. Pri preložení dotazníka boli participanti oslovení pre vyplnenie dotazníka s nasledovnou inštrukciou: „Prečítajte si prosím každé z nižšie uvedených tvrdení a vyjadrite, do akej miery s tvrdením súhlasíte. Odpoveď zakrúžkujte. Kedy sa cítite pri vykonávaní športu najúspešnejšie? Kedy cítite, že športová aktivita je pre vás skutočne dobrá? Cítim sa v športovaní najúspešnejší(ia), keď:“.

Dizajn výskumu

Išlo o prierezový typ výskumu. Zber dát prebiehal na Strednej športovej škole a Gymnáziu, Slančíkovej 2 v Nitre, na hodinách telesnej výchovy a športu v prezenčnej forme vyučovania za prítomnosti učiteľov telesnej výchovy a športu. Zber dát prebiehal po súhlase riaditeľ'a vybranej školy a zástupcov jednotlivých typov škôl a získaní informovaných súhlasov od žiakov a ich rodičov. Samotný zber dát prebiehal v časovom období január – február 2023.

Štatistické spracovanie

Na štatistickú analýzu bol použitý štatistický softvér JASP 0.16.3, pre grafické zobrazenie výsledkov MS Excel. Pre charakterizovanie výskumného súboru sme použili početnosti (n) a relatívne početnosti (%). Aritmetický priemer (M) a smerodajná odchýlka (SD) boli použité ako deskriptívne charakteristiky pre skúmané premenné. Pre skúmanie vzťahov premenných výkonovej motivácie sme použili Pearsonov koeficient (r) a Spearmanov korelačný koeficient (rs). Pre grafické zobrazenie vybraného korelačného koeficientu sme použili korelačný graf a stĺpcový graf. Na porovnanie skupín (podľa pohlavia a školy) sme použili Studentov t-test pre dva nezávislé výbery (Ballová Mikušková, 2021).

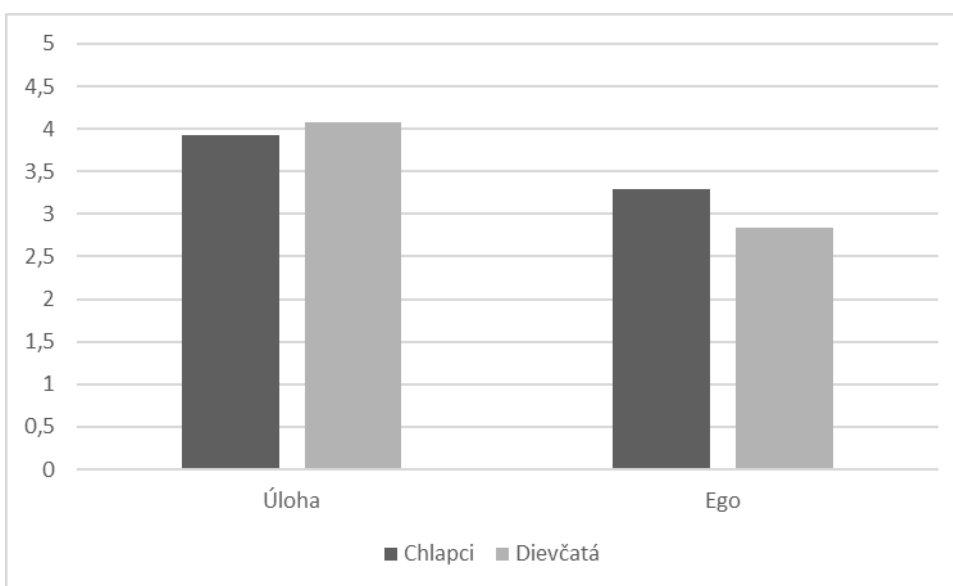
3 Výsledky výskumu

V tabuľke 1 a v grafe 1 uvádzame rozdiely medzi chlapcami a dievčatami v adolescentnom veku vo výkonovej orientácii na úlohu a na Ego.

Tabuľka 1 Rodové rozdiely vo výkonovej motivácii orientovanej na úlohu a na Ego

Výkonová orientácia na	Chlapci (n=34)		Dievčatá (n=76)		t-test	p
	M	SD	M	SD		
úlohu	3,92	0,57	4,08	0,77	1,12	0,264
Ego	3,29	0,80	2,84	0,97	2,36	0,020

Legenda: M – priemer, SD – smerodajná odchýlka, t – Studentov t-test pre dva nezávislé výbery, df – stupne voľnosti, p – hodnota signifikancie, d – hodnota Cohenovho d



Graf 1 Rodové rozdiely vo výkonovej motivácii

Výsledky nepreukázali signifikantný rozdiel medzi chlapcami a dievčatami ($p = 0,264$); v orientácii na úlohu. Naše zistenie vedie k zamietnutiu hypotézy H1. V orientácii na ego sme preukázali signifikantný rozdiel medzi chlapcami a dievčatami ($p = 0,020$) v prospech vyššej orientácie na ego u chlapcov. Hypotézu H2 nami realizovaný výskum podporuje.

Vo vzťahu k veku sme formulovali hypotézu H3 a výskumnú otázku VO1. Pomocou Pearsonovej korelačnej analýzy sme skúmali vzťah medzi vekom a dvomi faktormi výkonovej motivácie - orientovanej na úlohu a orientovanej na ego (tabuľka 2).

Tabuľka 2 Vzťah veku a výkonovovej orientácie na úlohu a Ego

Výkonová orientácia na:		úlohu	Ego
Vek	r	-0,051	0,147
	p	0,583	0,117

Legenda: r – Pearsonov korelačný koeficient; p – hodnota signifikancie

Obidve skúmané zložky výkonovej motivácie a veku sú štatisticky nevýznamné, takže medzi premennými neexistuje vzťah ($r = -0,051$; $p = 0,583$; resp. $r = 0,147$; $p = 0,117$). Hypotézu H3 na základe našich výsledkov zamietame.

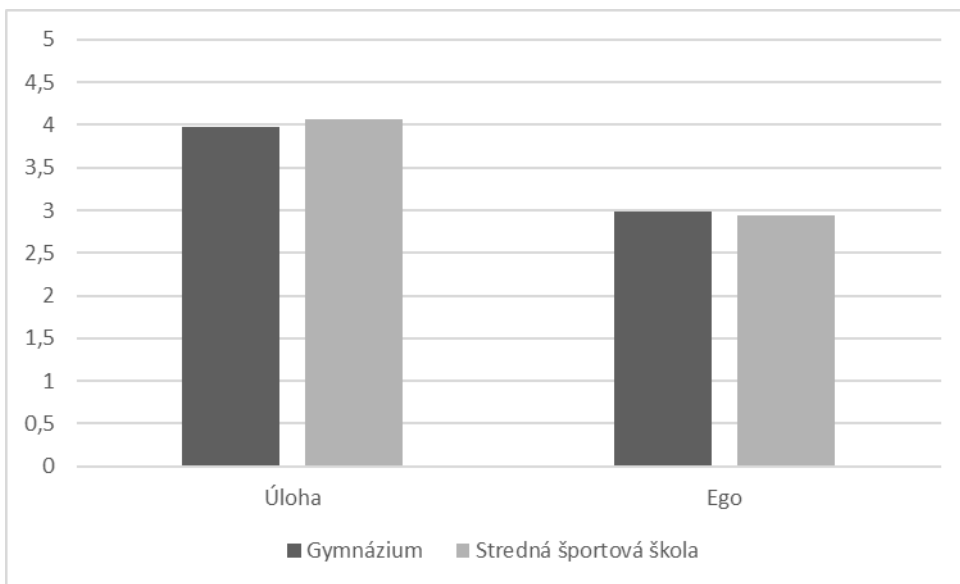
Vo vzťahu výkonovej motivácii orientovanej na úlohu a na Ego a úrovne športovania (gymnázium a športová škola) sme formulovali hypotézu H4 a výskumnú otázku VO2. Pre hodnotenie rozdielov medzi skupinami bol použitý Studentov t-test pre dva nezávislé výbery.

Tabuľka 3 Rozdiely vo výkonovej motivácii medzi dvomi školami

Výkonová orientácia na	Gymnázium (n=60)		Stredná športová škola (n=56)		t-test	p
	M	SD	M	SD		
úlohu	3,98	0,77	4,06	0,69	0,310	0,760
Ego	2,99	0,95	2,94	0,94	0,550	0,580

Legenda: M – priemer, SD – smerodajná odchýlka, t – Studentov t-test pre dva nezávislé výbery, df – stupne voľnosti, p – hodnota signifikancie, d – hodnota Cohenovho d

Výsledky (tabuľka 3, graf 2) nepreukázali signifikantný rozdiel medzi žiakmi gymnázia a strednej športovej školy ($p = 0,760$) v orientácii na úlohu. Vo výkonovej motivácii orientovanej na ego výsledky tiež nepreukázali signifikantný rozdiel medzi žiakmi gymnázia a strednej športovej školy ($p = 0,580$). Hypotézu H4 nepodporujeme.

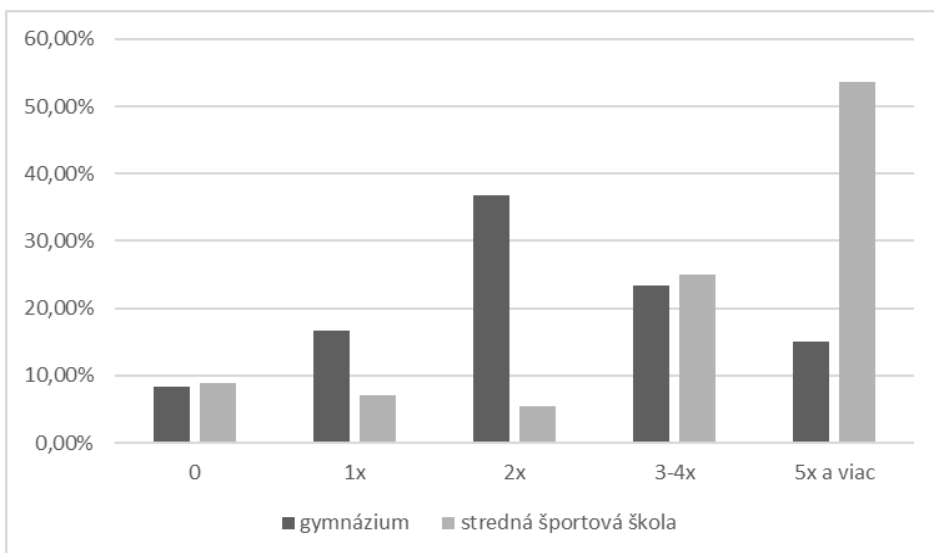


Graf 2 Rozdiely vo výkonnej motivácii medzi dvomi školami

V ďalšej časti výsledkov sme sa zamerali aj na zistenie rozdielov vzhľadom na frekvenciu športovania mimo hodín telesnej výchovy (výskumná otázka 2).

Tabuľka 4 Frekvenčná tabuľka týždenného športovania (mimo hodín telesnej výchovy) podľa typu školy

Športovanie za týždeň	Gymnázium		Stredná športová škola		Spolu	
	N	%	N	%	N	%
0	5	8,30%	5	8,90%	10	8,60%
1x	10	16,70%	4	7,10%	14	12,10%
2x	22	36,70%	3	5,40%	25	21,60%
3-4x	14	23,30%	14	25,00%	28	24,10%
5x a viac	9	15,00%	30	53,60%	39	33,60%
Spolu	60	100,00%	56	100,00%	116	100,00%



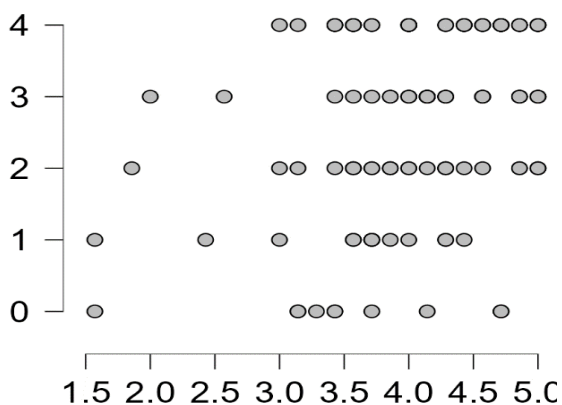
Graf 3 Frekvencia športovania za týždeň podľa typu školy

Frekvenciu športovania sme skúmali otázkou „Ako často sa venujete športovej aktivite za týždeň (okrem hodín TV)“ s možnosťami, ktoré sú uvedené v tab. 4. Výskyt aktívneho športovania 5x a viac za týždeň bola zastúpená u žiakov zo strednej športovej školy u 30 (53,60 %) žiakov. Aj v skupine žiakov z gymnázia sa nachádzal vysoký počet žiakov, ktorí športovali v intenzite 3-viackrát za týždeň (38,3%). Ako vidieť v tabuľke 4 aj grafe 3, na oboch typoch škôl žiaci športujú v rôznych intenzitách športovania, od minimálnej, resp. žiadnej (0), až po maximálnu (5x a viac). Pomocou Spearmanovej korelačnej analýzy (pretože premenná intenzita športovania nebola normálne rozložená) skúmali vzťah medzi frekvenciou týždenného športovania a dvomi faktormi výkonovej motivácie (orientovanej na úlohu a orientovanej na ego).

Tabuľka 5 Vzťah frekvencie športovania a výkonovej motivácie

Výkonová orientácia na:		úlohu	Ego
Frekvencia športovania	r	0,305	0,127
	p	<0,001	0,173

Legenda: rs – Spearmanov korelačný koeficient; p – hodnota signifikancie



Graf 4 Korelačný graf orientácie na úlohy a frekvencie športovania

Pozn.: kódovanie premennnej intenzita športovania (0=nešportuje, 1=1x týždenne, 2=2x, 3=3-4x, 4=5x a viac)

Vzťah výkonovej motivácie orientovanej na ego nie je štatisticky významný s týždennou frekvenciou športovania ($r_s = 0,127$; $p = 0,173$). Výsledky podporujú vzťah výkonovej motivácie orientovanej na úlohu s frekvenciou aktívneho športovania počas týždňa mimo hodín telesnej výchovy, pričom vyššia výkonová motivácia zameraná na úlohu je u žiakov s vyššou intenzitou športovania ($r_s = 0,305$; $p < 0,001$; Tab. 5, Graf 4).

4 Diskusia a záver

V prvej časti výskumu sme sa zamerali na skúmanie výkonovej motivácie v podobe výkonovej orientácie na úlohu a na Ego vo vzťahu k pohlaviu. Vychádzajúc zo zistení viacerých autorov (Řehulková, Osecká, 1997; Greene, DeBacker, 2004; Pašková, 2007; Pašková, 2022; Lochbaum et al., 2017) sme predpokladali rozdiely vo výkonovej motivácii medzi chlapcami a dievčatami. Všeobecne vo výkonovej motivácii býva popisovaný rozdiel podľa rodu vzhľadom na rôzne zložky výkonovej motivácie. U dievčat býva popisovaná vyššia vytrvalosť a výkonová motivácia viac zameraná na úlohu (Lochbaum et al., 2017), u chlapcov ide vo väčšej miere o výkonovú motiváciu zameranú na Ego (Řehulková, Osecká, 1997). Našimi výsledkami neboli zistené signifikantné rozdiely medzi chlapcami a dievčatami vo výkonovej motivácii orientovanej na úlohu. Avšak sme podporili výskumom zistenia o väčšej výkonovej motivácii zameranej na Ego u chlapcov -

podobne zistenia Paškovej (2022) a Žitniakovej-Gurgovej (2007). Podľa autoriek v našich sociokultúrnych podmienkach sú výkonovo motivovanejší chlapci ako dievčatá. Páleník (1994) rovnako uvádza, že chlapci sú vo výkonovej motivácii viac súťaživejší, čo znamená, že dávajú väčší dôraz na porovnávanie sa a súperenie s inými, pričom porovnávanie vnímajú ako motivujúci prvok pre ich zlepšovanie vo výkone.

V ďalšej časti výskumu sme zisťovali vzťah výkonovej motivácie a veku. Výskum sme realizovali na vzorke participantov v období adolescencie (Vágnerová, 2008; WHO, 2023). Ide o špecifické obdobie vo vývine výkonových potrieb, pre ktoré je charakteristická stabilizácia výkonového motívu. Pre dospievajúcich je typické vo výkonovej motivácii hodnotenie významu, ktorý pripísali vynaloženému úsiliu (Pašková, 2022). Na základe uvedených východísk sme predpokladali, že starší žiaci budú preukazovať vyššiu úroveň výkonovej motivácie orientovanej na úlohu. Našimi zisteniami sme nezistili signifikantný vzťah veku a výkonovej motivácie orientovanej na úlohu. Zároveň sme si formulovali otázku, či starší žiaci budú preukazovať vyššiu úroveň výkonovej motivácie orientovanej na ego. Ani táto zložka výkonovej motivácie podľa našich zistení nepreukázala vzťah s vekom. Naša výskumná vzorka bola centrovaná na jedno vývinové obdobie, a je pravdepodobné, že s ohľadom na výkonovú motiváciu je ontogenetická perióda konzistentná.

