

UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra pedagogickej a školskej psychológie

KONVERGENCIE
VEDECKEJ ČINNOSTI ŠTUDENTOV A UČITEĽOV V.

NITRA 2024

Názov: **KONVERGENCIE VEDECKEJ ČINNOSTI ŠTUDENTOV
A UČITELOV V.**

Editor: prof. PaedDr. Marcela VEREŠOVÁ, PhD.

Recenzenti: doc. PhDr. Ľuba PAVELOVÁ, PhD.
doc. PhDr. Marta VALIHOROVÁ, CSc.

Schválené Edičnou radou Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre.

Zborník vydaný s podporou projektu **VEGA 11/0255/24 „Profesijné kompetencie a psychologická gramotnosť učiteľov“**.

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

OBSAH

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

Časť 1

Profesijné kompetencie a psychologická gramotnosť učiteľov

ÚROVEŇ KRITICKÉHO MYSLENIA BUDÚCICH UČITEĽOV A MOŽNOSTI ROZVOJA KRITICKÉHO MYSLENIA	8
<i>Silvia Oravcová, Soňa Červeňová, Eva Ballová Mikušková</i>	
ROZVOJ PROFESIJNÝCH KOMPETENCIÍ A KOGNITÍVNYCH SCHOPNOSTÍ UČITEĽOV V PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVE	17
<i>Alexandra Tomačková, Eva Ballová Mikušková</i>	
DIDAKTICKÉ KOMPETENCIE UČITEĽOV V PRAXI Z ASPEKTU ČRŤ OSOBNOSTI BIG FIVE	28
<i>Alexandra Guttová, Marcela Verešová</i>	
VZŤAH DIDAKTICKÝCH KOMPETENCIÍ A MOTIVÁCIE K VOĽBE POVOLANIA U UČITEĽOV V PRAXI	39
<i>Miroslav Kolar, Marcela Verešová</i>	
INTERAKČNÉ ŠTÝLY UČITEĽOV V PRAXI Z ASPEKTU ČRŤ OSOBNOSTI BIG FIVE	52
<i>Alexandra Guttová, Marcela Verešová</i>	
KONCEPT INTERAKTÍVNEJ PSYCHOLOGICKEJ GRAMOTNOSTI V PRÍPRAVE BUDÚCICH UČITEĽOV	67
<i>Sára Jendrálová, Andrea Juhásová</i>	
SOCIÁLNE KOMPETENCIE AKO SÚČASŤ PROFESIJNÝCH KOMPETENCIÍ BUDÚCICH UČITEĽOV	80
<i>Vanesa Bublová, Andrea Juhásová</i>	

Časť 2

Ďalšie významné aspekty psychologického poznania pre pedagogických a odborných zamestnancov škôl

TRAUMA A NEUROPSYCHOLOGICKÝ VÝVIN ADOLESCENTA <i>Tomáš Uličný, Robert Krause</i>	92
POSTOJE A PERCEPCIA DOSPIEVAJÚCICH K INAKOSTI S CENTRÁCIOU NA LGBTQ+ ĽUDÍ <i>Miriam Bittalová, Marcela Verešová</i>	103
SOCIÁLNA OVPLYVNITEĽNOSŤ REFERENČNÝMI SKUPINAMI A SOCIÁLNE SPRÁVANIE ADOLESCENTOV: KOMPARAČNÁ ŠTÚDIA <i>Emanuella-Ema Gier, Marcela Verešová</i>	114
EFEKTIVITA PROGRAMU PREVENČIE DIGITÁLNYCH ZÁVISLOSTÍ NA ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH <i>Andrea Škundová, Lucia Rapsová</i>	125
VPLYV PROGRESÍVNEJ SVALOVEJ RELAXÁCIE NA ÚZKOSŤ U ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA <i>Samuel Kubičár, Robert Krause</i>	140
ZÁVER <i>Marcela Verešová (editorka)</i>	151

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 Konvergenzie vedeckej činnosti študentov a učiteľov aj piaty 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 patrí 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, Andrea Juhášová, Robert Krause a Lucia Rapsová.

V aktuálnom zborníku sa do ponuky prezentovaných výstupov dostali práce študentov/tiek Učiteľstva psychológie v rôznych kombináciách študujúcich v bakalárskom alebo magisterskom stupni vysokoškolského 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 roku 2023 aj v tomto roku diferencované do dvoch častí. Prvá časť reprezentuje vedecko-výskumné štúdie, ktoré vznikli v a filiácii k projektu VEGA 11/0255/24 „Profesijné kompetencie a psychologická gramotnosť učiteľov“, 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 štúdie zaradené v zborníku.

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

Milí čitatelia a milé čitateľky, veríme, že Vás naše štúdie oslovia a prinesú Vám plnohodnotný odborný zážitok. My osobne, zamestnanci KPŠP PF UKF sa tešíme, že sme mohli a naďalej môžeme facilitovať odborný a vedecký rast našich študentiek a študentov, budúcich učiteľov a učiteľiek.

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

ČASŤ 1

PROFESIJNÉ KOMPETENCIE A PSYCHOLOGICKÁ GRAMOTNOSŤ UČITEĽOV

ÚROVEŇ KRITICKÉHO MYSLenia BUDÚCICH UČITEĽOV A MOŽNOSTI ROZVOJA KRITICKÉHO MYSLenia

CRITICAL THINKING OF FUTURE TEACHERS AND DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING

Silvia Oravcová, Soňa Červeňová, Eva Ballová Mikušková

Abstrakt:

Cieľom príspevku bolo zmapovať úroveň kritického myslenia učiteľov a študentov učiteľstva a testovať vzťah kritického myslenia a dispozícií ku kritickému mysleniu. Kritické myslenie sa skúmalo ako schopnosť overiť pravdivosť informácie, odhaliť zámer jej autora a zhodnotiť jej podstatu, a predispozície ku kritickému mysleniu boli sledované ako charakteristiky, vďaka ktorým dokáže človek pracovať s informáciami. Výskumu sa zúčastnilo 89 učiteľov a študentov učiteľských odborov. Úroveň kritického myslenia bola meraná pomocou Watson-Glaserovho testu hodnotenia kritického myslenia a k meraniu predispozícií ku kritickému mysleniu bola využitá Škála dispozícií ku kritickému mysleniu. Priemerné skóre kritického myslenia bolo 45,78 bodov (57% správnych odpovedí). Korelačná analýza neukázala vzťahy medzi dispozíciami ku kritickému mysleniu a výkonom v teste kritického myslenia. Výsledky ukazujú, že miera kritického myslenia slovenských pedagógov a študentov učiteľstva je neuspokojivá.

Kľúčové slová:

Kritické myslenie, kritická otvorenosť, reflektívny skepticizmus

Abstract:

The aim of the study was to assess the level of critical thinking of teachers and future teachers and to test the relationship between critical thinking and critical thinking dispositions. Critical thinking was examined as the ability to verify the truthfulness of information, to uncover the intention of its author and to evaluate its nature, and critical thinking dispositions were examined as characteristics that enable a person to process information. A total of 89 teachers and students of teaching professions participated in the study. Critical thinking was measured using the Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal, and the Critical Thinking Disposition Scale was used to measure dispositions to critical thinking. The average score for critical thinking was 45.78 points (57% of the correct answers). Correlation analysis revealed no relationship between critical thinking dispositions and performance on the critical thinking test. The results show that the level of critical thinking among Slovak teachers and future teachers is unsatisfactory.

Key words:

Critical thinking, critical openness, reflective scepticism

Výskum bol realizovaný ako súčasť riešenia projektu 1/0255/24 „Profesijné kompetencie a psychologická gramotnosť učiteľov“.

1 Úvod do problematiky

Podľa viacerých autorov sú analýza, syntéza a hodnotenie, tri najvyššie úrovne Bloomovej taxonómie, súčasťami kritického myslenia (Kosturková a Ferencová, 2019). Kriticky mysliaci človek je schopný nazerať pod povrch akejkoľvek poskytnutej informácie a preveriť si dôveryhodnosť jej autorov; snaží sa spracovať informácie z viacerých uhlov a pri tom vyzýva seba samého k odlišnému myšlienkovému prúdu; neustále zdokonaľuje svoj vnútorný , a teda aj svoj vonkajší logický prejav (Akadémia Kritického Myslenia, 2023).

Podľa Kozárovej a Gunišovej (2020) sú afektívne dispozície a kognitívne schopnosti považované za základné kamene kritického myslenia vo vzdelávaní. Kritické myslenie nie je síce univerzálne definované, no odborníci sa v prevažnej miere zhodujú na kognitívnych

spôsobilostiach a afektívnych dispozíciách, ktoré mu prislúchajú (Lai, 2011). Kognitívne schopnosti kriticky mysliaceho jednotlivca sú vo vedeckej literatúre zvyčajne viac zdôrazňované ako afektívne dispozície (návyky či postoje mysle; Kosturková a Ferencová, 2019). K základným kognitívnym spôsobilostiam sa radia (Facione, 1990) *interpretácia* (schopnosť formulovania a pochopenia relevantnosti alebo významu širokej škály okolností), *analýza* (schopnosť určiť súvislosti medzi tvrdeniami), *hodnotenie* (spôsobilosť vyhodnotiť logickú silu súvislostí medzi tvrdeniami, ako aj spôsobilosť vyhodnotiť dôveryhodnosť vyhlásení), *usudzovanie* (schopnosť zhromaždiť a rozpoznať prvky alebo informácie potrebné na formulovanie rozumných predpokladov a hypotéz, na vyvodenie záverov), *vysvetľovanie* (schopnosť uvádzať závery svojich úvah a reprezentovať svoje úvahy vo forme presvedčivých argumentov), a *sebaregulovanie* (spôsobilosť uvedomelo pozorovať svoje kognitívne činnosti, prvky používané v týchto činnostiach, ako aj závery, ktoré sú z týchto činností vyvodené).

K posudzovaniu toho, ako myslíme, nám tiež slúžia naše predispozície, ktoré sú súborom viacerých čŕt či charakteristík, ktoré nadobúdame počas života. Predispozície ku kritickému mysleniu tvoria základ pre rozvoj kritického myslenia u jednotlivca. Facione (2000, s. 64) ponúka definíciu predispozície ako „neustálu vnútornú motiváciu človeka odpovedať na situácie zaužívané, no prispôsobivo“. Inými slovami, schopnosť kriticky myslieť sa vyskytuje u každého jedinca, pokiaľ predispozície ku kritickému mysleniu demonštrujú to, do akej miery je toho človek schopný (Sk a Halder, 2020).

Ako príklad predispozícií ku kritickému mysleniu uvádzajú Kosturková a Ferencová (2019) otvorenosť, ochotu hľadať dôvody a argumenty, túžbu byť dobre informovaný alebo flexibilitu.

V súčasnosti patrí kritické myslenie medzi top 10 najžiadanejších spôsobilostí v zamestnaní (The Johnnies Blog, 2024). Záujem o problematiku kritického myslenia vzrástol najmä po nepriaznivých výsledkoch testov PISA OECD (Kosturková, 2014). Konkrétne, v medzinárodných meraniach PISA sa v rokoch 2003, 2006 a 2009 umiestnili naši študenti pod priemerom krajín OECD (Kosturková, 2015a). Okrem

týchto testov sa na Slovensku skúma kritické myslenie v rámci rôznych výskumov vedených buď univerzitami alebo odborníkmi. Kosturková (2014, 2015b) napríklad opakovane zistila slabú úroveň kritického myslenia študentov (41,69, respektíve 41,64 bodov z 80). Ferencová a Šuťáková (2015) zas predkladajú sumár postrehov študentov z Prešovskej univerzity, že zatiaľ čo odborné vedomosti pedagógov boli študentmi posudzované veľmi pozitívne, najmenšiu mieru pozitívnej odozvy dosiahli práve pedagogické zručnosti aktivizovať rozvoj kritického myslenia študentov počas trvania ich hodín.

Cieľom nášho výskumu bolo zmapovanie úrovne kritického myslenia a predispozícií ku kritickému mysleniu u učiteľov – tak v praxi ako aj študentov učiteľstva. Rovnako sme plánovali sledovať silu a smer vzťahu predispozícií ku kritickému mysleniu a reálnych schopností kriticky myslieť.

2 Metódy

2.1 Participanti a dizajn

Výskumu sa zúčastnilo 89 participantov, 16 študentov učiteľstva (11 na bakalárskom stupni a 5 na magisterskom stupni) a 73 učiteľov v praxi (5 asistentov učiteľa, 9 učiteľov primárneho vzdelávania, 7 učiteľov pre prvý stupeň ZŠ, 22 učiteľov pre nižšie sekundárne vzdelávanie, 21 učiteľov pre vyššie sekundárne vzdelávanie, 2 riaditelia a 7 neuvedených pozícií). Priemerný vek participantov bol rokov ($SD = 12,31$). Priemerná dĺžka praxe učiteľov bola 15,32 rokov ($SD = 11,23$). Vzorku tvorilo 8 mužov a 81 žien.

2.2 Použité nástroje

Úroveň *kritického myslenia* bola meraná Watson-Glaserovým testom hodnotenia kritického myslenia (The Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal, WGCTA), forma C; Watson a Glaser, 2000). Test obsahuje 80 úloh, ktoré sú rozdelené do piatich dimenzií (úsudok, rozpoznávanie domnienok, dedukcia, interpretácia, hodnotenie argumentov), v každej dimenzii 16 úloh. Vyriešenie úloh v každej časti si vyžaduje uplatnenie schopností kritického myslenia. Úroveň kritického myslenia bola meraná ako sumárne skóre správnych odpovedí pre jednotlivé dimenzie, pričom najvyššie celkové skóre kritického myslenia je 80.

Úroveň *dispozícií ku kritickému mysleniu* bola meraná pomocou Škály dispozícií ku kritickému mysleniu (Critical Thinking Disposition Scale, CTDS; Sosu, 2012). Škála obsahuje 11 seba-výpoved'ových položiek, ku ktorým participanti vyjadrujú svoj súhlas (1=veľmi nesúhlasím; 5=veľmi súhlasím). Položky merajú dve dispozičné domény – kritická otvorenosť (náklonnosť k otvorenosti voči novým nápadom, kritické zhodnotenie týchto nápadov a upravovanie vlastného myslenia na základe usvedčujúcich dôkazov) a efektívny skepticizmus (tendencia poučiť sa z predošlých skúseností a schopnosť pochybovať o nepodložených tvrdeniach). Predispozície ku

kritickému mysleniu boli merané ako priemerné skóre, pričom vyššie skóre indikuje vyššiu predispozíciu ku kritickému mysleniu.

2.3 Analýza dát

Jednotlivé analýzy boli počítané pomocou štatistického programu JASP. Výsledky boli vyhodnocované analytickým spracovaním výsledkov do tabuľky, pričom bola využitá deskriptívna štatistika a korelačná analýza.

3 Výsledky

Deskriptívne štatistiky uvádzame v Tabuľke 1. Kritické myslenie bolo skôr na priemernej až podpriemernej úrovni (57% správnych odpovedí v celkovom skóre). Dispozície ku kritickému mysleniu boli na vyššej než priemernej úrovni.

Tabuľka 1 Deskriptívne štatistiky sledovaných premenných

	N	M	SD	min	max
<i>dispozície ku kritickému mysleniu</i>					
kritická otvorenosť	89	4.21	0.50	2.71	5
reflektívny skepticizmus	89	4.17	0.60	2.50	5
<i>kritické myslenie</i>					
usudzovanie	89	6.63	2.23	1	12
rozpoznávanie domnienok	89	9.94	2.19	5	14
dedukcia	89	9.20	2.29	4	15
interpretácia	89	9.84	1.95	4	13
hodnotenie argumentov	89	10.16	2.44	2	15
celkové kritické myslenie	89	45.78	6.56	28.00	64
<i>Poznámka: N - početnosť, M - priemer, SD - štandardná odchýlka</i>					

Korelačnou analýzou (Tabuľka 2) sme odhalili štatisticky významný negatívny vzťah medzi vekom a výkonom v dimenzii úsudok. Ostatné premenné s vekom nesúviseli. Neidentifikovali sme žiadne vzťahy medzi dĺžkou pedagogickej praxe a úrovňou kritického myslenia. A medzi predispozíciami ku kritickému mysleniu a úrovňou kritického myslenia meraným neboli prítomné žiadne vzťahy.

Tabuľka 2 Korelačná analýza

	<i>vek</i>	<i>prax</i>	<i>kritická otvorenosť</i>	<i>reflektívny skepticiz.</i>
<i>dispozície ku kritickému mysleniu</i>				
kritická otvorenosť	0.056	0.038	—	
reflektívny skepticizmus	0.040	-0.038	0.609***	—
<i>kritické myslenie</i>				
usudzovanie	-0.221*	-0.037	-0.051	-0.053
rozpoznávanie domnienok	-0.086	-0.104	0.011	-0.173
dedukcia	0.190	0.177	0.030	-0.085
interpretácia	0.119	0.196	-0.103	-0.092
hodnotenie argumentov	0.073	0.048	-0.029	-0.131
celkové kritické myslenie	0.025	0.088	-0.045	-0.182
* p < .05, ** p < .01, *** p < .001				

4 Diskusia

Výsledky nášho výskumu ukázali, že úroveň kritického myslenia slovenských učiteľov je dlhodobo nízka. V lokálnom kontexte sme síce pozorovali mierny progres v porovnaní so staršou štúdiou, kde študenti dosiahli priemerné skóre okolo 41 bodov (Kosturková, 2014, 2015a,b), avšak pri porovnaní výsledkov so zahraničnými študentmi rôznych štúdií, ktorí dosiahli priemerné skóre viac ako 60 bodov (Watson a Glaser, 2000) bola evidentná stagnácia.

Naše zistenia ďalej ukazujú, že vek ani prax s kritickým myslením nesúviseli (vzťah usudzovania s vekom bol slabý a v kontexte ostatných meraní skôr náhodný). Vzhľadom na skutočnosť, že celkovo bola v našom výskume úroveň kritického myslenia nízka, a nesúvisela s vekom ani praxou, môžeme predpokladať, že učitelia sa v kritickom myslení nerozvíjajú. V budúcnosti by bol potrebný dôkladnejší výskum na širšej vzorke učiteľov, aby sme uvedený predpoklad otestovali.

Prekvapivo sme zistili aj to, že dispozície ku kritickému mysleniu nesúviseli so schopnosťou kriticky myslieť. Hoci učitelia v seba-výpoved'ovom dotazníku deklarovali vyššiu mieru zapájania kritického myslenia, aplikácia týchto schopností však vo výkonovom teste chýbala. Možným vysvetlením tejto diskrepancie je, že učitelia sú reálne presvedčení o úrovni svojho kritického myslenia a teda došlo u nich

k neúmyselnému preceňovaniu schopností, prípadne, že sa učitelia snažili prezentovať v lepšom svetle, a zámerne nadhodnocovali svoje schopnosti kriticky myslieť. Otázkou zostáva aj seba-výpoveďová povaha nástroja merajúceho dispozície ku kritickému mysleniu. Do budúcnosti preto odporúčame skôr používanie takých nástrojov, ktoré merajú skutočné výkony a nie seba-hodnotenie.

4.1 Odporúčania na rozvoj kritického myslenia

Pre rozvoj kritického myslenia v rámci vzdelávania je možné formulovať všeobecnejšie ako aj špecifickejšie odporúčania. Ku všeobecným odporúčaniam pre učiteľov platí (Bodoríková et al., 2023; Fisher, 2011; Gavora, 2010; Gavora a kol., 2008; Kolenáková, 2022; Kozárová a Gunišová, 2020; Tomšík, 2019; Šutovcová, 2021): pýtanie sa správnych otázok učiteľom, nabádanie žiakov ku kladeniu správnych otázok, k zvyrazňovaniu alebo vyčleňovaniu kľúčových informácií, k riešeniu problémov, ale aj aktívna účasť žiaka na hodine pričom učiteľ pôsobí ako facilitátor či vytváranie prajného prostredia.

Ku špecifickým odporúčaniam patrí odporúčanie implementácie rôznych metód rozvoja kritického myslenia do výučby. Konkrétne napríklad *grafických metód* ako sú pojmové mapovanie, myšlienkové mapy, iMindMap, Vennove diagramy (Čeretková a kol., 2017; Kosturková a Ferencová, 2019; Kozárová a Gunišová, 2020; Šutovcová, 2021). Ďalej metódy založené na *komunikácii*, napríklad diskusia, Sokratovská metóda, brainstorming, snehová guľa, panelová diskusia, HOB0, PHILIPS 66 (Čeretková a kol., 2017; Gavora a kol., 2008; Kosturková, 2011; Kozárová a Gunišová, 2020), ale aj na *konštruktivistickom prístupe* prostredníctvom stratégií ako E-U-R, INSERT, SQ3R (Čeretková a kol., 2017; Gavora a kol., 2008; Kosturková, 2011; Kozárová a Gunišová, 2020; Velmovská a kol., 2021), alebo *písomných prácach* vo forme rôznych esejí či argumentácií (Gavora a kol., 2008; Katuščáková, 2016).

Zároveň platí, že v prvom rade by si mali byť učitelia vedomí toho, že kritické myslenie je potrebné rozvíjať neustále. K tomu je potrebná osвета a diskusia o zdokonaľovaní učiteľskej profesie. Tiež je potrebné aby odborné pracovisko učiteľom zabezpečilo účasť na kurzoch alebo workshopoch ku kritickému mysleniu. Okrem tohto odporúčame učiteľom vzdelávanie pomocou literatúry, napr. kniha od Markoša (2019), *Sila rozumu v bláznivej dobe: Manuál kritického myslenia*, kniha od Kosturkovej a Ferencovej (2019), *Stratégie rozvoja kritického myslenia: Kritické argumentovanie, debatovanie, písanie a organizovanie poznatkov*, či príručka Niny Kozárovej a Gunišovej (2020) *Stratégie rozvoja kritického myslenia vo vyučovaní pedagogiky*.

Vyučovanie kritického myslenia by však na školách malo byť systematické. Je potrebné do školských osnov zakomponovať predmety ako sú Mediálna výchova či Základy logiky a v rámci týchto predmetov učiť žiakov kriticky myslieť už od základnej školy (Kosturková a Ferencová, 2019). Popríklad by slovenskí pedagógovia mohli nasledovať fínsky model, a zahrnúť boj proti dezinformáciám a rozoznávanie klamlivých tvrdení do výučby bežných predmetov (Linder, 2024).

4.2 Záver

Hlavným zistením nášho výskumu je relatívne nízka úroveň kritického myslenia učiteľov. Práve preto, že toto zistenie nie v našom priestore ojedinelé, je potrebné vyvíjať také intervencie a politiky, ktoré by viedli k systematickému rozvíjaniu kritického myslenia, najmä, no nie len, u učiteľov. V marci 2023 bol schválený Štátny vzdelávací program 2023 pre základné vzdelávanie, ktorým budú povinné sa riadiť všetky základné školy od školského roku 2026/2027 (MINEDU, 2023). Kritické myslenie sa v tomto dokumente skloňuje viackrát: v kontexte spôsobilostí absolventa základného vzdelávania, v súlade s úlohou štátneho programu vzdelávania a spomínaný je často i pri jazykovej a komunikačnej gramotnosti (porozumenie, percepcia textu, analýza a hodnotenie hovoreného prejavu a i.). Taktiež, medzi ciele vzdelávania a výchovy sa ustanovuje to, že „hlavným aktérom spoluzodpovedným za svoje vzdelávanie“ je žiak (MINEDU, 2023, s.2). Otázkou však zostáva, či sa prax zhoduje s vymedzeniami štátneho vzdelávacieho programu, respektíve či k naplneniu týchto ambícií dôjde, keďže aj na základe našich skúseností a výsledkov výskumu môžeme konštatovať neustálu dominanciu transmisívneho modelu vyučovania v rámci slovenského školstva. Transmisívny model vzdelávania Fulková (2011) definuje ako tradičné vyučovanie, ktoré je založené na pasívnom prijímaní veľkého množstva informácií a to najmä prostredníctvom výkladu alebo hromadného vyučovania. V dobe charakteristickej informačnou explóziou, v ktorej sa informácie stávajú dôležitým kapitálom, však tento typ výučby ani zďaleka nepokrýva požiadavky spoločnosti.

Literatúra

- AKADÉMIA KRITICKÉHO MYSLENIA. (2023). *Čo Je Kritické Myslenie*. Akadémia Kritického Myslenia. <https://www.kritickemyslenie.sk/co-je-kriticke-myslenie/>
- BODORÍKOVÁ, N.; PETROVÁ, G. A TIRPKÁKOVÁ, A. (2023). *Kritické myslenie pohľadom učiteľov*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 176 s. ISBN: 978-80-7676-659-4.
- ČERETKOVÁ, S.; BULKOVÁ, K.; JENISOVÁ, Z.; KRAMÁREKOVÁ, H.; LOVÁSZOVÁ, G. A KOL. (2017). *Stratégia tvorivého a kritického myslenia v príprave učiteľov prírodovedných predmetov, matematiky a informatiky*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 196 s. ISBN: 978-80-558-1231-1.
- FACIONE, A. P. (1990). *Critical thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction (The Delphi Report). Executive Summary*. Queensborough Community College. California: The California Academic Press, 19 p.
- FACIONE, P. A. (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relationship to critical thinking skill. *Informal Logic*. 20(1). <http://doi:10.22329/il.v20i1.2254>
- FERENCOVÁ, J. A ŠUŤÁKOVÁ, V., (2015). Kvalita vzdelávacej činnosti vysokoškolských pedagógov z pohľadu študentov. In: *Sborník z medzinárodnej vedeckej konferencie ICOLLE 2015*. Brno: Mendelova univerzita, 153 - 161. ISBN: 978-80-7509-287-8.

FISCHER, R. (2011). *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha: Portál, 176 s. ISBN: 978-80-262-0043-7.

FULKOVÁ, E. (2011). Teoretické východiská využívania aktivizujúcich metód vo vyučovacom procese. In: *Aktuálne otázky pedagogiky: vedecký zborník*. Bratislava: Univerzita Komenského, 199-216. ISBN: 978-80-223-3121-0.

GAVORA, P., (2010). *Akí sú moji žiaci*. Nitra: Enigma Publishing, 216 s. ISBN 978-80-89132-91-1.

GAVORA, P.; MANNIOVÁ, J.; MICHÁLECHOVÁ, M.; TAMÁŠOVÁ, V. A TÓTHOVÁ, R. (2008). *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka: príručka pre učiteľa*. Nitra: Enigma Publishing, 193 s. ISBN 978-80-89132-57-7.

KATUŠČÁKOVÁ, T. (2016). Rozvoj kritického myslenia jako atribútu kvality vzdelávania. In: *Evropské Pedagogické Fórum 2016: Reflexie pedagogiky a psychologie*. Hradec Králové: Magnanimitas, s68-74. ISBN 978-80-87952-16-0.

KOLEŇÁKOVÁ, Š. K. (2022). *Fenomén kritického myslenia v edukácii: rozvoj hodnotiaceho myslenia*. Grant Journal, 11(1), s. 23-26.

KOSTURKOVÁ, M. A FERENCOVÁ, J. (2019). *Stratégie rozvoja kritického myslenia: Kritické argumentovanie, debatovanie, písanie a organizovanie poznatkov*. Bratislava: Wolters Kluwer SR, 240 s. ISBN: 978-80-571-0049-2.

KOSTURKOVÁ, M. (2011). Rozvoj kritického myslenia študentov vysokých škôl. In: *Medzinárodná vedecká elektronická konferencia pre doktorandov, vedeckých pracovníkov a mladých vysokoškolských učiteľov*: Recenzovaný zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie. Prešov: Prešovská univerzita, Fakulta humanitných a prírodných vied, 526-536. ISBN 978-80-555-0482-7.

KOSTURKOVÁ, M. (2014). Úroveň kritického myslenia študentov odboru Vychovávateľstvo. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, 4(1), 45-61.

KOSTURKOVÁ, M. (2015b). Komparácia úrovne kritického myslenia študentov vysokých škôl. In: *Súčasný aspekty pedagogickej profesie*. Prešov: Prešovská univerzita, s. 192-199. ISBN 978-80-555-1274-7.

KOSTURKOVÁ, M. (2015a). Strategické východiská pre rozvoj kritického myslenia žiakov stredných škôl. *Edukácia*, 1(2), 138-146.

KOZÁROVÁ, N. A GUNIŠOVÁ, D. (2020). *Stratégie rozvoja kritického myslenia vo vyučovaní Pedagogiky*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, Pedagogická fakulta, 195s. ISBN: 978-80-558-1520-6.

LAI, R. E. (2021). Critical Thinking: A Literature Review. *Pearson's Research Reports*, 6(1), 40-41. Pearson.

LINDER, T. (2024). Fínsko proti dezinformáciám vyložene nebojuje. Prečo je teda šampiónom v ich potláčaní? *Denník N*, 7. apríl 2024.

MARKOŠ, J. A GAŽOVIČ, O. (2019). *Sila Rozumu v bláznivej dobe: Manuál kritického myslenia*. Bratislava, Slovensko: N Press. 255 s. ISBN: 9788099925015.

MINEDU (2023). *Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie (2023)*. <https://www.minedu.sk>

SK, S. A HALDER, S. (2020). Critical Thinking Disposition of undergraduate students in relation to emotional intelligence: Gender as a moderator. *Heliyon*. 6(11). <http://doi:10.1016/j.heliyon.2020.e05477>.

SOSU, E. M. (2012). The development and psychometric validation of a critical thinking disposition scale. *Thinking Skills and Creativity*, 9, 107–119. <http://doi:10.1016/j.tsc.2012.09.002>.

ŠUTOVCOVÁ, L. (2021). Aktivizujúce metódy ako nástroj rozvíjajúci tvorivé a kritické myslenie. *Edukácia*, 4(2), 109-122.

THE JOHNNIES BLOG (2024). Future-proof your career: The top 10 skills employers are looking for in 2024. *Top 10 Skills Employers Are Looking for in 2024*. <https://www.stjohns.edu/news-media/johnnies-blog>

TOMŠIK, R. (2019). *Rozvoj kritického myslenia vo vyučovaní psychológie*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, Pedagogická fakulta, 64 s. ISBN: 978-80-558-1386-8.

VELMOVSKÁ, K.; TRÚSIKOVÁ, A. A KISS, T. (2021). *Aspekty rozvoja kritického myslenia vo vyučovaní fyziky*. Bratislava: Knižné a edičné centrum FMFI UK, 125s. ISBN 978-80-8147-100-1.

WATSON, G., & GLASER, E. M. (2000). *T-185 Test hodnotenia kritického myslenia*. Bratislava: Psychodiagnostika.

ROZVOJ PROFESIJNÝCH KOMPETENCIÍ A KOGNITÍVNYCH SCHOPNOSTÍ UČITEĽOV V PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVE

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES AND COGNITIVE SKILLS OF TEACHERS IN PREGRADUATE TRAINING

Alexandra Tomačková, Eva Ballová Mikušková

Abstrakt:

Cieľom štúdie bolo preskúmať vzťah medzi profesijnými kompetenciami a kognitívnymi schopnosťami. Celkom 71 učiteľov v pregraduálnej príprave (43 študentov učiteľstva na bakalárskom a 28 študentov učiteľstva na magisterskom stupni) vyplnilo Test kognitívnej reflexie, Škálu vedeckého myslenia, Dotazník interakčných štýlov, Dotazník vyučovacích štýlov a Dotazník didaktických kompetencií. Rozdiely boli identifikované v manažérskom vyučovacom štýle, interakčných štýloch napomáhajúci, chápaní a organizátor, a v didaktických kompetenciách zameraných na plánovanie a prípravu, diagnostiku a hodnotenie a seba-reflexiu. Bol zistený negatívny vzťah kognitívnej reflexie a napomáhajúceho interakčného štýlu a pozitívny vzťah vedeckého myslenia a interakčného štýlu vedúceho k zodpovednosti (na bakalárskom stupni). U študentov na magisterskom stupni boli prítomné negatívne vzťahy vedeckého myslenia s nespokojným, karhujúcim a prísny interakčným štýlom, a pozitívny vzťah vedeckého myslenia s didaktickou kompetenciou realizácia.

Kľúčové slová:

Kognitívna schopnosť, profesijné kompetencie, kognitívna reflexia, vedecké myslenie

Abstract:

The aim of the study was to investigate the relationship between professional competencies and cognitive abilities. A total of 71 undergraduate teachers (43 students at the bachelor's level, and 28 students at the master's level) completed the Cognitive Reflection Test, the Scientific Reasoning Scale, the Interaction Styles Questionnaire, the Teaching Styles Questionnaire and the Didactic Competence Questionnaire. There were differences in managerial teaching style, interactive styles helping, understanding and organizer, and in didactic competencies focused on planning and preparation, diagnosis and evaluation, and self-reflection. Cognitive reflection negatively related to a helping interactive style, scientific thinking related positively to an interactive style leading to responsibility (at the bachelor's degree level). In master's degree, there were negative relationships of scientific thinking and dissatisfied, objecting and strict interactive style and a positive relationship between scientific thinking and didactic competence implementation.

Key words:

Cognitive ability, professional competence, cognitive reflection, scientific thinking

Výskum bol realizovaný ako súčasť riešenia projektu 1/0255/24 „Profesijné kompetencie a psychologická gramotnosť učiteľov“.