V tretej časti výskumu sme sa zamerali na skúmanie výkonovej motivácie vzhľadom na typ školy a frekvenciu týždenného športovania (mimo hodín telesnej výchovy). Podľa zistení Paškovej (2022) existuje vzťah výkonovej motivácie a vykonávania športových aktivít, nakoľko zistila, že študenti fakulty telesnej výchovy a športu preukazovali najvyššiu výkonovú motiváciu v porovnaní so študentmi iných zameraní. Hoci sme na báze uvedeného predpokladali, že žiaci športovej strednej školy budú preukazovať vyššiu výkonovú motiváciu ako žiaci strednej školy bez športového zamerania, uvedený predpoklad sme nepotvrdili ani v prípade výkonovej motivácie orientovanej na úlohu ani orientovanej na ego. Vo východiskách výskumu a riešeného výskumného problému sme sa pýtali, či žiaci v adolescentnom veku s vyššou týždennou frekvenciou športovania budú preukazovať vyššiu výkonovú motiváciu (orientovanú aj na úlohu, aj na ego) bez ohľadu na typ strednej školy. Intenzitu športovania sme skúmali otázkou: „Ako často sa venujete športovej aktivite za týždeň (okrem hodín TV)“. Identifikovali sme, že frekvencia aktívneho športovania 5x a viac

za týždeň bola zastúpená u žiakov zo strednej športovej školy vo vysokej miere, a to u viac ako polovici žiakov. Zároveň ale môžeme konštatovať, že aj v skupine žiakov z gymnázia sa nachádzal vysoký počet žiakov, ktorí športovali vo frekvencii 3x a viackrát za týždeň. Výsledky nepotvrdili vzťah výkonovej motivácie orientovanej na ego s týždennou frekvenciou športovania. Podobné zistenia uvádza aj Lochbaum et al. (2017) v metaanalytickej štúdií skúmajúcej výkonovú motiváciu orientovanú na úlohu a ego v rôznych skupinách športovcov. Ďalšími výsledkami sme potvrdili významný vzťah výkonovej motivácie orientovanej na úlohu s týždennou frekvenciou športovania. Vyššia výkonová motivácia zameraná na úlohu bola vo vyššej miere zastúpená u žiakov s vyššou frekvenciou aktívneho športovania. Podobné zistenia uvádza Tracey et al. (2021), že vyššia intenzita športovania súvisela s vyššou výkonovou motiváciou orientovanou na úlohu a zároveň aj na ego. Dempsey, Kimiecik, Horn (1993) a Kimiecik, Horn, Shurin (1996) opisujú, že výkonová motivácia orientovaná na úlohu je vo vzťahu s vyššou angažovanosťou v športovaní alebo fyzických aktivitách. Rovnako tieto zistenia podporuje autor Wang et al. (2002) u britských študentov. Výkonová motivácia orientovaná na úlohu je podľa autorov Carpenter, Morgan (1999) vo vzťahu s vyššou úrovňou športovania pri sebaopisovaní ako aj pri objektívnom zhodnotení vykonávania športovej aktivity.

Na základe našich zistení odporúčame pre zvýšenie výkonovej motivácie orientovanej na úlohu na hodinách telesnej výchovy a športu najmä podporu frekvencie aktívneho športovania nielen v prostredí školy (zvýšenie počtu hodín telesnej výchovy a športu), ale predovšetkým vo voľnom čase. Pohyb je významným protektívnym faktorom zdravia a prispieva k vyššej výkonovej motivácii zameranej na úlohu. Zároveň považujeme za dôležité na hodinách telesnej výchovy a športu definovať výkonový cieľ vo vzdelávaní s inštrukciou podporujúcou výkonovú motiváciu orientovanú na úlohu, a to najmä u chlapcov. Dôraz by mal byť kladený na zvyšovanie motivácie k športu a pohybu cez podporu získavania schopnosti resp. kompetencie v športe, nie výhradne zamerané na súťaženie s inými, resp. porovnávanie so štandardnými normami.

LITERATÚRA

BALLOVÁ MIKUŠKOVÁ, E. (2021). *Štatistika pre začiatočníkov: základy štatistických analýz pre študentov učiteľstva*. Nitra: UKF.

CARPENTER, P. J., MORGAN, K. (1999). Motivational Climate, Personal Goal Perspectives, and Cognitive and Affective Responses in Physical Education Classes. *European Journal of Physical Education*, 4, 31-41.

DEMPSEY, J. M., KIMIECIK, J. & HORN, T. S. (1993). Parental influence on children's moderate to vigorous physical activity participation: An expectancy-value approach. *Pediatric Exercise Science*. 5, 151-167.

DUDA, J. L. (1989). Relationship between Task and Ego Orientation and the Perceived Purpose of Sport among High School Athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology*. 11, 318-335.

GREENE, B. A., DEBACKER, T. K. (2004). Gender and Orientations Toward the Future: Links to Motivation. *Educational Psychology Review*, 16, 91-120.

HRABAL, V., MAN, F. & PAVELKOVÁ, I. (1989). *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN.

JANOUŠEK, J., SLAMĚNÍK, I. (2019). Sociální motivace. In J. Výrost, I. Slaměník, E. Sollárová (Eds.) *Sociální psychologie. Teorie, metody, aplikace* (s. 115-124). Praha: Grada.

JURČIAKOVÁ, N. (2018). *Stratégie zvládania, vnímaná kompetencia a výkonová motivácia u športovcov*. Diplomová práca, Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa

KIMIECIK, J., HORN, T. S. & SHURIN, C. S. (1996). Relationships among children's beliefs, perceptions of their parents' beliefs and their moderate-to-vigorous physical activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67, 324-336.

LOCHBAUM, M. KALLINEN, V. & KONTTINEN, N. (2017). Task and ego orientations across the youth sports experience. *Studia sportiva*, 11, 2-10

NAKONEČNÝ, M. (2014). *Motivace chování*. (3. vyd). Praha: Triton.

NAKONEČNÝ, M. (1997). *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia.

NICHOLLS, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*. 91, 328-346.

NICHOLLS, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

PAŠKOVÁ, L. (2007). Gender Differences in Achievement Motivation. *The New Educational Review*, 13, 245-252.

PAŠKOVÁ, L. (2022). *Výkonová motivácia*. Banská Bystrica: UBM OZ Pedagóg.

PÁLENÍK, L. (1994). Výkonová motivácia – aspekty teoretické a metodologické. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 32, 262-269.

PÁLENÍK, L. (2004). Motivácia k úspešnému výkonu, sociálnej moci a afiliácii. In T. Kollárik (Ed.). *Sociálna psychológia* (s. 362-384). Bratislava: Univerzita Komenského.

ŘEHULKOVÁ, O., OSECKÁ, L. (1997). Výkonová motivace ve škole: rozdíly mezi hochy a dívkami. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 32, 262-269.

TRACEY, D. K., MAĪANO, C., GAGNON, C., CRAVEN, R., MCCUNE, V. S. & MORIN, A. J. (2021). The Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire adapted for youth with intellectual disabilities (TEOSQ-ID). *Psychology of Sport and Exercise*, 56, 102006

VÁGNEROVÁ, M. (2008). *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.

WANG, C. K. J., CHATZISARANTIS, N. L. D., SPRAY, C. M. & BIDDLE, S. J. H. (2002). Achievement goal profiles in school physical education: Differences in self-determination, sport ability beliefs and physical activity. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 433-445.

WHO. (2023). Adolescent health. Získané dňa 7. apríla, 2023, z https://www.who.int/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1

ZELINA, M. (1996). *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: Iris.

ŽITNIAKOVÁ-GURGOVÁ, B. (2007). The Influence of Gender on Achievement Motivation of Students. *The New Educational Review*, 13, 233-244.

NEUROPSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY STRESU V ŠKOLSKOM VEKU

NEUROPSYCHICAL ASPECTS OF STRESS DURING SCHOOL AGE

Nikoleta Csóriová, Robert Krause

Abstrakt: Predmetom bakalárskej práce je charakteristika stresu v školskom veku z neuropsychologického hľadiska. Cieľom práce je priniesť poznatky o príčinách a následkoch stresu v školskom veku. A v neposlednom rade o fungovaní nervovej sústavy a mozgu počas stresu. Deti pre zdravý vývin potrebujú pokojné a milujúce prostredie. Často sa však vyvíjajú v nevhodných podmienkach plných stresorov. Dieťa sa po narodení dostáva do prvého sociálneho prostredia, ktorým je jeho rodina. Tu na neho môžu číhať stresory v podobe vysokých požiadaviek na výkon, porovnávania s ostatnými deťmi, nevhodných vzťahových väzieb, konfliktov v rodine či rozpadu rodiny. Druhým sociálnym prostredím, v ktorom sa dieťa vyvíja, je škola. Tu môže dieťaťu spôsobovať stres zaostávanie v určitých oblastiach, šikanovanie, vysoké nároky, pocity odlišnosti a mnohé iné. Všetky tieto stresory pôsobia na mozog dieťaťa a ovplyvňujú ho.

Kľúčové slová: stres; nervová sústava; mozog; školský vek

Abstract: The subject of the bachelor thesis is the description of stress at school age from a neuropsychological point of view. The aim of the bachelor thesis is to bring knowledge about the causes and consequences of stress at school age. And last but not least, about the functioning of the nervous system and the brain during stress. Children need a calm and loving environment for their healthy development. Unfortunately, they often develop in inappropriate conditions full of stressors. After birth, the child enters the first social environment, which is his family. There can be many stressors for children, like high performance requirements, comparing with other children, inappropriate relationships, conflicts in the family or family breakdown. The second social environment, in which children develop is school. There are stressors like falling behind in education, bullying, high demands on the child, inferiority complex and many others. All these stressors act on and affect the child's brain.

Keywords: stress; nervous system; brain; school age

1 Stres

Stres je vnímaný z mnohých uhlov pohľadu a ani v súčasnej dobe neexistuje jednotná definícia pre tento pojem (Pugnerová a Kvintová, 2016). Mnohí autori uvádzajú, že pojem stres ako prvý začal používať endokrinológ Hans Selye. Zamýšľal sa nad tým, čo je to stres a vo svojej knihe tento pojem opisuje mnohými úvahami. Selye (1966) nakoniec prichádza ku záveru, že stres je stav vyjadrený vo forme špecifického syndrómu. Predstavuje celok všetkých nešpecifických zmien, ktoré sú vyvolané v organizme v rámci určitého biologického systému. Práve kvôli poznaniu mechanizmov stresu si môžeme osvojiť novú filozofiu a spôsob života, vďaka ktorému sa náš život dostane do súladu s prírodou. Verešová a kol. (2019) uvádzajú, že pod pojmom stres označujeme frustračnú alebo konfliktovú situáciu, ktorá je extrémne vyhrotená. Ďalej uvádzajú, že stres je príliš veľká záťaž, ktorá sa prejavuje špecifickou adaptačnou reakciou, vďaka ktorej sa mobilizuje odolnosť organizmu.

Stresory

Stresory sú podnety, ktoré vyvolávajú stres. Na to, aby mohol človek so stresom efektívne bojovať, je potrebné identifikovať príčinu stresogénnej reakcie. (Pugnerová a Kvintová, 2016). Ak je stresor intenzívnejší ako schopnosť človeka danú situáciu zvládnuť, hovoríme o nadlimitnej záťaži, ktorá následne vedie ku vnútornému napätiu a narušeniu homeostázy organizmu (Křivohlavý, 2001).

Pugnerová a Kvintová, (2016) uvádzajú rozdelenie stresorov na 2 skupiny:

1. Vonkajšie stresory - môžeme ich rozdeliť na chemické, fyzikálne, biologické a časové. Telesné stresory aktivujú hypotalamus.
2. Vnútorné stresory - Koukolík (2012) ich označuje ako psychologické stresory. Zaraďuje medzi ne úlohy, ktoré je potrebné odovzdať v určitom termíne alebo stratu zamestnania. Majú vplyv na limbický systém, hlavne amygdalu. Ďalej prefrontálnu kôru, oblasti ovplyvňujúce pamäť a učenie, hlavne hipokampus a oblasti, ktoré súvisia s rozhodovaním, čiže mediálnu a dorzoventrálnu kôru.

Poplachová reakcia

Poplachovú reakciu opísalo mnoho autorov. Medzi nich patria napríklad Petrovičová a kol. (2006), Křivohlavý (1994), Mravec (2011) a mnohí iní. Na základe ich poznatkov môžeme zhrnúť poplachovú reakciu nasledovne:

1. Proti stresu sa organizmus bráni produkciou energetických látok, aby mohol zabezpečiť únik v prípade potreby. To znamená, že sa najprv stimuláciou sympatiku vylúčia vývojovo staršie hormóny, čiže catecholamíny, presnejšie adrenalín a noradrenalín. Verešová a kol. (2019) uvádzajú, že adrenalín a noradrenalín sú hormóny vylučované dreňou nadobličiek. Adrenalín zvyšuje srdcovú činnosť, vyvoláva vazokonstrikciu, čiže stiahnutie arteriol vnútorností a kože a vazodilatáciu, čiže rozšírenie arteriol svalov. Noradrenalín má tiež vazokonstrikčný účinok a tým pádom spôsobuje zblednutie kože, ďalej dopĺňa metabolický účinok adrenalínu potlačením inzulínu a aktiváciou glukoneogenézy. Rüegg (2020) uvádza, že adrenalín zabraňuje príjem glukózy svalmi a tým pádom narastá aj obsah cukru v krvi, čo slúži ako energetická aktivácia. Kortizol zosilňuje tento účinok adrenalínu a podporuje vytváranie sacharidov z aminokyselín uvoľňujúcich sa pri odbúravaní bielkovín. Nastáva ohromné uvoľnenie energie, ktoré však nie je potrebné pri súčasnom strese.

2. Následne nastáva stimulácia hypotalamu, ktorý začne vylučovať RH (relasing hormóny - liberíny) pre riadenie uvoľňovania adrenokortikotropného hormónu hypofýzy a ten následne stimuluje uvoľnenie hormónov kôry nadobličiek, čiže glukokortikoidov. Úlohou glukokortikoidov je rozklad bielkovín pre získanie stavebného materiálu a majú protizápalový a protialergický účinok. Následne sa uvoľňuje antidiuretický hormón - vazopresín do neurohypofýzy a do krvi. Úlohou vazopresínu je spätné vstrebávanie vody v zberacích kanálikoch obličiek, vďaka čomu sa zabezpečí dostatok vody pre organizmus a pre ochranu objemu telových tekutín v prípade krvácania.

3. Štádium rezistencie - zabezpečenie obratu živín zvýšením hormónov.

4. Štádium vyčerpania, ktoré nastáva pri dlhodobom pôsobení stresu na organizmus jednotlivca

2 Biopsychológia stresu

Nervová sústava

Kulišťák (2011) uvádza nervový systém ako integračnú a regulačnú sústavu všetkých organizmov, ktorý dosiahol svoj najvyšší stupeň u človeka. Nervová sústava umožňuje teda adaptáciu, integráciu a riadenie celého organizmu. Jej základnou funkciou je riadiaca a koordinačná činnosť. Má ešte analyticko-syntetickú činnosť, čiže analyzuje a syntetizuje informácie, ktoré jednotlivec prijíma z vnútorného a z vonkajšieho prostredia a integračnú činnosť, ktorá zabezpečuje jednotnú odpoveď organizmu na danú situáciu (Verešová a kol., 2019).

Neurón

V mozgovej kôre, nazývanej aj kortex sa nachádzajú miliardy nervových buniek, uložených nad sebou v niekoľkých vrstvách. Nazývame ich neurónmi. (Rüegg 2020). Skladajú sa z dendritov a axónov. Dendrity prijímajú nervové signály od okolitých neurónov a tieto signály sú následne prenášané ku ďalším neurónom, žľazám alebo svalom prostredníctvom štíhleho výbežku axónu (Verešová a kol., 2019). Dendrity vedú vzruch dostredivo a axóny odstredivo. Transport impulzov z neurónu na neurón zabezpečujú spojenia, synapsie (Kulišťák, 2011).