1 Úvod do problematiky

Vzťah profesijných kompetencií ku kognitívnym schopnostiam je kľúčovým faktorom pre úspech v pracovnom prostredí. Profesijné kompetencie sa týkajú schopností a znalostí, ktoré sú nevyhnutné pre úspešné vykonávanie určitej práce alebo povolania, v našom príspevku konkrétne učiteľskej profesie. Turek (2004) uvádza, že kognitívne kompetencie sú schopnosti človeka, ktoré vedú k efektívnemu riešeniu problémov, kritickému a tvorivému uvažovaniu a vytváraniu vzťahov aj s inými profesijnými kompetenciami učiteľa.

Kognitívne schopnosti sú teda zamerané na porozumenie, analýzu, hodnotenie a syntézu informácií. Tieto schopnosti sú základom pre vedecké a kritické myslenie, ktoré je neoceniteľné v mnohých oblastiach profesionálneho a akademického života. Kritické myslenie vyžaduje nielen schopnosť spracovať a porozumieť informáciám, ale aj schopnosť kriticky ich hodnotiť a aplikovať v rôznych kontextoch. Kognitívne schopnosti, zamerané na vedecké myslenie, majú kľúčový význam pre intelektuálny a profesionálny rast jednotlivca. Tieto schopnosti sa týkajú schopnosti jednotlivca analyzovať, hodnotiť a syntetizovať informácie, čo sú základné predpoklady pre kritické myslenie. V rámci týchto schopností je dôležitá aj kognitívna reflexia, čo je proces, pri ktorom sa jednotlivец zamýšľa nad svojimi myšlienkami, skúsenosťami a poznatkami. Kognitívne schopnosti teda nie sú len o získavaní vedomostí, ale aj o schopnosti tieto vedomosti efektívne využiť.

1.1 Profesijné kompetencie

Učiteľove profesijné kompetencie sú podľa Pavlova (2013) základom jeho pregraduálnej prípravy, pripravujú ho na úspešné plnenie pedagogických povinností a efektívne vedenie výučby. Okrem odborných znalostí a schopností v danom predmete, ktorý budú učiť, zahŕňajú aj široké spektrum schopností v oblasti pedagogiky, didaktiky, psychológie a sociálnej komunikácie. Suchožová (2014) a tiež Čeretková a kol. (2019) uvádzajú, že učitelia, ktorí disponujú vysokou úrovňou profesionálnych kompetencií, sú schopní riadiť vyučovací proces, vytvárať efektívne a motivujúce učebné prostredie a podporovať individuálny rozvoj študentov. Taktiež majú schopnosť motivovať a hodnotiť študentov, vytvárať pozitívne vzťahy v triede a efektívne komunikovať s rodičmi a ostatnými zainteresovanými stranami.

Průcha (2002) charakterizuje profesijné kompetencie učiteľa ako súhrn vlastností a schopností, ktoré sú potrebné pre efektívne vykonávanie učiteľskej práce. Využitie termínu profesijná kompetencia podľa Šnídlovej (2012) umožňuje identifikovať a prakticky aplikovať základné aspekty kvalitného pedagóga.

K profesijným kompetenciám patria napríklad preferované interakčné štýly učiteľov. Interakčný štýl v práci učiteľa ovplyvňuje efektívnosť učebného procesu a rozvoj študentov, predstavuje spôsob, akým učiteľ komunikuje, zapája a ovplyvňuje svojich študentov na rôznych úrovniach – verbálnej, neverbálnej a emocionálnej. Efektívny interakčný štýl vyžaduje od učiteľa schopnosť vytvárať pozitívne vzťahy s žiakmi

a podporovať ich aktívnu účasť a kreativitu. Prejavuje sa rôznymi spôsobmi vrátane otvorenosti, prístupnosti, empatie, pozitívneho postoja, ako aj schopnosti udržiavať disciplínu v triede. Podľa Dupkalovej a Krajčovej (2015) je to spôsob vzájomnej interakcie medzi učiteľom a študentom, ktorá sa odohráva počas edukačných aktivít. Interakčný štýl učiteľa je typická a relatívne stála charakteristika osobnosti, ktorá sa odzrkadľuje v činoch učiteľa, jeho správaní a komunikácii počas edukačnej hodiny Fenyvesiová a Tirpáková (2005).

Ďalej k profesijným kompetenciám učiteľov radíme aj vyučovacie štýly, teda súhrn techník a metód, ktoré vyučujúci využíva pri prenose informácií a vedomostí na študentov (Průcha et al., 2009; Škoda a Doulík, 2011) opisujú vyučovací štýl, ktorý často zahŕňa techniky a taktiky, ktoré učiteľ využíva na usmernenie študijných aktivít študentov, výber a použitie vyučovacích metód, prístupov a výber konkrétnych komunikačných schém v procese výučby. Vyučovací štýl učiteľa je často oveľa viac prispôsobivý, než je individuálny učebný štýl jednotlivca. Preferovaný vyučovací štýl má teda výrazný vplyv na kvalitu a efektívnosť vzdelávacieho procesu.

Posledná z kategórií profesijných kompetencií sú didaktické kompetencie, ktoré predstavujú podľa Suchožovej (2014) súhrn schopností a vedomostí, ktoré sú potrebné pre efektívne vyučovanie a vzdelávanie. Tieto kompetencie zahŕňajú schopnosť plánovať a organizovať vyučovacie procesy, vytvárať a implementovať učebné plány a programy, hodnotiť a posudzovať výsledky vzdelávania, ako aj adaptovať a modifikovať vyučovacie metódy a stratégie v súlade s individuálnymi potrebami a schopnosťami študentov (Orosová, 2021; Rovňanová, 2015; Sokolová, 2021; Šutáková, 2017). Didaktické kompetencie učiteľa sú kľúčové pre úspešné vzdelávanie a rozvoj študentov. Tieto kompetencie zahŕňajú schopnosť plánovať, organizovať a realizovať vzdelávací proces, tvoriť a udržiavať triednu klímu, hodnotiť a diagnostikovať a vykonávať seba-reflexiu (Rapsová, 2023). Didaktické kompetencie sú tak neoddeliteľnou súčasťou profesijného profilu každého učiteľa. Ich kvalitné ovládanie má priamy dopad na úroveň vzdelávacieho procesu a na dosahovanie výchovno-vzdelávacích cieľov.

1.3 Kognitívne schopnosti

V našom výskume sa zameriavame na to, do akej miery profesijné kompetencie učiteľov súvisia s ich kognitívnymi schopnosťami, špecificky kognitívnou reflexiou a vedeckým myslením. Kognitívna reflexia sa dá charakterizovať ako schopnosť potlačiť prvú myšlienku, ktorá nám príde na um, je spojená s našou schopnosťou robiť racionálne a normatívne rozhodnutia (Dudeková a Kostovičová, 2013; Frederick, 2005). Podľa Kovalčíkovej (2017) je kognitívna reflexia dôležitý koncept v psychológii a pedagogike, ktorý sa zameriava na schopnosť jednotlivca premýšľať, analyzovať a porozumieť vlastným myšlienkovým procesom. V kontexte vzdelávania a učenia je kognitívna reflexia nevyhnutná, pretože podporuje samostatné myslenie a kritické zhodnotenie. Táto schopnosť je kľúčová pre rozvoj kritického myslenia a samostatného učenia sa. Podľa Rovňanovej (2015) kognitívna reflexia umožňuje

jednotlivcom lepšie pochopiť svoje vlastné učebné štýly a stratégie, čo môže viesť k efektívnejšiemu učeniu a lepšiemu výkonu v rôznych oblastiach. Pomáha študentom identifikovať ich silné stránky a oblasti na zlepšenie, čím podporuje ich osobný a akademický rast.

Podobne, vedecké myslenie je kľúčovým konceptom v súčasnej vedeckej a pedagogickej oblasti, ktoré sa týka schopnosti človeka systematicky a kriticky analyzovať informácie a vytvárať na základe nich logické a overiteľné závery. Tento typ myslenia je základom vedeckého bádania a inovácií a jeho význam v dnešnej dobe neustále narastá. Vedecké myslenie zahŕňa schopnosti ako je kritické myslenie a riešenie problémov. Podľa Holyoaka a Morrisona (2005) vedecké myslenie zahŕňa mentálne procesy používané pri vysvetľovaní vedeckých konceptov. Obsahuje kognitívne operácie ako sú indukcia, dedukcia, analógia, premýšľanie a riešenie problémov. Vedecké myslenie je teda proces, ktorý si vyžaduje ľudské úsilie a prácu. Vedecké myslenie nie je prirodzenou alebo vrozenou schopnosťou človeka. Vedecké myslenie predstavuje kľúčovú schopnosť používať metódy a zásady vedeckého preskúmania v každodennom rozhodovaní (Drummond a Fishoff, 2017). Vďaka týmto vedeckým postupom sú ľudia schopní objasniť určité javy v prírode, pokročiť v medicíne alebo sa profesionálne rozvíjať.

1.2 Cieľ a hypotézy výskumu

Cieľom výskumu bolo zmapovať rozvoj profesijných kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave počas štúdia a do akej miery úroveň profesijných kompetencií súvisí s úrovňou kognitívnych schopností študentov. Zaujímalo nás, či sa objavujú rozdiely v kognitívnych schopnostiach - v kognitívnej reflexii a vo vedeckom myslení—medzi učiteľmi v pregraduálnej príprave na bakalárskom stupni a na magisterskom stupni. Rovnako sme sledovali rozdiely medzi týmito dvoma skupinami študentov aj v úrovni ich profesijných kompetencií - v interakčných štýloch, vyučovacích štýloch a didaktických kompetenciách. Na záver sme sa zamerali na testovanie vzťahov medzi kognitívnymi schopnosťami a profesijnými kompetenciami u budúcich učiteľov.

2 Metódy

2.1 Participanti a dizajn

Dáta boli od študentov zbierané počas zimného semestra 2023/24 formou pero - papier. Výskum rešpektoval APA etický kódex.

Výskumnú vzorku tvorilo 71 učiteľov (63 žien, 2 osoby neuviedli pohlavie) v pregraduálnej príprave vo veku od 17 do 26 rokov ($M = 20,85$, $SD = 1,64$). Participanti boli študenti od 1. do 4. ročníka štúdia ($M = 2,19$, $SD = 1,46$): 43 učiteľov v pregraduálnej príprave na bakalárskom stupni a 28 učiteľov v pregraduálnej príprave na magisterskom stupni.

2.2 Výskumné nástroje

Participantí vyplňali batériu dotazníkov, vrátane Testu kognitívnej reflexie (CRT), Škály vedeckého myslenia (SRS), Dotazníka interakčných štýlov (DIŠ), Dotazníka vyučovacích štýlov (DVŠ) a Dotazníka didaktických kompetencií (DDK).

Kognitívne schopnosti boli merané pomocou Testu kognitívnej reflexie a Škály vedeckého myslenia.

Test kognitívnej reflexie (CRT, Cognitive reflection test), Frederick, 2005), pozostával zo siedmich úloh a participantí mali tieto úlohy riešiť. Úlohy zámerne evokujú intuitívne nesprávne odpovede. Na odhalenie správnej odpovede je potrebné úmyselné zapojenie analytického myslenia. Za každú správnu odpoveď získali participantí jeden bod. Z odpovedí bolo vypočítané sumárne skóre správnych odpovedí – vyššie skóre indikuje vyššiu mieru kognitívnej reflexie.

Škála vedeckého myslenia (originálna verzia: Scietific rasoning scale, SRS), bola skonštruovaná Drummondovou a Fishoffom (2017). My sme použili slovenskú verziu (Čavojová a kol., 2020; Bašnáková a kol., 2021) pozostávajúcu zo šiestich úloh, v ktorých mali participantí označiť, či súhlasia alebo nesúhlasia so záverom uvedeným pri každom príklade na vedecké myslenie. Za každú správnu odpoveď získali participantí jeden bod. Z odpovedí bolo opäť vypočítané sumárne skóre správnych odpovedí – vyššie skóre znamená viac rozvinuté vedecké myslenie.

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

Interakčné štýly boli merané slovenskou seba-výpoveďovou verziou Dotazníka interakčného štýlu učiteľa (Ballová Mikušková, 2022; pôvodná škála: Gavora et al., 2003; Wubbels & Levy, 2005). Dotazník meria osem sektoroch správania učiteľa: organizátor vyučovania, napomáhajúci žiakom, dokáže pochopiť nedostatky žiakov, vedúci k zodpovednosti, neistý/váhavý učiteľ, nespokojný, karhajúci, prísny. Participantí vyjadrovali súhlas so 40 položkami na 5-bodovej škále (1 = vôbec nesúhlasím, 5 = úplne súhlasím). Pre každý sektor správania bolo počítané priemerné skóre, pričom vyššie skóre znamená silnejšiu preferenciu daného interakčného štýlu.

Dotazník vyučovacích štýlov (Ballová Mikušková 2022) pozostáva zo 16 položiek, ktoré participantí hodnotili na 5-bodovej škále (1 = vôbec nesúhlasím, 5 = úplne súhlasím). Z ich odpovedí bolo vypočítané priemerné skóre pre každý zo 4 sledovaných vyučovacích štýlov: podporujúci, orientovaný na ciele, orientovaný na vedomosti, manažérsky. Vyššie skóre znamená silnejšiu preferenciu daného štýlu.

Dotazník didaktických kompetencií (Ballová Mikušková 2022; Rapsová a kol., 2021) meria päť oblastí realizácie vyučovacej hodiny: plánovanie a príprava, realizácia, triedna klíma a disciplína, diagnostika a hodnotenie, a seba-reflexia. Dotazník pozostáva z 57 položiek, ktoré participantí hodnotili na 5-bodovej škále (1 = vôbec nesúhlasím, 5 = úplne súhlasím). Z odpovedí bolo vypočítané priemerné skóre pre každú fázu a vyššie skóre znamená lepšie rozvinuté didaktické kompetencie.

3 Výsledky

Tabuľka 1 Deskriptívne štatistiky sledovaných premenných

	študenti bc.		študenti mgr.			
	M	SD	M	SD	t	p
<i>kognitívne schopnosti</i>						
kognitívna reflexia	2,27	1,86	2,27	1,86	-0,633	0,529
vedecké myslenie	4,23	1,03	4,23	1,03	0,370	0,713
<i>vyučovacie štýly</i>						
podporujúci	4,42	0,54	4,42	0,54	0,082	0,935
orientovaný na ciele	3,78	0,66	3,78	0,66	0,607	0,546
orientovaný na vedomosti	3,35	0,57	3,35	0,57	0,710	0,480
manažér	3,21	0,60	3,21	0,60	-2,049	0,044
<i>interakčné štýly</i>						
organizátor vyučovania	3,87	0,32	3,87	0,32	-2,608	0,011
napomáhajúci	4,58	0,40	4,58	0,40	-2,450	0,017
chápagúci	4,38	0,41	4,38	0,41	-2,332	0,023
vedúci k zodpovednosti	3,97	0,42	3,97	0,42	-1,349	0,182
neistý	2,26	0,76	2,26	0,76	-0,109	0,913
nespokojný	1,88	0,58	1,88	0,58	1,858	0,067
karhajúci	1,90	0,56	1,90	0,56	1,832	0,071
prísny	2,84	0,58	2,84	0,58	0,608	0,545
<i>didaktické kompetencie</i>						
príprava a realizácia	4,10	0,42	4,10	0,42	-2,133	0,037
realizácia	4,10	0,43	4,10	0,43	-1,369	0,176
triedna klíma	4,16	0,36	4,16	0,36	-1,499	0,139
diagnostika a hodnotenie	3,91	0,44	3,91	0,44	-2,245	0,028
sebareflexia	3,83	0,90	3,83	0,90	-2,510	0,014

Vysvetlivky: M – priemer, SD – štandardná odchýlka

V tabuľke 1 reportujeme prehľad deskriptívnych štatistík pre celý súbor ako aj pre vzorku učiteľov v pregraduálnej príprave na bakalárskom stupni a učiteľov v pregraduálnej príprave na magisterskom stupni vo všetkých sledovaných premenných.

Učiteľov v pregraduálnej príprave na bakalárskom stupni a na magisterskom stupni sme porovnali pomocou Studentovho t-testu pre dva nezávislé výbery v ich kognitívnych schopnostiach a v profesijných kompetenciách (Tabuľka 1). Zistili sme významné rozdiely vo vyučovacom štýle manažérskom. V rámci didaktických kompetencií sme zistili významné rozdiely v plánovaní a príprave, diagnostike a hodnotení a v seba-reflexii. V rámci interakčných štýlov sme zistili rozdiely pri

organizovaní vyučovania, napomáhajúcom, a chápujúcom interakčnom štýle. Vo všetkých prípadoch dosiahli študenti na magisterskom stupni vyššie skóre. Zistili sme, že vo vzorke študentov učiteľstva na bakalárskom stupni a študentov učiteľstva na magisterskom stupni neboli prítomné žiadne významné rozdiely v ich kognitívnych schopnostiach.

Tabuľka 2 Korelačná analýza

	kognitívna reflexia		vedecké myslenie	
	študenti bc.	študenti mgr.	študenti bc.	študenti mgr.
<i>vyučovacie štýly</i>				
podporujúci	-0,253	0,121	-0,214	0,304
orientovaný na ciele	0,094	-0,224	-0,222	-0,289
orientovaný na vedomosti	0,110	0,100	-0,277	-0,238
manažér	-0,120	0,267	0,083	0,353
<i>interakčné štýly</i>				
organizátor vyučovania	0,111	-0,153	0,045	0,079
napomáhajúci	-0,297*	-0,110	-0,181	0,212
chápujúci	0,065	-0,007	-0,130	0,117
vedúci k zodpovednosti	-0,008	-0,084	0,419**	0,322
neistý	-0,236	0,199	-0,107	-0,485*
nespokojný	-0,091	-0,148	0,062	-0,509**
karhajúci	-0,236	-0,156	0,000	-0,393*
prísny	-0,002	-0,024	0,194	-0,288
<i>didaktické kompetencie</i>				
príprava a realizácia	-0,017	0,091	0,015	0,212
realizácia	-0,061	-0,109	0,031	0,383*
triedna klíma	-0,024	0,019	0,133	0,353
diagnostika a hodnotenie	0,060	-0,033	0,059	0,210
sebareflexia	0,065	0,158	0,143	-0,156

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

Korelačnou analýzou sme zistili (Tabuľka 2), že vo vzorke učiteľov v pregraduálnej príprave na bakalárskom stupni bol prítomný negatívny vzťah medzi kognitívnou reflexiou a napomáhajúcim interakčným štýlom. Pozitívny vzťah sme zistili medzi vedeckým myslením a interakčným štýlom vedúcom k zodpovednosti.

Korelačnou analýzou sme zistili, že vo vzorke učiteľov v pregraduálnej príprave na magisterskom stupni boli prítomné negatívne vzťahy medzi vedeckým myslením a nespokojným, karhajúcim a prísny interakčným štýlom. Pozitívny vzťah sme zistili medzi vedeckým myslením a didaktickou kompetenciou realizácia.

4 Diskusia a záver

Hlavným cieľom nášho príspevku bolo skúmať rozvoj profesijných kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a to, do akej miery je úroveň rozvoja profesijných kompetencií súvisí s úrovňou kognitívnych schopností. Sledovali sme úroveň kognitívnych schopností a zistili sme, že je podpriemerná až priemerná. Pri vedeckom myslení približne štyri správne odpovede zo šiestich, pri kognitívnej reflexii približne dve správne odpovede zo siedmich. Tieto výkony predstavujú relatívne nízku úroveň, najmä pri kognitívnej reflexii, preto je potrebné kognitívne schopnosti rozvíjať. Šrol (2015) tiež využil na meranie kognitívnej reflexie test CRT a upozornil, že nemôžeme vylúčiť ani možnosť, že numerická povaha tohto testu môže skresliť výsledky v prospech matematicky orientovaných študijných zameraní. V našom prípade boli úlohy aj numerické aj verbálne, takže tento možný limit sme eliminovali.

Čo sa týka profesijných kompetencií, obe skupiny učiteľov v pregraduálnej príprave relatívne vysoko preferovali žiaduce interakčné štýly vo vzťahu k žiakom (organizátor vyučovania, napomáhajúci, chápaní, vedúci k zodpovednosti), pričom pri nežiaducich štýloch (neistý, nespokojný, karhajúci, prísny) bola preferencia relatívne nízka. Z vyučovacích štýlov najviac preferovali obe skupiny podporujúci, hneď za tým vyučovací štýl orientovaný na ciele. Z didaktických kompetencií bola u oboch skupín najviac rozvinutá schopnosť udržiavať triednu klímu. Skoro všetky výsledky, ktoré sme skúmali v tejto výskumnej otázke, sa zhodujú z výsledkami nášho predošlého výskumu (Tomačková a Ballová Mikušková, 2022), kde sme pozorovali učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi.

Ďalej sme zistili rozdiely medzi učiteľmi v pregraduálnej príprave na bakalárskom stupni a na magisterskom stupni v seba-reflexii. Starší študenti dosahovali signifikantne vyššie skóre, čo mohlo byť spôsobené tým, že už majú simulácie na didaktike psychológii, taktiež výstupovú prax, kde sú vedení k reflektovaniu vlastnej práce na hodinách. Neustála seba-reflexia ako didaktická kompetencia je veľmi dôležitá ako pre študentov učiteľstva, tak aj učiteľov v praxi, pretože keď je zanedbaná, môže nastať stagnovanie v rozvoji ostatných profesijných kompetencií.

Vo vyučovacích štýloch sme zistili, že sa študenti líšia iba v manažérskom štýle. Máme za to, že tento rozdiel môže reflektovať absolvovanú prax, ktorú bakalári ešte nemali v takom rozsahu, ako magistri. Na základe výsledkov usudzujeme, že jednotlivé vyučovacie štýly sa dajú rozvíjať už počas pregraduálnej prípravy. Haváčová a Ballová Mikušková (2022) zistili rozdiely aj vo vyučovacom štýle orientovanom na ciele (vyššiu úroveň dosahovali učelia v praxi).

Nakoniec sme identifikovali vo vzorke študentov učiteľstva na bakalárskom stupni negatívny vzťah medzi kognitívnou reflexiou a napomáhajúcim interakčným štýlom, pozitívny vzťah medzi vedeckým myslením a interakčným štýlom vedúcom k zodpovednosti. Vo vzorke študentov učiteľstva na magisterskom stupni sme identifikovali negatívne vzťahy medzi vedeckým myslením a nespokojným,

karhajúcim a prísnyim interakčným štýlom, pozitívny vzťah medzi vedeckým myslením a didaktickou kompetenciou realizácia.

V tomto kroku sme sa opierali o našu predchádzajúcu prácu (Tomačková, 2022), ale aj výskumu, ktorý realizovali Pajtašová a Ballová Mikušková (2022), kde boli odhalené negatívne vzťahy medzi kognitívnou reflexiou a didaktickou kompetenciou seba-reflexia, taktiež medzi vedeckým myslením a didaktickou kompetenciou seba-reflexia. Pozitívny vzťah sa preukázal medzi vedeckým myslením a didaktickými kompetenciami plánovanie a príprava, realizácia vyučovacej hodiny, triedna klíma a disciplína a diagnostika a hodnotenie. Autorky odporúčajú na základe toho systematickú podporu vedeckého myslenia počas pregraduálnej prípravy. S týmto tvrdením súhlasíme, aj z nášho pohľadu je podpora rozvíjania kognitívnych schopností mimoriadne dôležitá.

Naše zistenia treba interpretovať s rezervou, keďže sme pracovali s malou, nevyváženou a nereprezentatívnou vzorkou. Do budúceho výskumu by sme odporučili okrem vyváženej vzorky aj sledovanie aprobácie učiteľov, ako aj porovnanie učiteľov v pregraduálnej príprave a učiteľov v praxi. Rovnako vnímame ako dôležité upozorniť na fakt, že sme schopnosti aj kompetencie merali seba-výpoved'ovými nástrojmi a bolo by vhodné pokúsiť sa o zaradenie výkonových testov pre sledovanie týchto premenných.

Napriek uvedeným limitom, naša práca prináša nový pohľad na vzájomné vzťahy kognitívnych schopností a profesijných kompetencií. Zistenia majú potenciál byť prínosom nielen pre učiteľov v pregraduálnej príprave, ale aj pre učiteľov v praxi, tvorcov študijných plánov, taktiež pre verejnosť a pre tých, ktorí premýšľajú nad štúdiom učiteľstva.

V súvislosti s pregraduálnou prípravou s dôrazom na rozvoj profesijných kompetencií odporúčame navýšenie počtu hodín pedagogickej praxe, v prvom rade výstupovej. Osvojenie si teoretických poznatkov počas pregraduálnej prípravy je potrebné, no práve praktická činnosť umožňuje zlepšovať, rozvíjať a skvalitňovať zručnosti, ktorými by učiteľ mal disponovať.

Profesijné kompetencie učiteľov sú kľúčové pre úspešné vzdelávanie žiakov a pre ich schopnosť efektívne sa učiť a rozvíjať svoje kognitívne schopnosti. Kognitívne schopnosti učiteľov sú kľúčovým faktorom v ich profesionálnom výkone. Tieto schopnosti zahŕňajú aj kritické myslenie, riešenie problémov, kreativitu a schopnosť adaptácie. Učitelia s vysokými kognitívnymi schopnosťami majú tendenciu lepšie porozumieť a interpretovať informácie, schopnosť riešiť komplexné úlohy, analyzovať a hodnotiť rôzne situácie, aktívne sa podieľať na vyučovacom procese a efektívne využívať svoje poznatky pri výučbe. Tieto schopnosti im tak umožňujú prispôbiť sa rôznym vzdelávacím prostrediam a potrebám študentov, ako aj inovovať svoje vyučovacie metódy a prístupy. Veríme, že úroveň jednotlivých profesijných kompetencií a kognitívnych schopností nebude klesať, ale práve naopak, rásť a rozvíjať sa.

Literatúra

- BALLOVÁ MIKUŠKOVÁ, E. (2022). *Meranie profesijných kompetencií učiteľov*. Nitra: PF UKF v Nitre, 74 s. ISBN 978-80-558-1941-9.
- ČERETKOVÁ, S.; BAĐOVÁ, P.; ĐURKOVÁ, S.; GADUŠOVÁ, Z.; HARŤANSKÁ, J. A KOL. (2019). *Kompetencie učiteľa: hodnotenie, sebahodnotenie*. Praha: Verbum, 182 s. ISBN 978-80-87800-54-6.
- DUDEKOVÁ, K. & KOSTOVIČOVÁ, L. (2013). Vyhrávajú stereotypy nad štatistikou? Normatívne a stereotypné uvažovanie vo vzťahu k úrovni kognitívnej reflexie. In Kelemen, J, Rybár, J., Farkaš, I., & Takáč, M. (Ed.), *Kognitívni veda a umělý život* (s. 101-106). Slezská Univerzita v Opavě. ISBN: 978-80-7248-863-6
- DUPKALOVÁ, M. & KRAJČOVÁ, N., (2015). *Interakčný štýl učiteľa a sociálna klíma v školskej triede*. Prešov: Express print, 156 s. ISBN 978-80-89353-13-2.
- BAŠNÁKOVÁ, J., & ČAVOJOVÁ, V. (2018). Sú vedci „vedecky gramotní“? Čo je vedecká gramotnosť a ako ju merať. *Sociálne Procesy a Osobnosť*, 50–57.
- Čavojová, V., Šrol, J., & Jurkovič, M. (2020). Why should we try to think like scientists? Scientific reasoning and susceptibility to epistemically suspect beliefs and cognitive biases. *Applied Cognitive Psychology*, 34(1), 85–95. <https://doi.org/10.1002/acp.3595>
- DRUMMOND, C., & FISCHHOFF, B. (2017). Development and Validation of the Scientific Reasoning Scale. *Journal of Behavioral Decision Making*, 30(1), 26–38. <https://doi.org/10.1002/bdm.1906>
- FENYVESIOVÁ, L. & TIRPÁKOVÁ, A. (2005). Komparácia interakčného štýlu učiteľov ZŠ a osemročných gymnázií. Online. In: Jandová, R. (Ed.). *Příprava učitelů a aktuální promněny v základním vzdělávání*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, s. 58-60. ISBN 80-7040-789-1.
- FREDERICK, S. (2005). Cognitive Reflection and Decision Making. In *Journal of Economic Perspectives*, 19(4), 25–42. <https://doi.org/10.1257/089533005775196732>.
- GAVORA, P.; MAREŠ, J., & DEN BROK, P. (2003). Adaptácia dotazníka interakčného štýlu učiteľa. *Pedagogická revue*, 55(2), 145-156. ISSN 1335-1982.
- HAVÁČOVÁ, L. & BALLOVÁ MIKUŠKOVÁ, E. (2022). Vyučovacie štýly a analytické myslenie učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi. In: *Konvergenzie vedeckej činnosti študentov a učiteľov III*. Nitra: Katedra pedagogickej a školskej psychológie na Univerzite Konštantína Filozofa, 50-59. ISBN 978-80-558-1902-0.
- HOLYOAK, J. K. & MORRISON, G. R. (2005). *The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning*. USA: Cambridge University Press, 2005. 846 s. ISBN 978-0-511-11330-7.
- KOVALČÍKOVÁ, I. (2017) *Kognitívna pedagogika 1*. Online. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove, 104 s. ISBN 978-80-555 1814-5.
- OROSOVÁ, R.; GANAJOVÁ, M., & PUCHALOVÁ, I. (2021). Diagnostické a reflexívne kompetencie študentov učiteľstva v praktickej profesijnej príprave. *Edukácia*, 4(2), 29-40: <https://doi.org/10.33542/EDU2021-2-0>.
- PAJTAŠOVÁ, L. & BALLOVÁ MIKUŠKOVÁ, E. (2022). Analytické a vedecké myslenie vo vzťahu k profesijným kompetenciám učiteľov. In: *Konvergenzie vedeckej činnosti*

- študentov a učiteľov III*. Nitra: Katedra pedagogickej a školskej psychológie na Univerzite Konštantína Filozofa, 28-38. ISBN 978-80-558-1902-0.
- PAVLOV, I. (2013). *Štandardizácia profesijných kompetencií učiteľov. Východiská a perspektívy*. Prešov: Škola plus, 125 s. ISBN 978-80-970275-5-1.
- PRŮCHA, J. (2002). *Učitel*. Praha: Portál, 152 s. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E., & MAREŠ, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- RAPSOVÁ, L., SZÍJJÁRTÓOVÁ, K., & SÜTTÖ, L. (2021). *Dotazník didaktických kompetencií učiteľa*. Nitra : PF UKF.
- ROVNÁNOVÁ, L. (2015). *Profesijné kompetencie učiteľov*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, 201 s. ISBN 978-80-557-0739-6.
- SOKOLOVÁ, L. (2021). *Metódy vyučovania psychológie a predmetov osobnostného a sociálneho rozvoja 2.0*. Bratislava: Slovenská asociácia pre učiteľstvo psychológie, 217 s. ISBN 978-80-974026-0-0.
- SUCHOŽOVÁ, E. (2013). *Globálne vzdelávanie – vzdelávanie pre 21. storočie*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 64 s. ISBN 978-80-8052-474-6.
- ŠKODA, J. & DOULÍK, P. (2011). *Psychodidaktika*. Praha: Grada Publishing, 206 s. ISBN 978-80-247-3341-8.
- ŠNÍDLOVÁ, M. (2012). *Kompetenčný profil pedagogického zamestnanca v personálnom manažmente školy*. 2. vyd. Prešov: Škola plus, 47 s. ISBN 978-80-970275-4-4.
- ŠROL, J. (2015). *Porovnanie kognitívnych štýlov vysokoškolských študentov*. Bratislava: FF UK.
- ŠUTÁKOVÁ, V. (2017). Didaktické kompetencie učiteľa v edukačnej praxi. *Edukácia*, 2(1), 303-312. ISSN 1339-8725.
- TOMAČEKOVÁ, A. (2022). *Vedecké myslenie a profesijné kompetencie študentov učiteľstva a učiteľov v praxi*. Bakalárska práca. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 49 s.
- TOMAČEKOVÁ, A. & BALLOVÁ MIKUŠKOVÁ, E. (2022). Vzťah vedeckého myslenia a profesijných kompetencií študentov učiteľstva a učiteľov v praxi. In: *Konvergenzie vedeckej činnosti študentov a učiteľov III*. Nitra: Katedra pedagogickej a školskej psychológie na Univerzite Konštantína Filozofa, 39-49. ISBN 978-80-558-1902-0.
- TUREK, I. (2014). *Didaktika*. 3. vyd. Bratislava: Wolters Kluwer, 618 s. ISBN 978-80-8168-004-5.
- WUBBELS, T. H., CRÉTON, H. A., & HOOYMAYERS, H. P. (1987). A School-based Teacher Induction Programme. In *European Journal of Teacher Education*, 10(1), 81 – 94. ISSN 1469-5928

DIDAKTICKÉ KOMPETENCIE UČITEĽOV V PRAXI Z ASPEKTU ČRT OSOBNOSTI BIG FIVE

DIDACTIC COMPETENCES OF TEACHERS IN PRACTICE FROM THE ASPECT OF THE BIG FIVE PERSONALITY CHARACTERISTICS

Alexandra Guttová, Marcela Verešová

Abstrakt:

Didaktické kompetencie zahrňujúce schopnosti efektívneho plánovania, sebareflexie, realizácie a hodnotenia vyučovania, vrátane vytvárania priaznivej klímy sú kľúčové pre úspešné vzdelávanie žiakov, ale i rozvoj pedagogickej efektivity učiteľa. Naším cieľom je v teoretickej, ale i praktickej rovine zdôvodniť význam a rozdiely profesijných kompetencií a ich diferencie vzhľadom na stratifikáciu črt osobnosti Big Five. Práve model Big Five, ktorý zahŕňa dimenzie extravenzie, prívetivosti, svedomitosti, neurotizmu a otvorenosti voči skúsenosti, poskytuje komplexný rámec pre analýzu osobnosti učiteľa a jej pedagogickú efektivitu, na ktorú sa centrujeme. Článok je zameraný práve na didaktické kompetencie v nadväznosti na Model Big Five a to v kontexte pedagogickej efektivity učiteľa. Významným elementom je osobnosť, ako prediktor pedagogickej efektivity učiteľa s dôrazom na osobnostný model Big Five. Autorský výskum sa orientuje na vedecký problém skúmania rozdielov v didaktických kompetenciách učiteľov a to z aspektu stratifikácie piatich kľúčových osobnostných črt Big Five, pričom výskum je kvantitatívneho charakteru a má komparačný dizajn. Za kľúčové výskumné zistenie možno považovať fakt, že čím majú učitelia viac rozvinutú a zastúpenú extravenziu, prívetivosť, svedomosť, otvorenosť a naopak menej zastúpený neurotizmus, tým viac sú u nich rozvinuté ich didaktické kompetencie.