Neurotransmitery

Medzi synaptickým zakončením a dendritom alebo bunkovým telom sa rozprestiera medzera, synaptická štrbina. Mravec (2007) uvádza, že sa prenos signálov uskutočňuje vďaka elektrochemickým procesom, ktoré podmieňujú vznik akčného potenciálu. V prípade, že nervové podráždenie prechádza od axónu a narazí na synaptickú štrbinu, dôjde ku vylúčeniu chemickej látky, neurotransmiteru. Sú to chemické látky zabezpečujúce prenos signálu medzi neurónmi. Medzi neurotransmitery zaraďujeme aj už spomínaný adrenalín a noradrenalín, ale iba v prípade, ak sú uvoľňované neurónmi a nie nadobličkami (Verešová a kol., 2019).

Oblasti mozgu súvisiace so stresom

Stresové hormóny a neurotransmitery, teda prenášače imunitného a nervového systému, majú veľký vplyv na fungovanie mozgu. Časti mozgu, ktoré najviac súvisia so stresom sú: hypotalamus, amygdala, hipokampus a čelový lalok (Rüegg, 2020).

Hypotalamus

Hypotalamus sa nachádza pod medzimozgom, čiže pod diencephalom, ktorý oddeľuje mozgový kmeň od veľkého mozgu (Rüegg, 2020). Hypotalamus predstavuje riadiace centrum autonómnej nervovej sústavy a z toho vyplýva, že ovplyvňuje činnosť aj mnohých vnútorných orgánov a priebeh životných funkcií. Udržiava vnútornú rovnováhu a reguluje endokrinnú sústavu. Riadi reakcie na situácie vyvolávajúce stres a ovplyvňuje emotivitu (Verešová a kol, 2019). Ďalej aktivuje reakciu útek alebo útok a zabezpečuje nával adrenalínu (Rüegg, 2020).

Amygdala

Hansen (2019) uvádza, že prvotným miestom vzniku stresu je amygdala a nazýva ho „motorom“. Umiestnenie amygdaly je v oboch hemisférach hlboko v spánkovom laloku a má veľkosť mandle. Funkcia amygdaly spočíva v prežití organizmu práve vďaka jej schopnosti vyslať signál na útek. Kulišťák a kol (2017) uvádzajú, že amygdala predstavuje jednu z centrálnych štruktúr limbického systému. Je prepojená s neurokortikálnymi oblasťami, talamom, hypotalamom a v neposlednom rade s hipokampom. Kulišťák (2003) uvádza, že amygdala ovplyvňuje navádzanie pocitov a pomocou nej hodnotíme, či sú pre nás dané situácie a informácie príjemné, ohrozujúce, alebo neutrálne.

Hipokampus

Na utlmenie vyššie uvedenej stresovej reakcie a následnému stíšeni našich emócií prichádza na pomoc hipokampus, ktorý autor charakterizuje pojmom „brzda“. Kolobeh sa potlačí a zabezpečuje sa tým rovnováha v našom organizme. Ďalšou „brzdou“ v hipokampe alebo ako ju nazýva autor, „hasiacim prístrojom“ pre upokojenie mozgu je kyselina gama-aminomaslová, pre ktorú používame skratku GABA. GABA znižuje aktivitu nervových buniek vďaka čomu sa znižuje aj pocit stresu (Hansen, 2019).

Čelový lalok

Tak isto ako hipokampus, aj čelový lalok má tlmiace účinky na stresovú reakciu. Predná časť čelového laloku sa nazýva prefrontálny kortex a je sídlom pre vyššie kognitívne funkcie. Pomáha nám predchádzať iracionálnemu mysleniu a zabraňuje nám sentimentálne reagovať (Hansen, 2019). Medzi amygdalou a čelovým lalokom prebieha neustála komunikácia. Cieľom tejto komunikácie je udržiavanie vnútornej rovnováhy organizmu (Hansen, 2019).

3 Ontogenetický vývin

Stres má na mozog odlišný vplyv v každom období života človeka.

V prenatalnom období pôsobí na hipokampus, čelový (frontálny lalok) a amygdalu, teda na oblasti, ktoré riadia os hypotalamus-hypofýza-kôra nadobličiek. Postnatálny stres spôsobený oddelením dieťaťa od matky zvyšuje sekréciu glukokortikoidov (Koukolík, 2012). Tieto zmeny majú vplyv na vývin mozgu, správanie a psychiku dieťaťa aj v školskom veku. V našej vedeckej práci sme uviedli všeobecnú charakteristiku školského veku a následne sme sa zamerali na charakteristiku daného obdobia v spojení so stresom.

Školský vek

Vágnerová (2012) toto obdobie rozdeľuje na tri obdobia:

1. Mladší školský vek - trvá v rozmedzí od 6. do 9. roku dieťaťa. Hlavnou charakteristikou je zmena sociálneho postavenia s vplyvom na neskorší vývin osobnosti a schopnosti dieťaťa. Deti sa presadzujú v novej sociálnej roli a získavajú si základy vzdelania.
2. Stredný školský vek - trvá v rozmedzí od 9. do 11/12. roku dieťaťa. Dieťa sa nachádza v určitej sociálnej pozícii, ktorá predurčuje jeho neskoršie sociálne postavenie a ovplyvňuje jeho osobnostný rozvoj.
3. Starší školský vek - trvá v rozmedzí od 12. do 15. roku dieťaťa, čiže po ukončení povinnej školskej dochádzky. Ide o prvú fázu dospievania. Prejavuje sa na psychickej úrovni dieťaťa, a to zmenou uvažovania,

prežívania a osamostatnenia sa od svojej rodiny. Vymětal (2004) uvádza, že do tohto obdobia môžeme zaradiť aj obdobie puberty.

Emocionálny vývin

Plummer (2013) opisuje, že schopnosť zhodnotiť situáciu ako stresujúcu, skúsenosti a zážitky z minulosti, kolísanie hladín hormónov v organizme a vzťahy medzi kortexom a amygdalou spôsobujú, že je pre každého z nás náročné regulovať svoje emócie. Vágnerová (2012) uvádza, že zrenie detského organizmu a centrálnej nervovej sústavy sa spravidla prejavuje odolnosťou voči stresu a zvýšenou emocionálnou stabilitou.

Spôsob vyjadrenia a prežívania emócií je určené vývinovou fázou dieťaťa, upevňovaním spôsobov prežívania, emocionálnymi reakciami iných ľudí, kultúrou, rodinou a v neposlednom rade predchádzajúcimi skúsenosťami. Ďalej emocionálny vývin dieťaťa ovplyvňuje aj to, ako sa s dieťaťom rozprávame. Ak o emóciách hovoríme málo, prípadne učíme dieťa, že sú niektoré emócie neprijateľné, dávame mu nevhodný vzor. Takéto situácie môžeme charakterizovať napríklad vetami: „Neplač, veď si chlap!“ Alebo „Nebud' nervózny.“ (Plummer, 2013). Tieto vety ovplyvňujú emocionálny vývin dieťaťa negatívne.

Vzťahy a emócie

Vágnerová (2012) uvádza, že vzťahy s ostatnými ľuďmi tiež ovplyvňujú emócie detí. Môžu slúžiť ako opora, ale taktiež ako zdroj strachu a stresu. Vymětal (2004) opisuje, že sa deti v tomto období často porovnávajú a súťažia s rovesníkmi. Pri opakovaných negatívnych skúsenostiach môže u žiakov vzniknúť pocit menejcennosti a skreslené sebahodnotenie. Neoblúbené deti nevedia nadviazať kontakt so svojimi rovesníkmi, nevedia sa s nimi rozprávať a spolupracovať. Neuznávajú rovnaké normy. Neprijímané deti sa presadzujú neprímeraným spôsobom, zvyknú byť náladové a podráždené (Vágnerová, 2012). Pre deti, ktoré nie sú akceptované ich sociálnym prostredím je takáto situácia stresujúca. Môžu sa snažiť získať pozornosť šaškováním, uplácáním, či vnucovaním sa. Snažia sa presadiť za každú cenu a preto sú často agresívne a zlomyseľné. Pozornosť si však nikto nevie vynútiť (Plummer, 2013).

Kognitívny vývin

Plummer (2013) uvádza, že čím je dieťa viac zrelé, tým má jeho spôsob myslenia a hodnotenia situácií väčší vplyv na interpretáciu a reguláciu svojich emócií. Keď dieťa zažije stres, hľadá vysvetlenie vo svojom okolí, pričom čerpá z minulých skúseností. Súvislosti vníma podvedome, predsa sa odrážajú v jeho správaní.

Autoregulačné mechanizmy

Autoregulácia sa v interakcií s ďalšími psychickými funkciami rozvíja počas celého školského veku. Nezrelá emocionálna regulácia je charakteristická pre okamžité uspokojenie potrieb. Na základe toho, je sťažená aj adaptácia na akúkoľvek stresujúcu situáciu. V mladšom školskom veku je emocionálna regulácia významná vo vysokej miere. Túto skutočnosť môžeme pozorovať v náročných situáciách, ktoré v dieťati vyvolávajú nepríjemné pocity. Rozvoj autoregulačných mechanizmov sa spravidla prejavuje zmenou postoja k prekážkam. Deti mladšieho školského veku prežívajú oddialenie uspokojenia svojich potrieb ako stres a frustráciu. Zátťaž pre ne môže predstavovať aj požiadavka určitého výkonu, či správania sa. Deti sa ale učia s týmito nepríjemnými situáciami vysporiadať (Vágnerová, 2012).

4 Stresory v školskom veku

Rodina

Rodina predstavuje primárne prostredie do ktorého sa dieťa narodí a kde vyrastá. Nástupom dieťaťa do školy sa však môže zmeniť prístup rodičov ku svojim deťom aj negatívnym spôsobom. Rodičia ovplyvňujú uspokojovanie potrieb dieťaťa. Kladú na dieťa požiadavky pre dobré výsledky, môžu mať voči dieťaťu vysoké nároky a hodnotia ho. Školu prezentujú ako povinnosť a ako zdroj stresu, ktorému sa nedá vyhnúť. (Vágnerová, 2012).

Genetika

Vedec a profesor Bruce Lipton hovorí, že našu DNA ovplyvňujú pozitívne i negatívne myšlienky, emócie a presvedčenia. Matkine emócie, akými sú napríklad hnev, strach, nádej, či láska biochemicky ovplyvňujú genetické

prejavy potomka. Ku plodu sa hormóny dostávajú podobne ako živiny, pomocou krvi cez stenu placenty. V situácií, kedy stresové hormónu prejdú cez placentu, cievy vo vnútornostiach sa stiahnu, do tela sa vyšle viac krvi a plod sa pripraví na reakciu boj alebo útek. Potomok, ktorý sa vyvíjal v stresujúcom prostredí matkinej maternice, môže intenzívnejšie reagovať na stresové situácie. Po meraniach hladiny kortizolu v plodovej vode tehotných žien sa dokázalo, že u potomkov, u ktorých bola zvýšená hladina kortizolu sa po sedemnástich mesiacoch po narodení zistili znížené kognitívne schopnosti. Deti vystavené prenatalnému stresu sa môžu narodiť predčasne, môžu byť menšie, podráždené, hyperaktívne alebo sa u nich môžu objaviť aj vredy (Wolynn, 2020).

Vzťahové väzby

Stres, ktorý žiaci prežívajú v školskom veku, môže mať korene už v ranom detstve. Skúsenosti získané počas raného detstva sa neprejavia okamžite, ale prichádzajú plynulo v neskoršom období života. Často súvisia s tým aký má dieťa vzťah so svojim rodičom, v akom prostredí vyrastá a aký má genetický materiál (Grawe, 2007). Grawe (2007) na základe týchto poznatkov uvádza nasledovné vyvinuté vzťahové väzby:

1. Neistá-vyhýbavá vzťahová väzba: Dojčatá, ktoré sú v prvom roku života oddelené od svojej matky a nemajú vo svojej blízkosti osobu, na ktorú by sa mohli naviazať, sú sociálne deprimované a nevyvíjajú sa správnym spôsobom (Spitz, 1945; Bowlby, 2001 in Rüegg, 2020). Emocionálne zanedbávanie a chýbajúci telesný kontakt spôsobuje dieťaťu traumy, ktorá vedie ku vývinovým poruchám a vyvoláva zmeny v neurónových sieťach. Deti s takýmito traumami majú v neskorších obdobiach života sklony ku psychosomatickým ochoreniam a k poruchám správania. Majú nedostatočnú obranyschopnosť a nadpriemerne vysokú náchylnosť na stres a na ochorenia súvisiace so stresom (Ladd et al., 2000 in Rüegg 2020).

2. Neistá-ambivalentná vzťahová väzba: Deti s neistou-ambivalentnou vzťahovou väzbou tiež prenášajú svoje naučené vzorce správania do školského prostredia a do dospelosti. Tieto deti sa neustále zdržiavajú v blízkosti učiteľa a čakajú na príležitosť, kedy môžu s učiteľom spolupracovať alebo mu pomôcť. Učítelia sa ku nim správajú tolerantne a starostlivo. Vo vzťahu ku spolužiakom sa pri hre a iných činnostiach

nechávajú viesť. A v prípade, že sú utláčané alebo nejakým spôsobom šikanované prijímajú rolu obeť. (Grawe, 2007).

Rozpad rodiny

Rozpad rodiny predstavuje veľkú záťaž a stres pre dieťa školského veku. Deti strácajú istotu v rodinnom prostredí, ktoré pre nich predstavovalo stabilitu. Cítia sa byť ohrozené a strácajú dôveru aj v doteraz naučených hodnotách. Dochádza ku strate pocitu bezpečia. Rozpad rodiny sa prejaví aj vo vzťahu dieťaťa ku škole a školským povinnostiam. Reakciou na nevhodné, problematické prostredie je strata motivácie s čím súvisí zmena správania sa a výkonu. Ďalej je to zhoršený prospech, či nerešpektovanie hodnotového systému. Dlhodobý stres vychádzajúci z tejto situácie vedie ku zhoršeniu koncentrácie a pozornosti (Vágnerová, 2012).

Škola

Ku primárnej sociálnej skupine dieťaťa sa pridružuje sekundárna, čím je škola. V školskom prostredí sú kladené na dieťa požiadavky, ktoré podporujú jeho primeranú orientáciu v danom prostredí a pomáhajú mu osvojiť si spôsoby sociálneho správania (Vágnerová, 2012).

Školská zrelosť

Zrenie centrálnej nervovej sústavy sa prejavuje mnohými zmenami. Rozvíja sa sebaregulácia a emocionálna stabilita a zlepšuje sa odolnosť voči stresu a záťaži (Vágnerová, 2012). Deti, ktoré nedosiahnu požadovaný stupeň zrelosti sú často emocionálne labilnejšie, podráždené, unavené a ťažšie sa sústreďujú. Následkom je zhoršená adaptácia na školské prostredie a ťažšie plnenie požiadaviek s čím súvisí aj následné prežívanie stresu. V takýchto situáciách už okamžité uspokojenie aktuálnych potrieb nepostačuje a nutnosť dodržiavania školského režimu znamená pre dieťa stres, záťaž a vyčerpanie (Vágnerová, 2012). Deti s nízkou potrebou intenzívnych a nových podnetov môžu na školu reagovať citlivejšie. Ľahko sa môže stať, že budú presýtené podnetmi, ktoré na nich v školskom prostredí vplyvajú.

Emocionálne prežívanie aktivuje rôzne oblasti mozgu. Nastáva prepojenie medzi limbickým systémom, ktorý súvisí s emóciami a prefrontálnou kôrou, ktorá má za úlohu riadenie poznávacích procesov. Negatívne emócie sa

prejavia zhoršeným sústredením sa a stratou motivácie ku spĺňaniu školských povinností (Blair, 2002 in Vágnerová, 2012).

Školská pripravenosť

Školskú pripravenosť môžeme charakterizovať ako schopnosť dieťaťa vytvárať a udržiavať pozitívne vzťahy tak s dospelými ako aj s vrstovníkmi a vedieť sa správať podľa predpísaných pravidiel. Ak dieťa so spomínanými schopnosťami nedisponuje, predstavuje to pre neho ťažkosti. Rozdielne hodnoty rodiny a školy a nedostatočná pripravenosť dieťaťa na školské prostredie zvyšuje riziko neúspešnosti. Dieťa si musí osvojiť nové hodnoty, pre ktoré nemá dostatočnú motiváciu, pretože sa musí učiť niečo, čo pre jeho rodinu nie je dôležité. Musí sa s týmito problémami vysporiadať. V opačnom prípade sa pre neho škola a školské povinnosti stávajú zbytočnými, stráca motiváciu a pociťuje stres (McWayne et. al., 2004 in Vágnerová 2012). Dieťa sa musí taktiež naučiť byť v role žiaka a rešpektovať učiteľa ako autoritu (Vágnerová, 2012).

Stresory v školskom veku

Plummer (2013) uvádza niekoľko stresorov, ktoré žiaci prežívajú v školskom prostredí. Sú nimi:

1. Strata a obava zo straty - môžeme sem zaradiť strach zo straty pevných citových väzieb. Najväčším zdrojom istoty, sebakontroly a sebaúcty je pre dieťa pevná citová väzba (Eliot, 1999 in Plummer, 2013).
2. Poruchy komunikácie - mnoho detí sa dokáže s vývinovou dysfáziou, teda s narušenou komunikačnou schopnosťou vysporiadať. Sú však deti, u ktorých problémy spojené so sťaženou komunikáciou vyvolávajú frustráciu a hnev. Deti, ktoré zápasia s poruchami komunikácie sú často tak vystresované, že sa denne ocitajú na okraji svojich psychických síl. Majú pocit, že svoj život ani emócie nemajú pod kontrolou. Svoju frustráciu a hnev mieria na vlastnú osobu, proti ľuďom ktorí im nerozumejú alebo proti tým, ktorí im nevenujú dostatok času.
3. Zátťaž spôsobená školskou dochádzkou - patria sem zmena školy, skúšky, písomky, skúšanie,...

4. Požiadavky na správanie sa dieťaťa - jedná sa o nerealistické požiadavky na výkon a správanie dieťaťa.

5. Posmech, šikanovanie, ťažkosti s nadväzovaním priateľstiev a so socializáciou, rozpad priateľstiev, pocity odlišnosti, hľadanie nových kamarátov,...

6. Prednášanie referátu pred triedou - dieťa sa v takejto situácii môže stretnúť s bolesťami brucha a hlavy a s nevoľnosťou. Má myšlienky typu: „Čo ak sa zakoktám?“ alebo „Keď niečo pokazím všetci sa mi budú vysmievať“. Nakoniec dieťa kvôli nepríjemným pocitom zostáva doma, teda použije reakciu úniku (Bělohávková, 2017).

7. Telesné postihnutia a ochorenia.

8. Nuda a dlhodobý nedostatok stimulov, prípadne presýtenie podnetmi.

9. Separácia od rodiča - mnoho detí pri nástupe do prvej triedy prežíva stres, kvôli oddeleniu od rodiča v cudzom prostredí školy. Na tento stres reagujú plačom, úzkosťou alebo výbuchmi hnevu. Majú taktiež somatické prejavy stresu akými sú bolesti brucha, zvracanie, či zvýšená teplota (Vymětal, 2004).

10. Učiteľ - citlivejšie a úzkostlivé deti prežívajú stres ak je učiteľ prísny, náladový alebo kričí (Vymětal, 2004).

11. Predmety - u detí môžu stres vyvolať aj určité predmety, v ktorých nedosahujú potrebné výsledky (Vymětal, 2004).

12. Vysoké nároky na výkon - v každej triede môžeme nájsť dieťa, ktoré na seba kladie príliš veľké nároky. Alebo na dieťa kladú vysoké nároky jeho rodičia. Takéto deti nemajú takmer žiadny voľný čas, pretože sa venujú povinnostiam spojeným so školou alebo svojim koníčkom. Sú závislé na autorite a nevedia sa sami rozhodovať.

LITERATÚRA

BĚLOHLÁVKOVÁ, L. 2017. *Jak přežít když se často bojím*. Prvé vydanie. Praha: Portál. 2017. 120 s. ISBN 978-80-262-12454

GÁBOROVÁ, Ľ. a PORUBČANOVÁ, D. 2016. *Vybrané kapitoly z vývinovej psychológie*. [online]. Prvé vydanie. Brno: Tribun, EU s.r.o. 2016. [cit. 2023.3.8] Dostupné na internete: <https://www.dti.sk/data/files/file-161277674260210526ea370.pdf> ISBN 978-80-263-1088-4

GRAWE, K. 2007. *Neuropsychoterapie*. Prvé vydanie. Praha: Portál. 2007. 488 s. ISBN 978-80-7367-311-6

HANSEN, A. 2019. *Dobehni svoj mozog*. Piate vydanie. Bratislava: Barcz & Conrad Media s.r.o. 2019. 256 s. ISBN 978-80-973459-1-4

JAKABČIC, I. 2002. *Základy vývinovej psychológie*. Bratislava: IRIS. 2002. 83 s. ISBN 80-89018-34-3

KOUKOLÍK, F. 2012. *Lidský mozek*. Tretie vydanie. Praha: Galén. 2012. 400 s. ISBN 978-80-7262-771-4

KŘIVOHLAVÝ, J. 1994. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada avicenum. 1994. 192 s. ISBN 80-7169-121-6

KŘIVOHLAVÝ, J. 2001. *Psychologie zdraví*. Prvé vydanie. Praha: Portál, s.r.o. 2001. 280 s. ISBN 80-7178-551-2

KULIŠŤÁK, P. 2003. *Neuropsychologie*. Prvé vydanie. Praha: Portál s.r.o. 2003. 327 s. ISBN 80-7178-554-7

KULIŠŤÁK, P. 2011. *Neuropsychologie*. Druhé vydanie. Praha: Portál. 2011. 384 s. ISBN 978-80-7367-891-3

KULIŠŤÁK, P. 2017. *Klinická neuropsychologie v praxi*. [online]. Praha: Univerzita Karlova. 2017. [cit. 2023.1.19.] Dostupné na internete: <https://uloz.to/file/N1EB6UOYjlgk/klinicka-neuropsychologie-v-praxi-kulistak-petr-pdf#> ISBN 978-80-246-3068-7

MATÉ, G. 2021. *Keď telo povie nie*. Prvé vydanie. Bratislava: noxi. 2021. 536 s. ISBN 978-80-8111-586-8

MRAVEC, B. a kol. 2007. *Neurotransmitery*. [online]. Bratislava: SAP. 2007. [cit. 2023.2.15.] Dostupné na internete:

https://www.fmed.uniba.sk/fileadmin/lf/sluzby/akademicka_kniznica/PDF/Elektronice_knihy_LF_UK/Neurotransmitery.pdf ISBN 808095005-9

MRAVEC, B. 2011. *Stres a adaptácia*. [online]. Bratislava: SAP. 2011. [cit. 2022.11.21.] Dostupné na internete: https://www.fmed.uniba.sk/fileadmin/lf/sluzby/akademicka_kniznica/PDF/Elektronicke_knihy_LF_UK/Stres_a_adaptacia_cb_web.pdf ISBN 978-80-8095-067-5

OREL, M. a FACOVÁ, V. 2009. *Člověk, jeho mozek a svět*. Prvé vydanie. Praha: Grada Publishing, a.s. 2009. 256 s. ISBN 978-80-247-2617-5

PETROVIČOVÁ a kol. 2006. *Fyziológia živočíchov a človeka*. [online]. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa. 2006. [cit. 2022.11.15.] Dostupné na internete: <https://uloz.to/file/1fT9C1kTk/fyziologia-zivocichov-a-cloveka-pdf#> ISBN 80-80-94-0555-X

PLUMMER, M. D. 2013. *Učíme děti zvládat úzkost, obavy a stres*. Prvé vydanie. Praha: Portál. 2013. 136 s. ISBN 978-80-262-0377-3

PUGNEROVÁ, M. a KVINTOVÁ, J. 2016. *Průhled poruch psychického vývoje*. Prvé vydanie. Praha: Garda, 2016. 296 s. ISBN 978-80-2475452-9

RÜEGG, C. J. 2020. *Možek, duše a tělo*. Prvé vydanie. Praha: Portál. 2020. 311 s. ISBN 978-80-262-1581-3

SCHREIBER, V. 1985. *Stres*. Prvé vydanie. Praha: Avicenum. 1985. 383 s. ISBN 08-045-85

SELYE, H. 1966. *Život a stres*. Prvé vydanie. Bratislava: Obzor. 1966. 460 s. ISBN 65-093-66

VÁGNEROVÁ, M. 2012. *Vývojová psychologie dětství a dospívání*. Druhé vydanie. Praha: Karolinum. 2012. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1

VÁGNEROVÁ, M. 2016. *Obecná psychologie*. Prvé vydanie. Praha: Univerzita Karlova. 2016. 416 s. ISBN 978-80-246-3268-1

VEREŠOVÁ, M. a kol. 2019. *Prehľad všeobecnej psychológie*. Doplnené a upravené vydanie. Nitra: Enigma publishing s.r.o. 2019. 276 s. ISBN 978-80-89132-89-8.

VYMĚTAL, J. 2004. *Úzkost a strach u dětí*. Prvé vydanie. Praha: Portál, s.r.o. 2004. 184 s. ISBN 80-7178- 830-9

WOLYNN, M. 2020. *Nezačalo to vami*. Bratislava: Eastone Group a.s. 2020. 224 s. ISBN 978-80-8109-386-9

MIERA KARIÉROVÉHO ROZHODNUTIA A EXEKUTÍVNYCH FUNKCIÍ BUDÚCICH UČITEĽOV

DEGREE OF THE CAREER DECISION AND THE EXECUTIVE FUNCTIONS OF FUTURE TEACHERS

Adriana Garajová, Viktor Gatiaľ

Abstrakt: Cieľom výskumu bolo identifikovať vzťah úrovne kariérového rozhodnutia a exekutívnych funkcií v skupine budúcich učiteľov. Nášho výskumu sa zúčastnilo 131 študentov učiteľstva vo veku 18-26 rokov, z toho bolo 113 dievčat a 18 chlapcov. Vzhľadom na aktuálny stupeň štúdia tvorilo vzorku 93 študentov bakalárskeho stupňa štúdia a 38 študentov magisterského stupňa štúdia. Odpovede od respondentov sme získavali prostredníctvom dvoch dotazníkov: Dotazník kariérového rozhodnutia (CDS) a Dotazník exekutívnych funkcií v revidovanej verzii (DEF-R). Prostredníctvom korelačných analýz sme zistili, že miera kariérového rozhodnutia je v pozitívnom, štatisticky významnom vzťahu k trom exekutívnym funkciám (organizovanie, časový manažment, plánovanie) v skupine študentov učiteľstva ako celku. Štatisticky významné vzťahy medzi premennými sa potvrdili vo všetkých nami sledovaných skupinách budúcich učiteľov.

Kľúčové slová: kariérové rozhodnutie, rozhodovanie, exekutívne funkcie, študenti učiteľstva, stupeň štúdia

Abstract: The aim of the research was to identify the relationship of the level of the career decision and executive functions in a group of future teachers. 131 students of teaching aged 18-26 have participated in our research, out of those 113 girls and 18 boys. Taking into the consideration the current level of study, the research sample constituted of 94 Bachelor's degree students and 39 Master's degree students. Responses were gained from respondents via two questionnaires: Questionnaire of the career decision (CDS) and Questionnaire of executive functions in revised version (DEF-R). Through the correlation analyses it was found that the degree of the career decision is in the positive statistically significant relationship to the three executive functions (organisation, time management and planning) in the students of teaching group as a whole. Statistically significant relationships among the variables were confirmed in all of the observed groups of future teachers.

Keywords: career decision, deciding, executive functions, students of teaching, level of study

1 Úvod do problematiky

Každý deň sme konfrontovaní so situáciami, v ktorých sa spoliehanie len na zaužívané zručnosti či intuíciu môže pri riešení problémov javiť ako nedostatočné. Najmä pri nových i nejednoznačných situáciách sa odporúča zvýšiť pozornosť, uvažovať pred samotným konaním a plánovať budúce kroky. V situáciách vyžadujúcich nové stratégie riešenia sa aktivujú práve exekutívne funkcie (Burgess, 1997; Anderson, 2002; Diamond, 2013).

Niektorí odborníci ich prirovnávajú k funkcii dirigenta, riadiaceho a organizujúceho kognitívnu aktivitu, správanie a emocionálne reakcie (Lezak, 1982; Goldberg, 2004). Exekutívne funkcie definujeme ako kognitívne procesy na vysokej úrovni, umožňujúce jednotlivcom regulovať ich myšlienky a reakcie na základe budúcich cieľov. Vďaka nim prichádzame k tvorivým nápadom, prijímame výzvy, konáme premyslene a adekvátne reagujeme (Diamond, 2013; Friedman, Miyake, 2017; Ahrens et al., 2019).

Viacerí výskumníci preukázali významnosť exekutívnych funkcií pri plnení školských povinností (Schweigerová, Slavkovská, 2015), rozhodovaní, efektívnom riešení problémov, akademických zručnostiach (Moran, Gardner, 2007; Kercood et al., 2017), nižšom výskyte rizikového správania (Juhásová, Gatial, 2019). Tieto riadiace procesy tiež prispievajú k zvýšeniu motivácie, stanoveniu osobných cieľov a plánovaniu kariérnych ciest do budúcnosti (Dawson, 2003; Diamond, 2013; Peters, 2020; Camuñas et al., 2022). V súvislosti s exekutívnymi funkciami sa však uvádzajú rozdiely v ich nedostatkoch medzi chlapcami a dievčatami. Kým chlapci môžu vykazovať lepšiu pracovnú pamäť, schopnosť uvažovať, emočnú kontrolu, dievčatá uvádzajú lepšiu verbálnu fluenciu a spracovanie informácií (Anderson, 2002; O'Brien et al., 2010; Gatial, Juhásová, 2020).

Novú či neistú situáciu môže pre mnohých predstavovať aj rozhodnutie ohľadom kariéry. Kariérové rozhodovanie v tomto smere charakterizujeme ako voľbu ďalšej vzdelávacej i profesijnej dráhy. Ide o zložitý proces s množstvom alternatív, ktoré jednotlivci vzájomne porovnávajú. Podľa teórie rozhodovania je najlepšie rozhodnutie to, ktoré najviac pomôže človeku dosiahnuť stanovené ciele (Gati, Krauzs, Osipow, 1996; Hlad'o, 2013; Pilárik, Látalová, 2014; Levin et al., 2020).

Pri rozhodovaní o kariére sa stretávame aj s pojmom kariérová zrelosť - pripravenosť a schopnosť jednotlivca uskutočňovať veku primerané

kariérové rozhodnutia. Ide o schopnosť jednotlivca rozlišovať medzi neadekvátnymi a možnými alternatívami, stanovovať si adaptívne ciele a určovať si priority (Gati, Saka, 2001; Creed, Patton, Prideaux, 2007; Vendel, 2008).

Hlad' (2015), Stephenson (2012) a Zváriková (2014) upriamujú pozornosť najmä na vysokoškolských študentov a navrhujú rozlišovať potreby študentov vzhľadom na ich dosiahnuté vzdelanie, formu štúdia a aktuálny stupeň štúdia. Študenti sa od seba odlišujú najmä vo vedomostiach o povolaniach a odbornej príprave. V prípade nedostatku informácií pri rozhodovaní hlavnú úlohu majú horúce exekutívne funkcie (inhibícia, kontrola emočných a pudových reakcií). Chladné exekutívne funkcie (plánovanie, organizovanie, riešenie problémov, pracovná pamäť) prispievajú k efektívnejšiemu výkonu, ak je viac údajov k dispozícii (Dawson, 2003; Callautti, Antonietti, Iannello, 2022). V kontexte kariérového rozhodovania sa odporúča preto venovať pozornosť aj emóciám (Pilárik, 2016).

Kariérové rozhodovanie prebieha v podmienkach neistoty. Nevieme totiž s istotou predpovedať úspech a spokojnosť s výberom školy či povolania v budúcnosti (Peterson et al., 2003; Gati, Kulcsár, 2021). K správne rozhodnutiu tak môže prispieť schopnosť určovania cieľov či realizovania plánov – exekutívne funkcie. V súčasnosti je však mále množstvo štúdií, zaoberajúcich sa exekutívnymi funkciami v súvislosti s rozhodnutím o kariére. Práve plánovaniu kariéry sa vo vzťahu exekutívnym funkciami priamo venuje len štúdia od Welsh a Schmitt-Wilson z roku 2013. V skupine 82 vysokoškolských študentov (vekový priemer 18,87 roka) zistili, že študenti s vyššou úrovňou pracovnej pamäte, plánovania a organizovania (metakognitívny index), spolu s vyššou úrovňou identity, vykazovali tiež vyššiu úroveň kariérového rozhodnutia. Taktiež študenti s nižšou mierou flexibility, emočnej kontroly a inhibície (index regulácie správania) vykazovali nižšiu úroveň kariérového rozhodnutia.