Kľúčové slová:

Didaktické kompetencie; Osobnosť učiteľa; Big Five; Pedagogická efektivita

Abstract:

Didactic competencies, which encompass the abilities of effective planning, self-reflection, implementation, and evaluation of teaching, including creating a favorable climate, are crucial for the successful education of students as well as the development of the teacher's pedagogical effectiveness. Our goal is to justify the importance and differences of professional competencies and their variations with respect to the stratification of Big Five personality traits in both theoretical and practical dimensions. The Big Five model, which includes the dimensions of extraversion, agreeableness, conscientiousness, neuroticism, and openness to experience, provides a comprehensive framework for analyzing a teacher's personality and their pedagogical effectiveness, which is our focus. The article specifically targets didactic competencies in relation to the Big Five Model in the context of a teacher's pedagogical effectiveness. A significant element is the personality as a predictor of the teacher's pedagogical effectiveness, emphasizing the Big Five personality model. The author's research focuses on the scientific problem of examining differences in teachers' didactic competencies from the aspect of the stratification of the five key personality traits of the Big Five, with the quantitative research, having a comparative design. Key research findings can be considered the fact that the more teachers have developed and in their

personality represented extraversion, agreeableness, conscientiousness, openness and less represented neuroticism, the more developed their didactic competencies are.

Key words:

Didactic competences; Personality of Teacher; Big Five, Educational Efficiency

Výskum bol realizovaný ako súčasť riešenia projektu 1/0255/24 „Profesijné kompetencie a psychologická gramotnosť učiteľov“.

1 Úvod do problematiky

Profesijné kompetencie učiteľa patria medzi základné atribúty určujúce výkon, kvalitu a celkovú úroveň učiteľskej profesie. Okrem profesijných kompetencií kladieme dôraz aj na pedagogickú efektivitu učiteľa, ktorú považujeme za významný aspekt učiteľskej profesie a to z pohľadu celkovej kvality inštitúcie – školy. Škola, ako hlavná vzdelávacia a výchovná inštitúcia predstavuje kľúčové miesto, v ktorom sa uskutočňuje proces vzdelávania a výchovy. Je zásadné a mimoriadne dôležité, aby sa kvalita tohto procesu neustále zlepšovala a napredovala (Guttová, 2022). Učitelia, základné piliere tejto profesie, zohrávajú rozhodujúcu úlohu pri zvyšovaní kvality vzdelávacieho a výchovného procesu a svojim osvojeným súborom didaktických kompetencií prispievajú celkovej pedagogickej efektivite školy a rovnako tak i rozvoju vlastnej učiteľskej osobnosti. Učiteľ môže vďaka svojim plne rozvinutým didaktickým kompetenciám dosahovať vynikajúce výsledky, k rovnakým, či podobným výsledkom viesť aj svojich žiakov a tak naplňovať svoje významné poslanie - byť učiteľom (Hupková, Petlák, 2004).

Didaktické kompetencie učiteľa predstavujú základný pilier úspešného vzdelávacieho procesu. Didaktické kompetencie zahŕňajú schopnosť efektívne plánovať a organizovať vyučovací proces, prispôbovať vyučovacie metódy a formy práce individuálnym potrebám žiakov, motivovať žiakov a hodnotiť ich pokroky objektívnym a vhodným spôsobom. Učitelia, ktorí majú plne rozvinuté didaktické kompetencie, dokážu vytvoriť podnetné prostredie a pozitívnu triednu klímu, ktorá podnecuje žiakov k učeniu a sebarozvoju, či vlastnej sebareflexii. Kompetenciu možno definovať ako schopnosť aplikovať kombináciu postojov, zručností, skúseností a vedomostí pre efektívne zvládanie a riešenie situácií a úspešné vykonávanie úloh v školskom prostredí (Vargová, Cygnar, 2016). Je potrebné zdôrazniť, že didaktické kompetencie nepredstavujú synonymum pre profesijné kompetencie. Didaktické kompetencie sú jedným z článkov súboru profesijných kompetencií v učiteľskej profesii a vyznačujú sa práve organizáciou, plánovaním, kreatívnym riešením problémov, či riadením procesu edukácie, vrátane komunikácie a efektívnej spolupráce (Cichoń, Piotrowska, 2018). Šuťáková (2017) didaktické kompetencie považuje za neoddeliteľný článok, jedno z odvetví a súčasť všeobecných profesijných kompetencií.

Didaktické kompetencie kráčajú ruka v ruke s vyučovacím procesom. Preto aj celková kvalita vyučovacieho procesu, od začiatku až po koniec, je do veľkej miery závislá práve

od miery naplnenia, osvojenia a uplatnenia didaktických kompetencií. Didaktické kompetencie učiteľa významne prispievajú k neustálemu zvyšovaniu kvality vzdelávania a pozitívne ovplyvňujú nielen to prítomné, ale i budúce učenie žiakov. Kyriacou (2012) hovorí o dôležitosti neustáleho rozvoja didaktických kompetencií, a to práve v prostredí pre učiteľa veľmi dobre známom, ktorým je škola. Existuje niekoľko ciest, spôsobov a prostriedkov, od reflektovania činností svojich kolegov až po učiteľove vlastné kontinuálne vzdelávanie, kedy je učiteľ schopný nadobúdať a dosahovať ešte lepšie výsledky v profesijných kompetenciách. Dobrý učiteľ je spôsobilý reflektovať svoje vlastné činnosti v procese edukácie a evaluovať ich. Sebareflexiou učiteľ dostane obraz o sebe samom a o svojej vlastnej činnosti, v závislosti od čoho sa môže ďalej rozvíjať. Schopnosťou sebareflexie by mal disponovať nielen každý učiteľ, ale každý človek. Táto cenná schopnosť predstavuje v živote každého človeka nástroj, ktorý mu dokáže ponúknuť doterajší obraz a pohľad na veci, javy a okolnosti, ktorých sme boli súčasťou. Sebareflexia funguje v živote človeka ako systém, v ktorom sa môžeme vracieť do minulosti, jednotlivé udalosti si v mysli spätne premietat' a v závislosti od toho podniknúť ďalšie kroky (Kouteková, Furinová, 2015). Sebareflexia v učiteľskej profesii je nenahraditeľná, nakoľko prispieva k zvyšovaniu efektivity učiteľskej profesie. Učitelia, ktorí reflektujú svoju vlastnú pedagogickú činnosť sa nad ňou nielen zamýšľajú, ale najmä dokážu zlepšiť svoje učiteľské techniky, metódy a obohatiť svoj súbor nadobudnutých poznatkov a vedomostí (Pang, 2020). V učiteľskej profesii a konkrétne v oblasti didaktických kompetencií to znamená skutočnosť, že pokiaľ učiteľ dokáže pravidelne reflektovať svoju činnosť a pozerat' sa na ňu občas i kriticky, vždy bude kompetentne a profesijne bohatší a väčší, ako učiteľ, ktorý pojem sebareflexia do svojej učiteľskej profesie prakticky vôbec neimplementuje. Autorka Hupková (2006) sa tiež venuje problematike sebareflexie v učiteľskej profesii, ktorú chápe ako určitý proces – akoby cestovanie v čase, kedy sa učiteľ vracia k tomu, čo sa počas procesu edukácie v tom konkrétnom čase aktuálne dialo. Okrem samotnej sebareflexie je však potrebné venovať pozornosť tiež reflektívnemu mysleniu. Reflektívne myslenie poháňa učiteľa vpred v oblasti skúmania a premýšľania nad rôznymi postojmi, správaním, použitými metódami, či spôsobmi výučby. Učiteľ nevie predpovedať rôzne udalosti, či situácie, ktoré sa v triede vyskytnú a preto je nutné, aby tieto situácie vedel vhodne reflektovať. Samotná reflexia a reflektívne myslenie sú základnými faktormi na ceste za efektívnejšou učiteľskou profesiou (Özüdoğru, 2021). Gelter (2003, in Özüdoğru, 2021) definuje reflektívne myslenie ako významne napomáhajúcu zručnosť, ktorú je možné prehľbovať a ďalej rozvíjať, a najmä, ktorá dokáže výrazne ovplyvniť budúcnosť a efektívnosť celého výchovno-vzdelávacieho procesu. Rovnako tak ako sebareflexia učiteľa, sú z pohľadu didaktických kompetencií významné aj kompetencie plánovanie a príprava vyučovacej hodiny, realizácia vyučovacej hodiny, budovanie a udržanie pozitívnej triednej klímy, ako aj spôsobilosť diagnostiky a hodnotenia na strane učiteľa, o ktorých podrobne píšú napríklad Verešová, Rapsová a Krause (2024) alebo Ferencová a Kosturková (2020).

1.1 Výskumný problém a cieľ výskumu

Výskum, ktorému sa v príspevku venujeme, je centrován na diferencie v didaktických kompetenciách učiteľov vzhľadom na stratifikáciu črt osobnosti Big Five. Nami realizované výskumné zameranie je rozšírením skúmania rozdielov v profesijných kompetenciách učiteľov, konkrétne v didaktických kompetenciách učiteľov, ktoré bolo predmetom výskumu v projekte VEGA 1/0084/21 „Osobnostné, kognitívne a motivačné prediktory profesijných kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi“. Nami realizovaný výskum je kvantitatívneho charakteru a má komparačný dizajn. Zameriavame sa na identifikáciu rozdielov v didaktických kompetenciách učiteľov v praxi z aspektu stratifikácie podľa črt osobnosti podľa modelu Big Five (extraverzia, otvorenosť voči skúsenosti, prívetivosť, svedomitosť, neurotizmus), pričom každá z charakteristík Veľkej päťky je rozdelená na úroveň nízka, priemerná, vysoká z aspektu hrubého skóre.

Na báze uvedeného je našim cieľom identifikovať rozdiely v piatich didaktických kompetenciách učiteľov (plánovanie a príprava vyučovacej hodiny, realizácia vyučovacej hodiny, vytváranie a udržiavanie pozitívnej klímy a disciplíny, diagnostikovanie a hodnotenie, sebareflexia) z aspektu stratifikácie piatich kľúčových osobnostných črt Big Five (extraverzia, otvorenosť voči skúsenosti, prívetivosť, svedomitosť, neurotizmus) do úrovne nízka, priemerná a vysoká.

2 Metódy

2.1 Participanti výskumu

Výber výskumnej vzorky 167 učiteľov z praxe bol zámerný a dostupný. Z aspektu zastúpenia pohlaví, vo veľkej miere prevažuje ženské pohlavie (151 žien, 90,4%), pričom počet mužov bol 16 (9,6%). Vekové ohraničenie výskumnej vzorky sa pohybuje v mladšom až neskorom dospelom veku (25 – 65 rokov), priemerný vek je 43 rokov. Zároveň identifikujeme najvyššie a najnižšie vekové ohraničenie participantov výskumu. Z aspektu výkonu profesie učiteľ na stupni vzdelávania je zastúpenie nasledovné: učiteľ/ka predprimárneho vzdelávania N=33 (19,8%), učiteľka pre prvý stupeň ZŠ N=29 (17,4%) , učiteľ/ka pre nižšie sekundárne vzdelávanie N=43 (25,7%), učiteľ/ka pre vyššie sekundárne vzdelávanie N=62 (37,1%).

2.2 Metódy výskumu a spracovania dát

Na meranie didaktických kompetencií sme použili Dotazník didaktických kompetencií (57 položiek; autorky Rapsová, Szíjjártóová, Süttő, 2021, in Verešová, Rapsová, Krause, 2023; psychometrické overenie Ballová Mikušková, 2022), ktorý identifikuje 5 kľúčových didaktických kompetencií učiteľa, ktoré sú súčasťou profesijnej kompetenčnej výbavy pre výkon profesie pedagogického zamestnanca: plánovanie a príprava vyučovacej hodiny príprava (13 položiek), realizácia vyučovacej hodiny (17 položiek), budovanie triednej atmosféry a klímy (8 položiek), diagnostika

a hodnotenie (14 položiek), sebareflexia (5 položiek). Respondent sa vyjadruje k položkám na päťstupňovej škále od 1 po 5, kde 1 zodpovedá vyjadreniu „nikdy, skoro vôbec“ a hodnota 5 zodpovedá vyjadreniu „takmer vždy, vždy“. Pre každú z didaktických kompetencií - vyššie skóre indikuje vyššie zastúpenie danej didaktickej kompetencie u učiteľa. .

Na meranie osobnostných črt sme za účelom identifikovania Veľkej päťky využili psychometricky overenú skrátenú 30-položkovú verziu BFI-2-S autorov Kohut et al. (2020), v ktorej je každý faktor vyjadrený šiestimi položkami, ku ktorým sa respondent vyjadruje na škále Likertovho typu od jednoznačne nesúhlasím (1) po jednoznačne súhlasím (5). Pre každú z osobnostných charakteristík Big Five - vyššie skóre indikuje vyššie zastúpenie danej osobnostnej charakteristiky.

Pri zisťovaní hodnoty štatistickej signifikancie a rozdielov sme použili analýzu rozptylu ANOVA a t-testy. Na zistenie rozdielov a ich signifikancie v rámci podskupín v rámci ANOVA sme realizovali aj post-hoc testy. Jednotlivé analýzy boli počítané pomocou štatistického programu JASP.

3 Výsledky

Tabuľka 1 Diferencie v didaktických kompetenciách z pohľadu stratifikácie osobnostnej črty extraverzia

EXTRAVERZIA		N	M	SD	F test ANOVA	p	Post Hoc (t-test)	p
PPV	N(1)	4	3,328	0,468	5,357	0,006	-2,760 (1-2)	0,018
	P(2)	83	4,035	0,543			-3,163 (1-3)	0,005
	V(3)	80	4,139	0,453			-1,325 (2-3)	0,383
RVH	N(1)	4	3,500	0,830	14,093	<.001	-1,871 (1-2)	0,150
	P(2)	83	3,920	0,458			-3,285 (1-3)	0,004
	V(3)	80	4,238	0,394			-4,631 (2-3)	<.001
TKD	N(1)	4	3,907	0,278	15,885	<.001	-1,224 (1-2)	0,441
	P(2)	83	4,192	0,532			-2,830 (1-3)	0,014
	V(3)	80	4,567	0,363			-5,256 (2-3)	<.001
DHŽ	N(1)	4	3,678	0,836	9,401	<.001	-0,949 (1-2)	0,610
	P(2)	83	3,934	0,534			-2,184 (1-3)	0,077
	V(3)	80	4,268	0,506			-4,040 (2-3)	<.001
SRU	N(1)	4	3,650	0,943	4,847	0,009	-0,886 (1-2)	0,650
	P(2)	83	3,981	0,800			-1,747 (1-3)	0,191
	V(3)	80	4,303	0,636			-2,818 (2-3)	0,015

Vysvetlivky: PPV – plánovanie a príprava vyučovacej hodiny, RVH – realizácia vyučovacej hodiny, TKD – udržanie triednej klímy a disciplíny, DHŽ - diagnostika a hodnotenie žiakov, SRU – sebareflexia učiteľa (platí pre tabuľky 1 až 5)

Z aspektu stratifikácie extravenzie podľa stupňa – nízka, priemerná a vysoká (tabuľka 1), sme v didaktickej kompetencii plánovanie a príprava vyučovacej hodiny u učiteľov v praxi dospeli k zisteniu, že najvyššiu mieru rozvinutia tejto didaktickej kompetencie majú učители s vysokou úrovňou extravenzie, a to v porovnaní s učiteľmi s nízkou úrovňou extravenzie na štatisticky významnej úrovni. V didaktickej kompetencii realizácia vyučovacej hodiny sme zaznamenali najvyššiu úroveň rozvinutosti u učiteľov s vysokou úrovňou extravenzie, pričom sa významne diferencujú v tejto didaktickej kompetencii aj od pásma priemernej aj nízkej extravenzie v smere vyššej rozvinutosti tejto kompetencie vrámci sebahodnotenia. V didaktickej kompetencii udržiavanie triednej klímy a disciplíny sme dospeli k obdobnému zisteniu, pričom najviac rozvinutú túto kompetenciu hodnotia učители s vysokou úrovňou extravenzie. V rovnakom móde sme zaznamenali aj zistenia v didaktických kompetenciách diagnostika a hodnotenie žiakov a sebareflexia učiteľa.

Tabuľka 2 Diferencie v didaktických kompetenciách z pohľadu osobnostnej črty prívetivosť

PRÍVETIVOSŤ		N	M	SD	t-test	p
PPV	P(2)	29	3,716	0,628	-4,257	<.001
	V(3)	138	4,141	0,455		
RVH	P(2)	29	3,767	0,531	-3,861	<.001
	V(3)	138	4,124	0,435		
TKD	P(2)	29	4,041	0,532	-4,062	<.001
	V(3)	138	4,433	0,459		
DHŽ	P(2)	29	3,796	0,688	-3,206	0.008
	V(3)	138	4,149	0,503		
SRU	P(2)	29	3,683	0,898	-3,659	0.002
	V(3)	138	4,220	0,677		

Z aspektu stratifikácie osobnostnej črty prívetivosť (tabuľka 2) podľa stupňa – priemerná a vysoká (nízke pásmo nebolo zastúpené), sme v didaktickej kompetencii plánovanie a príprava vyučovacej hodiny u učiteľov v praxi dospeli k zisteniu, že vyššiu mieru rozvinutia tejto didaktickej kompetencie majú učители s vysokou úrovňou prívetivosti v porovnaní s priemernou úrovňou prívetivosti, a to na štatisticky významnej úrovni. K rovnakému záveru sme dospeli aj pri didaktických kompetenciách realizácia vyučovacej hodiny, udržiavanie triednej klímy a disciplíny, diagnostika a hodnotenie žiakov a sebareflexia učiteľa.

Tabuľka 3 Diferencie v didaktických kompetenciách z pohľadu osobnostnej črty svedomitosť

SVEDOMITOSŤ		N	M	SD	t-test	p
PPV	P(2)	46	3,724	0,521	-5,830	<.001
	V(3)	121	4,198	0,448		
RVH	P(2)	46	3,769	0,442	-5,341	<.001
	V(3)	121	4,174	0,435		
TKD	P(2)	46	4,067	0,507	-5,161	<.001
	V(3)	121	4,478	0,440		
DHŽ	P(2)	46	3,816	0,554	-4,092	<.001
	V(3)	121	4,191	0,520		
SRU	P(2)	46	3,770	0,854	-3,987	<.001
	V(3)	121	4,263	0,654		

V osobnostnej charakteristike svedomitosť (tabuľka 3) sme identifikovali významné rozdiely vo všetkých piatich didaktických kompetenciách, pričom zastúpená bola len úroveň priemernej a vysokej svedomitosti, pričom významne vyššie skórovali učitelia s vysokou úrovňou svedomitosti vo všetkých didaktických kompetenciách.

Tabuľka 4 Diferencie v didaktických kompetenciách z pohľadu osobnostnej črty otvorenosť

OTVORENOSŤ		N	M	SD	t-test	p
PPV	P(2)	61	3,895	0,556	-3,406	0,002
	V(3)	106	4,167	0,461		
RVH	P(2)	61	3,850	0,452	-4,675	<.001
	V(3)	106	4,184	0,440		
TKD	P(2)	61	4,197	0,520	-3,434	0.001
	V(3)	106	4,461	0,453		
DHŽ	P(2)	61	3,874	0,578	-3,955	<.001
	V(3)	106	4,211	0,503		
SRU	P(2)	61	3,908	0,803	-2,942	0,007
	V(3)	106	4,253	0,683		

Z aspektu stratifikácie osobnostnej črty otvorenosť (tabuľka 4) podľa úrovne priemerná a vysoká (nízke pásmo nebolo zastúpené) sme identifikovali významné rozdiely vo všetkých piatich didaktických kompetenciách, pričom významne vyššie skórovali učitelia s vysokou úrovňou otvorenosti vo všetkých sledovaných didaktických kompetenciách.

Tabuľka 5 Diferencie v didaktických kompetenciách z pohľadu osobnostnej črty neurotizmus

NEUROTIZMU S		N	M	SD	F test ANOVA	p	Post Hoc (t-test)	p
PPV	N(1)	88	4,177	0,455	6,066	0,003	2,673 (1-2)	0,022
	P(2)	75	3,968	0,522			2,589 (1-3)	0,028
	V(3)	4	3,518	0,925			1,761 (2-3)	0,186
RVH	N(1)	88	4,166	0,412	8,050	<.001	2,659 (1-2)	0,023
	P(2)	75	3,977	0,470			3,351 (1-3)	0,003
	V(3)	4	3,390	0,927			2,524 (2-3)	0,033
TKD	N(1)	88	4,514	0,431	11,206	<.001	4,001 (1-2)	<.001
	P(2)	75	4,221	0,501			3,071 (1-3)	0,007
	V(3)	4	3,782	0,525			1,834 (2-3)	0,162
DHŽ	N(1)	88	4,205	0,512	5,550	0,005	2,664 (1-2)	0,023
	P(2)	75	3,979	0,561			2,357 (1-3)	0,051
	V(3)	4	3,555	0,725			1,532 (2-3)	0,279
SRU	N(1)	88	4,259	0,677	3,576	0.030	3,200 (1-2)	0,005
	P(2)	75	4,000	0,769			1,932 (1-3)	0,133
	V(3)	4	3,600	1,254			0,944 (2-3)	0,613

Z aspektu stratifikácie neurotizmu (tabuľka 5) podľa stupňa – nízka, priemerná a vysoká, sme v didaktickej kompetencii plánovanie a príprava vyučovacej hodiny u učiteľov v praxi dospeli k zisteniu, že učitelia s najnižšou mierou neurotizmu disponujú najvyššou úrovňou rozvinutia tejto didaktickej kompetencie v porovnaní s učiteľmi s vysokou a priemernou úrovňou neurotizmu. Analogické zistenia platia aj pre ďalšie sledované didaktické kompetencie: realizácia vyučovacej hodiny, udržanie triednej klímy a disciplíny, diagnostika a hodnotenie žiakov, sebareflexia učiteľa, kde učitelia s najnižšou úrovňou neurotizmu skórovali signifikantne vyššie.

4 Diskusia a záver

Didaktické kompetencie tvoria dôležitý prvok profesijnej výbavy učiteľa a zároveň sú kľúčovými prvkami jeho edukačnej efektivity. Kyriacou (2012) uvádza, že didaktické kompetencie sú neoddeliteľnou súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu a zároveň dobrým predpokladom pre učiteľovu pedagogickú efektivitu. Akcentujeme v tomto smere významnosť osobnosti v spojení s didaktickými kompetenciami, pretože práve to, aký učiteľ je, aká je jeho osobnosť, ďalej ovplyvňuje to, akými didaktickými kompetenciami disponuje, respektíve ich využíva v edukačnom procese (napríklad Verešová, Rapsová a Krause, 2023). Učiteľ a jeho osobnosť je takisto zodpovedná za ďalšie nadobúdanie a obohacovanie jeho vlastného balíka didaktických kompetencií, teda vlastný profesijný a kompetenčný rozvoj. Záleží od osobnosti učiteľa, akými

kompetenciami bude disponovať a čo všetko bude robiť pre to, aby sa neustále posúval v ich zlepšovaní, a tým rozvíjal vlastnú edukačnú efektivitu.

Model veľkej päťky (Big Five) je v našom výskume modelom, ktorým sme popisovali a identifikovali osobnosť učiteľov v praxi. Prostredníctvom spojenia modelu Big Five a didaktických kompetencií sme v našom výskume identifikovali významné rozdiely medzi učiteľmi v ich didaktických kompetenciách, pričom sme pristúpili k stratifikácii všetkých piatich osobnostných charakteristík Big Five podľa stupňa nízka, pri úroveň, priemerná úroveň a vysoká úroveň. Othman (2009) skúmal vzťah medzi osobnosťou a jej vplyvom na učiteľskú efektivitu, pričom sa zameral práve na model veľkej päťky. Autor sa odvoláva na viaceré výskumy, v ktorých sa potvrdil pozitívny vzťah medzi osobnosťou a osobnostnými črtami a ich vplyvom na efektivitu v práci (v našom prostredí realizovali obdobný, avšak obsiahlejší výskum Verešová, Rapsová a Krause, 2023). Zo všetkých piatich črt vo väčšine výskumov, najviac potvrdený vzťah bol práve u osobnostnej črty svedomitosť. Naš výskum potvrdzuje, že čím je učiteľ svedomitejší, tým je v didaktických kompetenciách efektívnejší. Naš výskum potvrdil podobné zistenie aj pri prívetivosti, otvorenosti, extravverzii a v opačnom smere pri neurotizme. Jednotlivé črty osobnosti z modelu Big Five sú dokonca podľa zistení Verešovej, Rapsovej a Krauseho (2023) aj významnými prediktormi uplatňovania didaktických kompetencií v praxi učiteľa, čoho výsledkom je jeho pedagogická efektivita a vysoká kvalita výchovno-vzdelávacieho procesu, ako to popisuje aj už vyššie spomínaný autor Othman (2009).

Bezpochyby možno konštatovať, že v školskom prostredí veľkú rolu zohráva pedagogická efektivita učiteľa. V zahraničí je táto problematika pomerne často skúmaná – jedným z konkrétnych príkladov sú švédski študenti a na nich viazaný výskum (Boström, Bostedt, 2022). Tento výskum bol realizovaný najmä na zmapovanie motivácie študentov, ktorá je zodpovedná buď za študijné úspechy alebo v opačnom prípade neúspechy a rovnako tiež posúdenie rôznych faktorov, ktoré ich motiváciu ovplyvňujú. Z výsledkov je zrejmé, že učiteľ a jeho osobnosť predstavuje pre týchto študentov významný zdroj, ktorý značne pozitívne vplýva na ich motiváciu. Ako odôvodnenie, prečo práve osobnosť učiteľa je najdôležitejšia v oblasti motivácie uvádzali študenti: vzťahy s učiteľmi, kompetencie učiteľov a ich celkové správanie (Boström, Bostedt, 2022). Považujeme za významné v kontexte zlepšovania kvality škôl (základných, stredných a vysokých), aby bola pedagogická efektivita učiteľov sledovaná a výskumne analyzovaná, keďže práve motivácia študentov k štúdiu a zlepšovaniu je významne spojená s učiteľským vzorom, jeho pedagogickým majstrovstvom či psychologickou gramotnosťou učiteľa. Takto orientovaný inštitucionálny výskum na školách by priamo gradoval do cieleného ďalšieho vzdelávania učiteľov nie len v odbore, ktorý učia ale aj v oblasti rozvoja profesijných kompetencií či psychologickkej gramotnosti.

V závere by sme len chceli akcentovať skutočnosť, že didaktické kompetencie, spolu s osobnostnými črtami učiteľa tvoria základ pre vytvorenie podnetného a efektívneho prostredia. Schopnosť prispôbovať vyučovací proces individuálnym potrebám

žiacov, prepájať odbornosť s empatiou a podporovať kreativitu žiakov v nadväznosti na pozitívnu klímu, je zásadná pre úspešné vzdelávanie žiakov. V momente stretu rozvinutých didaktických kompetencií s osobnostnými kvalitami učiteľa sa vytvára takzvaná pedagogická efektivita učiteľa, ktorá podnecuje rast a rozvoj nielen akademických schopností žiakov, ale aj ich osobnostných charakteristík. Preto je mimoriadne dôležité rozvíjať didaktické kompetencie učiteľov (či širšie aj iných profesijných kompetencií učiteľov) s poznaním ich osobnostných charakteristík a čít.

Literatúra

- BALLOVÁ MIKUŠKOVÁ, E. (2022). *Meranie profesijných kompetencií učiteľov*. 1. vyd. Nitra : PF UKF, 74 s. ISBN 978-80-558-1940-2.
- BOSTRÖM, L., & BOSTEDT, G. (2022). Student conceptions of motivation to study in upper secondary school in Sweden revealed through phenomenography. *Journal of Pedagogical Research*, vol. 6, no. 2, p. 214-230.
- CICHOŇ, M., & PIOTROWSKA, I. (2018). Level of academic and didactic competencies among students as a measure to evaluate geographical education and preparation of students for the demands of the modern labour market. *Quaestiones Geographicae*, vol. 37, no. 1, p. 74-86.
- FERENCOVÁ, J., & KOSTURKOVÁ, M. (2020). *Kapitoly z didaktiky. Od učenia sa k vyučovaniu*. Prešov: Rokus, 254 s., ISBN 978-80-89510-92-4.
- GUTTOVÁ, A. (2022). *Analýza profesijných kompetencií učiteľov, ich diagnostika a rozvoj*. Bakalárska práca. Nitra : PF UKF, 2022. 100 s.
- HUPKOVÁ, M. (2006). *Profesijná sebareflexia učiteľov*. 1. vyd. Nitra : PF UKF, 204 s. ISBN 80-8094-028-2.
- HUPKOVÁ, M., & PETLÁK, E. (2004) *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava : IRIS, 135 s., ISBN 80-89018-77-7.
- KOHUT, M., HALAMA, P., SOTO, C. J., & JOHN, O. P. (2020). Psychometric Properties of Slovak Short and Extra-Short Forms of Big Five Inventory-2 (Bfi-2). *Československá psychologie*, 64(5), 550–563.
- KOUTEKOVÁ, M., & FURINOVÁ, M. (2015). *Sebareflexia a profesijné kompetencie učiteľa vo výchovno-vzdelávacom procese*. Banská Bystrica : Belianum, 135 s. ISBN 978-80-557-1068-6.
- KYRIACOU, CH. (2012). *Klíčové dovednosti učitele*. 4. vyd. Praha : Portál, 168 s. ISBN 978-80-262-0052-9.
- OTHMAN, F. B. (2009). *A Study on Personality that Influences Teaching Effectiveness*. [online]. 2009. [cit: 2023-12-02]. Dostupné na Internetu: <https://core.ac.uk/download/pdf/11948698.pdf>
- ÖZÜDOĞRU, M. (2021). Reflective thinking and teaching practices: A study on pre-service teachers' perceptions and improvement of reflection in the curriculum development course. *International Journal of Curriculum and Instruction*, roč. 13, č. 3, s. 2195–2214.

- PANG, N.S.K. (2020). Teachers' Reflective Practices in Implementing Assessment for Learning Skills in Classroom Teaching. *ECNU Review of Education*, roč. 5, č. 3, s. 470-490.
- ROHANI, A. R. (2017). *A Survey of the Big Five Personality Traits Among Elementary Teachers* : UCF Theses and Dissertations. Florida : University of Central Florida, 2017, 55 s.
- ŠUŤÁKOVÁ, V. (2017). Didaktické kompetencie učiteľa v edukačnej praxi. *Edukácia*, roč. 2., č. 1, s. 303-312.
- VARGOVÁ, M., & CYGNAR, E. (2016). *Informačné kompetencie ako kľúčové kompetencie moderného človeka*. 1.vyd. Nitra : Garmond, 122 s. ISBN 978-80-89703-28-9.
- VEREŠOVÁ, M., RAPSOVÁ, L., & KRAUSE, R. (2023). *Osobnosť a motivácia k voľbe povolania ako prediktory profesijných kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi*. Nitra: PF UKF, 192s., ISBN 978-80-558-2049-1.