Na základe teoretických východísk bolo našim hlavným cieľom zistiť či existuje štatisticky významný vzťah úrovne kariérového rozhodnutia a exekutívnych funkcií v skupine budúcich učiteľov. V rámci čiastkových cieľov sme sa zamerali na identifikovanie vzťahu medzi premennými v nasledujúcich skupinách nášho výskumného súboru: študenti učiteľstva ako celok, dievčatá, chlapci, študenti bakalárskeho stupňa štúdia a študenti

magisterského stupňa štúdia. Formulovali sme nasledujúcu hypotézu a jej časti:

H: Predpokladáme, že existuje štatisticky významný vzťah medzi úrovňou kariérového rozhodnutia a exekutívnych funkcií, a to v dimenziách exekutívnych funkcií:

H1: organizovania

H2: časového manažmentu

H3: plánovania

H4: emocionálnej regulácie

H5: regulácie správania.

Uvedenú hypotézu sme stanovili a následne overovali vzhľadom na všetky vyššie uvedené skupiny študentov učiteľstva.

2 Metódy

Vzhľadom na cieľ nášho výskumu sme použili metódu dotazníka. Na identifikovanie miery kariérového rozhodnutia sme využili Dotazník kariérového rozhodnutia, v anglickom origináli Career decision scale (CDS) Osipowa et al. z roku 1976 (3. revízia), v slovenskej adaptácii od V. Gatiala (2019). Dotazník zisťuje, do akej miery si je jednotlivec istý svojím rozhodnutím o štúdiu alebo o kariére. Dotazník sa skladá z 19 položiek, ktoré respondenti hodnotia na štvorbodovej škále podľa toho, ako ich daný výrok vystihuje: 1 = výrok ma vôbec nevystihuje, 2 = výrok ma len mierne vystihuje, 3 = výrok ma veľmi vystihuje, 4 = výrok ma úplne vystihuje. Celkové skóre dotazníka je od 19 do 76 bodov. V položkách formulovaných ako inverzné sme skóre otočili a priradili k nim opačné hodnoty (hodnote 1 prislúchala hodnota 4, hodnote 2 prislúchala hodnota 3 a naopak). Vyššie hrubé skóre dotazníka tak znamená aj vyššiu mieru kariérového rozhodnutia respondenta. Na základe testu reliability sme tiež zistili dobrú vnútornú konzistenciu dotazníka. Cronbachovej alfe (α) prislúchala hodnota 0,820 a McDonaldovej omegi (ω) hodnota 0,837.

Na identifikovanie miery jednotlivých exekutívnych funkcií sme využili Dotazník exekutívnych funkcií v revidovanej verzii (DEF-R), v anglickom origináli Executive Skills Questionnaire (ESQ) (Strait et al., 2020). Dotazník sa zameriava na identifikovanie silných a slabých stránok jednotlivca v jednotlivých exekutívnych funkciách. Dotazník v revidovanej verzii

pozostáva z nasledovných subškál: 1. Plánovanie – 11 položiek; schopnosť vytvoriť si plán na dosiahnutie cieľa alebo dokončenie úlohy. Patrí sem schopnosť stanoviť si priority, pozornosť, flexibilita, metaakognícia a vytrvalosť orientovaná na cieľ. 2. Časový manažment – 4 položky; schopnosť stanoviť si potrebný čas na dokončenie úlohy a dodržať stanovený časový limit a termíny, taktiež odhadovať a pridelovať čas jednotlivým úlohám. Zahŕňa tiež iniciáciu práce a pracovnú pamäť. 3. Organizovanie – 3 položky; schopnosť vytvárať systémy na sledovanie informácií a materiálov. 4. Emocionálna regulácia – 3 položky; schopnosť riadiť svoje emócie k dokončeniu úlohy, dosiahnutiu stanovených cieľov, zároveň riadiť a kontrolovať svoje správanie. 5. Regulácia správania – 4 položky; schopnosť sebakontroly, schopnosť premýšľať pred samotným konaním, zvážiť možné dôsledky svojich činov. Zahŕňa tiež inhibíciu kontroly. Spolu je položiek v dotazníku 25, každá subškála je zastúpená istým počtom položiek. Položky sú v dotazníku formulované inverzne, čiže opisujú opačný jav vo vzťahu k názvu subškály. Prostredníctvom päťbodovej škály vyjadrujú respondenti, ako často konajú uvedeným spôsobom (1 = nikdy, 2 = zriedkavo, 3 = niekedy, 4 = veľmi často, 5 = vždy). Cronbachova alfa (α) je 0,830 a McDonaldova omega (ω) je 0,838. Môžeme preto konštatovať dobrú vnútornú konzistenciu dotazníka DEF-R.

Výskumnú vzorku tvorili študenti učiteľstva denného štúdia na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre. Vzorku tvorilo spolu 131 študentov, z toho bolo 113 (86,26%) dievčat a 18 (13,74%) chlapcov, 93 (70,992%) študentov bakalárskeho stupňa štúdia a 38 (29,008%) študentov magisterského stupňa štúdia. Študenti mali od 18-26 rokov, priemerný vek bol 21,061 (štandardná odchýlka 1,766). Dotazníky boli študentom rozdistribuované v papierovej forme počas prednášok. Študenti boli oboznámení o spôsobe vyplňania dotazníkov, následne uistení o dobrovoľnosti a anonymite ich odpovedí v dotazníkoch. Pre štatistickú analýzu sme použili program JASP.

3 Výsledky výskumu

Výsledky deskriptívnej štatistiky pre kariérové rozhodnutie a dimenzie exekutívnych funkcií pre jednotlivé skupiny študentov učiteľstva uvádzame v tabuľkách 1-3. Tabuľky 1-3 obsahujú priemerné skóre, štandardnú odchýlku, minimálne a maximálne skóre študentov v danej skupine.

Tabuľka 1 Deskriptívna štatistika skúmaných premenných v skupine študentov učiteľstva ako celku

	M	SD	Min	Max
KR	49,534	5,650	34,000	59,000
ORG	10,542	2,925	3,000	15,000
ČM	12,504	2,889	5,000	20,000
PL	39,099	6,544	21,000	53,000
ER	9,397	2,235	4,000	14,000
RS	11,191	1,985	6,000	16,000

Tabuľka 2 Deskriptívna štatistika skúmaných premenných v skupine chlapcov a dievčat

	Chlapci				Dievčatá			
	M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max
KR	48,778	5,907	35,000	59,000	49,655	5,626	34,000	59,000
ORG	9,056	2,980	4,000	15,000	10,779	2,859	3,000	15,000
ČM	12,278	3,045	8,000	16,000	12,540	2,875	5,000	20,000
PL	39,556	6,012	29,000	52,000	39,027	6,647	21,000	53,000
ER	9,778	2,184	5,000	13,000	9,336	2,246	4,000	14,000
RS	11,889	1,906	9,000	16,000	11,080	1,983	6,000	15,000

Tabuľka 3 Deskriptívna štatistika skúmaných premenných v skupine študentov bakalárskeho a magisterského stupňa štúdia

	Bakalársky stupeň štúdia				Magisterský stupeň štúdia			
	M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max
KR	49,978	5,680	34,000	59,000	48,447	5,500	37,000	57,000
ORG	10,237	3,048	3,000	15,000	11,289	2,481	7,000	15,000
ČM	12,473	2,869	5,000	18,000	12,579	2,974	8,000	20,000
PL	39,108	6,356	21,000	53,000	39,079	7,073	22,000	52,000
ER	9,495	2,234	4,000	14,000	9,158	2,248	5,000	14,000
RS	11,269	1,079	7,000	16,000	11,000	2,013	6,000	15,000

Vysvetlivky k tabuľkám 1 - 3: KR – kariérové rozhodnutie, ORG – organizovanie, ČM – časový manažment, PL – plánovanie, ER – emocionálna regulácia, RS – regulácia správania, M – aritmetický priemer, SD – štandardná odchýlka, Min – minimálne dosiahnuté skóre, Max – maximálne dosiahnuté skóre

Cieľom nášho výskumu bolo identifikovať vzťah úrovne kariérového rozhodnutia a exekutívnych funkcií v piatich skupinách študentov učiteľstva. Na overenie vzťahu sme použili parametrický test - Pearsonovu korelačnú analýzu. Korelačnou analýzou sme postupne overovali vzájomné vzťahy medzi mierou kariérového rozhodnutia a exekutívnych funkcií v skupine študentov učiteľstva ako celku, v skupine dievčat a chlapcov a nakoniec v skupine študentov bakalárskeho a magisterského stupňa štúdia.

V skupine študentov učiteľstva ako celku sme odhalili pozitívne, štatisticky významné vzťahy medzi úrovňou kariérového rozhodnutia a úrovňou organizovania ($r = 0,197$; $p = 0,024$), časového manažmentu ($r = 0,330$; $p < 0,001$) a plánovania ($r = 0,395$; $p < 0,001$) (Tabuľka 4). Medzi mierou kariérového rozhodnutia a emocionálnej regulácie ($r = 0,131$; $p = 0,136$), ani medzi mierou kariérového rozhodnutia a regulácie správania ($r = -0,043$; $p = 0,622$), sa štatisticky významné vzťahy nepotvrdili.

Tabuľka 4 Výsledky korelačnej analýzy miery kariérového rozhodnutia a exekutívnych funkcií v skupine študentov učiteľstva ako celku

	Kariérové rozhodnutie	
	r	p
Organizovanie	0,197*	0,024
Časový manažment	0,330***	< 0,001
Plánovanie	0,395***	< 0,001
Emocionálna regulácia	0,131	0,136
Regulácia správania	-0,043	0,622

Vysvetlivky: r – Pearsonov korelačný koeficient, p – významnosť (* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$)

V skupine dievčat sa nám potvrdili pozitívne, štatisticky významné vzťahy medzi úrovňou kariérového rozhodnutia a úrovňou organizovania ($r = 0,224$; $p = 0,017$), časového manažmentu ($r = 0,319$; $p < 0,001$) a plánovania ($r = 0,363$; $p < 0,001$) (Tabuľka 5). Ostatné dva vzťahy medzi úrovňou kariérového rozhodnutia a exekutívnych funkcií – emocionálna regulácia a regulácia správania sa nám v skupine dievčat nepotvrdili.

V tabuľke 5 tiež uvádzame výsledky korelačnej analýzy pre skupinu chlapcov. U chlapcov sa nám potvrdil len jeden pozitívny, štatisticky významný vzťah medzi úrovňou kariérového rozhodnutia a úrovňou plánovania ($r = 0,633$; $p = 0,005$). Medzi úrovňou kariérového rozhodnutia a ostatných exekutívnych funkcií - organizovanie ($r = -0,013$; $p = 0,960$), časový manažment ($r = 0,386$; $p = 0,113$), emocionálna regulácia ($r = 0,119$; $p = 0,638$), regulácia správania ($r = 0,029$; $p = 0,909$), sme žiadne štatisticky významné vzťahy nezistili.

Tabuľka 5 Výsledky korelačnej analýzy miery kariérového rozhodnutia a exekutívnych funkcií v skupine dievčat a chlapcov

	Kariérové rozhodnutie			
	dievčatá		chlapci	
	r	p	r	p
Organizovanie	0,224*	0,017	-0,013	0,960
Časový manažment	0,319***	< 0,001	0,386	0,113
Plánovanie	0,363***	< 0,001	0,633**	0,005
Emocionálna regulácia	0,138	0,145	0,119	0,638
Regulácia správania	-0,046	0,626	0,029	0,909

Vysvetlivky: r – Pearsonov korelačný koeficient, p – významnosť (* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$)

Tabuľka 6 Výsledky korelačnej analýzy miery kariérového rozhodnutia a exekutívnych funkcií v skupine študentov bakalárskeho a magisterského stupňa štúdia

	Kariérové rozhodnutie			
	Bc. stupeň		Mgr. stupeň	
	r	p	r	p
Organizovanie	0,264*	0,011	0,091	0,586
Časový manažment	0,354***	< 0,001	0,288	0,080
Plánovanie	0,360***	< 0,001	0,487**	0,002
Emocionálna regulácia	0,144	0,169	0,073	0,664
Regulácia správania	0,045	0,668	-0,295	0,072

Vysvetlivky: r – Pearsonov korelačný koeficient, p – významnosť (* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$)

V skupine študentov bakalárskeho stupňa štúdia Pearsonova korelačná analýza odhalila pozitívne, štatisticky významné vzťahy medzi úrovňou kariérového rozhodnutia a exekutívnych funkcií – organizovania ($r = 0,264$; $p = 0,011$), časového manažmentu ($r = 0,354$; $p < 0,001$) a plánovania ($r = 0,360$; $p < 0,001$) (Tabuľka 6). Štatisticky významné vzťahy sa nám ale nepotvrdili medzi úrovňou kariérového rozhodnutia a úrovňou emocionálnej regulácie ($r = 0,144$; $p = 0,169$) a regulácie správania ($r = 0,045$; $p = 0,668$). Pearsonova korelačná analýza v skupine študentov magisterského stupňa štúdia odhalila len jeden pozitívny, štatisticky významný vzťah medzi úrovňou kariérového rozhodnutia a úrovňou plánovania ($r = 0,487$; $p = 0,002$) (Tabuľka 6). Vzájomné vzťahy medzi mierou kariérového rozhodnutia a ostatných exekutívnych funkcií – organizovania ($r = 0,091$; $p = 0,586$), časového manažmentu ($r = 0,288$; $p = 0,080$), emocionálnej regulácie ($r = 0,073$; $p = 0,664$) a regulácie správania ($r = -,295$; $p = 0,072$), sa v danej skupine študentov nepotvrdili.

4 Diskusia a záver

Cieľom nášho výskumu bolo zisťovanie vzájomného vzťahu miery kariérového rozhodnutia a exekutívnych funkcií v skupine budúcich učiteľov. Vzájomnú súvislosť medzi konštruktmi sme postupne overovali vo všetkých nami určených skupinách študentov učiteľstva.

V skupine študentov učiteľstva ako celku sa nám podarilo potvrdiť pozitívne, štatisticky významné vzťahy medzi úrovňou kariérového rozhodnutia a exekutívnych funkcií – organizovania, časového manažmentu a plánovania. V skupine dievčat nášho výskumného súboru sa nám tiež potvrdili pozitívne, štatisticky významné vzťahy úrovne kariérového rozhodnutia k trom exekutívnym funkciám – organizovanie, časový manažment a plánovanie. Na druhej strane, v skupine chlapcov sa nám potvrdil len jeden pozitívny, štatisticky významný vzťah medzi úrovňou kariérového rozhodnutia a plánovania. V skupine študentov bakalárskeho stupňa štúdia sa nám potvrdili pozitívne, štatisticky významné vzťahy medzi úrovňou kariérového rozhodnutia a exekutívnych funkcií – organizovania, časového manažmentu a plánovania. A nakoniec, v skupine študentov magisterského stupňa štúdia sa nám potvrdil len jeden pozitívny, štatisticky významný vzťah úrovne kariérového rozhodnutia a plánovania. Tieto zistenia sú v zhode so vzájomným vzťahom úrovne kariérového rozhodnutia a metakognitívneho indexu (Welsh, Schmitt-Wilson, 2013). Istú

spojitosť vnímame aj s výskumami potvrdzujúce nižší výskyt depresie, úzkosti, dysfunkčných myšlienok a naopak, lepšiu pracovnú pamäť a subjektívnu spokojnosť v súvislosti s istotou v rozhodovaní o kariére (Bechara et al., 1998; Uthayakumar et al., 2010).

Ani v jednej nami skúmanej skupine študentov učiteľstva sa nepotvrdili štatisticky významne vzťahy úrovne kariérového rozhodnutia k dvom exekutívnym funkciám – emocionálna regulácia a regulácia správania. Zistenia všetkých skupín študentov učiteľstva sa tak rovnako nezhodujú s výsledkami predošlých výskumov, ktoré odhalili menší výskyt ťažkostí pri kariérovom rozhodovaní s narastajúcou úrovňou emocionálnej inteligencie. Emocionálna regulácia, ako jeden z aspektov emocionálnej inteligencie, štatisticky významne nekorelovala s úrovňou kariérového rozhodnutia v daných skupinách študentov (napr. Di Fabio et al., 2013; Pilárik, 2016; Sollárová, Kaliská, 2018). Príčinu týchto výsledkov vidíme v možných vplyvoch interných a externých podmienok na spôsob reagovania a myslenia jednotlivcov pri rozhodovaní. Vychádzame tiež zo spolupôsobenia chladných a horúcich exekutívnych funkcií. Kým pri nedostatku informácií pri rozhodovaní majú vedúce postavenie horúce exekutívne funkcie, chladné prispievajú k efektívnejšiemu rozhodovaniu, ak máme viac údajov k dispozícii (Calautti, Antonietti, Iannello, 2022).