VZŤAH DIDAKTICKÝCH KOMPETENCIÍ A MOTIVÁCIE K VOLBE POVOLANIA U UČITEĽOV V PRAXI

THE RELATIONSHIP OF DIDACTIC COMPETENCES AND MOTIVATION TO THE CHOICE OF PROFESSION AMONG TEACHERS IN PRACTICE

Miroslav Kolar, Marcela Verešová

Abstrakt:

Cieľom príspevku je prezentovať stručnú analýzu motivačných faktorov ovplyvňujúcich výber učiteľskej profesie a skúmať vzájomné prepojenia medzi motiváciou a didaktickými kompetenciami učiteľov primárneho a sekundárneho stupňa v Slovenskej Republike. Na základe analýzy vedeckých štúdií a odborných zdrojov sme realizovali výskum centrovanej na overenie vzťahov medzi didaktickými kompetenciami a motiváciou k výberu učiteľského povolania. Dospeli sme k záveru, že učitelia, poháňaní prevažne altruistickými a vnútornými motívmi, vykazovali štatisticky významné korelácie s didaktickými kompetenciami.

KLúčové slová:

motivácia k voľbe učiteľského povolania, motívy, didaktické kompetencie ako súčasť profesijných kompetencií, učiteľské povolanie, druhy motivácie a didaktických kompetencií

Abstract:

The aim of the paper is to present a brief analysis of motivational factors influencing the choice of a teaching profession and examines the interlinkages between motivation and didactic competences of primary and secondary teachers in the Slovak Republic. Based on the analysis of scientific studies and professional sources, we carried out research focused on verifying the relationship between didactic competences and motivation to choose a teaching profession. We concluded that teachers driven by predominantly altruistic and intrinsic motives showed statistically significant correlations with didactic competencies.

Key words:

motivation for choosing a teaching profession, motives, didactic competences as part of professional competences, teaching profession, types of motivation and didactic competences

Výskum bol realizovaný ako súčasť riešenia projektu 1/0255/24 „Profesijné kompetencie a psychologická gramotnosť učiteľov“.

1 Úvod do problematiky

Každý jednotlivec v dôsledku svojej výchovy potrebuje vedenie a správny smer, aby sa neskôr dokázal o seba postarať. Vo väčšine prípadov je práve učiteľ ten, ktorý vedie. Vzhľadom na obrovský význam učiteľského povolania sa vzdelávanie musí neustále zlepšovať a vyvíjať spolu so spoločnosťou Průcha (2009).

V súčasnej dobe výskum zameraný na motiváciu pre výber učiteľského povolania púta značnú pozornosť akademikov a výskumníkov na medzinárodnej úrovni, rovnako aj na Slovensku. Výskumníci s každého kraja sveta ako Klassen a kol. (2011) a Saban (2003), Kyriacou (2003), Sinclair (2008) spolu so slovenskými akademikmi ako Verešová, Rapsová a Krause (2022), Perignathová (2019) Napriek tomu motivácia a jej vplyv zostávajú zložitými a mnohostrannými fenoménmi, ktoré si vyžadujú ďalšie skúmanie pre prehĺbenie nášho porozumenia.

V našom príspevku sa zameriavame výskum motivácie ako konceptu prepojeného s výberom učiteľského povolania a výkonom učiteľov, najmä s ich didaktickými kompetenciami. Schoon (2001) tvrdí, že výber povolania je dôležitým procesom, ktorý sa neustále vyskytuje počas celého života. Začína skôr ako absolvovanie akéhokoľvek stupňa školy a predlžuje sa dlho po tom. Existuje veľké množstvo faktorov ktoré ovplyvňujú výber učiteľského povolania. Medzi najčastejšie triedenie Tomšík (2017, 2018) opisuje nasledujúce: vonkajšie motívy (plat, status, vplyv iných a benefity), vnútorné motívy (záujem o učenie, sebazdokonaľovanie, práca s deťmi) a altruistické motívy (prosociálne správanie, túžba pracovať s deťmi, byť prospešný v spoločnosti). Reiss (2012) definuje vnútornú motiváciu ako „robiť niečo pre seba“. Pri vonkajšej motivácii Kyriacou a Coulthard (2002) hovoria, že učiteľ, ktorí si vyberú povolanie kvôli výhodám súvisiacim s praxou, ako je plat, dovolenky a iné benefity, sú motivovaní vnútorne, lebo vykonávajú prácu na úkor nejakej odmeny. Knell a Castro (2014) definujú altruistické správanie ako spôsob myslenia, pri ktorom sa jednotlivec nezištne viac zaujíma o iných a ich záujmy ako o svoje vlastné. V praxi okrem vyššie spomínaných typov motivácie existuje aj štvrtý motivačný konštrukt, s ktorým sa stretávame v publikácii Tomšíka a Gatiala (2018) a je známy ako „alternatívna voľba“. Ide o koncept spojený s tým, že si jednotlivci vyberajú učiteľstvo ako povolanie, ktorému sa budú venovať, ak sa ich pôvodný plán nestane realitou.

V rámci príspevku sme sa rozhodli kategorizovať didaktické kompetencie podľa Kyriacou (1996), následne sme delenie využili aj vo výskume. Tieto kategórie zahŕňajú: plánovanie a prípravu vyučovacej hodiny, realizáciu vyučovacej hodiny, vytváranie a udržiavanie pozitívnej atmosféry v triede, diagnostiku a hodnotenie a sebareflexia učiteľa.

Nasreen a Odhiambo (2018) špecifikujú, že profesijné kompetencie sú primárnou kvalitou budúcich učiteľov, zakorenené v pozitívnych motívoch výberu povolania, systematických vedomostí a reflexívnych aktivít, ktoré sa prejavujú v pripravenosti učiteľa efektívne riešiť výchovné úlohy. Taktiež sme zaznamenali výskum, ktorý zostavili Verešová, Rapsová a Krause (2023), skúmali v ňom osobnosť a motiváciu k voľbe povolania ako prediktor profesijných kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave v praxi. Z výskumu vyplýva, že vnútorná a altruistická motivácia významne zvyšujú rôzne didaktické kompetencie, čo odhaľuje pozitívnu koreláciu. Poznačili sme niekoľko aj zahraničných výskumov ktoré potvrdili pozitívny vzťah medzi motiváciou výberu učiteľstva a didaktickými kompetenciami: König a Rothland (2012), Thoonen a kol. (2011) a Aziz, Ahktar a Rauf (2014). Chase a Carson (2009) spresňujú, že

motivácia učiteľa je neoddeliteľnou a základnou zložkou pri zlepšovaní efektivity triedy. Skúmanie týchto motivačných faktorov a ich korelácia s učiteľskými kompetenciami má za cieľ vymedziť mieru tohto vplyvu. Odlišná povaha motivácie a jej vplyv na výkon učiteľov podčiarkujú potrebu ďalšieho výskumu, aby boli odhalené zložitosti, ktoré sú pre túto oblasť charakteristické.

1.1 Výskumné ciele a hypotézy výskumu

Výskum bol centrován na sledovanie vzťahov didaktických kompetencií (plánovanie a príprava, realizácia, triedna klíma a disciplína, diagnostika a hodnotenie, sebareflexia) u 168 učiteľov pôsobiach v praxi slovenských škôl k jednotlivým druhom motivácie (vnútorná, vonkajšia, altruistická motivácia a alternatívna voľba) a jednotlivým motívom k voľbe učiteľského povolania (vnútorný záujem, predošlé skúsenosti, sebapecpacia učiteľských schopností, pracovný potenciál, sociálny status, výhody, príjem, ovplyvnenie inými, práca s dospievajúcimi, práca s deťmi, ovplyvnenie inými, prosociálne správanie, alternatívna voľba).

Na základe existujúcich výskumných dôkazov alebo teoretických opisov súvislostí medzi rôznymi typmi motivácie pri výbere učiteľskej kariéry a didaktickými kompetenciami (napríklad Verešová, Rapsová a Krause, 2023; Konig a Rothland, 2012; Thoonen a kol., 2011 ; Aziz, Ahktar a Rauf , 2014; Arifina, 2014), predikujeme:

H1: Predpokladáme, že didaktická kompetencia „plánovanie a príprava vyučovacej hodiny“ je vo významne pozitívnom vzťahu k preferencii vnútornej motivácie voľby učiteľského povolania u učiteľov v praxi.

H2: Predpokladáme, že didaktická kompetencia „realizácia“ je vo významne pozitívnom vzťahu k preferencii vnútornej motivácie voľby učiteľského povolania u učiteľov v praxi.

H3: Predpokladáme, že didaktická kompetencia „triedna klíma a disciplína“ je vo významne pozitívnom vzťahu k preferencii vnútornej motivácie voľby učiteľského povolania u učiteľov v praxi.

H4: Predpokladáme, že didaktická kompetencia „diagnostika a hodnotenie“ je vo významne pozitívnom vzťahu k preferencii vnútornej motivácie voľby učiteľského povolania u učiteľov v praxi.

H5: Predpokladáme, že didaktická kompetencia „seba-reflexia“ je vo významne pozitívnom vzťahu k preferencii vnútornej motivácie voľby učiteľského povolania u učiteľov v praxi.

H6: Predpokladáme, že didaktická kompetencia „plánovanie a príprava vyučovacej hodiny“ je vo významne pozitívnom vzťahu k preferencii altruistickej motivácie voľby učiteľského povolania u učiteľov v praxi.

H7: Predpokladáme, že didaktická kompetencia „realizácia“ je vo významne pozitívnom vzťahu k preferencii altruistickej motivácie voľby učiteľského povolania u učiteľov v praxi.

H8: Predpokladáme, že didaktická kompetencia „triedna klíma a disciplína“ je vo významne pozitívnom vzťahu k preferencii altruistickej motivácie voľby učiteľského povolania u učiteľov v praxi.

H9: Predpokladáme, že didaktická kompetencia „diagnostika a hodnotenie“ je vo významne pozitívnom vzťahu k preferencii altruistickej motivácie voľby učiteľského povolania u učiteľov v praxi.

H10: Predpokladáme, že didaktická kompetencia „seba-reflexia“ je vo významne pozitívnom vzťahu k preferencii altruistickej motivácie voľby učiteľského povolania u učiteľov v praxi.

2 METÓDY

2.1 Metódy výskumu

Na meranie motivácie k voľbe učiteľského povolania použijeme Škálu motivácie voľby učiteľského povolania (SMVUP-4-s) autora Tomšika (2018). Škála je zameraná na zistenie sústavy motívov a druhov motivácie k výberu učiteľského povolania, pozostáva zo 48 položiek.

Na meranie didaktických kompetencií použijeme Dotazník didaktických kompetencií (DDK), ktorý pozostáva z 57 položiek, ktorý zostavili Rapsová, Szíjjártóová a Süttö (2021) a psychometricky overila Ballová Mikušková (2022). Učitelia hodnotia svoje správanie a prístup k vyučovacej hodine v piatich oblastiach realizácie vyučovacej hodiny: plánovanie a príprava, realizácia, triedna klíma a disciplína, diagnostika a hodnotenie, seba-reflexia.

Každá položka v oboch dotazníkoch je hodnotená na 5-bodovej škále (1 = vôbec nesúhlasím, 5 = úplne súhlasím), pre každú oblasť vypočítané priemerné skóre poukazuje na úroveň príslušnej didaktickej kompetencie / motivácie k voľbe povolania, pričom vyššie skóre znamená lepšie rozvinuté didaktické kompetencie / vyššiu mieru danej motivácie alebo motívu.

2.2 Participanti výskumu

Vzorka výskumu pozostávala zo 168 pracujúcich učiteľov základných a stredných škôl na území Slovenskej republiky. Vekové rozpätie bolo od 21 do 69 rokov, priemerný vek ($M=44.17$; $SD= 11,50$). Z celej výskumnej vzorky bolo len 16 mužov (9,5%) a 152 žien (90,5%). Prax učiteľov siahala od 0 do 47 rokov.

3 Výsledky výskumu

Na preskúmanie vzťahu medzi typmi motivácie a zodpovedajúcimi didaktickými kompetenciami sme použili Pearsonovu korelačnú analýzu. Jej cieľom bolo zistiť, či existuje štatisticky významný vzťah a jeho smer a silu.

Tabuľka 1 Vzťahy druhov motivácie a didaktických kompetencií

		PPV	RVH	TKD	DHŽ	SRU
Vnútoraná motivácia	r	0.327***	0.439***	0.275***	0.421***	0.277***
	p	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001
Vonkajšia motivácia	r	-0.093	-0.025	-0.149	-0.095	-0.113
	p	0.229	0.752	0.054	0.22	0.144
Altruistická motivácia	r	0.324***	0.431***	0.283***	0.325***	0.239**
	p	< .001	< .001	< .001	< .001	0.002
Alternatívna voľba	r	-0.203**	-0.127	-0.188*	-0.156*	-0.241**
	p	0.008	0.1	0.015	0.043	0.002

Vysvetlivky: PPV – plánovanie a príprava vyučovacej hodiny, RVH – realizácia vyučovacej hodiny, TKD – udržanie triednej klímy a disciplíny, DHŽ - diagnostika a hodnotenie žiakov, SRU – sebareflexia učiteľa (platí pre tabuľky 1 a2)

Ako vyplýva z údajov v tabuľke 1, motivačný konštrukt „vnútoraná motivácia“ preukázal štatistický významne pozitívny vzťah s každou didaktickou kompetenciou, pričom s kompetenciou „plánovanie a príprava“ ($r=0.327$, $p < .001$), „realizácia“ ($r=0.439$, $p < .001$), a „diagnostika“ ($r=0.421$, $p < .001$) sme zaznamenali stredne silný vzťah a s kompetenciou „sebareflexia“ ($r=0.277$, $p < .001$), a „triedna klíma“ ($r=0.275$, $p < .001$) slabý vzťah.

Pri altruistickej motivácii sme tiež zaznamenali podobné výsledky, kde konštrukt ukázal s každou kompetenciou pozitívne štatistický významný vzťah. Pri kompetenciách „plánovanie a príprava“ ($r=0.324$, $p < .001$), „realizácia“ ($r=0.431$, $p < .001$), „diagnostika“ ($r=0.325$, $p < .001$) sme z analýzy poznačili stredne silný vzťah. Pričom pri kompetenciách „triedna klíma“ ($r=0.283$, $p < .001$) a „sebareflexia“ ($r=0.239$, $p = 0.002$) poznačili, slabý štatistický významný vzťah.

Negatívne, avšak štatisticky nevýznamné vzťahy sme zaznamenali pri motivačnom konštrukte vonkajšia motivácia.

Motivačný konštrukt alternatívna voľba vykázala negatívne vzťahy k didaktickým kompetenciám, pričom štatisticky signifikantný vzťah bol pri takmer každej kompetencii okrem kompetencie „realizácia“ ($r = -0.127$, $p = 0,1$).

Tabuľka 2 Vzťahy jednotlivých motívov a didaktických kompetencií

		PPV	RVH	TKD	DHŽ	SRU
Vnútorný záujem	r	0,297***	0,316***	0,217**	0,335***	0,132
	p	< ,001	< ,001	0,002	< ,001	0,062
Sebapercepcia učiteľských schopností	r	0,425***	0,527***	0,428***	0,512***	0,388***
	p	< ,001	< ,001	< ,001	< ,001	< ,001
Sociálny status	r	-0,049	-0,042	-0,055	-0,037	-0,093
	p	0,487	0,558	0,443	0,602	0,189

Výhody	r	-0,140*	-0,104	-0,160*	-0,125	-0,139
	p	0,049	0,141	0,023	0,079	0,050
Príjem	r	0,005	0,018	-0,021	0,015	0,012
	p	0,949	0,805	0,770	0,831	0,862
Práca s dospelými	r	0,022	0,149*	0,111	0,074	0,070
	p	0,761	0,035	0,117	0,296	0,321
Práca s deťmi	r	0,451***	0,411***	0,286***	0,353***	0,284***
	p	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001
Ovplyvnenie inými	r	-0,115	-0,075	-0,157*	-0,141*	-0,131
	p	0,104	0,288	0,027	0,046	0,065
Pracovný potenciál	r	0,349***	0,433***	0,266***	0,330***	0,396***
	p	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001
Alternatívna voľba	r	-0,238***	-0,167*	-0,222**	-0,178*	-0,258***
	p	<,001	0,018	0,002	0,012	<,001
Prosociálne správanie	r	0,260***	0,337***	0,218**	0,283***	0,278***
	p	<,001	<,001	0,002	<,001	<,001
Predošlé skúsenosti	r	0,007	0,084	-0,023	0,124	0,104
	p	0,924	0,239	0,747	0,081	0,142

Významné vzťahy sme zaznamenali medzi nasledovnými motívami a didaktickými kompetenciami (tabuľka 2):

- Pracovný potenciál – plánovanie a príprava ($r = 0,349$; $p < 0,001$), realizácia ($r = 0,433$; $p < 0,001$), triedna klíma ($r = 0,266$; $p < 0,001$), diagnostika ($r = 0,330$; $p < 0,001$), sebareflexia ($r = 0,396$; $p < 0,001$).
- Prosociálne správanie – plánovanie a príprava ($r = 0,260$; $p < 0,001$), realizácia ($r = 0,337$; $p < 0,001$), triedna klíma ($r = 0,218$; $p = 0,002$), diagnostika ($r = 0,283$; $p < 0,001$), sebareflexia ($r = 0,278$; $p < 0,001$).
- Práca s deťmi – plánovanie a príprava ($r = 0,451$; $p < 0,001$), realizácia ($r = 0,411$; $p < 0,001$), triedna klíma ($r = 0,286$; $p < 0,001$), diagnostika ($r = 0,353$; $p < 0,001$), sebareflexia ($r = 0,284$; $p < 0,001$).
- Sebapercepcia učiteľských schopností – plánovanie a príprava ($r = 0,425$; $p < 0,001$), realizácia ($r = 0,527$; $p < 0,001$), triedna klíma ($r = 0,428$; $p < 0,001$), diagnostika ($r = 0,512$; $p < 0,001$), sebareflexia ($r = 0,388$; $p < 0,001$).
- Motív „Alternatívna voľba“ preukázal stredne silné negatívne korelácie s nasledovnými didaktickými kompetenciami: plánovanie a príprava ($r = -0,238$; $p < 0,001$), triedna klíma ($r = -0,222$; $p = 0,002$), sebareflexia ($r = -0,258$; $p < 0,001$). Slabé negatívne korelácie boli poznačené pri kompetenciách realizácia ($p = 0,018$, $r = -0,167$) a diagnostika ($p = 0,012$, $r = -0,178^*$).
- Pri motíve výhody, ukázalo mať negatívne signifikantné výsledky s kompetenciami „plánovanie a príprava“ ($p = 0,049$, $r = -0,140$) a „triedna klíma“ ($p = 0,023$, $r = -0,160$) miera efektu sa ukázala byť malá až stredne silná.

- Práca s dospelievajúcimi ukázala mať pozitívne štatistický signifikantný vzťah s kompetenciou „realizácia“ ($p=0,035$, $r=-0,149$), miera efektu sa ukázala byť slabá.
- Ovplynvenie inými ukázalo mať negatívne signifikantné vzťahy s kompetenciou „triedna klíma“ ($r = -0,157$; $p = 0,027$) a „diagnostika“ ($r = -0,141$; $p = 0,046$).

Naopak niekoľko vzájomných spojitostí motívov a didaktických kompetencií nevykázalo štatistickú významnosť vzájomného vzťahu (tabuľka 2):

- Sociálny status – „plánovanie a príprava“ ($p=0,487$); „realizácia“ ($p=0,558$); „triedna klíma“ ($p=0,443$); „diagnostika“ ($p=0,602$); „sebareflexia“ ($p=0,189$).
- Príjem – (plánovanie a príprava ($p=0,949$); realizácia ($p=0,805$); triedna klíma ($p=0,770$); diagnostika ($p=0,831$); sebareflexia ($p=0,862$).
- Predošlé skúsenosti – (plánovanie a príprava ($p=0,924$); realizácia ($p=0,239$); triedna klíma ($p=0,747$); diagnostika ($p=0,081$); sebareflexia ($p=0,142$).
- Výhody – „realizácia“ ($p=0,141$, $r=-0,104$), „diagnostika“ ($p= 0,079$, $r=-0,125$) a „sebareflexia“ ($p=0,050$, $r=-0,139$).
- Práca s dospelievajúcimi – „plánovanie a príprava“ ($p=0,761$, $r=0,022$); triedna klíma ($p=0,117$, $r=0,111$); diagnostika ($p=0,296$, $r= 0,074$); sebareflexia ($p=0,321$, $r=0,070$).
- Ovplynvenie inými – plánovanie a príprava ($p=0,104$, $r= -0,155$), „realizácia“ ($p=0,288$, $r=-0,075$) a sebareflexia ($p=0,065$, $r=-0,131$).

Na základe výsledkov považujeme všetky naše hypotézy 1-10, ktoré predpokladali existenciu spomínaného vzťahu, za potvrdené. Pri hlbšom skúmaní vzťahov medzi jednotlivými motívmi sme zistili, že kľúčovými faktormi súvisiacimi s didaktickými kompetenciami učiteľov sú pracovný potenciál, seba-percepcia učiteľských schopností a práca s deťmi. Naopak, alternatívna voľba, ktorá je zároveň aj samostatným motívom preukázala negatívny vzťah so všetkými didaktickými kompetenciami.

4 Diskusia a záver

Hlavným cieľom nášho výskumu bolo zistiť súvislosti didaktických kompetencií učiteľov ako sú plánovať hodiny, viesť vyučovanie, udržiavať pozitívnu klímu v triede, hodnotiť pokrok žiakov a zapájať sa do sebareflexie. z aspektu preferovanej motivácie k voľbe učiteľského povolania (vnútorná, vonkajšia, altruistická motivácia a alternatívna voľba). Preskúmaním týchto súvislostí sa snažíme poskytnúť poznatky, ktoré môžu pomôcť pri formovaní vzdelávacích politík a systémov podpory učiteľov. Pri formulovaní hypotéz 1 až 5 sme vychádzali z výskumov, ktoré predpokladali pozitívny vzťah medzi didaktickými kompetenciami a vnútornými a altruistickými motívmi (napríklad Aziz, Ahktar a Rauf, 2014; König a Rothland, 2012; Paulick, Retelsdorf a Moller, 2013; Thoonen a kol., 2011; Hein a kol., 2012; Blašková a kol., 2015; Verešová, Rapsová a Krause, 2023).

Vychádzali sme z výskumov Watt a Richardson (2007), Gagne a Deci (2005), Bruinsma a Jansen (2010), ktorí uvádzajú, že vnútorná motivácia má značný vzťah s didaktickými kompetenciami. V našom výskume boli všetky hypotézy potvrdené, keďže sme pozorovali štatisticky významný vzťah medzi vnútornou motiváciou a každou didaktickou kompetenciou. Dáta korelujú s výskumami Watt a Richardson (2007) a Verešová, Rapsová a Krause (2023). Najsilnejšia súvislosť bola pozorovaná medzi vnútornou motiváciou a realizáciou vyučovacej hodiny, po ktorej nasledovala diagnóza a hodnotenie. Tieto zistenia naznačujú, že podpora vnútornej motivácie medzi učiteľmi by mohla potenciálne zvýšiť efektivitu ich vyučovania. Okrem toho korelácia medzi vnútornou motiváciou a kompetenciami, akými sú realizácia a diagnostika, znamená, že vnútorne motivovaní učitelia môžu mať hlbšie pochopenie pedagogických stratégií a zvýšenú schopnosť prispôbiť vyučovacie metódy tak, aby vyhovovali rôznym potrebám svojich študentov. Identifikácia vnútornej motivácie ako významného faktora pri formovaní kompetencií učiteľa podčiarkuje dôležitosť poskytovania priestoru učiteľom na sebazdokonaľovanie a podporu pracovnej spokojnosti v rámci učiteľskej profesie (Deci a Ryan, 2000; Gagne a Deci, 2005, Tomšik, 2016). Školy a vzdelávacie inštitúcie môžu mať prospech z vytvárania podporného a posilňujúceho pracovného prostredia, ktoré medzi učiteľmi buduje väčšiu vnútornú motiváciu.

Pri formulácii hypotéz 6 – 10 sme vychádzali z výskumov Verešovej, Rapsovej a Krauseho (2023), Zacharovej a Sokolovej (2014), Lin a kol. (2012), ktoré naznačili, že existuje pozitívny a štatisticky významný vzťah medzi altruistickou motiváciou a didaktickými kompetenciami. Naša analýza potvrdila všetky hypotézy založené na údajoch zozbieraných v našom výskume, keďže altruistická motivácia, podobná vnútornej motivácii, preukázala významné súvislosti s každou didaktickou kompetenciou. Napriek mierne nižším priemerom v porovnaní s vnútornou motiváciou bol súvis altruistickej motivácie pozoruhodný vo všetkých kompetenciách. Najmä najslabšia spojitosť bola pozorovaná v kompetencii sebareflexie, čo naznačuje, že zatiaľ čo altruistická motivácia prispieva k rôznym aspektom učiteľskej kompetencie, jej súvis môže byť porovnateľne menej výrazný pri podporovaní sebareflexných praktík medzi učiteľmi.

Pri skúmaní vzťahu medzi vonkajšou motiváciou a didaktickými kompetenciami sme nezistili žiadne štatisticky významné súvislosti. Tieto zistenia sú v súlade s výskumom Verešovej, Rapsovej a Krauseho (2023) a Baker (2004). Chýbajúce signifikantné dáta naznačujú, že učitelia, ktorých poháňajú prevažne vonkajšie motivátory, nemusia vykazovať vyššiu úroveň didaktických kompetencií v porovnaní s tými, ktorí sú motivovaní vnútorne. Toto zistenie spochybňuje predpoklad, že samotné externé odmeny alebo stimuly dokážu dostatočne zvýšiť efektivitu výučby (Richardson, Gough a Vitlin, 2001 in Chuan, 2013). Dôvodov, prečo sa v našom prípade vonkajšia motivácia nepreukázala ako významne súvisiaca s didaktickými kompetenciami, môže byť viacero. Podľa autorov Benabou a Tiroleho (2003) a Reissa (2012) sú vonkajšie motívy dočasné a nepostačujúce na ovplyvnenie výkonu a kvality výučby.

Pokiaľ ide o vzťah medzi alternatívnou voľbou povolania a didaktickými kompetenciami, štatisticky významná korelácia bola evidentná, aj keď negatívna. Tieto zistenia sú v súlade s výskumom, ktorý uskutočnili Verešová, Rapsová a Krause (2023). Údaje naznačujú, že učitelia, ktorí si učiteľstvo zvolili ako sekundárnu možnosť, môžu preukazovať nižšiu úroveň odbornosti v takmer všetkých didaktických kompetenciách, okrem implementácie, pri ktorej sa nepozoroval žiadny významný vzťah. Jedným z možných dôvodov tejto nižšej úrovne kompetencií môže byť to, že učitelia sa venujú výučbe, kým nenájdu niečo lepšie (Lin a kol. 2012), alebo preto, že mali nízke skóre na prijímacích skúškach a učiteľstvo si zvolili ako poslednú možnosť zamestnania, pričom im chýbala rovnaká úroveň záujmu ako jednotlivcom, ktorí si učiteľstvo zvolili ako svoju primárnu voľbu (Su a kol., 2001; Klassen a kol., 2011). Z tohto zistenia vyplýva, že rozhodnutie venovať sa učiteľstvu ako sekundárnej voľbe môže ovplyvniť rozvoj alebo prejavy pedagogických kompetencií, ktoré môžu prameniť z rôznej úrovne angažovanosti, oddanosti alebo súladu s učiteľským povoláním.

Vo výskume sme zaznamenali zistenia, ktoré svojou povahou prispievajú k skúmanej problematike motivácie. Na základe zistení, odporúčame vzdelávacím inštitúciám a školám, aby zdôrazňovali stratégie na podporu a udržanie vnútornej a altruistickej motivácie učiteľov v praxi. Okrem toho je dôležité zamerať sa na motiváciu pri nábore študentov učiteľských odborov, pretože už v tejto fáze môžeme ovplyvniť budúcu kvalitu a zapojenie učiteľov. Poskytovať príležitosti na profesionálny rozvoj je nevyhnutné, pretože tvorba a realizácia programov profesionálneho rozvoja učiteľov vykazujú významné výhody v oblasti zlepšovania ich pedagogických schopností a sebaúcty. Takéto programy by mali byť pravidelne aktualizované a prispôsobované aktuálnym potrebám a trendom v školstve.

Programy uznávania a odmeňovania učiteľov, ktoré zahrňujú nielen finančné, ale aj nefinančné formy ocenenia, môžu značne prispieť k ich vnútornej spokojnosti a pocitu uznania. Uznávať a oslavovať úspechy učiteľov, či už prostredníctvom verejného ocenenia alebo osobných gratulácií, pomáha posilňovať ich motiváciu a angažovanosť. Ďalej odporúčame, aby školy a vzdelávacie inštitúcie aktívne pracovali na udržaní učiteľov v praxi. To možno dosiahnuť nielen prostredníctvom profesionálneho rozvoja a uznávania, ale aj podporovaním zmyslu pre účel a význam ich práce. Vytváranie príjemného pracovného prostredia, kde učitelia cítia podporu a majú možnosť spolupracovať so svojimi kolegami, môže výrazne prispieť k ich dlhodobému zotrvaní v tejto profesii.

Ako už bolo uvedené, pozorovali sme negatívnu koreláciu v motivácii učiteľov, ktorí si zvolili učiteľstvo ako alternatívnu profesijnú dráhu a ich didaktickými kompetenciami. Preto odporúčame uskutočniť ďalší výskum vplyvu alternatívnych kariérnych volieb na učiteľské povolanie ako celok a ako podporiť učiteľov, ktorí vnímajú učiteľstvo ako sekundárnu možnosť. Hlbšie skúmanie týchto aspektov by mohlo priniesť cenné poznatky pre zlepšenie pedagogických postupov a podporu profesionálneho rozvoja pedagógov. Okrem toho navrhujeme skúmať didaktické kompetencie kvalitatívnym

prístupom, pričom by sa výskum nemal zameriavať len na sebahodnotenie, ale aj na hodnotenie zo subjektívneho hľadiska prostredníctvom pozorovania a hodnotenia žiakmi a kolegami. V rámci kvalitatívneho výskumu, zameraného na metódy pozorovania, odporúčame, aby pozorovanie vykonával kvalifikovaný pedagogický pracovník, ktorý má dostatočné kompetencie na hodnotenie. Tento prístup by mohol poskytnúť komplexnejší obraz o didaktických schopnostiach učiteľov. Ďalším odporúčaním je longitudinálne skúmanie motivácie učiteľov, ktoré by sa zameralo na sledovanie zmien motivácie v dlhšom časovom horizonte, s cieľom zistiť, či a ako sa motivácia mení s vekom a skúsenosťami. Takýto výskum by mohol odhaliť dynamiku motivačných faktorov a ich vplyv na výkonnosť a spokojnosť učiteľov, čo by mohlo byť kľúčové pre efektívne riadenie a podporu pedagogickej kariéry.