Na základe výsledkov korelačných analýz pre skupinu dievčat a chlapcov sa prikláňame k štúdiám potvrdzujúce rozdiely medzi pohlavím a potrebou ich odlišného skúmania. Nielen kvôli rozdielom v exekutívnych funkciách, ale aj pre rozdielne ťažkosti v procese kariérového rozhodovania (Gati, Saka, 2001; Patton, Creed, 2001; Anderson, 2002; Bruncková, Vendel, 2012). Nakoľko môže byť začiatok i koniec štúdia pre študentov náročný, vyzdvihneme takisto odlišné potreby študentov aj z hľadiska ich aktuálneho stupňa štúdia (Earl, Bright, 2003; Stephenson, 2012; Zváriková, 2014; Hlad' o, 2015).

Na základe nášho skúmania môžeme konštatovať, že od úrovne exekutívnych funkcií sa tiež odvíja úroveň kariérového rozhodnutia, istota v rozhodnutiach o kariére. Exekutívne funkcie, ako schopnosť stanovovania cieľov, plánovania, určovania priorít, tak môžu prispieť k optimálnemu kariérovému rozhodnutiu, ktoré predstavuje pre mnohých neistú situáciu. Napriek zaujímavým zisteniam, vnímame potrebu ďalších výskumov v budúcnosti, najmä v rozšírení výskumného súboru o študentov učiteľstva. S cieľom zvýšiť efektivitu exekutívnych funkcií v kontexte kariérového

rozhodovania, akademických a pracovných úspechov navrhujeme venovať pozornosť ich rozvoju a šíreniu povedomia o nich aj medzi budúciimi učiteľmi.

LITERATÚRA

AHRENS, B. ET AL. (2019). The Role of Executive Function Skills for College-Age Students. Illinois State University: *Graduate Independent Studies – Communication Sciences and Disorders*. 2019. <https://core.ac.uk/download/pdf/268940015.pdf>

ANDERSON, P. (2002). Assessment and Development of Executive Function(EF) During Childhood. In *Child Neuropsychology*, 2002, 8 (2), 71-82. <https://static1.squarespace.com/static/5bbab81416b640604a50f421/t/5d175f069245320001bb45b5/1561812743369/assessment+and+development+of+EF+during+childhood.pdf>

BECHARA, A. ET AL. (1998). Dissociation of Working Memory from Decision Making within the Human Prefrontal Cortex. In *The Journal of Neuroscience*, 1998, 18 (1), 428-437. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6793407/>

BRUNCKOVÁ, M. & VENDEL, Š. (2012). Sociodemografické rozdiely v ťažkostiach pri voľbe povolania. In *PhD existence II česko-slovenská psychologická konferencia (nejen) pro doktorandy a o doktorandech*. Olomouc: Univerzita Palackého FF, 177-188. https://psych.upol.cz/fileadmin/userdata/FF/katedry/pch/verejnosti/PHD_existence_2.pdf

BURGESS, P. W. (1997). Theory and Methodology in Executive Function Research. In: Rabbitt. P. *Department of Psychology*. University College London, Psychology Press, 81-116. https://www.researchgate.net/publication/32888479_Theory_and_Methodology_in_Executive_Function_Research

CAMUÑAS, N. ET AL. (2022). An executive function training programme to promote behavioural and emotional control of Children and adolescents in foster care in Spain. In *Trends in Neuroscience and Education*, 2022, 27. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2211949322000059>

COLAUTTI, L., ANTONIETTI, A. & IANNELLO, P. (2022). Executive Functions in Decision Making under Ambiguity and Risk in Healthy Adults: A Scoping Review Adopting the Hot and Cold Executive Functions Perspective. In *Brain sciences*, 2022, 12(10), 1335. <https://www.mdpi.com/2076-3425/12/10/1335>

CREED, A. P., PATTON, W. & PRIDEAUX, L. (2007). Predicting change over time in career planning and career exploration for high school students. In *Journal of Adolescence*, 2007, 30 (3), 377-392. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0140197106000297>

DAWSON, P. (2003). Best Practices in Assessing and Improving Executive Skills. In *Best Practices in School Psychology*, 2003, 24. <https://www.smartbutscatteredkids.com/wp-content/uploads/ExecutiveSkillsChapter.pdf>

DI FABIO, A. ET AL. (2013). Career Indecision Versus Indecisiveness: Associations With Personality Traits and Emotional Intelligence. In *Journal of Career Assessment*, 2013, 21 (1), 42-56. https://www.researchgate.net/publication/258144059_Career_Indecision_Versus_Indecisiveness

DIAMOND, A. (2013). Executive functions. In *Annual review of psychology*, 64, 135-168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>

EARL, J. K. & BRIGHT, E. H. (2003). Undergraduate Level, Age, Volume and Pattern of Work as Predictors of Career Decision Status. In *Australian Journal of Psychology*, 2003, 55 (2), 83-88. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00049530412331312934>

FRIEDMAN, N. P. & MIYAKE, A. (2017). Unity and diversity of executive functions: Individual differences as a window on cognitive structure. In *Cortex; a journal devoted to the study of the nervous system and behavior*, 2017, 86, 186-204. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5104682/>

GATI, I., KRAUSZ, M. & OSIPOW H. S. (1996). A Taxonomy of Difficulties in Career Decision Making. In *Journal of Counseling Psychology*, 1996, 43 (4), 510-526. https://www.researchgate.net/publication/232449197_A_Taxonomy_of_Difficulties_in_Career_Decision_Making

GATI, I. & KULCSÁR, V. (2021). Making better career decisions: From challenges to opportunities. In *Journal of Vocational Behavior*, 2021, 126, 103545.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0001879121000178#bb0430>

GATI, I. & SAKA, N. (2001). High School Students' Career-Related Decision-Making Difficulties. In *Journal of counselling and development*, 2001, 79 (3), 331-340. <http://dx.doi.org/10.1002/j.1556-6676.2001.tb01978.x>

GATIAL, V. & JUHÁSOVÁ, A. (2020). Úroveň exekutívnych funkcií vzhľadom na pohlavie dospelých. In *I-psychologia*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa.

<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwj9tsHZp74AhWR-qQKHVcaBRIQFnoECBAQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.i-psychologia.sk%2Fpriloha%2F4812.docx&usg=AOvVaw2U67viyR6axPm4zAkqvGPb>

GOLDBERG, E. (2004). *Jak nás mozek civilizuje*. Praha: Karolinum, 2004.

HLAĎO, P. (2013). *Rozhodování žáku absolventských ročníků základních škol o další vzdělávací a profesní dráze*. Brno: Mendelova univerzita, 358 s. https://is.muni.cz/publication/1377466/Rozhodovani_zaku.pdf

HLAĎO, P. (2015). Sociální vlivy – psychologický fenomén při volbě další vzdělávací a profesní dráhy. In *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, 2015, 5, (2), 32-53. <http://dx.doi.org/10.11118/lifele201505023>

JUHÁSOVÁ, A. & GATIAL, V. (2019). *Exekutívne funkcie a rizikové správanie dospelých*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2019, 128 s. https://www.kpsp.pf.ukf.sk/files/pdf/exekutivne_funkcie_online.pdf

KERCOOD, S. ET AL. (2017). Cognitive Flexibility and Its Relationship to Academic Achievement and Career Choice of College Students with and without Attention Deficit Hyperactivity Disorder. In *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 2017, 30 (4), 329-344. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1172788>

LEVIN, N. et al. (2020). Testing the structure of the Career Decision-Making Difficulties Questionnaire across country, gender, age, and decision status. In *Journal of Vocational Behavior*, 2020, 116 (A), 103365. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0001879119301435>

LEZAK, D. M. (1982). The problem of assessing executive functions. In *International Journal of Psychology*, 1982, 17, 281-297. USA. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1080/00207598208247445>

MORAN, S. & GARDNER, H. (2007). "Hill, Skill, and Will": Executive Function from a Multiple-Intelligences Perspective. In: Meltzner, L. *Executive Function in Education. From theory to practise*. New York: The Guilford Press, 19-38. <https://www.miottawa.org/Health/CMH/pdf/brains/Attention%20and%20Executive%20Function/Executive%20Function%20Articles%20and%20Information/Executive%20Function%20in%20Education.pdf>

O'BRIEN, W. J. ET AL. (2010). Neuropsychological Profile of Executive Function in Girls with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. In *Archives of Clinical Neuropsychology*, 2010, 25 (7), 656-670. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2957961/>

PATTON, W. & CREED, P. A. (2001). Developmental issues in career maturity and career decision status. In *Career Developmental Quarterly*, 2001, 49 (4), 336-351.

https://research-repository.griffith.edu.au/bitstream/handle/10072/3993/15608_1.pdf?sequence=1

PETERS, S. (2020). The Development of Executive Functions in Childhood and Adolescence and Their Relation to School Performance. In *Department of Developmental and Educational Psychology*. The Netherlands: Leiden Institute for Brain and Cognition.

https://www.researchgate.net/publication/340381329_The_Development_of_Executive_Functions_in_Childhood_and_Adolescence_and_Their_Relation_to_School_Performance

PETERSON, G. W. ET AL. (2003). Core Concepts of A Cognitive Approach to Career Development and Services. In *Career Development Quarterly*, 2003, 41, (67-74). Florida: Centre for the Study of Technology in Counseling and Career Development.

<https://career.fsu.edu/sites/g/files/imported/storage/original/application/4f008124b16b023e2d1d45aea2fe1f9c.pdf>

PILÁRIK, L. & LÁTALOVÁ, V. (2014). Dobré rozhodnutie v neistom svete: implikácie v kariérovom rozhodovaní. In *Rozhodovanie v kontexte poznávanie, osobnosti a emócií IV. Súčasný trendy v rozhodovaní*. Bratislava: Slovenská akadémia vied, s. 135-144. <https://psychologia.sav.sk/upload/rozhod1.pdf>

PILÁRIK, L. (2016). Vnímaná emočná inteligencia a osobnostné črty ako prediktory stratégií kariérového rozhodovania. In *Sociálne procesy a osobnosť 2015. Otázky a výzvy*. Brno: Masarykova univerzita, 282-288. <file:///C:/Users/adria/Downloads/831-15-514-1-10-20160722.pdf>

SCHWEIGEROVÁ, K. & SLAVKOVSKÁ, M., V. (2015). Akademická prokrastinácia v kontexte exekutívnych funkcií. In *E- psychologie*, 2015, 9 (2), 26-35. https://www.researchgate.net/profile/KatarinaSendrei/publication/293333094_AKADEMICKA_PROKRASTINACIA_V_KONTEXTE_EXEKUTIVNYCH_FUNKCIU/link/56b772e708ae5ad3605db327/AKADEMICKA-PROKRASTINACIA-V-KONTEXTE-EXEKUTIVNYCH-FUNKCIU.pdf

SOLLÁROVÁ, E. & KALISKÁ, L. (2018). Kariérová ne/rozhodnosť a emocionálna inteligencia pred a po 2. kariérovej voľbe. In *Sociálne procesy a osobnosť 2018*. Košice: Spoločenskovedný ústav CPSV SAV, 317-323. <http://www.spao.eu/files/spo-proceedings18.pdf>

STEPHENSON, M. (2012). Listening to Their Voices: Career Development for Nontraditional Students. In *The Vermont Connection*, 2012, 33 (1), 105-113. <https://scholarworks.uvm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1081&context=tv>

STRAIT, J. E. ET AL. (2020). Refinement and Psychometric Evaluation of the Executive Skills Questionnaire-Revised. In *Contemporary School Psychology*, 2020, 24, 378-388. <https://www.scribd.com/document/447289137/Executive-Skills-Questionnaire-Revised-ESQ-R>

UTHAYAKUMAR, R. ET AL. (2010). Career decidedness as a predictor of subjective well-being. In *Journal of Vocational Behavior*, 2010, 77 (2), 196-204. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0001879110001211#bb0175>

VENDEL, Š. (2008). *Kariérní poradenství*. Praha: Grada Publishing, a. s., 224 s.

WELSH, C. M. & SCHMITT-WILSON, S. (2013). Executive Function, Identity, and Career Decision-Making in College Students. In *Sage Open*, 2013, 3 (4), 1-9.

https://www.researchgate.net/publication/271082425_Executive_Function_Identity_and_Career_Decision-Making_in_College_Students

ZVARIKOVÁ, M. (2014). Kariérové poradenstvo na vysokých školách. In: Grajčár, Š., Beková, L., Detko, J. *Kariérové poradenstvo v teórii a praxi*, 2014, 3 (5), 3-16. Bratislava: Slovenská akademická asociácia pre medzinárodnú spoluprácu. <https://www.euroguidance.sk/document/casopis/5.pdf>

POMOC A PORADENSTVO ZAČÍNAJÚCIM UČITEĽOM NA ZÁKLADNEJ ŠKOLE

HELP AND ADVICE FOR BEGINNING PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Maroš Beličín, Lucia Süttö

Abstrakt: Z empirického hľadiska sa príspevok zameria na konkrétne príklady z praxe, ktoré sme si stanovili ako výskumný problém. Náš výskum sa realizoval pomocou elektronického dotazníka, na ktorý nám odpovedalo 35 respondentov z 35 rôznych škôl. Dotazník zahŕňal 6 otázok, ktoré sa týkali osobnosti a dôležitosti uvádzajúceho učiteľa, problémov a sebareflexií začínajúceho učiteľa, komunikácie s rodičmi a prispôbení sa modernizácii súčasných základných škôl na Slovensku.

Kľúčové slová: adaptačný proces, začínajúci učiteľ, uvádzajúci učiteľ

Abstract: From an empirical point of view, the work will focus on concrete examples from practice, which we set as a research problem. Our research was carried out using an electronic questionnaire, which was answered by 35 respondents from 35 different schools. The questionnaire included 6 questions related to the personality and importance of the introducing teacher, problems and self-reflections of the beginning teacher, communication with parents and adaptation to the modernization of current primary schools in Slovakia.

Keywords: adaptation process, beginning teacher, introductory teacher

1 Úvod do problematiky

V tomto príspevku uvádzame naše výskumné zistenia pohľad učiteľov základných škôl na rôzne oblasti adaptačného vzdelávania na súčasných slovenských základných školách a ich spokojnosť s procesom adaptačného vzdelávania. Výskumne sme nazerali na individuálne názory a postoje vybraných učiteľov, ktorí sa nachádzajú v procese adaptačného vzdelávania. Aby sme zistili pohľady a postoje z pozície začínajúcich učiteľov na rôzne oblasti adaptačného vzdelávania, stanovili sme si nasledujúce ciele skúmania problematiky:

1. Zistiť na základe otvorených otázok ako učitelia vnímajú pomoc zo strany uvádzajúceho učiteľa.

2. Pri vzniku pracovného pomeru na základnej škole ste mali adaptačné obdobie, počas ktorého Vás sprevádza uvádzací učiteľ. Ako hodnotíte pomoc/dôležitosť uvádzacieho učiteľa pri Vašej adaptácii a aké dôležité poznatky ste si od neho zobrali?
3. Aspoň tromi vetami opíšte osobnosť Vášho uvádzajúceho učiteľa. Napíšte minimálne tri vlastnosti akými by mal disponovať dobrý uvádzajúci učiteľ.
4. Počas adaptačného obdobia ste sa ako začínajúci učiteľ stretli s rôznymi problémami, ktoré ste museli vyriešiť. S akými najčastejšími problémami ste sa stretli Vy počas adaptácie v praxi na Vašej škole?
5. Dostali ste alebo požiadali ste o rady svojich kolegov/uvádzajúceho učiteľa pri adaptácii ohľadom komunikácie s rodičmi a ako riešiť rôzne situácie s nimi, alebo ste si vystačili sami?
6. V súčasnosti sa do pozornosti dáva sebareflexia učiteľa, ktorá je dôležitá pri sebazdokonaľovaní v tejto profesii. Praktikujete sebareflexiu po každej odučenej hodine? Viedli ste niekedy dialogickú formu sebareflexie s Vašimi kolegami?
7. Využívate moderné technológie a interaktívne aktivity pre vzdelávanie žiakov aj Vy? Pokiaľ áno, tak aké a akým spôsobom ich využívate? Bol Váš uvádzajúci učiteľ dostatočne nápomocný pri pomoci s využívaním IKT?
8. Zistiť požiadavky začínajúcich učiteľov a ich individuálny pohľad na adaptačné vzdelávanie.
9. Zistiť akými vlastnosťami by mal disponovať dobrý uvádzajúci učiteľ.
10. Overiť či je pomoc zo strany uvádzajúcich učiteľov dostatočná z hľadiska názorov vybraných opýtaných začínajúcich učiteľov.