Literatúra

- ARIFIN, H. M. (2014). The Influence of Competence, Motivation, and Organisational Culture to High School Teacher Job Satisfaction and Performance. Online. *International Education Studies*, 8(1), 38-45. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v8n1p38>
- AZIZ, F., AKHTAR M. S., & RAUF, M. (2014). Relationship Between Teachers' Competencies And Motivation At Higher Education Level In Pakistan. Online. *Pakistan Annual Research Journal*, 50, 1-12D
https://www.pscpesh.org/PDFs/PJ/Volume_50/11_Fakhra.pdf
- BAKER, S.R., (2004). Intrinsic, extrinsic, and amotivational orientations: Their role in university adjustment, stress, well-being, and subsequent academic performance. *Current Psychology*, 23, 189-202.
https://www.academia.edu/19556377/Intrinsic_extrinsic_and_amotivational_orientations_Their_role_in_university_adjustment_stress_well_being_and_subsequent_academic_performance
- BALLOVÁ MIKUŠKOVÁ, E. (2022). *Meranie profesijných kompetencií učiteľov*. Nitra: PF UKF. 72s. ISBN 978-80-558-1941-9
- BENABOU, R., & TIROLE, J., (2003). Intrinsic and Extrinsic Motivation. *Review of Economic Studies*, 70(3), 489-520. <https://doi.org/10.1111/1467-937X.00253>
- Blašková, M. a kol., (2015). Motivation and Development of the University Teachers' Motivational Competence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 182, 116-126.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.746>
- BRUINSMA, M., & JANSEN, E., (2010). Is the motivation to become a teacher related to pre-service teachers intentions to remain in the profession. Online. *European Journal of Teacher Education*, 33(2), 185-200.
<https://doi.org/10.1080/02619760903512927>
- CARSON, R. L., & CHASE, M. A. (2009). An examination of physical education teacher motivation from a self-determination theoretical framework. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(4), 335-353. <https://doi.org/10.1080/17408980802301866>

DECI, L. E., & RYAN, M. R. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54 – 67. <https://doi:10.1006/ceps.1999.1020>

GAGNE, M., & DECI, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-362. <http://dx.doi.org/10.1002/job.322>

HEIN, V et al. (2012). The relationship between teaching styles and motivation to teach among physical education teachers. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11, 123–130. https://www.researchgate.net/publication/228458821_The_Relationship_Between_Teaching_Styles_and_Motivation_to_Teach_Among_Physical_Education_Teachers

CHUAN, CH. L. (2013). Pre-Service Teachers' Motivation for Choosing Teaching as a Career. *Jurnal Penyelidikan*. Corpus ID: 146703434, 1-18 <https://www.semanticscholar.org/paper/PRE-SERVICE-TEACHERS'-MOTIVATION-FOR-CHOOSING-AS-A-Chuan/b51d2eeb6c2103107208f078a53a2e6cf4b060c8#citing-papers>

KLASSEN, R. M. et al. (2011). Investigating pre-service teacher motivation across cultures using the Teachers' Ten Statements Test. *Online Teaching and Teacher Education*, vol.27, no.3, pp. 579-588. doi.org/10.1016/j.tate.2010.10.012

KNELL, P. F. & CASTRO, A. J. (2014) Why People Choose to Teach in Urban Schools: The Case for a Push–Pull Factor Analysis. *The Educational Forum* 78(2), 150-163. ISSN-0013-1725

KYRIACOU, C. et al. (2003). Student teachers' expectations of teaching as a career in England and Norway. Online. *Educational Review*, vol. 55, no. 3, pp. 255–263. doi.org/10.1080/0013191032000118910

KYRIACOU, C., & COULTHARD, M. (2000). Undergraduate's views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching*, 26(2), 117-126. <https://doi.org/10.1080/02607470050127036>

KYRIACOU, CH., (1996). *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál. 1996 s. 155 s. ISBN 80-7178-022-7

LIN, E. a kol, (2012). Initial motivations for teaching: Comparison between preservice teachers in the United States and China. Online. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40, 227–248. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700047>

Nasreen, A., & Odhiambo, G. (2018). Teacher professional development and curriculum: Enhancing teacher professionalism in Africa. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17(4), 24-37. https://www.researchgate.net/publication/325844421_The_Continuous_Professional_Development_of_School_Principals_Current_Practices_in_Pakistan

PAULICK, I.; RETELSDOFER, J.; & MÖLLER, J. (2013). Motivation for choosing teacher education: Associations with teachers' achievement goals and instructional practices. *International Journal of Educational Research*, 61, 60–70. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.04.001>

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

PRŮCHA, J. (2009) *Pedagogická encyklopedie*: 1 vyd. Praha: Portál. 2009. 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2

RAPSOVÁ, L., SZÍJJÁRTÓOVÁ, K., & SÜTTÖ, L. (2021). *Dotazník didaktických kompetencií (pilotná verzia)*. Dostupné na: <https://osf.io/gw469>

REISS, S., (2012). Intrinsic and Extrinsic Motivation. Online. *Teaching of Psychology*, 39(2), 152–156. <https://doi.org/10.1177/0098628312437704>

RICHARDSON, P. W., & WATT, H. M. G. (2005). "I've decided to become a teacher": Influences on career change. Online. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 475–489. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.03.007>

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

SABAN, A. (2003). A Turkish profile of prospective elementary school teachers and their views of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19 (8) 829-846.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.03.004>

SCHOON, I., (2001). Teenage job aspirations and career attainment in adulthood: A 17-year follow-up study of teenagers who aspired to become scientists, health professionals, or engineers. *International Journal of Behavioral Development*, 25 (2), 124-132 <https://doi.org/10.1080/01650250042000186>

SINCLAIR, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79–DOI: 10.1080/13598660801971658

SU, Z. et al- (2001). Choices and commitment: A comparison of teacher candidates' profiles and perspectives in China and the United States. Online. *International Review of Education*, 47(6), 611–635. <https://doi.org/10.1023/A:1013184026015>

THOONEN, E. E. J. et al. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47, 496–536.
<http://dx.doi.org/10.1177/0013161X11400185>

TOMŠÍK, R. & GATIAL, V., (2018). Choosing teaching as a profession: influence of big five personality traits on fallback career. *Problems of Education in the 21st Century*, 76, (1), 100-108. <https://doi.org/10.33225/pec/18.76.100>

TOMŠÍK, R. (2017). Vplyv demogeografického prostredia na motiváciu voľby učiteľského povolania. Online. *Journal of Education in contexts*, 1(7), 107 – 123. Dostupné na: <https://paidagogos.net/issues/2016/1/article.php?id=7>

TOMŠÍK, R., (2016). Relationship between motivation of choosing teaching as a career and study choice satisfaction among Slovak teacher trainees. *Slavonic Pedagogical*

Studies Journal : The Scientific Educational Journal, 5(1), 3-13.

<https://doi.org/10.18355/pg.2016.5.1.3-13>

TOMŠIK, R. (2018). *Štýl výchovy a osobnostné charakteristiky vo vzťahu k motivácii voľby učiteľského povolania*. [Dizertačná práca], Nitra: PF UKF, 142s.

VEREŠOVÁ, M., RAPSOVÁ, L., & KRAUSE, R., (2023). *Osobnosť a motivácia k voľbe povolania ako prediktory profesijných kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave v praxi*. Nitra: PF UKF 192 s. ISBN 978-80-558-2050-7

ZACHAROVÁ, Z. J., & SOKOLOVÁ, L. (2014). Postoje a motívy k voľbe učiteľského povolania. *GRANT journal*, 3(1), 52-57. ISSN 1805-062X, 1805-0638

INTERAKČNÉ ŠTÝLY UČITEĽOV V PRAXI Z ASPEKTU ČŔT OSOBNOSTI BIG FIVE

INTERACTION STYLES OF TEACHERS IN PRACTICE FROM THE ASPECT OF THE BIG FIVE PERSONALITY TRAITS

Alexandra Guttová, Marcela Verešová

Abstrakt:

V príspevku sa centrujeme na výskumnú analýzu diferencií v interakčných štýloch učiteľov vzhľadom na stratifikáciu črt osobnosti Big Five. Osobnosť učiteľa zastúpenú črtami Veľkej päťky považujeme v súlade s Verešovou, Rapsovou a Krausem (2023) za významný prediktor profesijných kompetencií učiteľa, ku ktorým patria aj interakčné štýly. Zistenia a východiská z výskumných zistení sú viazané na výchovno-vzdelávaciu efektivitu učiteľa. Výskum u 167 učiteľov z praxe je kvantitatívneho charakteru a má komparačný dizajn. Za kľúčové výskumné zistenie považujeme fakt, že učitelia s vysokou mierou extravenzie významne viac využívajú interakčný štýl organizátor vyučovania a naopak menej interakčné štýly neistý, nespokojný a karhajúci; učitelia s vysokou mierou otvorenosti významne viac využívajú interakčné štýly organizátor vyučovania, napomáhajúci, vedúci žiakov k zodpovednosti a naopak menej interakčné štýly neistý, nespokojný a karhajúci; ; učitelia s vysokou mierou svedomitosti významne viac využívajú interakčné štýly organizátor vyučovania, napomáhajúci chápaní, vedúci žiakov k zodpovednosti, prísny a naopak menej interakčné štýly neistý, nespokojný a karhajúci; učitelia s vysokou mierou prívetivosti významne viac využívajú interakčné štýly organizátor vyučovania, napomáhajúci, chápaní, vedúci žiakov k zodpovednosti a naopak menej interakčné štýly neistý, nespokojný a karhajúci; učitelia s vysokou mierou neurotizmu významne viac využívajú interakčný štýl karhajúci.

Kľúčové slová:

Profesijné kompetencie; Interakčné štýly učiteľa; Model Big Five; Extraverzia; Otvorenosť; Prívetivosť; Svedomitosť; Neurotizmus

Abstract:

In the paper, we focus on the research analysis of differences in the interaction styles of teachers regarding the stratification of the Big Five personality traits. In accordance with Verešová, Rapsová and Krause (2023), we consider the teacher's personality represented by the features of the Big Five to be an important predictor of the teacher's professional competencies, which also include interaction styles. Findings and introduction to research findings are tied to the educational effectiveness of the teacher. The research with 167 practicing teachers has quantitative and comparative design. We consider the key research finding to be the fact that teachers with a high degree of extraversion significantly more use the teaching organizer interaction style and, on the contrary, use the insecure, dissatisfied and scolding interaction styles less; teachers with a high degree of openness significantly more use the interaction styles teaching organizer, helping, leading students to responsibility, and conversely less interaction styles uncertain, dissatisfied and scolding; teachers with a high degree of conscientiousness significantly more use the interactional styles teaching organizer, helping, understanding, leading students to

responsibility, strict and, on the contrary, less interactional styles uncertain, dissatisfied and scolding; teachers with a high level of agreeableness significantly more use the interaction styles teaching organizer, helping, understanding, leading students to responsibility, and conversely less interaction styles uncertain, dissatisfied and scolding; teachers with a high level of neuroticism use a scolding interaction style significantly more.

Key words:

Professional competences; Interaction styles of teacher; Big Five model; Extraversion; Openness; Agreeableness; Conscientiousness; Neuroticism

Výskum bol realizovaný ako súčasť riešenia projektu 1/0255/24 „Profesijné kompetencie a psychologická gramotnosť učiteľov“.

1 Úvod do problematiky

Interakčné štýly sú spôsoby, akými subjekty - ľudia komunikujú a spolupracujú v rôznych situáciách. V kontexte vzdelávania sú interakčné štýly učiteľov kľúčové pre efektívne vyučovanie a učenie sa. Už počas pregraduálnej prípravy, počas procesu formovania učiteľskej osobnosti sa učitelia dennodenne stretávajú s pojmom „interakcia“ a to nielen v teoretickej, ale najmä praktickej rovine. Vstupom do tejto profesie každý učiteľ podpisuje akúsi „zmluvu“ alebo „dohodu“ o tom, že bude neustále vstupovať do interakcie so žiakmi. Do interakcie vstupuje žiak a rovnako i učiteľ, či už chce, alebo nie. V edukačnom procese sa interakcii nemožno vyhnúť. Interakcia predstavuje súbor alebo sled komunikačných udalostí vrátane diskusií, rozhovorov tvárou v tvár, kolektívnych a skupinových rozhovorov alebo jednoducho výmeny názorov. Pri interakcii je však pre učiteľa dôležité stále si uvedomovať potrebu jej riadenia a význam priebehu týchto interakcií (Lucero, Scalante-Morales, 2018).

Gavora a kol. (2003) riešia nahliadajú na interakciu učiteľa cez interakčnú epizódu. Bežnou interakčnou epizódou môže byť napríklad samotné napomenutie žiakov učiteľom – napríklad žiaci sa počas skupinovej práce na hodine začnú rozprávať príliš nahlas, čo môže rušiť ostatné skupiny a tak ich učiteľ napomenie a následne žiaci stíchnu (Gavora a kol., 2003). Je to však len jeden z mnohých príkladov interakčných epizód. Učitelia už len počas jedného výkonu svojej profesie v prostredí školy zažívajú niekoľko stoviek interakčných epizód, ktoré sú typické rôznorodosťou svojho trvania a intenzity. Realizácia vzdelávania a sprevádzanie učenia sa žiakov nie je len prenosom teoretických vedomostí a praktických zručností zo strany učiteľa na stranu žiaka, ale je syténé intenzívnou a vzájomnou interakciou učiteľa so žiakom, charakterizovanú typickým interakčným štýlom učiteľa (Borich, 2017). Wubbels a kol. (2015, in Pennings, Hollenstein, 2019) medzi tie najrelevantnejšie ukazovatele kvality výchovno-vzdelávacieho procesu zahŕňajú práve interakčný štýl učiteľa, pričom poukazujú najmä na efektivitu v oblasti kvality vzťahov medzi učiteľom a žiakom. Učiteľ vo svojej učiteľskej profesii má už pri jej vstupe niekoľko cieľov, ktoré postupne plní a ktoré ho formujú. Jedným z týchto cieľov je tiež osvojenie si istých interakčných vzorcov, vrátane rôznorodých stratégií komunikácie, čo autori Adiyono a kol. (2024)

považujú za nevyhnutnosť v učiteľskej profesii. Interakčný štýl učiteľa chápeme ako pomerne stálu charakteristiku učiteľovej osobnosti, ktorá sa vyznačuje jeho individuálnymi kvalitami a vlastnosťami, ale siaha aj na pedagogicko-psychologické charakteristiky učiteľa, pričom sa zameriava aj na oblasť jeho didaktických postupov a zručností. Interakčný štýl učiteľa je výsledkom toho, aká je učiteľova osobnosť, prejavy správania, jeho temperament, ale i jeho spôsobilosti, stratégie, návyky a kompetencie. To, akým učiteľ v skutočnosti je vo svojej učiteľskej profesii, zároveň určuje a predikuje to, akým interakčným štýlom disponuje. Rôzne interakčné štýly môžu ovplyvniť dynamiku triedy, motiváciu žiakov a celkovú atmosféru učenia (Fenyvesiová, 2006).

Každý interakčný štýl má svoje plusy a mínusy, svoje silné a slabé stránky a môže byť vhodný v rôznych situáciách a kontextoch. Dôležité je, aby učitelia dokázali flexibilne meniť svoj prístup podľa potrieb žiakov a situácie v triede. Efektívny učiteľ často kombinuje prvky rôznych štýlov a prispôsobuje ich na dosiahnutie čo najlepších výsledkov v učení a rozvoji žiakov – práve o tom je pedagogická efektivita učiteľa. Existujú však rôzne delenia a rôzne klasifikácie typológií interakčných štýlov učiteľa, no my sa v našom príspevku zameriame na interakčný štýl, ktorého základom je osemdimensionálny model, ktorý do hĺbky približuje a popisuje učiteľa a jeho osobnosť. Jedná sa o model interakčného štýlu podľa Wubbelsa, Crétona a Hooymayersa (in Fenyvesiová, 2006), ktorí prostredníctvom osí (dominantný, ústretový, submisívny, odmietavý) vytvorili osem nasledovných sektorov:

Organizátor vyučovania – pre tento štýl je typická výborná organizovanosť nielen vo svojom odvetví, ale aj počas každej vyučovacej hodiny a jej priebehu. Vyznačuje sa schopnosťou vedieť zmapovať takmer všetko vo svojej triede, riadi vyučovací proces, jasne stanovuje ciele a očakávania.

Napomáhajúci žiakom – empatickosť, snaha pomôcť za každých okolností a zdravý zmysel pre humor je to, čo vystihuje tento interakčný štýl. Už z názvu je samozrejmé, že tento interakčný štýl učiteľa poskytuje podporu a pomoc študentom a sústreďuje sa najmä na individuálne potreby a rozvoj každého žiaka.

Chápajúci – učiteľ sa snaží vcítiť do žiakov a pochopiť ich občasné zlyhania. Žiakom nevyčíta ich chyby, či pády, ktoré boli „spravodlivo“ zapríčinené, ale snaží sa im načúvať a porozumieť, prejavuje empatiu a porozumenie voči žiakom.

Vedúci k zodpovednosti – tento štýl doslova vedie žiakov k tomu, aby boli zodpovední. Môže sa to týkať vedúcich úloh v rámci triedy, či školy, kedy učiteľ dáva žiakom isté právo konať v súlade s jeho pokynmi a radami, pričom zdôrazňuje dôležitosť samostatnosti žiakov.

Neistý – učiteľ označovaný za neistého je doslova neistý, avšak nielen v samom sebe, ale aj v predmete, ktorý vyučuje. Preto sa často stáva, že ho žiaci veľmi často „nachytajú“ a takýmto spôsobom má takýto typ učiteľa našliapnuté k strate authority.

Nespokojný – tento štýl učiteľa je nespokojný, nešťastný alebo neustále rozladený. Vyznačuje sa najmä tým, že ak vo vzájomnej interakcii nastane problém, ľahko ho rieši

trestom. Neustále hľadá a zameriava sa na nedostatky, čo môže viesť k následnej demotivácii u žiakov.

Karhajúci – tento štýl učiteľa je akoby vyšším stupňom nespokojného učiteľa. Nešetrí nevhodnými prejavmi smerom k žiakom a nechá sa veľmi ľahko vyprovokovať. V oblasti riadenia triedy dodržiava striktné pravidlá.

Prísny - je štýl učiteľa, pred ktorým majú žiaci rešpekt, no nie v dobrom slova zmysle, skôr predstavuje akéhosi „strašiaka“. Od žiakov často očakáva nadpriemerné, ba až nedosiahnuteľné výsledky, pričom kladie dôraz na samotné správanie a disciplínu žiakov. (Fenyvesiová, 2006)

Samotný učiteľ a učiteľova osobnosť, ako tvrdia autori Larasati a kol. (2019), je kľúčom vzdelávacieho procesu, kľúčom k úspechom žiakov, ale i pedagogickej efektivite samotných učiteľov pretože tieto elementy spolu navzájom súvisia a prelínajú sa. Kvalita vyučovacieho procesu, vzdelávania a učenia vo všeobecnosti je jednou z najzásadnejších priorít v učiteľskej profesii (Senthamarai, 2018). Učiteľova pedagogická efektivita síce nie je niečo, čo môžeme považovať za hmatateľné, avšak, určite je to niečo, čo je vo výchovnovzdelávacom procese viditeľné a najmä cititeľné. Celá pedagogická efektivita učiteľa však závisí a je odrazom jeho profesijných kompetencií. Tak, ako i v živote, tak aj vo vzdelávaní je vhodné a efektívne, aby si učiteľ vedel dobre určiť a uviesť svoje vzdelávacie a učiteľské priority a tým sa priblížiť k dosahovaniu svojej pedagogickej efektivity (Handrianto a kol., 2021). V našom výskumnom bádaní si kladieme za cieľ prepojiť interakčné štýly učiteľov v praxi s osobnosťou popísanou modelom Big Five. Každá z piatich črt modelu Big Five predstavuje komplexný súbor vlastností, charakteristík a znakov (Diener, Lucas, 2023). Môžeme tvrdiť, že podľa toho, do akej miery sú rozvinuté tieto črty, do takej istej miery je rozvinutá aj pracovná alebo životná spokojnosť ľudí, v našom prípade učiteľa. Ako jednoduchý príklad môžeme uviesť jednu z črt Big Five, extravenziu – ľudia, ktorí majú rozvinutú túto črtu na vysokej úrovni majú vysoké predpoklady na jednoduchšiu a efektívnu komunikáciu s ostatnými ľuďmi, teda sa vyznačujú spoločnosťou a táto schopnosť im uľahčuje život v každom smere. Nie sú v neustálom napätí a spoločnosť pre nich nepredstavuje stresový faktor, ako v prípade introvertov. Existujú však aj opačné prípady, kedy miera extravenzie je nízka, nerozvinutá a v takomto prípade to môže viesť k pracovnej, či životnej nespokojnosti (Cherry, 2023). Autori Bastian a kol. (2017) taktiež riešili problematiku veľkej päťky v súvislosti s efektivitou učiteľa a tvrdia, že efektívni učelia sú takí, ktorí spĺňajú alebo sa správajú podľa črt veľkej päťky. To znamená, že sú svedomití, príjemní alebo ústretoví. Znamená to tiež, že učelia, ktorí vynikajú v danej osobnostnej črte alebo majú vysokú mieru danej črty, sú viac efektívni. Osobnostné črty môžeme chápať aj ako pomerne stabilné dispozície alebo schopnosti, ktoré jednotlivci, v našom ponímaní učiteľ, vyjadruje prostredníctvom vzorov správania, konania alebo spôsobov myslenia (Costa a kol., 2019 in Hartmann, Ertl, 2021).

Extraverzia je črtou, pre ktorú je typické práve akési splynutie, či takmer úplne spojenie človeka s vonkajším, okolitým svetom. Ľudia, ktorí sa vyznačujú vysokou

mierou extravenzie sú tí, ktorí vyhľadávajú spoločnosť a radi sú jej súčasťou. Sú plní elánu, pozitívnej energie a ich často prežívajú pozitívne emócie. Ľudia vyznačujúci sa vysokou mierou extravenzie budú pravdepodobne tými, ktorí vám na každý váš návrh s nadšením povedia „Áno! Podme do toho!“, teda sa chopia šance, sú akční a nadšení z rôznych výziev. V spoločnosti si osoby s vysokou mierou extravenzie dokážu bez problémov presadiť, vyjadriť, či prerozprávať svoje názory (Tamban, Banasihan, 2017). Autori Barrick a Mount (1991, in Neal a kol., 2011) definujú extravenziu ako sklon k tomu správať sa a konať asertívne a spoločensky. Osobnostná črta extravenzia spĺňa niekoľko pozitívnych bodov v učiteľskej profesii, no jedným z nich môže byť práve to, že extravenzia vedie k jednému dôležitému cieľu, ktorým je práve efektivita – najmä v školskom prostredí prispieva k celkovej efektivite výučby žiakov, ale i práci učiteľov (Neal a kol., 2011). Podľa Göncza (2017) je extravenzia mimoriadne žiaducou črtou najmä v učiteľskej profesii, nakoľko extravenzia v sebe zahŕňa mnoho pozitívnych vlastností, ako je priateľskosť, empatia, sebavedomie a iné. Extravenzia sa v mnoho prípadoch spája práve s pozitívnymi emóciami, ktoré sú najmä vo vzťahu učiteľ-žiak žiaducimi. V súvislosti s extravenziou autor Petrović-Bjekić (1997, in Göncz, 2017) tvrdí, že učitelia, ktorí sa vyznačujú vysokou mierou extravenzie sú efektívnejší nielen v profesijnej, ale v každej oblasti a sfére ich života.

Otvorenosť voči skúsenosti v rámci modelu Big Five za najcharakteristickejšie črtu pokladá práve širokú škálu záujmov osoby, ktorá sa touto črtou vyznačuje. Už z názvu tejto črty je zrejmé, že nakoľko ide o osobu, ktorá je otvorená voči skúsenosti, bude sa vyznačovať vysokou zvedavosťou a záujmom o okolitý svet. Sú otvorení novým skúsenostiam, novým vzťahom, novým situáciám, či experimentovaniu. Ľudia vyznačujúci sa touto črtou nie sú práve typmi, ktoré by dbali na tradičné spôsoby, ale práve naopak – sú otvorení novým výzvam, neboja sa vystúpiť zo svojej komfortnej zóny a majú vysoké predpoklady pre rozvoj kreativity a za kreatívnych sa aj považujú (Cherry, 2023). Vysoká miera otvorenosti v učiteľskej profesii môže znamenať tiež predpoklad, že učitelia budú naklonení tvorivejším spôsobom a stratégiám vzdelávania a nebudú sa upínať len na jeden a ten istý, či tradičný spôsob výučby. Aj preto je otvorenosť voči skúsenosti žiadanou osobnostnou črtou v učiteľskej profesii a pre každého učiteľa je veľké plus, pokiaľ má túto osobnostnú črtu rozvinutú. Učiteľ s rozvinutou otvorenosťou voči skúsenosti je aj benefitom pre žiakov – výchovno-vzdelávací proces sa v takomto prípade môže stať zaujímavým a dynamickým procesom, ktorý je zakaždým obohatený o niečo iné, nové a nepoznané (Nießen a kol., 2020). Otvorenosť voči skúsenosti je typická pre ľudí, ktorí majú radi okrem iného tiež rôzne formy umenia a zbožňujú dlhé diskusie o nových nápadoch, ktoré ich dokážu až nadchnúť a nadmieru zaujať – aj preto je ich slovná zásoba rozvinutá na vysokej úrovni. Nezameriavajú sa však len na hovorené slovo, ale tiež veľa premýšľajú, a to dokonca veľmi hlbavo. Často sa stretáme tiež s konkrétnym názvom pre týchto ľudí v rôznych zahraničných článkoch, či publikáciách a to je výraz „deep“. Znamená to, že ľudia vyznačujúci sa touto črtou sú hlbaví takmer v každej oblasti svojho života, nie povrchní. Ľudia vyznačujúci sa nízkou miery otvorenosti sú tými, ktorí sa nebudú

snažiť o hľadanie hlbšieho významu za niektorými vecami a to z dvoch dôvodov. Prvým dôvodom je, že ich to jednoducho vôbec nezaujíma a druhým, že u nich nie je rozvinutá črta otvorenosť voči skúsenosti (Anderson, 2013).

V poradí ďalšou osobnostnou črtou učiteľa podľa modelu Big Five je osobnostná črta prívetivosť. Ľudia vyznačujúci sa touto črtou sú často popisovaní ako mimoriadne príjemní, láskaví a súcitní. Čo sa týka školského prostredia, túto osobnostnú črtu učiteľov ocenia práve ich žiaci. V takomto prípade sa žiaci neboja osloviť učiteľa pri akomkoľvek probléme a zároveň vedia, že pokiaľ sa rozhodnú ho osloviť, komunikácia sa bude viesť na veľmi kludnej, ale i príjemnej note. Avšak nielen žiaci, ale i ostatní pedagogickí zamestnanci ocenia túto črtu svojich pedagogických kolegov (Anderson, 2013). Osobnostná črta prívetivosť by mala aspoň sčasti tvoriť akúsi „povinnú“ časť v profesii učiteľa. Učiteľ každým dňom čelí interakčným epizodám a situáciám, ktoré si vo väčšine prípadov vyžadujú práve jeho prívetivé slová a konanie. Osoby vyznačujúce sa vysokou mierou črty prívetivosť sú osobami, ktoré často stavajú svoje potreby na rovnakú úroveň, ako aj potreby iných ľudí. Znamená to, že nechcú byť nejakým spôsobom „nad“ inými ľuďmi, ale práve naopak – snažia sa dať aj druhým ľuďom pocit, že plávajú na jednej lodi. Túto vlastnosť si vážia najmä žiaci. Samozrejme, že prirodzený rešpekt zo strany žiakov je potrebný, no vedomie, že učiteľ žiakom nedá pocítiť, že on je nadradenou entitou v hierarchii a vzťahu učiteľ – žiak je bázou pre vzájomnú dôveru a pocit bezpečia založené na rešpekte (Huntington, 2023).

O svedomitosti môžeme hovoriť ako o črte, ktorá sa spája s disciplinovanosťou a spoľahlivosťou. Ak by sme sa pozreli na svedomitosť z pohľadu školského prostredia, mohli by sme tvrdiť, že práve svedomití žiaci sú tí, ktorí si poctivo robia domáce úlohy, nezabúdajú na to, čo im učiteľ povie, či akú úlohu im v tom čase zadá a podvádzanie na písomkách za žiadnych okolností nepatrí do ich svedomitého školského sveta. Naopak zas svedomití učitelia sú práve tí, ktorí svedomito pristupujú tak príprave ako aj realizácii vyučovania, ako aj k ďalším edukačným povinnostiam. Ako konštatuje Huntington (2023) návod na svedomitosť, či dosiahnutie tejto črty je jednoduchý – jednoducho robiť to, čo je skutočne správne. Ľudia vysoko rozvinutou s črtou svedomitosti sú zároveň aj zodpovední. Aj to často dôvod, prečo pre svoje okolie predstavujú niekoho, na koho môžu iní takmer vždy spoľahnúť. Rôzne situácie a udalosti vo svojom živote si vedia dokonalo zorganizovať a dôkladne sa na ne pripraviť. Ich okolie od nich očakáva, že budú za každých okolností pripravení, čo sa im vo väčšine prípadov aj podarí, nakoľko zvýšenú pozornosť venujú aj najdrobnejším detailom a veci plánujú dopodrobna. Na strane druhej ľudia s nerozvinutou črtou svedomitosti sú neorganizovaní a vo väčšine prípadov nepripravení, čoho následkom môže byť práve to, že celá ich činnosť či konanie môžu pôsobiť neefektívne (Anderson, 2013).

Osobnostná črta neurotizmus na rozdiel od ostatných osobnostných črt Big Five je akcentovaná negatívnymi emóciami, ako napríklad úzkosť, smútok, hnev, či strach. Osoby s vysokou mierou neurotizmu sa často správajú pod vplyvom týchto negatívnych emócií, absentuje u nich sebadôvera, pridružiť sa môžu poruchy spánku,

s tým spojené nočné mory a podobne. Dokonca osoby s vysokou mierou neurotizmu znekludňujú napríklad krátke cesty výťahom, či jazda autom v tuneli a iné tomu podobné a často bežné situácie (Říčan, 2007). Osoby, u ktorých je zistená vysoká miera neurotizmu sú tými, ktoré sa viac ako obvykle stretajú tvárou v tvár s negatívnymi emóciami a sú dokonca citlivejší, ako ľudia s nižšou mierou neurotizmu. Tak, ako v každej osobnostnej črte, tak aj v črte neurotizmus existuje nižšia a vyššia hranica alebo nižšia a vyššia miera danej črty z pohľadu jej sily. Ľudia, ktorí sa vyznačujú nižším skóre neurotizmu sa obvykle nenechajú tak ľahko rozrušiť a možno povedať, že sú voči zdrojom či spúšťačom negatívnej emocionality odolnejší. Sú spokojnejší sami so sebou a vedia kontrolovať svoje správanie a konanie v spojitosti s konkrétnou situáciou. Naopak tí, u ktorých je vyššie skóre neurotizmu sú tí, ktorí sa neustále zamýšľajú alebo strachujú aj nad malými, možno povedať banálnymi udalosťami, či situáciami, sú si neistí a vo vyhrotených situáciách takýchto ľudí môže prepadnúť až pocit nedostatočnosti (Diener, Lucas, 2023). Okolie osobu vyznačujúcu sa vysokou mierou neurotizmu vníma ako niekoho, kto je pochmúrny, na svoje okolie často pôsobí podráždené alebo striedaním nálad (White a kol., 2022). Takéto osoby sú často vnímané ako nedostupné alebo sa prejavujú nezáujmom o akúkoľvek spoločenskú interakciu alebo ich celkové správanie a vzhľad odrádza okolie interagovať s takouto osobou.

1.2 Výskumný problém a cieľ výskumu

Výskum, ktorému sa v príspevku venujeme, je centrován na diferencie v interakčných štýloch učiteľov vzhľadom na stratifikáciu črt osobnosti Big Five. Nami realizované výskumné zameranie je rozšírením skúmania rozdielov v profesijných kompetenciách učiteľov, konkrétne v didaktických kompetenciách učiteľov, ktoré bolo predmetom výskumu v projekte VEGA 1/0084/21 „Osobnostné, kognitívne a motivačné prediktory profesijných kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi“. Nami realizovaný výskum je kvantitatívneho charakteru a má komparačný dizajn. Zameriavame sa na identifikáciu rozdielov v interakčných štýloch učiteľov v praxi z aspektu stratifikácie podľa črt osobnosti podľa modelu Big Five (extraverzia, otvorenosť voči skúsenosti, prívetivosť, svedomitosť, neurotizmus), pričom každá z charakteristík Veľkej päťky je rozdelená na úroveň nízka, priemerná, vysoká z aspektu hrubého skóre.

Na báze uvedeného je našim cieľom identifikovať rozdiely v ôsmych interakčných štýloch učiteľov (organizátor vyučovania, napomáha žiakom, chápací, vedie žiakov k zodpovednosti, neistý, nespokojný, karhajúci, prísny) z aspektu stratifikácie piatich kľúčových osobnostných črt Big Five (extraverzia, otvorenosť voči skúsenosti, prívetivosť, svedomitosť, neurotizmus) do úrovne nízka, priemerná a vysoká.

2 Metódy

2.1 Participanti výskumu

Výber výskumnej vzorky 167 učiteľov z praxe bol zámerný a dostupný. Z aspektu zastúpenia pohlaví, vo veľkej miere prevažuje ženské pohlavie (151 žien, 90,4%), pričom počet mužov bol 16 (9,6%). Vekové ohraničenie výskumnej vzorky sa pohybuje v mladšom až neskorom dospelom veku (25 – 65 rokov), priemerný vek je 43 rokov. Zároveň identifikujeme najvyššie a najnižšie vekové ohraničenie participantov výskumu. Z aspektu výkonu profesie učiteľ na stupni vzdelávania je zastúpenie nasledovné: učiteľ/ka predprimárneho vzdelávania N=33 (19,8%), učiteľ/ka pre prvý stupeň ZŠ N=29 (17,4%) , učiteľ/ka pre nižšie sekundárne vzdelávanie N=43 (25,7%), učiteľ/ka pre vyššie sekundárne vzdelávanie N=62 (37,1%).

2.2 Metódy výskumu a spracovania dát

Na meranie interakčných štýlov učiteľa sme použili transformovanú slovenskú verziu Dotazníka interakčného štýlu učiteľa (Gavora a kol., 2003; do sebahodnotiacej podoby pôvodný dotazník upravila Verešová, 2021; psychometricky transformovanú podobu overila Ballová Mikušková, 2022), ktorý obsahuje 40 položiek. V tejto verzii učitelia hodnotili svoje správanie v zmysle ich interakčného štýlu z vlastného pohľadu. Celkovo participanti hodnotili svoje správanie na škále od 1 (nikdy, takmer vôbec) po 5 (vždy, takmer vždy). Pre každý z interakčných štýlov platí, že vyššie skóre indikuje vyššie zastúpenie daného štýlu v interakcii učiteľa so žiakom.

Na meranie osobnostných črt sme za účelom identifikovania Veľkej päťky využili psychometricky overenú skrátenú 30-položkovú verziu BFI-2-S autorov Kohut a kol. (2020), v ktorej je každý faktor vyjadrený šiestimi položkami, ku ktorým sa respondent vyjadruje na škále Likertovho typu od jednoznačne nesúhlasím (1) po jednoznačne súhlasím (5). Pre každú z osobnostných charakteristík Big Five - vyššie skóre indikuje vyššie zastúpenie danej osobnostnej charakteristiky.

Pri zisťovaní hodnoty štatistickej signifikancie a rozdielov sme použili analýzu rozptylu ANOVA a t-testy. Na zistenie rozdielov a ich signifikancie v rámci podskupín v rámci ANOVA sme realizovali aj post-hoc testy. Jednotlivé analýzy boli počítané pomocou štatistického programu JASP.