Vychádzajúc z cieľov skúmanej problematiky sme vytvorili dotazník obsahujúci šesť otvorených otázok, na ktoré nám mali vybraní opýtaní učiteľia odpovedať. Každá uvedená otázka reflektuje na odlišný aspekt adaptačného vzdelávania. Naším respondentom boli položené nasledujúce otázky:

2 Metódy

Pri skúmaní našej problematiky sme použili metódu kvalitatívneho výskumu. Gavora (2001) prisudzuje v takomto výskume dôraz na to, aby

učiteľ mal možnosť dôkladne a hlboko opísať a vysvetliť svoje konanie, skúsenosti a názory. Taktiež aby sa dala učiteľovi možnosť, aby prezentoval akým spôsobom vidí situácie a udalosti, ktoré prežil a ktorého ho ovplyvňovali. Otázky boli elektronickým spôsobom distribuované pomocou Google dotazníka do 35 rôznych základných škôl. Na daných školách so súhlasom riaditeľov školy bolo pomocou emailu oslovených celkom 45 učiteľov, ktorí boli požiadaní vyplniť anonymne náš dotazník. Celkovo sa vyzbieralo 35 vyplnených dotazníkov, ktoré si nasledovne zanalyzujeme.

3 Výsledky výskumu

Otázka č. 1

Respondenti v našom dotazníku považujú pozíciu uvádzajúceho učiteľa za kľúčovú a nutnú pri samotnom začiatku uvedenia nového učiteľa do školy, to vyplýva z odpovedí, ako sú:

- „Moja sprevádzajúca učiteľka mi počas adaptačného vzdelávania pomáha, snažila sa mi vysvetliť ako funguje škola, ako si mám pripraviť hodinu. Dala mi materiály, ktoré mi pomohli pri mojich začiatkoch. Podľa mňa je táto pozícia veľmi dôležitá a predovšetkým má zmysel.“
- „Pani učiteľka mi pomáhala pri práci s deťmi aj pri spolupráci s rodičmi. Mohla som sa na ňu s čímkoľvek obrátiť. Doteraz sme dobre kamarátky.“
- „Učiteľ bol pre mňa dôležitý, pretože mi dal množstvo cenných rád, ktoré mi pomohli aklimatizovať sa.“
- „Uvádzanie nového učiteľa je kľúčové, nakoľko sa od prvého dňa na vás „vrhne“ množstvo povinností a úloh. Svoju uvádzajúcu učiteľku si nesmierne vážim a chválím jej entuziazmus mi pomôcť vo všetkom.“

Aj keď v odpovediach prevyšovali pozitívne postoje voči uvádzajúcemu pedagogickému zamestnancovi, našli sa traja respondenti, ktorí uviedli neutrálne až negatívne skúsenosti.

- „Osobne mám negatívne skúsenosti s uvádzajúcim učiteľom, pretože mi nevenovala vôbec pozornosť. Inak si myslím, že je dôležitý pre nových učiteľov.“
- „Dokázal som sa zaobísť aj bez neho, akurát som sa potreboval oboznámiť so záležitosťami ohľadom povinností s pedagogickými dokumentmi.“

V druhej časti otázky sme sa opýtali respondentov aké dôležité poznatky si osvojili od svojho uvádzajúceho učiteľa počas procesu adaptácie. Podľa odpovedí môžeme konštatovať, že najväčšia časť osvojených poznatkov (11 respondentov) sa týkala všeobecných cenných rád, napríklad čoho sa vyvarovať a základných informácií, ktoré potrebuje učiteľ pre svoju činnosť. Ďalšia väčšia časť respondentov (10) uvádzala, že potrebovala rady v oblasti administrácie dokumentov napríklad s elektronickým systémom Edupage a evidencií rôznych pedagogických dokumentov školy. Medzi časté uvedené odpovede zaradíme tieto:

- „Taktiež som potreboval poradiť v oblasti školského systému Edupage, s ktorým sa výhradne pracuje a je to nevyhnutná súčasť výchovno-vzdelávacieho procesu. V neposlednom rade samotné rady ohľadom vypisovania dokumentácie a podobne.“
- „Je mi vysvetlené ako pracovať v systéme Edupage, taktiež práca s dokumentmi školy...“
- „Naučila ma napríklad pracovať s dokumentmi, ktorých bolo nad hlavu.“

Po radách o administrácii školy nasledovali rady o fungovaní školy (8 respondentov), kde zaradili respondenti napríklad prostredie zvyky či pravidla školy. Ďalšie poznatky (5 respondentov) sa zamerali na samotný vyučovací proces, kde si noví učitelia osvojovali poznatky o nových metódach pri výučbe a využívaní pomôcok. Najmenej frekventované odpovede, ktoré sme zaradili medzi „iné“ bola pomoc v komunikácii s rodičmi.

Otázka č. 2

Riaditeľ školy je zodpovedný za čo najlepší výber dobrého učiteľa, ktorý by dokázal viesť adaptačný proces čo najkvalitnejšie a mal by disponovať čo najlepšími osobnostnými vlastnosťami, ktoré sú vhodné na túto pozíciu. Respondenti na našu otázku zodpovedali nasledovne:

- „Uvádzajúca učiteľka mi je nápomocná. Obdivujem jej tvorivosť a schopnosť motivovať žiakov aj jednoduchými edukačnými aktivitami.“
- „Bol to starší pán, ktorý bol veľmi rozumný a dal mi mnoho rád pre začiatok.“
- „Môj uvádzajúci učiteľ bol veľmi striktný, ale zato nápomocný a komunikatívny. Dokázal sa mi venovať aj po jeho pracovnom čase.“

- „Môj uvádzajúci učiteľ je veľmi priateľský, ochotný mi pomôcť, naučil ma mnoho nových výborných aktivít, ktoré dávam doteraz žiakom.“
- „Je mi veľmi nápomocná a priateľská. Žiaci ju majú strašne radi, takže je mi veľmi dobrým príkladom.“
- „Môj uvádzajúci učiteľ je skvelý a veľmi mi poradil vo všetkom. Navyše sa správal priateľsky a úprimne hodnotil moje postupy v učení, preto som sa mohol vo všetkom zlepšiť.“

V tejto otázke sme taktiež požiadali našich respondentov, aby uvideli minimálne tri vlastnosti, ktorými by mal ideálny uvádzajúci učiteľ disponovať. Vyše polovica respondentov pozdvihovalo vlastnosti ako je byť nápomocný, priateľský, ochotný a zodpovedný. Ďalšie vlastnosti sa týkali napríklad vedomostí uvádzajúceho učiteľa (inteligentný, odborný, profesionálny) alebo schopnosťou kvalitne komunikovať (trpezlivý, ľudský, úprimný, byť schopný naslúchať). Ako ďalšie vlastnosti uvádzali spoľahlivosť, empatickosť, sebavedomosť. Medzi vlastnosti zaradovali aj vek uvádzajúceho učiteľa, ktorý by mal byť starší.

Otázka č. 3

Nasledujúca otázka sa venovala problémom, ktoré majú začínajúci učelia počas adaptačného procesu. Do štyroch oblastí sme zaradili problémy, ktoré nám uviedli a opísali naši respondenti. Na základe výsledkov výskumu môžeme konštatovať, že v súčasnosti najväčšie problémy sú v legislatívno-dokumentáčnej oblasti. 14 respondentov uvádzalo nasledovné odpovede:

- „Vyplňanie rôznych papierov, evidencie pracovného času, správy na klasifikačné porady, zápisnice a pod. .“
- „Ako som už spomenula, tak problém je v administrácií, pretože je veľa dokumentov, ktoré musím vyplňovať.“
- „Školská administratíva je ten najväčší problém.“
- „...rôzne vyplňanie nezmyselných tabuliek.“

V druhej najviac problémovej morálno-výchovnej oblasti mali najväčší problém si získať rešpekt a vybudovanie si autority u žiakov, ale aj samotné správanie žiakov, čo nasvedčujú tieto odpovede 12 respondentov:

- „Vybudovanie autority u žiakov, rešpekt u žiakov.“
- „Určite treba spomenúť správanie žiakov.“
- „Správanie žiakov, ktoré je podľa mňa každým rokom horšie a horšie.“
- „najväčším problémom bolo správanie niektorých žiakov voči mne.“

- „Najväčší problém je získanie si rešpektu u žiakov.“
- „Správanie žiakov, ktorí nemajú rešpekt voči novým učiteľom.“
- „Ako hlavný problém vidím v správaní žiakov, pretože už nie je prítomná dostatočná disciplína s ich strany. Samozrejme sa to netýka všetkých.“

Z oblasti organizačno-komunikačnej sa vyskytujú dva časté problémy, a to komunikácia s rodičmi a „zápasenie“ s nedostatkom času vo vyučovaní, čo nám 10 respondenti opísali takto:

- „Načasovanie aktivít, motivácia.“
- „Komunikácia s rodičmi.“
- „Prispôbiť sa času.“
- „Momentálne môj najväčší problém je krátkosť vyučovacích hodín. 45 minút je naozaj málo.“

Do poslednej materiálno-technickej oblasti spadala iba jeden respondent, ktorý za problém uviedol: „Dost' staré učebnice.“

Otázka č. 4

Komunikácia so zákonnými zástupcami dokáže mať mnoho bariér vo vzťahu učiteľ a rodič. Mnohí učitelia čelia problémom, ktoré musia profesionálne zvládnuť v čo najkratšom čase. Sem patrí napríklad neochota rodičov komunikovať a riešiť spolu problémy či samotná komunikácia, ktorá je častokrát neprimeraná a nezdvorná. 28 respondentov nebrali takúto komunikáciu na ľahkú váhu a požiadali si rady od uvádzajúceho učiteľa alebo ich kolegov na pracovisku. Títo respondenti uvádzali nasledovné odpovede:

- „Pri komunikácií s rodičmi som sa radila so staršími kolegami vždy.“
- „Asi záleží od kolektívu, ale v mojom prípade mi boli aj sú naďalej všetci učitelia z nášho kolektívu nesmierne nápomocní a ochotní.“
- „Samozrejme. Komunikácia s rodičmi je kľúčová pri riešení problémov.“
- „Áno dostával. Chovanie rodičov je niekedy tiež na zamyslenie.“
- „O rady som požiadala, ale myslím si, že úplne sa nato pripraviť nedá, keďže sa môžu vyskytnúť rôzne problémy.“
- „Určite. Komunikácia s rodičmi je veľakrát zložitá.“
- „Pýtala som si rady. Bola som svedkom rôznych prípadov, kedy komunikácia s nimi bola neprimeraná až neslušná zo strany rodičov.“

Zvyšných 7 respondentov mali odhodlanie si poradiť s takouto komunikáciou bez rád či pomoci starších kolegov, ktorí už majú skúsenosti. Daní respondenti uviedli odpovede nasledujúce:

- „S rodičmi som si poradila sama.“
- „Vystačil som si sám, aj keď to bolo obtiažné v niektorých momentoch.“
- „Nepamätám si, že som žiadala o rady. Skôr som si poradila sama.“

Otázka č. 5

Ďalší dôležitý aspekt, ktorý sa zdôrazňuje všetkým učiteľom, ale najmä začínajúcim učiteľom, je schopnosť robiť sebareflexiu vo svojej práci. Sebareflexia je pre nich zásaditá, keďže každý učiteľ používa rôzne vyučovacie metódy a aktivity pre ich žiakov. V tomto prípade potrebujú zistiť či ich vytvorený postup vo vyučovacom procese je správny, efektívny, kvalitný a či splnil ich stanovený cieľ. Tak ako sme sa mohli dozvedieť v teoretickej časti schopnosť vykonávať sebareflexiu je veľkým krokom vpred byť čo najlepším učiteľom.

Z odpovedí, ktoré nám uviedli respondenti, môžeme konštatovať, že väčšina učiteľov (16 respondentov) sa zaujíma o sebareflexiu. Učitelia, ktorí vykonávajú sebareflexiu na pravidelnej báze mali nasledujúce odpovede:

- „Sebareflexiu robím po každej hodine. Keď vyučujem len krátku dobu tak mením častokrát metódy prezentovania na vyučovacích hodinách alebo aj aktivity.“
- „Áno, robím.“
- „Určite. Momentálne skúšam rôzne aktivity na mojich hodinách. Samozrejme musím zisťovať, ktoré aktivity boli pre žiakov lepšie v rámci osvojovania si nových poznatkov. Taktiež čas ma núti meniť moje postupy na hodinách, kvôli ktorým musím niekedy jednu tému dovysvetľovať na ďalšej hodine.“
- „Žiakov sa pýtam na spätnú väzbu.“
- „Áno, robím to často. Keď vyvodzujem nové učivo, vždy sa ich spýtam či si myslia, že je to správne, že či som mohla urobiť niečo inak a pod.“

Druhá polovica učiteľov (15 respondentov) uvádzala, že robia sebareflexiu občas. Najčastejším dôvodom bol nedostatok času počas pracovnej doby. Ich odpovede boli takéto:

- „Nie po každej hodine, skôr v závere školského roka – dotazníkom spokojnosti pre žiakov, čoby bolo potrebné upraviť, čo sa im na hodinách páčilo, čo nepáčilo...“

- „Nie po každej odučenej hodine ale až tak po štvrt' roku, nakoľko nie je dostatok času nato.“
- „Snažím sa raz za týždeň, avšak úprimne nie vždy sa mi to podarí. Dialogickú formu s kolegami nie, iba som položil otázky ohľadom mňa pre žiakov aby som dostal obraz o mojom spôsobe výučby.“

Menšia časť našich respondentov (4 respondenti) nám v dotazníku úprimne uviedla, že sebareflexiu nerobia. Najčastejším dôvodom boli stále osvojené si metódy a postupy v procese vyučovania. Ich odpovede boli nasledujúce:

- „Nie. Svoj postup vo vyučovaní mám dostatočne premyslený do detailov. Momentálne si nedokážem predstaviť sa zamýšľať nad všetkým počas každodenného zhonu.“
- „Na začiatku určite áno, keď mi napadali nové veci, ktoré som zaviedla na zlepšenie hodín. Momentálne už to nerobím.“

V tejto otázke sme sa taktiež pýtali našich respondentov, či viedli niekedy dialogickú formu sebareflexie s ich kolegami. Väčšina respondentov, ktorí zodpovedali na danú pod otázku, neabsolvovali žiadnu takúto formu sebareflexie. Tí, ktorí sa k tejto podotázke vyjadrili pozitívne, uviedli tieto dané odpovede:

- „Ak je to nutné, konzultujem svoju prácu s kolegynami.“
- „S kolegami som sa radil prvé týždne, keď som začal učiť.“
- „So skúsenejšími kolegami niekedy komunikujem, čo by som mala robiť, keď sa vyskytne nejaký problém.“

Otázka č. 6

Naša posledná otázka žiadala respondentov, aby uviedli či mali počas adaptačného procesu dostatočnú schopnosť ovládať novú didaktickú techniku a pokiaľ áno, tak akú techniku využívajú. Aby sme sa nepýtali len na jeden subjekt, spýtali sme sa ich či mal aj ich uvádzajúci učiteľ dostatočnú schopnosť využívať technológie. Väčšina respondentov uvádzala, že ovládanie takejto techniky je samozrejmosťou a vie techniku dostatočne dobre ovládať, bez pomoci kolegov, poprípade uvádzajúceho pedagogického zamestnanca školy. Ich odpovede boli nasledovne:

- „Tak to je samozrejmosť ☺ Sama som si poradila.“
- „Samozrejme. Momentálne učebnice, s ktorými by som mala pracovať na mojej hodine, neobsahujú všetko čo by som chcela, preto využívam projektor na premietanie témy, ktorú preberáme na hodine. S IKT som nepotrebovala pomôcť.“

- „Využívam bežne projektor na premietanie prezentácií, videí atď. Poradila som si sama.“
- „Na každej hodine. Momentálne je to nevyhnutnosť pri vyučovaní a pre žiakov je to spiestrenie vyučovacej hodiny, nakoľko môžem im pustiť rôzne videá alebo ukázať ukážky pomocou obrázkov. S IKT som si vystačil úplne sám.“
- „Používam počítač a techniku na premietanie. Vystačila som si sama.“
- „S IKT si viem poradiť sama, nakoľko moja diplomová práca bola nato zameraná. Rada ju používam každý deň, hlavne na matematike. Opakujú si učivo cez rôzne online portály.“
- „Áno, využívam všetky možné moderné technológie. Nemyslím si, že by som nejak zvlášť potreboval pomoc s IKT. Myslím, že som celkom technický zručný, tak že som si pomohol aj sám.“
- „Áno. Momentálne sa to používa v každej triede, konkrétne projektor. Dokázal som sa vtom zorientovať sám s malou pomocou od kolegu.“

Čo sa týka uvádzajúceho pedagóga, tak odpovede boli rôzne, niektorí respondenti uvádzali, že s ich uvádzajúcim učiteľom IKT nerozoberali, iní zas že áno:

- „Pracujem s počítačom a projektorom. Uvádzajúci nebol, keďže už je to straší pán.“
- „Nie, nebol zručný v oblasti IKT.“
- „Využívam IKT, no vzdelávala som sa v tejto oblasti v procese praxe, nie prostredníctvom uvádzajúceho učiteľa.“
- „Využívam v 60% väčšinou prezentácie, testy, doplnovačky, slovnú zásobu cez aplikáciu...uvádzajúci učiteľ bol nápomocný.“
- „S uvádzajúcim učiteľom sme IKT nerozoberali.“

4 Diskusia a záver

V rámci nášho autorského výskumu sme dokázali zistiť množstvo rozličných pohľadov na adaptačné vzdelávanie z pozície začínajúcich učiteľov na základných školách. Respondenti nám poskytli rozmanité odpovede na celkový adaptačný proces a na uvádzajúceho učiteľa, ktorý ich mal sprevádzať. Mnohé z odpovedí nás prekvapili ako napríklad odpovede na učiteľskú sebareflexiu, ktorú by mali vykonávať po každej odučenej hodine. Z prvej položenej otázky a následných odpovedí od respondentov sme si dokázali utvrdiť fakt, že uvádzajúci učiteľ zohráva dôležitú rolu pri

adaptácií a je nesmierne nutný pri začiatkoch nového učiteľa. Hoci prevládali vo väčšine pozitívne postoje, zaznamenali sme aj negatívne postoje učiteľov voči uvádzajúcemu pedagógovi.

Vyplývajú z odpovedí môžeme konštatovať, že najvýraznejším dôvodom bolo nedostatok pozornosti a všeobecnému nevenovaniu sa uvádzajúceho učiteľa novému pedagógovi, ktoré môže byť zapríčinené z mnohých príčin ako je napríklad nadmerné množstvo povinností učiteľa, nechota učiteľa dostatočne pomáhať či celkový nevhodný výber učiteľa na danú pozíciu prostredníctvom riaditeľa alebo zástupcu riaditeľa školy. Naši respondenti mali uviesť aj aké poznatky si od uvádzajúceho učiteľa vzali. V odpovediach prevládali poznatky o vedení administrácie a celkového fungovania školy.

Na prvú otázku sme nadviazali druhou položenou otázkou, v ktorej naši respondenti mali opísať osobnosť a uviesť minimálne tri vlastnosti ich uvádzajúceho učiteľa. Z analýzy odpovedí vyplýva, že najviac učelia oceňujú také osobnostné vlastnosti učiteľa, ktoré vplývajú na postoj uvádzajúceho učiteľa voči celkovému adaptačnému procesu a na vzťah medzi uvádzajúcim a začínajúcim učiteľom. Sem zaradujeme ochotu, priateľskosť, láskavosť, komunikatívnosť. Následne sem neodmysliteľne zaradovali aj učiteľove vedomosti a zručnosti. Viackrát respondenti uviedli, že uvádzajúci učiteľ by mal byť starší zamestnanec školy.

Tretie otázka sa týkala problémov nových učiteľov v procese adaptácie. Vyplývajú z odpovedí, ktoré nám poskytli respondenti, môžeme konštatovať, že medzi najrozšírenejšie konkrétne problémy vyskytujúce sa počas adaptácie patrí celkové fungovanie školy, ale aj administratíva. Tento fakt si môžeme utvrdiť aj pomocou odpovedí z prvej položenej otázky v dotazníku, kde nám napríklad respondenti uvádzali, že najviac poznatkov, ktoré potrebovali od uvádzajúceho učiteľa, boli práve poznatky o administrácii školských dokumentov a celkového fungovania školy. Medzi ďalšie problémy zaradujeme problémy, ktoré sa vyskytujú počas vyučovacieho procesu, konkrétne v získaní si rešpektu vo vzťahu učiteľ a žiak, ale aj v správnom využívaní metód vo vyučovaní.

Menšia časť respondentov nám uvádzala ako problém aj komunikáciu s rodičmi a na to nám reflektuje naša štvrtá položená otázka v dotazníku. Z analýzy nám vyplýva, že 28 respondentov nebralo komunikáciu s rodičmi na ľahkú váhu a požiadali o rady ako uvádzajúceho učiteľa, tak i kolegov na

škole, aby sa vyhli problémom, ktoré môžu nastať. Podľa ich odpovedí môžeme potvrdiť, že takáto komunikácia môže nadobudnúť aj nekorektné správanie a nerozvážne konanie z pozície rodiča. Ostatní siedmi respondenti sa rozhodli vysporiadať sa s touto komunikáciou bez akejkoľvek pomoci, čo môže zapríčiniť aj nedostatočne zvládnutie bežných komunikačných problémov s rodičmi. V predposlednej otázke sme zisťovali realizáciu sebareflexie medzi učiteľmi.

Ako sme už spomenuli priamo v analýze piatej otázky, získali sme mnoho rozličných odpovedí. Z uvedených odpovedí sme zistili, že prevahu majú tí učители, ktorí sebareflexiu uskutočňujú občas (každý štvrtýrok/polrok) alebo potom tu bola menšia časť učiteľov, ktorí nám uviedli, že ju nerobia vôbec. Medzi najčastejšie dôvody prečo neuskutočňujú sebareflexiu patrí nedostatok času alebo už overený postup vo vyučovacom procese. Pozitívne na odpovediach v tejto otázke je, že aj keď učители nerobia sebareflexiu po každej odučenej hodine, stále zdôrazňujú dôležitosť a potrebu vykonávať sebareflexiu. Naopak u učiteľov, ktorí sebareflexiu nerobia môžeme vidieť problém, pretože vyučovací proces sa v rôznych aspektoch modernizuje ako napríklad v nových efektívnejších a kvalitnejších metódach, ktoré by mali učители skúšať na svojom vyučovaní a následne si robiť sebareflexiu či dané metódy využili správne a či zlepšili danú vyučovaciu hodinu.

Ako sme spomenuli školstvo sa v rôznych aspektoch modernizuje a práve o tom bola naša posledná otázka v dotazníku. Naši respondenti mali za úlohu zodpovedať či využívajú IKT vo vyučovaní a ako ich využívajú. Z odpovedí môžeme jasne potvrdiť, že IKT patrí v súčasnosti na základných školách medzi nutné veci vo vyučovaní, kde zaradujeme napríklad počítač, projektor a interaktívne tabule. V tejto otázke sme sa pýtali aj na uvádzajúceho učiteľa a jeho zručnosti s IKT. Odpovede respondentov boli zmiešané. Niektorí učители boli v IKT dostatočne zruční a poradili si sami, iní zasa s malou pomocou od kolegov sa dokázali prispôbiť. Dostala sa nám aj odpoveď, že učiteľ nebol v tomto prípade nápomocný, keďže bol starší. Tu sa dostávame k medzigeneračným a protinázorovým problémom, pretože niektorí respondenti v druhej otázke uvádzali aj potrebu, žeby mal byť uvádzajúci pedagóg staršieho veku. Z nášho výskumu sme mohli zistiť veľa zaujímavých zistení o oboch subjektoch adaptačného procesu. Náš dotazník sme poslali 45 učiteľom na 35 rôznych škôl. Z tohto počtu nám

prišlo celkom 35 vyplnených dotazníkov. Dotazník obsahoval 6 našich otvorených otázok, ktoré boli anonymne distribuované učiteľom.

Tabuľka 1 Zistené pozitíva a negatíva adaptačného procesu

Pozitíva	Negatíva
Kladený dôraz na potrebnosť uvádzajúceho učiteľa pri začiatkoch nového učiteľa.	Zle zvolený učiteľ na pozíciu uvádzajúceho učiteľa riaditeľom školy. (učiteľ, ktorý má nedostatok času...)
Pozitívny postoj skvalitňovať vyučovací proces a sebazdokonaľovať sa v procese adaptácie začínajúcimi učiteľmi.	Množstvo úloh a povinností kladených na nových učiteľov v prvých dňoch. (najväčší problém administrácia.)
Poskytovanie rád uvádzajúcim učiteľom. (fungovanie školy, komunikácia s rodičmi...)	Nedostatočná sebareflexia začínajúcich učiteľov. (zriedkavá sebareflexia.)
Dostatočné ovládanie didaktickej techniky začínajúcimi učiteľmi.	Nedostatočné ovládanie didaktickej techniky staršími uvádzajúcimi učiteľmi.

Vlastnosti uvádzajúceho učiteľa, ktoré vychádzajú z názorov učiteľov v adaptačnom vzdelávaní. Tieto vlastnosti považujú skúmaní učitelia za dôležité:

- Vo vedomostnej sfére (inteligentný, múdry, odborný, profesionálny, skúsený)
- V osobnostnej sfére (spolahlivý, empatický, ústretový, sebavedomý, milý, ústretový, ľudský, priateľský, zodpovedný, láskavý, starší)
- V komunikačnej sfére (komunikatívny, trpezlivý, nápomocný, ochotný, úprimný, schopný byť naslúchať)

LITERATÚRA

GAVORA, P. 2001. *Výskum životného príbehu: učiteľka Adamová*. In *Pedagogika - časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. [online], ročník 51, číslo 3, strany (352-368). [04-02-2023]. ISSN: 2336-2189.

ZÁVER

Štúdie publikované v nekonferenčnom zborníku „Konvergenie vedeckej činnosti študentov a učiteľov IV“ 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 zo siedmich štúdií, vrámci spracovania ktorých sme dospeli k nasledovným kľúčovým zisteniam a záverom:

- najvyššie zastúpenie interakčného štýlu učiteľov v praxi je v kategórii napomáhajúci učiteľ (4,43), nasleduje chápajúci (4,27), organizátor vyučovania (4,21) a učiteľ, ktorý vedie k zodpovednosti (4,13).;
- najviac rozvinuté didaktické kompetencie majú učitelia v praxi v oblasti vytvárania a udržiavania pozitívnej triednej klímy a disciplíny (4,21), nasleduje sebareflexia (4,10), realizácia vyučovacej hodiny (4,02), diagnostika a hodnotenie (4,00), plánovanie a príprava vyučovacej hodiny (3,99);
- jednotlivé komponenty psychologickkej gramotnosti spolu navzájom súvisia: funkčne psychologická gramotnosť (psychologické informácie) pozitívne koreluje s niektorými ukazovateľmi interaktívnej psychologickkej gramotnosti (preferencia štýlu vedúce žiakov k zodpovednosti, nižšia preferencia karhajúceho a prísneho štýlu) a s niektorými ukazovateľmi kritickkej psychologickkej gramotnosti (dôvera vo vedu, reflektívny skepticizmus); kritická psychologická gramotnosť súvisí s niektorými ukazovateľmi interaktívnej psychologickkej gramotnosti (dôvera vo vedu s preferenciou interakčného štýlu vedúce žiakov k zodpovednosti a nižšou preferenciou karhajúce štýlu; dispozície ku kritickému mysleniu

s interakčnými štýlmi organizátor vyučovania, napomáhajúci, chápujúci a vedúci žiakov k zodpovednosti);

- vnútorný motív sebapercepčia učiteľských spôsobilostí je významne vysoko zastúpený vo všetkých troch skupinách učiteľov (u učiteľov materských škôl na druhom mieste, u učiteľov základných a stredných škôl na prvom mieste);
- súčasne s motívom sebapercepcie učiteľských spôsobilostí vysoko preferovaným motívom je práca s deťmi (prvé miesto u učiteľov materských škôl, a druhé miesto u učiteľov základných škôl) a práca s dospelými (tretie miesto u učiteľov stredných škôl).
- existuje štatisticky významný pozitívny vzťah medzi vnútornou motiváciou a všetkými piatimi didaktickými kompetenciami u učiteľov v praxi, pričom najsilnejšia korelácia sa preukázala medzi vnútornou motiváciou a realizáciou vyučovacej hodiny; medzi altruistickou motiváciou a štyrmi didaktickými kompetenciami (mimo plánovania a prípravy) existuje významný vzťah, pričom najsilnejšia korelácia sa preukázala medzi altruistickou motiváciou a realizáciou vyučovacej hodiny;
- u študentov učiteľstva existuje významný vzťah medzi subškálami predispozícií ku kritickému mysleniu: kritická otvorenosť a reflektívny skepticizmus, pričom budúci učeliai dosahovali relatívne vysokú úroveň predispozície ku kritickej otvorenosti a nadpriemernú úroveň reflektívneho skepticizmu a vedeckého myslenia;
- 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.

V druhom bloku s názvom „Ďalšie významné aspekty psychologického poznania pre pedagogických a odborných zamestnancov škôl“ sme identifikovali nasledovné významné zistenia rozpracované v rámci siedmich výskumných a odborných štúdií:

- nepotvrdili sme vplyv fyzickej aktivity na tvorivosť detí v predškolskom veku;
- identifikovali sme štatisticky významný vzťah medzi výkonovou motiváciou orientovanou na úlohu a osobnostným faktorom

prívetivosť s dôrazom na ženské pohlavie a vyššiu intenzitu športovania;

- preukázali sme signifikantný rozdiel vo vbýkonovej orientácii na ego medzi chlapcami a dievčatami v adolescentnom veku v prospech vyššej orientácie na ego u chlapcov;
- zistili sme, že miera kariérového rozhodnutia je v pozitívnom, štatisticky významnom vzťahu k trom exekutívnym funkciám (organizovanie, časový manažment, plánovanie) v skupine študentov učiteľstva;
- kvalitatívnym prístupom k výskumu adaptačného procesu učiteľa na škole sme preukázali, že uvádzajúci učiteľ zohráva dôležitú rolu pri adaptácii učiteľa; najvýraznejším dôvodom nespokojnosti v tejto fáze bol nedostatok pozornosti a nedostatočné časové venovanie sa uvádzajúceho učiteľa novému učiteľovi; učitelia oceňujú ochotu, priateľskosť, láskavosť, komunikatívnosť učiteľa, ktoré vplývajú na postoj uvádzajúceho učiteľa voči celkovému adaptačnému procesu a na vzťah medzi uvádzajúcim a začínajúcim učiteľom; medzi najrozšírenejšie problémy vyskytujúce sa počas adaptácie patrí celkové fungovanie školy a administratíva.

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
prof. PaedDr. Marcela Verešová, PhD.
editorka zborníka

Názov:	KONVERGENCIE VEDECKEJ ČINNOSTI ŠTUDENTOV A UČITELOV IV
Editor:	prof. PaedDr. Marcela VEREŠOVÁ, PhD.
Autori:	Bc. Kristína ADAMČÍKOVÁ PhDr. Eva BALLOVÁ MIKUŠKOVÁ, PhD. Bc. Maroš BELIČÍN Bc. Nikoleta CSÓRIOVÁ Mgr. Petra FILOVÁ Bc. Adriana GARAJOVÁ doc. PhDr. Viktor GATIAL, PhD. Mgr. Andrea JUHÁSOVÁ, PhD. Mgr. Martina KOVÁŘOVÁ PhDr. Robert KRAUSE, PhD., MBA Bc. Patrik OLACH Bc. Dominik SOCHOR Bc. Zuzana SOLGAJOVÁ PaedDr. Lucia SÚTTÓ, PhD. Mgr. Katarína ŠTRBÁKOVÁ prof. PaedDr. Marcela VEREŠOVÁ, PhD. Mgr. Simona ŽARNOVICKÁ
Recenzenti:	doc. PhDr. Ľuba PAVELOVÁ, PhD. doc. PhDr. Marta VALIHOROVÁ, CSc.
Cover design:	KRAUSE MENTAL CARE GROUP
Rok:	2023
Rozsah:	192 s.
Vydavateľ:	Univerzita Konštantína Filizofa v Nitre
Tlač:	EQUILIBRIA, s.r.o.
Náklad:	120 ks

Všetky práva vyhradené. Toto dielo ani žiadnu jeho časť nemožno reprodukovat' bez súhlasu majiteľ'ov práv.

ISBN 978-80-558-2044-6 (printová verzia)

ISBN 978-80-558-2045-3 (online verzia)