3 Výsledky

Z aspektu diferencií jednotlivých preferovaných interakčných štýlov u učiteľov v praxi z aspektu stratifikácie črty extravenzie (tabuľka 1, zastúpené úrovne nízka, priemerná, vysoká) konštatujeme, že vysoko extrovertní učitelia významne viac preferujú využívanie interakčného štýlu organizátor vyučovania, a významne menej preferujú využívanie interakčných štýlov neistý, nespokojný a karhajúci.

Tabuľka 1 Diferencie v interakčných štýloch učiteľov z aspektu stratifikácie osobnostnej črty extraverzia

EXTRAVERZIA		N	M	SD	F test ANOVA	p	Post Hoc (t-test)	p
OV	N(1)	4	3,950	0,443	10,394	<.001	-0,558 (1-2)	0,842
	P(2)	83	4,101	0,587			-1,900 (1-3)	0,142
	V(3)	80	4,465	0,464			-4,390 (2-3)	<.001
NA	N(1)	4	4,450	0,252	2,962	<.001	0,084 (1-2)	0,951
	P(2)	83	4,366	0,559			-0,122 (1-3)	0,898
	V(3)	80	4,572	0,530			-0,206 (2-3)	0,042
CH	N(1)	4	4,400	0,490	0,561	<.001	0,509 (1-2)	0,867
	P(2)	83	4,251	0,577			0,204 (1-3)	0,977
	V(3)	80	4,340	0,573			-0,995 (2-3)	0,581
VZ	N(1)	4	3,750	0,443	2,824	0,062	-1,081 (1-2)	0,527
	P(2)	83	4,046	0,540			-1,670 (1-3)	0,220
	V(3)	80	4,207	0,532			-1,930 (2-3)	0,133
NE	N(1)	4	3,063	0,657	17,595	<.001	2,172 (1-2)	0,079
	P(2)	83	2,259	0,788			3,739 (1-3)	<.001
	V(3)	80	1,678	0,650			5,131 (2-3)	<.001
NS	N(1)	4	2,350	0,526	7,338	<.001	1,116 (1-2)	0,505
	P(2)	83	2,007	0,681			2,172 (1-3)	0,079
	V(3)	80	1,683	0,505			3,455 (2-3)	0,002
KA	N(1)	4	1,917	0,501	3,349	0,038	0,241 (1-2)	0,968
	P(2)	83	1,849	0,570			1,009 (1-3)	0,572
	V(3)	80	1,631	0,537			2,511 (2-3)	0,035
PR	N(1)	4	2,250	0,661	3,115	0,047	-1,782 (1-2)	0,179
	P(2)	83	2,916	0,701			-2,227 (1-3)	0,070
	V(3)	80	3,083	0,761			-1,460 (2-3)	0,313

Vysvetlivky: N – nízka; P – priemerná; V – vysoká; OV – organizátor vyučovania; NA – napomáhajúci; CH – chápaný; VZ – vedúci žiakov k zodpovednosti; NE – neistý; NS – nespokojný; KA – karhajúci; PR – prísny (platí pre tabuľky 1 až 5)

Tabuľka 2 Diferencie v interakčných učiteľov z aspektu stratifikácie osobnostnej črty
prívetivosť

PRÍVETIVOSŤ		N	M	SD	t-test	p
OV	P(2)	29	3,903	0,606	-4,092	<.001
	V(3)	138	4,349	0,517		
NA	P(2)	29	4,159	0,702	-3,446	0.008
	V(3)	138	4,532	0,488		
CH	P(2)	29	3,952	0,680	-3,711	0.001
	V(3)	138	4,370	0,521		
VZ	P(2)	29	3,786	0,643	-3,756	<.001
	V(3)	138	4,186	0,491		
NE	P(2)	29	2,405	0,833	3,111	0.004
	V(3)	138	1,915	0,758		
NS	P(2)	29	2,310	0,613	4,534	<.001
	V(3)	138	1,765	0,583		
KA	P(2)	29	2,253	0,632	5,863	<.001
	V(3)	138	1,640	0,484		
PR	P(2)	29	2,931	0,760	-0,389	0,872
	V(3)	138	2,990	0,737		

Tabuľka 3 Diferencie v interakčných učiteľov z aspektu stratifikácie osobnostnej črty
svedomitosť

SVEDOMITOSŤ		N	M	SD	t-test	p
OV	P(2)	46	3,891	0,608	-5,974	<.001
	V(3)	121	4,417	0,464		
NA	P(2)	46	4,200	0,598	-4,006	<.001
	V(3)	121	4,569	0,493		
CH	P(2)	46	4,187	0,630	-1,539	0.139
	V(3)	121	4,339	0,545		
VZ	P(2)	46	3,978	0,585	-2,052	0,041
	V(3)	121	4,169	0,516		
NE	P(2)	46	2,315	0,805	3,264	0.001
	V(3)	121	1,880	0,756		
NS	P(2)	46	2,052	0,568	2,501	0,004
	V(3)	121	1,787	0,629		
KA	P(2)	46	2,011	0,619	3,914	<.001
	V(3)	121	1,646	0,505		
PR	P(2)	46	2,743	0,665	-2,590	0,012
	V(3)	121	3,069	0,748		

Z aspektu diferencií jednotlivých preferovaných interakčných štýlov u učiteľov v praxi z aspektu stratifikácie črty prítvornosť (tabuľka 2, úrovne priemerná, vysoká) konštatujeme, že vysoko prítvorní učitelia významne viac preferujú využívanie interakčného štýlu organizátor vyučovania, napomáhajúci, chápaní, vedúci žiakov k zodpovednosti a významne menej preferujú využívanie interakčných štýlov neistý, nespokojný a karhajúci.

Z aspektu diferencií jednotlivých preferovaných interakčných štýlov u učiteľov v praxi z aspektu stratifikácie črty svedomitosť (tabuľka 3, zastúpené úrovne priemerná, vysoká) konštatujeme, že vysoko svedomití učitelia významne viac preferujú využívanie interakčného štýlu organizátor vyučovania, napomáhajúci, chápaní, vedúci žiakov k zodpovednosti, prísny a významne menej preferujú využívanie interakčných štýlov neistý, nespokojný a karhajúci.

Tabuľka 4 Diferencie v interakčných učiteľov z aspektu stratifikácie osobnostnej črty otvorenosť voči skúsenosti

OTVORENOSŤ		N	M	SD	t-test	p
OV	P(2)	61	4,003	0,574	-5,055	<.001
	V(3)	106	4,426	0,488		
NA	P(2)	61	4,252	0,595	-4,015	<.001
	V(3)	106	4,591	0,478		
CH	P(2)	61	4,115	0,586	-3,210	0.002
	V(3)	106	4,402	0,539		
VZ	P(2)	61	3,928	0,487	-3,531	<.001
	V(3)	106	4,225	0,542		
NE	P(2)	61	2,262	0,825	3,347	0.001
	V(3)	106	1,849	0,734		
NS	P(2)	61	2,095	0,643	3,857	<.001
	V(3)	106	1,725	0,571		
KA	P(2)	61	1,948	0,544	3,650	<.001
	V(3)	106	1,631	0,539		
PR	P(2)	61	2,967	0,600	-0,164	0,857
	V(3)	106	2,987	0,811		

Z aspektu diferencií jednotlivých preferovaných interakčných štýlov u učiteľov v praxi z aspektu stratifikácie črty otvorenosť voči skúsenosti (tabuľka 4, zastúpené úrovne priemerná, vysoká) konštatujeme, že učitelia vysoko otvorení skúsenosti významne viac preferujú využívanie interakčného štýlu organizátor vyučovania, napomáhajúci, chápaní, vedúci žiakov k zodpovednosti a významne menej preferujú využívanie interakčných štýlov neistý, nespokojný a karhajúci.

Tabuľka 5 Diferencie v interakčných učiteľov z aspektu stratifikácie osobnostnej črty neurotizmus

NEUROTIZMUS		N	M	SD	F test ANOVA	p	Post Hoc (t-test)	P
OV	N(1)	88	4,423	0,511	8,319	<.001	3,569 (1-2)	0.001
	P(2)	75	4,123	0,556			2,460 (1-3)	0.039
	V(3)	4	3,750	0,661			1,357 (2-3)	0,366
NA	N(1)	88	4,573	0,501	4,257	0,016	2,458 (1-2)	0,040
	P(2)	75	4,365	0,585			1,904 (1-3)	0,141
	V(3)	4	4,050	0,191			1,145 (2-3)	0,488
CH	N(1)	88	4,361	0,589	2,381	0,096	1,272 (1-2)	0,413
	P(2)	75	4,248	0,524			1,936 (1-3)	0,132
	V(3)	4	3,800	0,864			1,539 (2-3)	0,275
VZ	N(1)	88	4,202	0,523	3,447	0,034	1,938 (1-2)	0,131
	P(2)	75	4,040	0,544			2,028 (1-3)	0,109
	V(3)	4	3,650	0,526			1,427 (2-3)	0,330
NE	N(1)	88	1,707	0,651	16,247	<.001	-5,154 (1-2)	<.001
	P(2)	75	2,297	0,785			-3,139 (1-3)	0,006
	V(3)	4	2,875	1,199			-1,549 (2-3)	0,271
NS	N(1)	88	1,570	0,455	28,809	<.001	-6,903 (1-2)	<.001
	P(2)	75	2,155	0,616			-4,102 (1-3)	<.001
	V(3)	4	2,700	0,702			-1,973 (2-3)	0,122
KA	N(1)	88	1,491	0,439	32,669	<.001	-6,642 (1-2)	<.001
	P(2)	75	1,989	0,474			-5,500 (1-3)	<.001
	V(3)	4	2,833	1,139			-3,445 (2-3)	0,002
PR	N(1)	88	2,939	0,758	0,692	0,502	-0,894 (1-2)	0,645
	P(2)	75	3,043	0,724			0,631 (1-3)	0,803
	V(3)	4	2,700	0,622			0,902 (2-3)	0,640

Z aspektu diferencií jednotlivých preferovaných interakčných štýlov u učiteľov v praxi z aspektu stratifikácie črty neurotizmus (tabuľka 5, zastúpené úrovne nízka, priemerná, vysoká) konštatujeme, že učitelia s nízkou úrovňou neurotizmu významne viac preferujú využívanie interakčného štýlu organizátor vyučovania a významne menej preferujú využívanie interakčných štýlov neistý, nespokojný a karhajúci.

4 Diskusia a záver

Interakčné štýly učiteľa predstavujú kľúčový prvok vo výchovno-vzdelávacom procese, ktorý významne ovplyvňuje kvalitu výučby a efektivitu vzdelávania, i učiteľovej práce. V nadväznosti na výskumné zistenia súhlasíme s názorom autorky Fenyvesiovej (2006), ktorá tvrdí, že interakčný štýl je odrazom a výsledkom toho, aká je učiteľova osobnosť. Znamená to, že akým učiteľ v skutočnosti je z pohľadu jeho

osobnostných preferencií, charakteristík, črt a iných aspektov zároveň predikuje to, k akému interakčnému štýlu inklinuje a aký je pre neho najtypickejší. Z nášho pohľadu však musíme túto skutočnosť potvrdiť, nakoľko aj v našom výskume sa preukázali signifikantné rozdiely vzhľadom na stratifikáciu črt osobnosti Big Five (nízka, priemerná a vysoká úroveň). V jednotlivých interakčných štýloch (organizátor vyučovania, napomáhajúci, chápaní, vedúci k zodpovednosti, prísny, neistý, nespokojný a karhajúci) sa preukázali vo veľkej miere signifikantné výsledky v prepojení s úrovňami osobnostných črt Big Five. Naše zistenia možno prepojiť aj na výskum interakčného štýlu, ktorému sa venovali autori Petrík a Vašašová (2019), ktorí sa zamerali na interakčný štýl v spojitosti so sociálnou klímou v triede. Autori výskumu zisťovali, či existuje súvislosť medzi interakčným štýlom učiteľa a triednou klímou a tento vzťah sa im nakoniec potvrdil. Výsledky z výskumu preukázali, že to, akú ma učiteľ osobnosť a teda aj interakčný štýl, je pri vytváraní triednej klímy mimoriadne dôležité. Práve v tejto problematike sa stotožňujeme s danými výsledkami a zisteniami týchto autorov, nakoľko aj v našom prípade evidujeme signifikantné výsledky a priaznivé zistenia v oblasti interakčného štýlu, v spojitosti s osobnostnými črtami Big Five, pričom črty prívetivosť a otvorenosť voči skúsenosti sú práve základné piliere a predpoklady dobrej triednej klímy.

Dôležitosť profesijných kompetencií a ich cielený rozvoj má význam nielen počas pregraduálnej prípravy, ale počas celého pôsobenia v učiteľskej profesii v procese kontinuálneho celoživotného vzdelávania. Dokonca by sme mohli povedať, že ich rozvoj predstavuje konkrétne v tejto profesii nutnosť. Aj preto by v nadväznosti na ich skvalitnenie a ďalší rozvoj pregraduálnej prípravy učiteľov bolo prínosné a vhodné implementovať do vysokých škôl v rámci učiteľských základov štúdia rôzne výcvikové programy a praktické predmety, ktoré by boli zamerané na praktické zručnosti centrovane na rozvoj interakčných štýlov učiteľa (a ďalších profesijných kompetencií v praktickom móde realizácie). Ďalším významným a osvedčeným prostriedkom je navýšenie hodín pedagogickej praxe. U učiteľov v praxi odporúčame zaradiť výcvikovo orientované programy do ich ďalšieho vzdelávania, ktoré by cielene zlepšovali sociálno-interakčné procesy učiteľa s ostatnými zainteresovanými v prostredí školy, čo by viedlo nie len k zlepšeniu sociálnej atmosféry a klímy v škole, ale by zvýšili aj pedagogickú efektivitu učiteľa a skvalitnili by celý výchovno-vzdelávací proces. Takýto typ rozvoja profesijných kompetencií by sa postupom času mohol zaradiť do jednotlivých škôl, ale i pracovísk a stať sa tak neoddeliteľnou súčasťou pri vstupe do učiteľskej profesie a zároveň fungovať aj ako rozvojový program pre učiteľov počas pôsobenia v nej. Pretože ako tvrdia autori Gholami a kol. (2019), osvojovanie profesijných kompetencií predstavuje celoživotný, nepretržitý a nikdy nekončiaci proces.

Literatúra

- ADIYONO a kol., (2024). Teacher Communication and Interaction with Students in Online Learning Amid Covid19 Pandemic. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research, Proceedings of the Online Conference of Education Research International* (OCERI 2023), pp. 3-12. ISSN 2352-5398.
- ANDERSON, M. H. (2013). Big Five Personality Dimensions. *Management Publications* : Iowa State University, s. 76-80.
- BASTIAN, K. C. a kol., (2017). A Temperament for Teaching? Associations Between Personality Traits and Beginning Teacher Performance and Retention. *AERA Open*, vol. 3, no. 1, pp. 1-17.
- DIENER, E., LUCAS, R. E. 2023. Personality traits. [online]. 2023. [cit: 2023-12-02]. Dostupné na Internet: <https://nobaproject.com/modules/personality-traits>
- BORICH, G. D., (2017). *Effective Teaching Methods Research-Based Practice*. 9. ed. Austin : The University of Texas, 458 p. ISBN 978-0-13-405625-8.
- FENYVESIOVÁ, L., (2006). *Vyučovacie metódy a interaktívny štýl učiteľa*. 1. vyd. Nitra : PF UKF, 153 s. ISBN 80-8050-899-2.
- GAVORA, P., MAREŠ, J., & DEN BROK, P. (2003). Adaptácia Dotazníka interakčného štýlu učiteľa. *Pedagogická Revue*, 55(2), 126–145.
- GHOLAMI, K. a kol., (2019). Developing a Standard Model of Teachers' Professional Competence on the Basis of Iran's high Level Documents. *Iranian journal of educational Sociology*, roč. 2, č. 2, s. 44-59.
- GÖNCZ, L., (2017). Teacher personality: a review of psychological research and guidelines for a more comprehensive theory in educational psychology. *Open Review of Educational Research*, roč. 4, č. 1, s. 75-95.
- HANDRIANTO, C. a kol., (2021). Effective Pedagogy in Primary Education: A review of Current Literatures. *Abjadia : International Journal of Education*, roč. 06, č. 02, s. 134-143.
- HARTMANN, F. G., ERTL, B., (2021). Big Five personality trait differences between students from different majors aspiring to the teaching profession. *Current Psychology*, roč. 42, s. 12070–12086.
- HUNTINGTON, CH. (2023). *Big Five Personality Traits: Definition & Theory*. [online]. 2023. [cit: 2023-12-02]. Dostupné na Internet: <https://www.berkeleywellbeing.com/big-five-personality-traits.html>
- CHERRY, K. (2023). *What Are the Big 5 Personality Traits?* [online]. 2023. [cit: 2023-12-02]. Dostupné na Internet: <https://www.verywellmind.com/the-big-five-personality-dimensions-2795422>
- KOHUT, M., HALAMA, P., SOTO, C. J., & JOHN, O. P. (2020). Psychometric Properties of Slovak Short and Extra-Short Forms of Big Five Inventory-2 (Bfi-2). *Československá psychologie*, 64(5), 550–563.

LARASATI, I. Q. a kol., (2019). The Role and Function of Teachers in Improving Effective Learning in Classes. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, roč. 381, s.13-17.

LUCERO, E., SCALANTE-MORALES, J., (2018). English Language Teacher Educator Interactional Styles: Heterogeneity and Homogeneity in the ELTE Classroom. *HOW Journal*, roč. 25, č.1, s. 11-31.

NEAL, A. a kol., (2011). Predicting the form and direction of work role performance from the Big 5 model of personality traits. *Journal of Organizational Behavior*, s. 1-18.

NIEßEN D. a kol., (2020). Big Five Personality Traits Predict Successful Transitions From School to Vocational Education and Training: A Large-Scale Study. *Frontiers in Psychology*, roč. 11, s. 1-18.

PENNINGS, H. J. M., HOLLENSTEIN, T., (2019). Teacher-Student Interactions and TeacherInterpersonal Styles: A State Space Grid Analysis. *The Journal of Experimental Education*, s. 1-25.

PETRÍK, Š., VAŠAŠOVÁ, Z., (2019). Interakčný štýl učiteľa a sociálna klíma v triede. In *Edukácia*, roč. 3, č. 1, s. 216-226.

ŘÍČAN, P., (2007). *Psychologie osobnosti*. 5 vyd. Praha : Grada Publishing a.s., 200 s. ISBN 978-80-247-1174-4.

SENTHAMARAI, S., (2018). Interactive Teaching Strategies. *Journal of Applied and Advanced Research*, roč. 3, č. 1, s. 36-38.

TAMBAN, V. E., BANASIHAN, G. L., (2017). Big Five Personality Traits and Teaching Performance of Faculty of College of Teacher Education, Laguna State Polytechnic University. *International Journal of Research - GRANTHAALAYAH*, roč. 5, č. 9, s. 99-105.

WHITE, M. A. a kol., 2022. What Are the Big 5 Personality Traits? [online]. 2022. [cit: 2023-12-02]. Dostupné na Internetu: <https://psychcentral.com/lib/the-big-five-personality-traits>

KONCEPT INTERAKTÍVNEJ PSYCHOLOGICKEJ GRAMOTNOSTI V PRÍPRAVE BUDÚCICH UČITEĽOV

THE CONCEPT OF INTERACTIVE PSYCHOLOGICAL LITERACY IN THE PREPARATION OF FUTURE TEACHERS

Sára Jendrálová, Andrea Juhásová

Abstrakt:

Interaktívna psychologická gramotnosť je súčasťou mozaiky výkonu učiteľského povolania v každodenných interakciách so žiakmi, kolegami, rodičmi. Na to, aby učiteľ dokázal efektívne naplňovať tieto výzvy potrebuje byť vybavený najmä v oblasti komunikácie a sociálnych kompetencií. Schopnosti a spôsobilosti učiteľa sa totiž významne premietajú do rozvoja žiaka. V pregraduálnej príprave sa teda javí ako nevyhnutné, aby popri teoretickej príprave študenti na rozvoj interaktívnej psychologickkej gramotnosti absolvovali aj tréningové programy. Cieľom príspevku je charakterizovať tento koncept v kontexte prípravy budúcich učiteľov. Súčasťou sú o.i. aj námety na rozvoj interaktívnej psychologickkej gramotnosti v pregraduálnej príprave učiteľov.

Kľúčové slová:

interaktívna psychologická gramotnosť, budúci učitelia, sociálne kompetencie, pregraduálna príprava

Abstract:

Interactive psychological literacy is part of the mosaic of teaching career performance in everyday interactions with pupils, colleagues, parents. In order to meet these challenges effectively, teachers need to be equipped especially in the field of communication and social competences. The abilities and competences of the teacher are significantly reflected in the development of the pupil. Thus, in undergraduate training, it seems essential that, in addition to theoretical preparation, students also undergo training programs for the development of interactive psychological literacy. The aim of the thesis is to characterize this concept in the context of the preparation of future teachers. Part of the work are, among other things, ideas for the development of interactive psychological literacy in undergraduate teacher education.

Key words:

interactive psychological literacy, future teachers, social competencies, undergraduate training

Štúdia vznikla s podporou projektu VEGA 1/0255/24 - Profesionálne kompetencie a psychologická gramotnosť učiteľov

1 Úvod do problematiky

Psychologická gramotnosť je prienikom psychických funkcií, javov, procesov a funkcií, ktoré sa prepájajú do kontinua. Newstead (2015) považuje tvorenie jej kategórií za umelé, no na druhej strane by takáto kategorizácia pomohla byť nápomocná pri výklade, a preto vyčleňuje vedomostnú gramotnosť, gramotnosť na úrovni zručností

a kultúrnu gramotnosť. Pri porovnaní uvedeného vymedzenia a vymedzenia podľa Sokolovej, Lemešovej a Jursovej Zacharovej (2014) môžeme povedať, že gramotnosť na úrovni zručností a interaktívna psychologická gramotnosť reprezentujú rovnakú úroveň. Môžeme teda povedať, že interaktívna psychologická gramotnosť spočíva v rozvíjaní individuálnych schopností (Sokolová, Jursová Zacharová, Lemešová, 2017). Podľa Sokolovej, Lemešovej a Jursovej Zacharovej (2014) pozostáva interaktívna psychologická gramotnosť z možností, ktorými jednotlivec rozvíja svoje individuálne schopnosti v takom prostredí, ktoré je bezpečné a nápomocné. Autorky tiež uvádzajú, že interaktívnou psychologickou gramotnosťou rozumieme využívanie vyšších kognitívnych schopností, ktoré sú spojené hlavne so sociálnymi kompetenciami, v bežných aktivitách jednotlivca. Vďaka interaktívnej psychologickkej gramotnosti je jednotlivec tiež schopný abstrahovať informácie, analyzovať význam rôznych spôsobov komunikácie a následne používať tieto informácie v rôznych situáciách.

Aj podľa Sokolovej a kol. (2013, in: Berinšterová, Fuchsová, Kapová, 2021) do tejto úrovne spadá rozvoj sociálnych kompetencií. Ako spomínané vyššie, učiteľ by mal vedieť aplikovať psychologické poznatky do svojej praxe a pomocou nich zlepšovať svoje učiteľské kompetencie (Sokolová, Lemešová, Jursová Zacharová, 2014). Koncept interaktívnej psychologickkej gramotnosti je teda svojim obsahom podobný sociálnym kompetenciám učiteľa (Valušová, 2020). Podľa Rapsovej (2023) sa tiež interaktívna psychologická gramotnosť spája s kvalitnými medzil'udskými vzťahmi či interakciami. Jednou z mnohých požiadaviek na učiteľov je okrem disponovania pedagogickými a didaktickými spôsobilosťami, uplatňovať aj psychologické spôsobilosti. Prostredníctvom nich dokáže učiteľ rozvíjať osobnosť žiakov, dokáže u nich rozvíjať predpoklady na zvládanie rôznych životných problémov i situácií v školskom prostredí a v živote.

Je dôležité, aby učiteľ disponoval týmito spôsobilosťami, nakoľko jeho úlohou je vytvárať pozitívne sociálno-psychologické podmienky pre vyučovací proces (Rapsová, 2023).

Sociálne kompetencie sú považované za neoddeliteľnú súčasť výchovno-vzdelávacieho procesu, ktorými by mali disponovať ako žiaci, tak aj učelia. Podstatou sociálnych kompetencií je vytváranie primeraných vzťahov, čoho súčasťou je aj efektívna komunikácia a taktiež schopnosť efektívne riešiť konflikty (Lorincová, 2014).

Ak jednotlivec disponuje interaktívnou psychologickou gramotnosťou, dokáže zlepšovať svoj osobný, ale i profesijný život (Rapsová, 2023). Pre učiteľov má psychologická gramotnosť značný prínos. Budúci učiteľ, ktorý je interaktívne psychologicky gramotný je motivovanejší a lepšie hodnotí svoje praktické zručnosti a tiež disponuje rôznymi technikami sebapoznávania a poznávania iných. To predstavuje individuálny prínos pre budúceho učiteľa, zatiaľ čo v oblasti spoločenskej a profesionálnej získava lepšiu schopnosť v oblasti riadenia spoločenských aktivít a ovplyvňovania spoločenských noriem, a taktiež je schopný pracovať s diverzitou a rozdielmi medzi jednotlivcami (Sokolová, Jursová Zacharová, Lemešová, 2017).

Učiteľ, ktorý má dostatočne rozvinutú interaktívnu psychologickú gramotnosť, je schopný vďaka schopnosti adekvátne aplikovať psychológiu a jej poznatky v praxi, a tiež vďaka sociálnym kompetenciám uskutočňovať efektívnu interakciu s okolitým prostredím. Výsledok spočíva najmä v tom, že učiteľ takto dokáže prostredníctvom interakcie ovplyvňovať charakter žiakov a rozvíjať ich osobnosť, či sociálne zručnosti žiakov, čo sa prejavuje v ich právaní. Učiteľ tiež dokáže ovplyvňovať vzťahy so žiakmi, dokáže pracovať s triednou atmosférou, či celkovo ovplyvňovať výsledky žiakov (Rapsová, 2023).

Nakoľko sa interaktívna psychologická gramotnosť spája so sociálnymi spôsobilosťami učiteľov a interpersonálnymi interakciami, ďalej sa venujeme hlavne komunikácii a komunikačným spôsobilostiam a sociálnym kompetenciám učiteľov.

1.1 Rozvoj interaktívnej psychologickkej gramotnosti

Americká psychologická asociácia (APA) pokladá za jeden z kľúčových cieľov psychologického vzdelávania rozvoj psychologickkej gramotnosti, čo sa netýka výlučne psychologickkej profesie, ale i mnohých iných pomáhajúcich profesií, akými môže byť napr. učiteľstvo (Sokolová, Lemešová, Jursová Zacharová, 2014). Povolanie učiteľa je náročný proces, ktorý sa začína už pregraduálnou prípravou, kde sa neustále veci menia a inovujú študijné programy (Kaščák, Pupala, 2012, in: Vrabcová, 2019). Sociálno-psychologické spôsobilosti a ich rozvíjanie v pregraduálnej príprave je nevyhnutné pre učiteľské povolanie a jeho úspešné fungovanie. Tieto kompetencie sa rozvíjajú prostredníctvom výcviku, ktorý by nemal byť založený iba na teoretických poznatkoch, ale najmä na zážitkovej činnosti s využitím týchto poznatkov (Gillernová, 1998, in: Rolíková, 2019). Sociálno-psychologické spôsobilosti sú podľa Oravcovej (2004) získavané učením, to znamená, že sa dajú rozvíjať. Dodáva, že osobnosť študentov v pregraduálnej príprave je už do značnej miery utvorená a formovaná rôznymi faktormi. Preto môže byť výcvik týchto spôsobilostí ovplyvnený z hľadiska rýchlosti či efektivity. Konečný, Petrová a Plevová (2001, in: Oravcová, 2004a) uvádzajú, že sa tak u budúcich učiteľov prehľbuje sebaopoznanie, ktoré je predpokladom pre to, aby učiteľ úspešne vykonával svoju prácu. Sebaopoznanie spočíva najmä v tom, že si jednotlivec uvedomuje svoje pozitívne stránky a jedinečnosť, a tiež svoje limity, hranice, obmedzenia či nedostatky. Proces sebaopoznávania zahŕňa najmä sociálnu percepciu, vnímanie vlastného sebaobrazu a akceptovanie vplyvu nevedomých procesov na osobnosť.

Sebaopoznávanie môžeme rozvíjať introspekciou, čo zahŕňa skúmanie seba a sebareflexiu a spätnou väzbou od okolia (Labáth, 2021). Učiteľ by sa mal usilovať o sebaopoznanie, mal by premýšľať nad správnosťou svojich rozhodnutí či činov. Takýmto premýšľaním a sebareflexiou si učiteľ dokáže uvedomovať svoje chyby a ponaučiť sa z nich, čo prispieva k poznávaniu seba, svojej vlastnej osoby. Výsledkom môže byť schopnosť predpokladať vlastné reakcie alebo postoje, čo je veľkým prínosom pre jeho komunikáciu s okolím.

Sokolová, Jursová Zacharová a Lemešová (2017) poukazujú, že v pregraduálnej príprave učiteľov sú poskytované kurzy psychológie pre študentov, ktoré im poskytujú prípravu na rôzne situácie, s ktorými sa budúci učitelia stretávajú v praxi, no tieto kurzy sa navzájom po obsahovej a časovej stránke vzhľadom na univerzitu.

Interaktívnu psychologickú gramotnosť, resp. sociálne a sociálno-psychologické kompetencie budúcich učiteľov možno rozvíjať niekoľkými spôsobmi. Podľa Berinšterovej, Fuchsovej a Kapovej (2021) sú vhodnými rôzne aktivizujúce metódy, ako napr. prípadové štúdie, inscenácie, hranie rolí a i. Autorky tiež odporúčajú videoanalýzy, výskumné projekty či dobrovoľnícke aktivity. Rolíková (2011) pokladá za prínosnú i pedagogickú prax a spoluprácu s uvádzajúcim učiteľom.

V rámci pregraduálnej prípravy sa u budúcich učiteľov rozvíjajú aj sociálnokomunikačné spôsobilosti, kde je pozornosť pri nácvikoch zameraná na sociálnu citlivosť, toleranciu, spoluprácu a empatiu. Pri výcviku komunikácie sa zdokonaľuje prejav študentov, či už verbálny alebo neverbálny, kde sa budúci učitelia učia ako viesť monológ a dialóg, ako upútať pozornosť a pokladať otázky, ako adekvátne reagovať, a taktiež sa eliminujú nedostatky v ich komunikačnom prejave. Cieľom je naučiť študentov poznať, pozorovať a usmerňovať svoj komunikačný prejav (Gavora, 2003). No Sokolová, Lemešová a Jursová Zacharová (2014) uvádzajú, že sa komunikačné kompetencie budúcich učiteľov rozvíjajú počas prezentovania svojich prác, no práve túto aktivitu študenti zväčša nevnímajú ako spôsob rozvíjania ich kompetencií, ale skôr ako príležitosť k prezentovaniu odborných faktov, čo podporuje aj spätná väzba učiteľov, nakoľko častokrát nevenujú pozornosť prejavu študenta. Konštatujú, že príležitostí, ako rozvíjať komunikačné schopnosti je počas pregraduálnej prípravy pomerne málo.

Fuchsová, Bruncková a Kapová (2017) vo svojej práci uvádzajú výskum, ktorý sa uskutočnil v rokoch 2016 – 2018 v Prešovskom kraji, na vzorke učiteľov primárneho a sekundárneho vzdelávania. Tento výskum bol orientovaný na zistenie a zmapovanie psychologických poznatkov a spôsobilostí, ktoré boli učiteľmi nadobudnuté počas pregraduálnej prípravy. Cieľom bolo taktiež zistiť, ktoré z týchto poznatkov pomáhajú učiteľom pri vykonávaní ich profesie. Z výsledkov zistíme, že učiteľom v rámci pregraduálnej prípravy až v 72% chýba najmä spôsobilosť zvládať konflikty, stres a záťažové situácie, spôsobilosť verbálne a neverbálne komunikovať (59%) a iné.

Prekvapivým zistením bolo, že v rámci sociálnych kompetencií, ktoré nadobúdali počas prípravy a využívajú najviac vo svojej praxi uviedlo 25% učiteľov komunikačné spôsobilosti a až 51% uviedlo, že neabsolvovali žiadne predmety, ktoré boli zamerané na rozvoj týchto

kompetencií. Najväčší nedostatok učitelia pociťovali hlavne v oblasti copingových stratégií zvládania stresu (51%), agresívneho správania (49%), interagovaní so žiakmi a rodičmi (45%) a ďalšími. Ďalším prekvapivým zistením bolo, že väčšina učiteľov si sociálne kompetencie nedopĺňa nijako. Sokolová, Lemešová a Jursová Zacharová (2014) na základe svojho modelu sociálno-psychologických kompetencií učiteľa navrhujú rozvíjať tieto kompetencie prostredníctvom sociálno-psychologického

tréningu, tréningov zameraných na riešenie náročných situácií v triede, tréningov zameraných na podporu neverbálnej komunikácie a práce s emóciami a videotréningov.

Sociálno-psychologický tréning

Podľa praktických skúseností i výskumov sa sociálne spôsobilosti najlepšie rozvíjajú vo výcvikových skupinách pomocou tréningu či výcviku (Hupková, 2011). Šramová (2017, in: Sokolová, Lemešová, Masaryk, Kanisová, Bašnáková, Kostovičová, 2013) považuje túto formu rozvíjania sociálnych kompetencií za najvhodnejšiu, a to nielen pre učiteľov, ale i pre deti a dospelých. Podstata sociálno-psychologického výcviku spočíva v osobnej zážitkovej skúsenosti, no prepája sa s teóriou a teoretickými poznatkami či vedomosťami. Plánovanie a realizácia sociálno-psychologického výcviku vychádza z výcvikových cieľov, ktoré

sú prepojené s rozvojom vybraných sociálnych spôsobilostí (Komárková, Slaměník, Výrost, 2001). Podľa Hupkovej (2011) je to náročný proces, nakoľko sa od zúčastnených vyžaduje pochopenie, náhľad, emočné prežívanie, rozvíjanie nových postojov či vzorcov správania. Podľa Rolíkovej (2019) je výcvik podmienený vytvorením pozitívnej atmosféry, na základe ktorej sa rozvíjajú rôzne sociálne spôsobilosti prostredníctvom modelových situácií.

Komárková, Slaměník a Výrost (2001) uvádzajú, že sociálna percepcia je základným východiskom pri výcviku, nakoľko cieľom je, aby si účastníci uvedomili, ako vnímajú druhých, aké si o nich na základe svojich dojmov vytvárajú závery, ktoré potom ovplyvňujú komunikáciu a situáciu v skupine. Podľa Rolíkovej (2019) sa najčastejšie sociálno-psychologický výcvik a metódy v ňom používané venujú sebaopoznávaniu, sebareflexii, sebaregulovaniu, sociálnemu poznávaniu, podpore empatie, senzitivite k sociálnemu daniu, rozvoju asertivity, riešeniu konfliktných situácií v školskom prostredí, efektívnej komunikácii atď. No ciele sociálno-psychologického výcviku sa môžu líšiť v závislosti na tom, na čo je zameraný (Rolíková, 2011).

Najvýstižnejšie ciele sociálno-psychologického výcviku môžu byť zamerané na:

1. sociálnu skutočnosť a schopnosti vnímať ju,
2. autoreguláciu,
3. stereotypy a ich zmenu,
4. vyjadrovanie pocitov efektívnym spôsobom,
5. vlastné motívy a ich ujasňovanie,
6. sebaakceptáciu,
7. akceptáciu druhých ľudí,
8. skupinové hodnoty,
9. schopnosť byť interpersonálne otvorený (Hermonchová, 1988, in: Rolíková, 2011).

Sokolová, Lemešová a Jursová Zacharová (2014) uvádzajú, že sociálnopsychologický výcvik má okrem prínosov aj limity. Môžeme ním:

- podporovať rozvoj komunikačných i iných sociálno-psychologických dispozícií,
- rozvíjať schopnosť sebareflexie i reflexie druhých,

- upozorňovať na jednotlivcov silné a slabé stránky,
- pomáhať uvedomiť si osobný komunikačný alebo percepčný štýl,
- vyjadrovať a prijímať emócie kultivovane,
- podporovať citlivosť k neverbálnej komunikácii,
- budovať niektoré špecifické sociálno-psychologické spôsobilosti,
- viesť jednotlivca ku kongruentnosti,
- pomáhať k vzájomnému porozumeniu a dorozumievaniu sa rôznych kultúr či obohacovať jednotlivcov vnímanie reality o rôznorodosť.

Autorky zdôrazňujú, že nedokáže však zmeniť osobnosť jednotlivca od základu či zabezpečiť bezkonfliktný život, reagovanie bez emócií, bezpodmienečnú úspešnosť pri komunikovaní a interagovaní, zabezpečiť obľúbenosť jednotlivca či pasívne zmeniť jednotlivca tak, aby dokázal zvládať všetko.

Vo výskume, ktorý spomína Čerešník, Gatiaľ, Hamranová a Vernancová (2013) sa zamerali na vplyv sociálno-psychologického výcviku na interpersonálne charakteristiky, kde výskumnou vzorkou bolo 68 participantov, ktorí boli študentmi UKF v Nitre. Na základe svojich zistení autori vyjadrujú súhlas s inými autormi, že afiliácia a protektívne správanie je v práci učiteľa dôležité. Tento druh výcviku tak môže podporiť i tieto formy správania.

Výskum Škodovej a Pacekovej (2012), sa zameriaval na vplyv sociálnopsychologického výcviku na úroveň syndrómu vyhorenia, sebaúcty a zmyslu pre integritu u vysokoškolských študentov. Výskumnú vzorku tvorilo 111 participantov, ktorí boli študentmi psychológie a ošetrovateľstva. Autorky zistili, že tento druh výcviku priaznivo vplyva i na úroveň syndrómu vyhorenia. Sokolová, Lemešová a Jursová Zacharová (2014) ponúkajú pohľad absolventov a absolventiek sociálno-psychologického tréningu, ktorý sa realizuje na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave v bakalárskom i magisterskom stupni štúdia. Za prínosy považovali možnosť vyskúšať si aplikovať svoje teoretické poznatky v praxi, vyskúšať si rolu učiteľa, zamýšľať sa nad tým, či by vôbec dokázali učiť, vidieť učiteľa – vzor ako vystupuje v akcii so skupinou, brať si príklad a inšpiráciu, poznávať seba a iných, objavovať svoje osobné hranice a silné a slabé stránky.

Tréningy riešenia náročných situácií v školskej triede

Jedným z vhodných spôsobov ako trénovať riešenia náročných situácií v školskej triede je realizácia teambuildingových aktivít. Programy tohto typu sú vhodné pre akékoľvek triedy, novovzniknuté alebo aj tie, ktoré už fungujú dlhšie. Cieľom je budovanie dôver, lepšie poznanie seba a druhých ľudí, no tiež nadväzovanie vzťahov či efektívnejšia komunikácia a spolupráca (Mochňacká, 2012).

Ako uvádza Hamranová (2010) skupinovú prácu môžu budúci učitelia rozvíjať svoje sociálne spôsobilosti, ktoré môžu využiť aj v oblasti tolerancie, nakoľko je dôležité aby dokázali žiakom objasniť rôzne kultúry, naučiť ich pracovať s konfliktom a riešiť ho adekvátnym spôsobom. Sebaúcta, úcta voči iným a pozitívny obraz o sebe je

predpokladom tolerancie, preto by malo byť rozvíjanie pozitívneho obrazu o sebe časťou učebných osnov vo všetkých predmetoch.

Labáth, Smik a Matula (2011, in: Labáth, 2021) vymedzili desať kategórií metód, ktoré sú vhodné na skupinovú prácu:

- diskusné metódy,
- inscenačné metódy,
- psychologické a psychoterapeutické hry,
- expresívne metódy,
- autentické skúsenosti,
- dotazníky,
- relaxačné metódy,
- prednáškové metódy,
- intervenčné postupy,
- evaluačné metódy.

Jednotlivých hier a metód využívaných v práci so skupinou je mnoho. Napr. Breaux a Whitaker (2020) vo svojej práci Rychlá pomoc pro učitele popisujú až 60 rôznych spôsobov, ako postupovať pri riešení náročných situácií.

Tréning neverbálnej komunikácie a práce s emóciami

Neverbálnu komunikáciu možno rozvíjať i v rámci sociálno-psychologického výcviku prostredníctvom rôznych cvičení. Kormanovičová a Haláková (2008) uvádzajú, že podľa Gavoru (2001, 2003) medzi najviac používané metódy, ktoré sa používajú na záznam neverbálnej komunikácie patrí pozorovanie, škálovanie, dotazníky a Flandersov kategoriálny systém, ktorý slúži najmä v rámci pedagogickej komunikácie na pozorovanie a hodnotenie komunikácie prebiehajúcej v triede.

Gavora (2003) uvádza vo svojej publikácii výskum, ktorého cieľom bolo zistiť ako sa neverbálne prejavujú študenti učiteľstva 1. stupňa na základnej škole. Z výpovedí uvádzajúcich učiteľov, ktorí sledovali študentov 198 hodín a odpovede zaznamenávali do záznamových hárkov vyplýva, že najväčší problém mali študenti s udržiavaním očného kontaktu (zameranie sa na jednu skupinu/jedného žiaka, pozeranie do prázdna). Študenti mali problémy aj v používaní paralingvistických prostriedkov, volili nevhodnú intonáciu, tempo či zafarbenie reči. Čo sa týka extralingvistických prejavov, u študentov prevládala strnulosť (v mimike, v gestikulácii i v komunikácii pohybom). Taeschner et al (2004, in: Sokolová, Lemešová, Jursová Zacharová, 2014) je autorkou tréningu zručností neverbálnej komunikácie pre učiteľov cudzích jazykov.

Súčasťou výcviku sú teoretické východiská vývinovej psycholingvistiky v kombinácii s nácvikom dramatizovaných príbehov, mikroanalýzou prejavu učiteľa (verbálneho i neverbálneho) a sledovaním videozáznamu. Tréning zahŕňa 100 povinných hodín. Autorky uvádzajú, že viacnásobným opakovaním sa zautomatizuje verbálny prejav s neverbálnymi úkonmi.

Eryilmaz a Darn (2020) pre tréningové spôsobilosti neverbálnej komunikácie odporúčajú diskutovanie gest a výrazov (napr. učiteľových alebo podľa obrázkov),

napodobňovanie fyzických pocitov a emócií, pozeranie videí bez zvuku (a následná diskusia reči tela nasledovaná vytvorením dialógu), inscenovanie dialógu iba za pomoci neverbálnych prvkov.

Videotréninky

Videotréniny v pregraduálnej príprave učiteľov a tiež v kontinuálnom vzdelávaní sa stáva čoraz viac obľubovanou metódou, i keď je pomerne náročný pre vyučujúcich z hľadiska technologických, didaktických i sociálno-psychologických kompetencií (Sokolová, Lemešová, Jursová Zacharová, 2014). Ide o autentickú nahrávku, kde učiteľ pôsobí v niektorej z etáp vyučovacieho procesu. Na základe tohto záznamu potom odborník spolu s učiteľom analyzujú učiteľovu interakciu so žiakmi. Pri videotréninkoch venujeme pozornosť najmä pedagogickému a sociálno-psychologickému riešeniu rôznorodých situácií, ktoré sa vyskytujú v školskom prostredí a tomu, ako učiteľ vystupuje v týchto interakciách. Veľmi dôležitým prvkom pri videotréninkoch je spätná väzba (Rol'ková, 2019).

Videotréninkami podľa štúdií možno u učiteľov a učiteľiek rozvíjať obsahové znalosti pedagogiky, komunikačné kompetencie, sociálne kompetencie, či podporovať efektívne mikrovyučovanie v rámci pregraduálnej prípravy a profesijné videnie (Sokolová,

Lemešová, Jursová Zacharová, 2014). Pri používaní videa sa stretávame s konceptom profesijného videnia, čo Sokolová (2018, s. 11) uvádza podľa Goodwina (1994) ako „špecifický spôsob, akým členovia a členky určitej profesijnej komunity vnímajú a interpretujú javy relevantné pre výkon svojej profesie.“ Ak toto poznanie transformujeme do školského prostredia, profesijné videnie možno chápať ako schopnosť učiteľa pozorovať, interpretovať, vysvetľovať alebo predvídať to, čo sa deje v triede (Sokolová, 2018). Bayram (2012) dodáva, že použitím videozáznamov majú možnosť zamýšľať sa nad tým, ako prebieha prax v triede a nahliadnuť do takých situácií, do ktorých by sa počas svojej

praxe nemuseli dostať, čím sa u nich môžu rozvíjať učiteľské kompetencie. Podľa Sokolovej, Lemešovej a Jursovej Zacharovej (2014), sledovaním cudzích videí sa rozvíja profesijné videnie a didaktické a predmetové kompetencie, zatiaľ čo sledovaním vlastných videí sa smeruje skôr k rozvoju intrapersonálnych kompetencií. Čo teda dokáže zabezpečiť videotréniny a čo nie? Prostredníctvom videotréninov sa okrem profesijného videnia, rozvoja vedeckého myslenia a učiteľských zručností rozvíja aj schopnosť reflexie, poskytuje možnosť pre observačné učenie, spája teoretické s praktickým a v neposlednom rade dopĺňa pedagogickú prax. Videotréniny však nedokáže úplne nahradiť prax, nemôžeme ho považovať za jedinou metódu pregraduálnej prípravy a neposkytuje obraz praxe, ktorý by sa dal všeobecne uplatniť (Sokolová, Karolčík, Dvorská, Dovičák, Griguš, Hrcán, 2021).

2 Diskusia a záver

Učiteľ je dôležitou postavou v živote každého žiaka či študenta. Formuje jeho osobnosť, preto je dôležité, aby disponoval dostatočne vyvinutými kompetenciami, hlavne sociálnymi. Učitelia by si teda mali uvedomovať dôležitosť svojho postavenia, nakoľko spôsob, akým vplývajú na žiakov ich môže ovplyvňovať v ich budúcom živote.

Ak učiteľ disponuje dostatočnou interaktívnou psychologickou gramotnosťou, môže ju rozvíjať aj u svojich žiakov. Na základe teoretickej analýzy interaktívnej psychologickéj gramotnosti v našom príspevku považujeme za mimoriadne dôležité, aby bola v učiteľskej profesii rozvíjaná a podporovaná. Psychológia v našich životoch zohráva významnú rolu, i keď si to častokrát neuvedomujeme. To považujeme za možný vznik problémov, konfliktov či bariér v komunikácii či interpersonálnych vzťahoch. Uplatňovanie princípov psychológie v našich životoch prispieva k lepšiemu fungovaniu nielen v osobnom živote, ale i v tom profesijnom. Interaktívna psychologická gramotnosť má značný vplyv na naše fungovanie v živote. Človek je sociálny tvor, komunikuje a socializuje sa, preto je dôležité, aby jeho konanie bolo čo najefektívnejšie. Ak dokážeme vytvárať pozitívne vzťahy s ľuďmi, komunikovať s nimi, môžeme tak lepšie vystupovať v sociálnych interakciách a taktiež u ľudí, či žiakov rozvíjať ich sociálne kompetencie a podporovať tak i u nich rozvoj interaktívnej psychologickéj gramotnosti. Súhlasíme s názorom Sokolovej, Lemešovej, Jursovej Zacharovej (2014), že predpokladom pre úspešný začiatok učiteľa a jeho kariéry je hlavne praktická príprava, nielen v súvislosti s pedagogickou praxou, no i prostredníctvom tréningov, ktoré sú zamerané na rozvíjanie týchto kompetencií. Výsledky výskumu Jursovej Zacharovej (2015, in: Valušová, 2022) poukazujú na to, že kompetencie, ktoré respondenti považujú za najmenej rozvinuté boli v súvislosti so zvládaním stresu a záťaže na vyučovacích hodinách, komunikáciou na verbálnej i neverbálnej úrovni, sociálnou interakciou či sebaakceptovaním. Ďalej výsledky ukazujú, že u absolventov pedagogických škôl boli rozvinuté na vyššej úrovni, než u absolventov iných škôl. Autorka zdôrazňuje potrebu rozvíjania kompetencií spojených s riadením triedy a sociálno-inkluzívnych kompetencií u všetkých respondentov, a to v rámci pregraduálnej prípravy. Na základe vyššie spomínaného výskumu Štrbákovej a Ballovej Mikuškovej (2023) je interaktívna psychologická gramotnosť u budúcich učiteľov pomerne vysoká, no iba v súvislosti s interakčnými štýlmi. Ako sme uviedli, najviac používanou metódou na rozvíjanie sociálno-psychologických kompetencií je sociálno-psychologický výcvik. Rapsová (2023) zrealizovala prehľad študijných plánov pre učiteľské študijné programy na rôznych vysokých školách na Slovensku. Zistenia ukazujú, že sociálno-psychologický výcvik je predmetom, ktorý je na niektorých univerzitách ponúkaný. Avšak prekvapujúcim zistením je, že jeho umiestnenie sa líši, pretože niektoré univerzity ho majú zaradený medzi povinné predmety, ostatné medzi povinne voliteľné či výberové. Predpokladáme, že nedostatočná úroveň interaktívnej psychologickéj gramotnosti môže byť spôsobená aj týmto faktorom. Sokolová, Lemešová, Jursová Zacharová (2014) uvádzajú, že niektorí študenti si tak v priebehu

celého štúdia nemusia zvoliť žiadny tréning, ktorý by bol zameraný na osobnostný rozvoj či rozvoj sociálnych kompetencií. Ďalej súhlasíme s tvrdením autoriek, že sociálno-psychologický výcvik si častokrát nevolia takí študenti, ktorí ho najviac potrebujú. Myslíme si, že dôvodom môžu byť obavy či strach z vystupovania pred ostatnými či interagovania s nimi alebo ho nepovažujú za dôležitý.

Na základe uvedených zdrojov odporúčame venovať viac pozornosti tejto problematike, nakoľko výskumov i štúdií je nedostatok. Taktiež sme zistili, že tento koncept nie je dostatočne rozpracovaný, vzhľadom na chýbajúce výskumy i nástroje merania.

V rámci pregraduálnej prípravy odporúčame zvýšiť počet praktických metód, resp. vyvážiť teoretickú časť s praktickou. Podobný názor majú učitelia z výskumu Fuchsovej, Brunckovej a Kapovej (2017), kde až 81% odporúča používanie praktických metód pri výučbe psychológie, taktiež 35% odporúča zaradiť viac hodín psychológie, 20% odporúča zvýšiť odbornú prax na školách a 19% učiteľov si myslí, že by mali byť budúci učitelia vyučovaní ľuďmi z praxe. Na základe uvedeného odporúčame podporiť rozvoj interaktívnej psychologickkej gramotnosti u budúcich učiteľov.

Na základe predchádzajúcich odporúčaní si myslíme, že by malo byť do študijných plánov pre učiteľské odbory zaradených viac hodín psychológie. To sa týka hlavne nep psychologických študijných odborov. Podobný názor má i Rapsová (2023), ktorá dodáva, že by sa psychologické predmety nemali spájať do jedného, ako napr. na PF UKF predmet Všeobecná a ontogenetická psychológia. Myslíme si, že budúci učitelia by mali mať kvalitnú teoretickú prípravu i v rámci psychológie, na základe ktorej potom môžu rozvíjať interaktívnu psychologickú gramotnosť. Ďalej si myslíme, že by bolo vhodné zaradiť jednotlivé psychologické predmety, ako napr. Všeobecná psychológia, Sociálna psychológia, Ontogenetická psychológia a pod., do bloku povinných predmetov pre študentov učiteľstva, ktorí neštudujú psychológiu v kombinácii. Myslíme si, že všetci študenti učiteľstva by mali byť absolventmi základných psychologických predmetov. Navrhujeme v budúcnosti vypracovanie štúdie, ktorá by konkretizovala jednotlivé predmety, ktoré by mali byť zaradené do študijných programov.

Nakoľko chýba presné vymedzenie dimenzií interaktívnej psychologickkej gramotnosti, navrhujeme, aby sa v budúcnosti zrealizoval výskum, kde by boli merané viaceré sociálne kompetencie budúcich učiteľov, napr. tie, ktoré spomínáme v našej práci, ktoré by bolo možné považovať za jej komponenty. Doposiaľ sa v súvislosti s interaktívnou psychologickou gramotnosťou pracovalo iba s interakčnými štýlmi v rámci výskumu Štrbákovej a Ballovej Mikuškovej (2023). Myslíme si, že by sa touto cestou mohla lepšie zmapovať úroveň interaktívnej psychologickkej gramotnosti, čo by mohlo byť krokom nielen k hlbšiemu ukotveniu tohto konceptu, ale i námetom k hľadaniu nástrojov merania a polemizovaním nad jeho dostačujúcou mierou.

Literatúra

- BAYRAM, L. (2012). Use of online video cases in teacher training. Online. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, vol. 47, no. , pp. 1007-1011. [Accessed 2012-08-18]. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.770> [viewed 2024-03-24].
- BERINŠTEROVÁ, M.; FUCHSOVÁ, K. A KAPOVÁ J. (2021). Psychologická gramotnosť učiteľa – koncept, zložky, aplikácia. Online. *Edukácia. Vedecko-odborný časopis*, roč. 4, č. 1, s. 8-13. Dostupné z: https://www.upjs.sk/app/uploads/sites/7/2022/09/Berinsterova_Fuchsova_Kapova.pdf [citované 2024-02-11].
- BREAUX, A. AND WHITAKER, T. (2020). *Rychlá pomoc pro učitele*. Praha: Portál, s. r. o., 176 s.
- ČEREŠNÍK, M.; GATIAL, V.; HAMRANOVÁ, A. A VERNANCOVÁ, J. (2013). *Osobnosť a činnosť učiteliek a učiteľov v kontexte psychologických výskumov*. Nitra: PF UKF, 144 s.
- ERYILMAZ, D. AND DARN, S. (2020). Non-verbal communication. Online. *Teaching English*. [Accessed 2020-05-29]. Available from: <https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/inclusivepractices/articles/non-verbal-communication> [viewed 2024-04-16].
- FUCHSOVÁ, K.; BRUNCKOVÁ, M. A KAPOVÁ, J. (2017). Inovácia výučby psychologických disciplín v pregraduálnej príprave učiteľov. Online. *Edukácia. Vedeckoodborný časopis*, roč. 2, č. 2, s. 62-71. Dostupné z: https://www.upjs.sk/app/uploads/sites/7/2022/09/Fuchsova_Brunckova_Kapova.pdf [citované 2024-02-11].
- GAVORA, P. (2001). Gramotnosť: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu. Online. *Pedagogika*, roč. 52, č. 2, s. 171-181. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=2050&edmc=2050 [citované 2024- 03-11].
- GAVORA, P. (2003). *Učiteľ a žiaci v komunikácii*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 200 s.
- HAMRANOVÁ, A. (2010). Príprava učiteľov na skupinovú prácu so žiakmi v rámci výchovy k tolerancii. Online. In: *Tolerancia a intolerancia v spoločnosti*. Bratislava: Melius, s. 67-71. Dostupné z: https://kis.ukf.sk/epcfiles/0F78B1FE60F84E33BEE74B56A7D6AFE5/zbornik_komp let.pdf#page=67 [citované 2024-04-07].
- HUPKOVÁ, M. (2011). *Rozvíjanie sociálnych spôsobilostí v pomáhajúcich profesiách*. 2 vyd. Bratislava: IRIS, 334 s.
- KOMÁRKOVÁ, R.; SLAMĚNÍK, I. A VÝROST, J. (2001). *Aplikovaná sociální psychologie III*. Praha: Grada Publishing, 224 s.
- KORMANOVIČOVÁ, K. A HALÁKOVÁ, Z. (2008). Neverbálna komunikácia v pedagogickej práci učiteľa. Online. *E-Pedagogium*, roč. 2008, č. 4, s. 59-66. Dostupné z: <https://e-pedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2008/04/05.pdf> [citované 2024-02-28].

- LABÁTH, V. (2021) *Cvičenia, hry, simulácie pre skupinovú prácu*. Bratislava: Wolters Kluwer SR s. r. o., 256 s.
- LORINCOVÁ, T. (2014). Sociálne kompetencie ako súčasť globálnej výchovy a vzdelávania. Online. In: *Koučovanie ako metóda vzdelávania v manažmente*. Prešov: Bookman s. r. o., pre Fakultu manažmentu Prešovskej univerzity v Prešove, s. 123-130. Dostupné z: https://www.unipo.sk/public/media/21062/Zbornik%20KMP_2014.pdf#page=123 [citované 2024-04-07].
- MOCHŇACKÁ, I. (2012). *Hravo riešime konfliktné situácie: Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe*. Online. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 35 s. Dostupné z: https://archiv.mpcedu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/3_ops_mochacka_ive_ta_-_hravo_riesime_konfliktne_situacie.pdf [citované 2024-02-10].
- NEWSTEAD, S. (2015). Psychological literacy and The Emperor's New Clothes. Online. *Psychology Teaching Review*, vol. 21, no. 2, pp. 3-12. [Accessed 2015]. Available from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1146631.pdf> [viewed 2024-02-10].
- ORAVCOVÁ, J. (2004). Sociálne a interpersonálne črty osobnosti budúcich učiteľov. *Pedagogická orientace*, roč. 2004, č. 2, s. 28-38.
- RAPSOVÁ, L. (2023). *Psychologická gramotnosť a profesijné kompetencie učiteľov v praxi*. Rigorózna práca. Online. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 164 s. Dostupné z: <https://opac.crzp.sk/?fn=detailBiblioForm&sid=32866E47BC3455BDB2F576CEA70C> [citované 2024-03-31].
- ROLKOVÁ, H. (2011). Sociálno-psychologický výcvik ako nástroj rozvoja sociálnopsychologickej kompetencie v edukácii dospelých. Online. In: *Acta Andragogica*. Bratislava: Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, s. 109-116. Dostupné z: https://fphil.uniba.sk/fileadmin/fif/katedry_pracoviska/kped/projekty/projekt_Stanem_sa_uclTelom/Acta_Andragogica/2-8.pdf [citované 2024-03-25].
- ROLKOVÁ, H. (2019). *Sociálno-psychologické kompetencie učiteľa*. In: *Schola Nova, Quo Vadis?* Praha: Extrasystem, s. 144-149.
- SOKOLOVÁ, L. (2018). Psychologická gramotnosť ako cieľ psychologického vzdelávania. Online. In: *Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe*. Nitra: Pedagogická fakulta UKF v Nitre, s. 206-212. ISBN 978-80-558-1277-9. Dostupné z: https://www.pf.ukf.sk/images/docs/projekty/2017/pC-Cp/Inovativne_trendy_e_2018.pdf [citované 2024-03-20].
- SOKOLOVÁ, L. A KOL. (2013). Rozvíjanie sociálno-psychologických kompetencií budúcich učiteľov a učiteľiek v rámci pedagogickej praxe. Online. In: *Sapere Aude 2013: Pozitívni vzdelávaní a psychologie*. Hradec Králové: Magnanimitas, s. 482-490. Dostupné z: https://www.vedeckekonference.cz/library/proceedings/sa_2013.pdf [citované 2024-03-04].

SOKOLOVÁ, L., JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z. A LEMEŠOVÁ, M. (2017). *Developing psychological literacy in the pre-gradual teacher training*. Online. OSF Home. [Accessed 2017-04-22]. Available from: <https://osf.io/ptznr> [viewed 2024-03-20].

SOKOLOVÁ, L.; KAROLČÍK, Š.; DVORSKÁ, D.; DOVIČÁK, M.; GRIGUŠ, S. A HRČAN, Z. (2021). *Učiteľská akadémia UK: Metodická príručka*. Online. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 100 s., ISBN 978-80-223-5210-9. Dostupné z: https://fphil.uniba.sk/fileadmin/fif/katedry_pracoviska/kped/projekty/projekt_Stanem_sa_uclTelom/Ucitelska_akademia_Metodicka_prirucka.pdf [citované 2024-03-24].

SOKOLOVÁ, L.; LEMEŠOVÁ, M. A JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z. (2014). *Psychologická príprava budúcich učiteľov a učiteliek: Inovatívne prístupy*. Online. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 137 s. Dostupné z: https://www.astiret.com/sites/zjz/content/accounts/zlatka/psychologicka_priprava_ucitelov.pdf [citované 2024-02-20].

SOKOLOVÁ, L.; LEMEŠOVÁ, M.; MASARYK, R.; KANISOVÁ, D.; BAŠNÁKOVÁ, J. A KOSTOVIČOVÁ, L. (2013). *Psychológia v sekundárnom vzdelávaní*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 146 s. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/278815847_psychologia_v_sekundarnom_vzdelavani [citované 2024-04-13].

ŠKODOVÁ, Z. A PACEKOVÁ, I. (2012). Sociálno-psychologický výcvik ako metóda prevencie syndrómu vyhorenia v pomáhajúcich profesiách. Online. *E-psychologie*, roč. 6, č. 562, s. 1-8. [Accessed 2012-06-19]. Available from: <https://e-psycholog.eu/pdf/skodovapacekova-pdf> [viewed 2024-04-16].

ŠTRBÁKOVÁ, K. A BALLOVÁ MIKUŠKOVÁ, E. (2023). Psychologická gramotnosť v kontexte profesijných kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave. Online. In: *Konvergenie vedeckej činnosti študentov a učiteľov IV*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, s. 21 - 30 s. Dostupné z: https://www.kpsp.pf.ukf.sk/index.php?option=com_content&view=article&id=213:konvergenie-vedeckej-cinnosti-studentov-a-ucitelov-iv&catid=19&Itemid=396 [citované 2024-02-16].

VALUŠOVÁ, B. (2020). *Psychologická gramotnosť učiteľov – teoretická analýza pojmu*. Bakalárska práca. Online. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 51 s. Dostupné z: <https://opac.crzp.sk/?fn=detailBiblioForm&sid=F0D9EA643ED404031BE8141BE0B8> [citované 2024-03-08].

VALUŠOVÁ, B. (2022). *Psychologická gramotnosť študentov telesnej výchovy*. Diplomová práca. Online. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 77 s. Dostupné z: <https://opac.crzp.sk/?fn=detailBiblioForm&sid=D9F0BB0A8DA992698FA192D31B33> [citované 2024-04-13].

VRABCOVÁ, V. (2019). Pregraduálna príprava učiteľa a inkluzívny charakter jeho osobnosti ako podmienky úspešnej inkluzívnej edukácie. Online. *Humanum*. Międzynarodowe Studia Społeczno-Humanistyczne, roč. 2019, č. 32, s. 59-63. Dostupné z: <https://bibliotekanauki.pl/articles/2130879.pdf> [citované 2024-03-23]

SOCIÁLNE KOMPETENCIE AKO SÚČASŤ PROFESIJNÝCH KOMPETENCIÍ BUDÚCICH UČITEĽOV

SOCIAL COMPETENCES AS PART OF THE PROFESSIONAL COMPETENCES OF FUTURE TEACHERS

Vanesa Bublová, Andrea Juhássová

Abstrakt:

Príspevok skúma oblasť sociálnych kompetencií ako faktora ovplyvňujúceho profesijné kompetencie študentov učiteľstva. Zameriava sa na to, ako sociálne zručnosti prispievajú k profesijným kompetenciám budúcich učiteľov pri dosahovaní pedagogických cieľov. Hlavným cieľom bolo zistiť, na základe ktorých sociálnych kompetencií možno v štatisticky významnej miere predikovať profesijné kompetencie študentov učiteľstva. Výskumný súbor tvorilo 61 študentov učiteľstva. Testovanie bolo realizované prostredníctvom Dotazníka ISK (Kanning, 2007) a Dotazníka profesijných kompetencií učiteľov (Rapsová, Szijjártóová, Süttő, 2021). Pri štatistickom spracovaní bola použitá viacnásobná lineárna regresná analýza.

Kľúčové slová:

Sociálne kompetencie; profesijné kompetencie; študenti učiteľstva

Abstract:

The thesis examines the area of social competencies as a factor influencing the professional competencies of teaching students. It focuses on how social skills contribute to the professional competencies of future teachers in achieving pedagogical goals. The main objective of the thesis was to find out on the basis of which social competencies the professional competencies of students of teaching can be predicted to a statistically significant extent. The research ensemble consisted of 61 teaching students. The testing was carried out through the ISK Questionnaire (Kanning, 2007) and the Teachers' Professional Competencies Questionnaire (Rapsová, Szijjártóová, Süttő, 2021). Multiple linear regression analysis was used for statistical processing.

Key words:

Social competences; Professional competencies; Teaching students

Vedecká štúdia vznikla s podporou projektu VEGA 1/0255/24 - Profesijné kompetencie a psychologická gramotnosť učiteľov

1 Úvod do problematiky

Pre úspešný priebeh výučby je potrebné, aby učiteľ disponoval rozsiahlym základom teoretických poznatkov a praktických schopností, ktoré využíva počas výučby. Je nevyhnutné, aby vedel, čo a ako má učiť, aby mohol účinne prenášať dané poznatky svojim žiakom s cieľom dosiahnuť stanovené ciele vzdelávania. To znamená, že úspešná realizácia výučby vyžaduje nielen schopnosť efektívnej komunikácie, ale aj schopnosť riešiť vzdelávacie aj osobné problémy žiakov a podobne. V kontexte

sociálnych kompetencií je dôležité zohľadniť nielen vnútorný psychický vývin jednotlivca, ale predovšetkým jeho schopnosť účinne sa adaptovať na požiadavky sociálneho prostredia, v ktorom sa nachádza. Podľa Pospěchovej a Blížkovskej (2003) ide o oblasť života jednotlivca spojenú s jeho sociálnym prostredím, vrátane rodiny, priateľov, pracovného kolektívu, spoločnosti ako celku a nakoniec aj s jednotlivcom samotným.

Popularita výskumu konštruktú sociálnych kompetencií je jednoznačná, avšak stále existuje nejednoznačnosť v definovaní sociálnych kompetencií, keďže rôzni autori predkladajú definície, ktoré sa môžu viac alebo menej líšiť. Arnold a Lindner-Müller (2012) naznačujú, že definovanie sociálnych kompetencií je náročné, pretože ide o multidimenzionálny a komplexný koncept. Naopak, Výrost (2002) tvrdí, že všetky definície sociálnych kompetencií majú spoločné jadro, a teda sú situáciou špecifické, pričom sociálny kontext určuje dôležité kritériá. To znamená, že to isté správanie môže byť v jednej situácii považované za vysoko kompetentné, zatiaľ čo v inej situácii za úplne nekompetentné. Je pravdepodobné, že niektorí jednotlivci majú sociálne kompetencie determinované ich prirodzenými dispozíciami, iní skôr zručnosťami a zvykmi, zatiaľ čo ďalší tieto mechanizmy kombinujú. Táto interakčná paradigma sa zakladá na dedičnosti, životnom prostredí a osobnostných faktoroch. Podľa Taborsky a Oliveira (2012) zahrňujú sociálne kompetencie schopnosť jednotlivca riadiť svoje sociálne správanie v reakcii na dostupné informácie zo sociálneho prostredia, s cieľom optimalizovať sociálne vzťahy. Podľa ich názoru sú sociálne kompetencie založené hlavne na flexibilitě správania.

Výskumy fenoménu sa zaoberajú predovšetkým týmito aspektmi: efektívnou komunikáciou v sociálnych vzťahoch a situáciách, schopnosťou vytvárať a udržať si vzťahy, efektívnym riešením sociálnych problémov, schopnosťou rozhodovať, konštruktívnym riešením konfliktov, uplatňovaním sociálnych zručností (komunikácia, asertivita, empatia a pod.), sociálnym poznávaním, sebakontrolou, sebaopínaním, schopnosťou poskytovať a získavať sociálnu podporu, rešpektovaním individuálnych rozdielov, záujmom o osobnú pohodu druhých atď. (Výrost, 2002). Z pohľadu učiteľskej profesie súhlasíme s názorom Hupkovej a Petláka (2004), ktorí tvrdia, že jednotlivec zapojený do vzdelávania by mal disponovať sociálnymi kompetenciami a mať vysokú úroveň emocionálnej inteligencie. Dytrtová a Krhutová (2009) zdôrazňujú, že učiteľ by mal byť schopný efektívne riešiť sociálne situácie v triede, analyzovať príčiny negatívnych postojov, využívať prostriedky týkajúce sa prevencie a nápravy a ovládať komunikačné techniky a efektívne spôsoby spolupráce s rodičmi.

1.1 Ciele, výskumné otázky, hypotézy

Hlavným cieľom výskumu bolo zistiť, na základe ktorých sociálnych kompetencií možno v štatisticky významnej miere predikovať profesijné kompetencie študentov učiteľstva.

Čiastkové ciele:

CČ1: Zistiť, ktoré sociálne kompetencie môžu v štatisticky významnej miere predikovať didaktické kompetencie študentov učiteľstva.

CČ2: Zistiť, ktoré sociálne kompetencie môžu v štatisticky významnej miere predikovať vyučovacie štýly študentov učiteľstva.

CČ3: Zistiť, ktoré sociálne kompetencie môžu v štatisticky významnej miere predikovať interakčné štýly študentov učiteľstva.

Výskumné otázky:

VO1: Na základe ktorých sociálnych kompetencií možno v štatisticky významnej miere predikovať didaktické kompetencie študentov učiteľstva?

VO2: Na základe ktorých sociálnych kompetencií možno v štatisticky významnej miere predikovať vyučovacie štýly študentov učiteľstva?

VO3: Na základe ktorých sociálnych kompetencií možno v štatisticky významnej miere predikovať interakčné štýly študentov učiteľstva?

2 Metódy

Zvolenými výskumnými metódami bol dotazník profesijných kompetencií učiteľov (Rapsová, Szijjártóová, Sütto, 2021) a Inventár sociálnych kompetencií (ISK) (Kanning, 2017).

Dotazník profesijných kompetencií učiteľov (Rapsová, Szijjártóová, Sütto, 2021) 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.

Inventár sociálnych kompetencií (ISK) (Kanning, 2017) obsahuje štyri škály: škálu sociálnej orientácie (SO), škálu ofenzivity (OF), škálu sebaovládania (SE) a škálu reflexivity (RE).

Výskumný súbor tvorilo 61 študentov učiteľstva (16 mužov, 44 žien, jedno pohlavie neuvedené). Z hľadiska kraja, v ktorom respondenti študujú, resp. pracujú, mali prevahu študenti vzdelávajúci sa v Nitrianskom kraji, ktorí tvorili takmer polovicu výskumného súboru (44,3 %). Ďalšiu viac ako štvrtinu výskumného súboru tvorili respondenti študujúci v Trnavskom kraji (26,2 %). Približne desatinu výskumného súboru predstavovali respondenti študujúci v Trenčianskom kraji (11,5 %) a respondenti študujúci v Bratislavskom kraji (9,8 %). Vo výskumnom súbore mali zastúpenie aj 2 respondenti študujúci v Banskobystrickom kraji (3,3 %), 2 respondenti študujúci v Žilinskom kraji (3,3 %) a 1 respondent študujúci v Košickom kraji (1,6 %). Z hľadiska študijného programu mali v našom výskumnom súbore prevahu študenti učiteľstva pre nižšie a vyššie sekundárne vzdelávanie (učiteľstvo jednodoborové alebo v kombinácii aprobácie), ktorí tvorili viac ako dve tretiny výskumného súboru (68,9 %). Z hľadiska početnosti nasledovali študenti učiteľstva pre prvý stupeň ZŠ, ktorí

tvorili takmer pätinu výskumného súboru (19,7 %). Najnižšie zastúpenie mali študenti predškolskej a elementárnej pedagogiky, ktorí tvorili zvyšných 11,5 % výskumného súboru.

Za účelom štatistickej analýzy a spracovania dát sme použili program SPSS for Windows 21.0. Pri štatistickom spracovaní bola použitá viacnásobná lineárna regresná analýza.

3 Výsledky výskumu

V súvislosti s hlavným cieľom výskumu sme skúmali možnosť predikovať jednotlivé didaktické kompetencie (VO1), vyučovacie štýly (VO2) a interakčné štýly (VO3) študentov učiteľstva, na základe ich sociálnych kompetencií.

VO1: Na základe ktorých sociálnych kompetencií možno v štatisticky významnej miere predikovať didaktické kompetencie študentov učiteľstva?

Výsledky analýzy didaktickej kompetencie *plánovanie a príprava vyučovacej hodiny* ukázali, že je štatisticky významne pozitívne podmienená sociálnou kompetenciou reflexibilita, $\beta = ,308$, $p = ,023$. Z pozitívneho smeru predikcie vyplýva, že čím vyššia je u jednotlivca úroveň reflexibility, tým je kompetentnejší v plánovaní a príprave vyučovacej hodiny. Kombinácia všetkých nezávislých premenných vystupujúcich v regresnom modeli vysvetľovala celkovo štatisticky nesignifikantných 14,6% variancie ($R^2 = ,146$) v úrovni didaktickej kompetencie plánovanie a príprava vyučovacej hodiny, $F(4,56) = 2,397$, $p = ,061$. Tento výsledok dosahoval strednú úroveň vecnej významnosti ($,09 \leq R^2 < ,25$).

V prípade didaktickej kompetencie *realizácia vyučovacej hodiny* výsledky analýzy ukázali, že je štatisticky významne pozitívne podmienená sociálnou kompetenciou sebaovládanie, $\beta = ,287$, $p = ,038$. Z pozitívneho smeru predikcie vyplýva, že čím vyššia je u jednotlivca úroveň sebaovládania, tým je kompetentnejší v realizácii vyučovacej hodiny. Kombinácia všetkých nezávislých premenných vystupujúcich v regresnom modeli vysvetľovala celkovo štatisticky signifikantných 15,4 % variancie ($R^2 = ,154$) v úrovni didaktickej kompetencie realizácia vyučovacej hodiny, $F(4,56) = 2,546$, $p = ,049$. Tento výsledok dosahoval strednú úroveň vecnej významnosti ($,09 \leq R^2 < ,25$).

Výsledky analýzy didaktickej kompetencie *triedna klíma a disciplína* ukázali, že je štatisticky významne pozitívne podmienená sociálnou kompetenciou sebaovládanie, $\beta = ,271$, $p = ,052$. Z pozitívneho smeru predikcie vyplýva, že čím vyššia je u jednotlivca úroveň sebaovládania, tým je kompetentnejší v riadení triednej klímy a disciplíny. Kombinácia všetkých nezávislých premenných vystupujúcich v regresnom modeli vysvetľovala celkovo štatisticky nesignifikantných 13,5 % variancie ($R^2 = ,135$) v úrovni didaktickej kompetencie triedna klíma a disciplína, $F(4,56) = 2,184$, $p = ,083$. Tento výsledok dosahoval strednú úroveň vecnej významnosti ($,09 \leq R^2 < ,25$).

V prípade didaktickej kompetencie *diagnostika a hodnotenie* výsledky analýzy ukázali, že nie je štatisticky významne podmienená žiadnou sociálnou kompetenciou. Kombinácia všetkých nezávislých premenných vystupujúcich v regresnom modeli

vysvetľovala celkovo štatisticky nesignifikantných 8,5 % variancie ($R^2 = ,085$) v úrovni didaktickej kompetencie diagnostika a hodnotenie, $F(4,56) = 1,307$, $p = ,279$. Tento výsledok dosahoval nízku úroveň vecnej významnosti ($R^2 < ,09$).

Výsledky analýzy didaktickej kompetencie *sebareflexia* ukázali, že je štatisticky významne pozitívne podmienená sociálnou kompetenciou sociálna orientácia, $\beta = ,322$, $p = ,020$. Z pozitívneho smeru predikcie vyplýva, že čím vyššia je u jednotlivca úroveň sociálnej orientácie, tým je kompetentnejší v sebareflexii. Kombinácia všetkých nezávislých premenných vystupujúcich v regresnom modeli vysvetľovala celkovo štatisticky signifikantných 16,9 % variancie ($R^2 = ,169$) v úrovni didaktickej kompetencie sebareflexia, $F(4,56) = 2,851$, $p = ,032$. Tento výsledok dosahoval strednú úroveň vecnej významnosti ($,09 \leq R^2 < ,25$).

VO2: Na základe ktorých sociálnych kompetencií možno v štatisticky významnej miere predikovať vyučovacie štýly študentov učiteľstva?

V prípade vyučovacieho štýlu *učiteľ – manažér* výsledky analýzy ukázali, že nie je štatisticky významne podmienený žiadnou sociálnou kompetenciou. Kombinácia všetkých nezávislých premenných vystupujúcich v regresnom modeli vysvetľovala celkovo štatisticky nesignifikantných 6,2 % variancie ($R^2 = ,062$) v úrovni vyučovacieho štýlu učiteľ – manažér, $F(4,56) = 0,923$, $p = ,457$. Tento výsledok dosahoval nízku úroveň vecnej významnosti ($R^2 < ,09$).

Výsledky analýzy vyučovacieho štýlu *orientovaného na vedomosti* ukázali, že nie je štatisticky významne podmienený žiadnou sociálnou kompetenciou. Kombinácia všetkých nezávislých premenných vystupujúcich v regresnom modeli vysvetľovala celkovo štatisticky nesignifikantných 4 % variancie ($R^2 = ,040$) v úrovni vyučovacieho štýlu orientovaného na vedomosti, $F(4,56) = 0,577$, $p = ,680$. Tento výsledok dosahoval nízku úroveň vecnej významnosti ($R^2 < ,09$).

V prípade vyučovacieho štýlu *orientovaného na vzdelávacie ciele* výsledky analýzy ukázali, že nie je štatisticky významne podmienený žiadnou sociálnou kompetenciou. Kombinácia všetkých nezávislých premenných vystupujúcich v regresnom modeli vysvetľovala celkovo štatisticky nesignifikantných 7,8 % variancie ($R^2 = ,078$) v úrovni vyučovacieho štýlu orientovaného na vzdelávacie ciele, $F(4,56) = 1,185$, $p = ,328$. Tento výsledok dosahoval nízku úroveň vecnej významnosti ($R^2 < ,09$).

Výsledky analýzy v prípade vyučovacieho štýlu *podporujúci učiteľ* ukázali, že je štatisticky významne pozitívne podmienený sociálnou kompetenciou reflexibilita, $\beta = ,283$, $p = ,034$. Z pozitívneho smeru predikcie vyplýva, že čím vyššia je u jednotlivca úroveň reflexibility, tým častejšie uplatňuje vyučovací štýl podporujúci učiteľ. Kombinácia všetkých nezávislých premenných vystupujúcich v regresnom modeli vysvetľovala celkovo štatisticky signifikantných 16,5 % variancie ($R^2 = ,165$) v úrovni vyučovacieho štýlu podporujúci učiteľ, $F(4,56) = 2,766$, $p = ,036$. Tento výsledok dosahoval strednú úroveň vecnej významnosti ($,09 \leq R^2 < ,25$).

VO3: Na základe ktorých sociálnych kompetencií možno v štatisticky významnej miere predikovať interakčné štýly študentov učiteľstva?

V prípade *vedúceho* interakčného štýlu výsledky analýzy ukázali, že je štatisticky významne pozitívne podmienený sociálnymi kompetenciami sociálna orientácia, $\beta = ,254$, $p = ,040$, sebaovládanie, $\beta = ,238$, $p = ,052$, a reflexibilita, $\beta = ,380$, $p = ,002$. Z pozitívneho smeru predikcie vyplýva, že čím vyššia je u jednotlivca úroveň sociálnej orientácie, sebaovládania a reflexibility, tým častejšie uplatňuje vedúci interakčný štýl. Kombinácia všetkých nezávislých premenných vystupujúcich v regresnom modeli vysvetľovala celkovo štatisticky signifikantných 32,9 % variancie ($R^2 = ,329$) v úrovni vedúceho interakčného štýlu, $F(4,56) = 6,874$, $p < ,001$. Tento výsledok dosahoval vysokú úroveň vecnej významnosti ($R^2 \geq ,25$).

Výsledky analýzy *napomáhajúceho* interakčného štýlu ukázali, že je štatisticky významne pozitívne podmienený sociálnymi kompetenciami sociálna orientácia, $\beta = ,323$, $p = ,005$, a reflexibilita, $\beta = ,474$, $p < ,001$. Z pozitívneho smeru predikcie vyplýva, že čím vyššia je u jednotlivca úroveň sociálnej orientácie a reflexibility, tým častejšie uplatňuje napomáhajúci interakčný štýl. Kombinácia všetkých nezávislých premenných vystupujúcich v regresnom modeli vysvetľovala celkovo štatisticky signifikantných 43,3 % variancie ($R^2 = ,433$) v úrovni napomáhajúceho interakčného štýlu, $F(4,56) = 10,675$, $p < ,001$. Tento výsledok dosahoval vysokú úroveň vecnej významnosti ($R^2 \geq ,25$).

V prípade *chápagúceho* interakčného štýlu výsledky analýzy ukázali, že je štatisticky významne pozitívne podmienený sociálnou kompetenciou reflexibilita, $\beta = ,356$, $p = ,007$. Z pozitívneho smeru predikcie vyplýva, že čím vyššia je u jednotlivca úroveň reflexibility, tým častejšie uplatňuje chápagúci interakčný štýl. Kombinácia všetkých nezávislých premenných vystupujúcich v regresnom modeli vysvetľovala celkovo štatisticky signifikantných 20,3 % variancie ($R^2 = ,203$) v úrovni napomáhajúceho interakčného štýlu, $F(4,56) = 3,568$, $p = ,012$. Tento výsledok dosahoval strednú úroveň vecnej významnosti ($,09 \leq R^2 < ,25$).

Výsledky analýzy interakčného štýlu *vedúceho k zodpovednosti* ukázali, že je štatisticky významne pozitívne podmienený sociálnymi kompetenciami sociálna orientácia, $\beta = ,284$, $p = ,028$, a reflexibilita, $\beta = ,328$, $p = ,010$. Z pozitívneho smeru predikcie vyplýva, že čím vyššia je u jednotlivca úroveň sociálnej orientácie a reflexibility, tým častejšie uplatňuje interakčný štýl vedúci k zodpovednosti. Kombinácia všetkých nezávislých premenných vystupujúcich v regresnom modeli vysvetľovala celkovo štatisticky signifikantných 26,6 % variancie ($R^2 = ,266$) v úrovni interakčného štýlu vedúceho k zodpovednosti, $F(4,56) = 5,081$, $p = ,001$. Tento výsledok dosahoval vysokú úroveň vecnej významnosti ($R^2 \geq ,25$).

V prípade *neistého* interakčného štýlu výsledky analýzy ukázali, že nie je štatisticky významne podmienený žiadnou sociálnou kompetenciou. Kombinácia všetkých nezávislých premenných vystupujúcich v regresnom modeli vysvetľovala celkovo štatisticky nesignifikantných 9,7 % variancie ($R^2 = ,097$) v úrovni neistého interakčného štýlu, $F(4,56) = 1,501$, $p = ,214$. Tento výsledok dosahoval nízku úroveň vecnej významnosti ($R^2 < ,09$).

Výsledky analýzy *nespokojného* interakčného štýlu ukázali, že je štatisticky významne pozitívne podmienený sociálnou kompetenciou reflexibilita, $\beta = -,436$, $p = ,001$. Z negatívneho smeru predikcie vyplýva, že čím vyššia je u jednotlivca úroveň reflexibility, tým menej často uplatňuje nespokojný interakčný štýl. Kombinácia všetkých nezávislých premenných vystupujúcich v regresnom modeli vysvetľovala celkovo štatisticky signifikantných 26,3 % variancie ($R^2 = ,263$) v úrovni nespokojného interakčného štýlu, $F(4,56) = 5,000$, $p = ,002$. Tento výsledok dosahoval vysokú úroveň vecnej významnosti ($R^2 \geq ,25$).

V prípade *karhajúceho* interakčného štýlu výsledky analýzy ukázali, že je štatisticky významne pozitívne podmienený sociálnymi kompetenciami sociálna orientácia, $\beta = -,325$, $p = ,010$, a reflexibilita, $\beta = -,346$, $p = ,005$. Z negatívneho smeru predikcie vyplýva, že čím vyššia je u jednotlivca úroveň sociálnej orientácie a reflexibility, tým menej často uplatňuje karhajúci interakčný štýl. Kombinácia všetkých nezávislých premenných vystupujúcich v regresnom modeli vysvetľovala celkovo štatisticky signifikantných 32,2 % variancie ($R^2 = ,322$) v úrovni karhajúceho interakčného štýlu, $F(4,56) = 6,662$, $p < ,001$. Tento výsledok dosahoval vysokú úroveň vecnej významnosti ($R^2 \geq ,25$).

Výsledky analýzy *prísneho* interakčného štýlu ukázali, že nie je štatisticky významne podmienený žiadnou sociálnou kompetenciou. Kombinácia všetkých nezávislých premenných vystupujúcich v regresnom modeli vysvetľovala celkovo štatisticky nesignifikantných 6,9 % variancie ($R^2 = ,069$) v úrovni prísneho interakčného štýlu, $F(4,56) = 1,033$, $p = ,398$. Tento výsledok dosahoval nízku úroveň vecnej významnosti ($R^2 < ,09$).

4 Diskusia a záver

Viacere štúdie naznačujú, že učitelia považujú sociálne kompetencie za dôležitú súčasť výkonu pri každodennej práci v triede (Tynjälä a kol., 2006; Jennings, Greenberg, 2009) a pri interakciách s kolegami (Tynjälä a kol., 2016).

Hlavným cieľom nášho výskumu bolo zistiť, na základe ktorých sociálnych kompetencií možno v štatisticky významnej miere predikovať profesijné kompetencie študentov učiteľstva. V rámci stanovenej výskumnej otázky, a teda zároveň aj v rámci hlavného cieľa, sme skúmali možnosť predikovať jednotlivé didaktické kompetencie (VO1), vyučovacie štýly (VO2) a interakčné štýly (VO3) študentov učiteľstva na základe ich sociálnych kompetencií.

Didaktické kompetencie

Vzhľadom na didaktickú kompetenciu týkajúcu sa plánovania a prípravy vyučovacej hodiny výsledky analýzy naznačujú, že existuje štatisticky významný pozitívny vzťah s sociálnou kompetenciou v oblasti reflexivity. Z pozitívneho smeru predikcie vyplýva, že čím vyššia je u jednotlivca úroveň reflexibility, tým je kompetentnejší v plánovaní a príprave vyučovacej hodiny. V rámci didaktickej kompetencie týkajúcej sa uskutočňovania vyučovacej hodiny výsledky analýzy naznačujú, že existuje štatisticky významný pozitívny vzťah s sociálnou kompetenciou sebaovládanie. Z tohto smeru

pozitívnej predikcie vyplýva, že čím vyššia je u jednotlivca úroveň sebaovládania, tým je efektívnejší pri uskutočňovaní vyučovacej hodiny. Pri didaktickej kompetencii týkajúcej sa triednej atmosféry a disciplíny výsledky analýzy ukázali, že existuje štatisticky významný pozitívny vzťah so sociálnou kompetenciou sebaovládania. Z tohto smeru pozitívnej predikcie vyplýva, že čím vyššia je u jednotlivca úroveň sebaovládania, tým je efektívnejší v riadení triednej atmosféry a disciplíny. V kontexte didaktickej kompetencie týkajúcej sa diagnostiky a hodnotenia výsledky analýzy naznačujú, že neexistuje štatisticky významný vzťah so žiadnou sociálnou kompetenciou.

Vzhľadom na didaktickú kompetenciu sebareflexie výsledky analýzy naznačujú, že existuje štatisticky významný pozitívny vzťah so sociálnou kompetenciou sociálna orientácia. Z tohto smeru pozitívnej predikcie vyplýva, že čím vyššia je u jednotlivca úroveň sociálnej orientácie, tým je zručnejší v sebareflexii. Podľa Denhama a kol. (2003) spôsoby, akými sa správame vo vzťahoch s ostatnými, sú ovplyvnené našimi schopnosťami v oblasti vzťahov a emocionálnej inteligencie. Jednotlivé rozdiely v týchto schopnostiach sa prejavujú už v predškolskom veku. Ľudia s vysokou úrovňou vzťahových kompetencií majú schopnosť efektívne počúvať, komunikovať, vyhľadávať pomoc a prejavovať empatiu. Títo jednotlivci sú schopní úspešne riešiť konflikty a vyjednávať, keď sa stretávajú s odlišnými názormi, a to najmä prostredníctvom spolupráce a práce v tíme (Denham, 2005; Jennings, 2009).

Vyučovacie štýly

V rámci vyučovacieho štýlu učiteľa v roli manažéra výsledky analýzy naznačujú, že neexistuje štatisticky významný vzťah so žiadnou zo sociálnych kompetencií. Vzhľadom na vyučovací štýl orientovaný na vedomosti výsledky analýzy naznačujú, že neexistuje štatisticky významný vzťah s žiadnou zo sociálnych kompetencií. V kontexte vyučovacieho prístupu zameraného na vzdelávacie ciele výsledky analýzy naznačujú, že neexistuje štatisticky významný vzťah so žiadnou sociálnou kompetenciou. Vzhľadom na vyučovací štýl, ktorý podporuje učiteľa, výsledky analýzy naznačujú, že existuje štatisticky významný pozitívny vzťah so sociálnou kompetenciou reflexibilita. Z tohto smeru pozitívnej predikcie vyplýva, že čím vyššia je u jednotlivca úroveň reflexivity, tým častejšie uplatňuje vyučovací štýl podporujúci učiteľ.

Interakčné štýly
V prípade vedúceho interakčného štýlu výsledky analýzy naznačujú, že existuje štatisticky významný pozitívny vzťah so sociálnymi kompetenciami ako sociálna orientácia, sebaovládanie a reflexibilita. Z tohto smeru pozitívnej predikcie vyplýva, že čím vyššia je u jednotlivca úroveň týchto sociálnych kompetencií, tým častejšie uplatňuje vedúci interakčný štýl. Pre napomáhajúci interakčný štýl výsledky analýzy ukazujú, že je štatisticky významný pozitívny vzťah so sociálnymi zručnosťami, ako je sociálna orientácia a reflexibilita. Z tohto smeru pozitívnej predikcie vyplýva, že čím vyššia je u jednotlivca úroveň sociálnej orientácie a reflexivity, tým častejšie používa napomáhajúci interakčný štýl. V prípade chápaceho interakčného štýlu výsledky analýzy naznačujú, že existuje štatisticky významný pozitívny vzťah so sociálnou kompetenciou reflexibilita. Z tohto smeru pozitívnej predikcie vyplýva, že čím vyššia je

u jednotlivca úroveň reflexivity, tým častejšie uplatňuje chápací interakčný štýl. V prípade interakčného štýlu, ktorý viedol k zodpovednosti, výsledky analýzy naznačujú, že existuje štatisticky významný pozitívny vzťah so sociálnymi zručnosťami, konkrétne so sociálnou orientáciou. Z tohto smeru pozitívnej predikcie vyplýva, že čím vyššia je u jednotlivca úroveň sociálnej orientácie a reflexivity, tým častejšie používa interakčný štýl, ktorý vedie k zodpovednosti. Ak sa zameriame na neistý interakčný štýl, výsledky analýzy naznačujú, že neexistuje štatisticky významný vzťah so žiadnou zo sociálnych kompetencií. V prípade nespokojného interakčného štýlu výsledky analýzy naznačujú, že existuje štatisticky významný pozitívny vzťah so sociálnou kompetenciou reflexibilita. Z tohto negatívneho smeru predikcie vyplýva, že čím vyššia je u jednotlivca úroveň reflexivity, tým menej často uplatňuje nespokojný interakčný štýl. V prípade karhajúceho interakčného štýlu výsledky analýzy naznačujú, že existuje štatisticky významný pozitívny vzťah so sociálnymi kompetenciami, konkrétne so sociálnou orientáciou. Z tohto negatívneho smeru predikcie vyplýva, že čím vyššia je u jednotlivca úroveň sociálnej orientácie a reflexivity, tým menej často uplatňuje karhajúci interakčný štýl. Pri prísnom interakčnom štýle výsledky analýzy naznačujú, že neexistuje štatisticky významný vzťah so žiadnou zo sociálnych kompetencií. V rámci univariačnej analýzy kontinuálnych premenných sme zistili, že sociálne kompetencie naznačujú, že študenti učiteľstva v našom výskumnom súbore majú na najvyššej úrovni sociálnu kompetenciu sociálna orientácia a na najnižšej úrovni sociálnu kompetenciu reflexibilita. Tento poznatok zdôrazňuje dôležitosť podrobnej analýzy jednotlivých aspektov sociálnych kompetencií a ich vplyvu na profesijný výkon budúcich učiteľov. Ďalej sme identifikovali, že v oblasti didaktických kompetencií majú študenti učiteľstva na najvyššej úrovni didaktickú kompetenciu riadenie triednej klímy a disciplíny a na najnižšej úrovni didaktickú kompetenciu sebareflexia. Tieto zistenia podčiarkujú potrebu komplexného pohľadu na vzdelávanie budúcich učiteľov, ktorý zahŕňa nielen rozvoj pedagogických zručností, ale aj starostlivosť o ich osobnostný a profesijný rast. Okrem toho sme zistili, že v rámci vyučovacích štýlov, študenti učiteľstva vykazujú najlepšie výsledky v použití expositívneho vyučovania a najnižšie v interaktívnom vyučovaní. Uvedené naznačuje, že študenti učiteľstva v našom výskumnom súbore využívajú najčastejšie vyučovací štýl podporujúci učiteľ, resp. vyučovací štýl orientovaný na vzdelávacie ciele, a najmenej často vyučovací štýl učiteľ – manažér, resp. vyučovací štýl orientovaný na vedomosť. V oblasti interakčných štýlov študenti učiteľstva preferujú najčastejšie vedúci, napomáhajúci, chápací, neistý a nespokojný interakčný štýl, najmenej často karhajúci a nespokojný interakčný štýl, resp. interakčný štýl vedúci k zodpovednosti. Riggio, Throckmorton a DePaola (2010) sa vo svojom výskume zaoberali vzťahom medzi sociálnymi a odbornými kompetenciami. Podľa autorov sú sociálne kvalifikovaní jednotlivci pravdepodobne efektívni v sociálnych interakciách, a práve ich bezproblémové zvládanie sociálnych situácií by malo zlepšiť ich odborné kompetencie. Preto očakávali, že by mali existovať pozitívne vzťahy medzi sociálnymi zručnosťami/kompetenciami a odbornými kompetenciami. Výskumu sa zúčastnilo

121 vysokoškolských študentov (38 mužov a 83 žien). Ich práca priniesla zistenie, že sociálne kompetencie významne pozitívne korelujú s úrovňou odborných kompetencií. Z týchto zistení je pravdepodobné, že úroveň interakčných štýlov – vedúci, napomáhajúci, chápajúci a vedúci k zodpovednosti, sa u študentov učiteľstva zvyšuje s rastúcou úrovňou sociálnej orientácie a reflexivity. Naopak, úroveň interakčných štýlov, ako je nespokojný a karhajúci, klesá u študentov učiteľstva s vyššou úrovňou sociálnej orientácie a reflexivity. Interakčné štýly neistý a prísny nevykazovali štatisticky významné vzťahy so žiadnou z uvedených sociálnych kompetencií. Naše zistenia podporujú význam sociálnych kompetencií v kontexte profesijného rozvoja budúcich učiteľov. Súlad medzi sociálnymi a profesijnými kompetenciami môže pozitívne ovplyvniť efektivitu vyučovania a interakcií v triede, čo má dôležitý vplyv na výkon a úspech študentov.

Literatúra

- ARNOLD, K. H. – LINDNER-MÜLLER, C. (2012). Assessment and development of social competence: introduction to the special issue. In *Journal for Educational Research Online*, 2012, roč. 4 (1), s. 7 – 19.
- DENHAM, S. (2005). *Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective for the National Children's Study: Social-emotional compendium of measures*. George Mason University, Fairfax, 2005.
- DENHAM, S. ET AL. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 2003, č. 74(1), s. 238 – 256.
- DYTRTOVÁ, M. – KRHUTOVÁ, M. (2009). *Učiteľ. Příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009, 121 s.
- HUPKOVÁ, I. – PETLÁK, E. (2004). *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľ'a*. Bratislava: Iris, 2004. 135 s.
- JENNINGS, P. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. In *Review of Educational Research*, issue 79(1), pp. 491 – 525.
- POSPĚCHOVÁ, T. – LÍŽKOVSKÁ, J. (2003). Vybrané komponenty sociální kompetence ve vztahu k ostatním osobnostním charakteristikám. In *Člověk a společnost*, 2003, č. 6(4), s. 7 – 16.
- RIGGIO, R. E. – TROCKMORTON, B. – DEPAOLA, S. (2010). Social skills and self-esteem. In *Journal of Personality and Individual Differences*, 2010, č. 11(8), s. 799 – 804.
- TABORSKY, B. – OLIVEIRA, R. F. (2012). Social competence: an evolutionary approach. In *Trends in Ecology & Evolution*, 2012, č. 27(12), s. 679 – 688.
- TYNJÄLÄ, P. – SLOTTE, V. – NIEMINEN, J. – LONKA, K. – OLKINUORA, E. (2006). From university to working life: Graduates' workplace skills in practice. In P. Tynjälä, J.

Välimaa, & G. Boulton-Lewis (Eds.), *Higher education and working life: Collaborations, confrontations and challenges*, pp. 73 – 88.

TYNJÄLÄ, P. – VIRTANEN, A. – KLEMOLA, U. – KOSTIAINEN, E. – RASKU-PUTTONEN, H. (2016). Developing social competence and other generic skills in teacher education: Applying the model of integrative pedagogy. In *European Journal of Teacher Education*, 2016, issue 39(3), pp. 368 – 387.

VÝROST, J. (2002). Sociálna kompetencia či sociálne kompetencie? In F. Baumgartner, M. et al. (Eds.), *Sociálne procesy a osobnosť*, 2002, s. 329 – 332. Košice:

Spoločenskovedný ústav SAV: Ústav experimentálnej psychológie SAV. Dostupné na internete: <http://www.spao.eu/files/spo-proceedings02.pdf>

ČASŤ 2

ĎALŠIE VÝZNAMNÉ ASPEKTY PSYCHOLOGICKÉHO POZNANIA PRE PEDAGOGICKÝCH A ODBORNÝCH ZAMESTNANCOV ŠKÔL

TRAUMA A NEUROPSYCHOLOGICKÝ VÝVIN ADOLESCENTA

TRAUMA AND ADOLESCENT NEUROPSYCHOLOGICAL DEVELOPMENT

Tomáš Uličný, Robert Krause

Abstrakt:

Cieľom príspevku je rozpracovanie dosahu traumy na neuropsychologický vývin jednotlivca, fungovanie ľudského mozgu s prepojením na psychologické premenné rozvoja traumy. Príspevok zároveň sumarizuje vedecké výskumy z tejto oblasti. V prvej kapitole sa čitateľ dozvie o častiach mozgu, ktoré sú zapojené do traumy, ich opis, funkcie mozgu. V príspevku si čitateľ nájde informácie o traume a jej definícii. Taktiež, príspevok predstavuje komplexný pohľad na súčasné poznatky o vplyve detskej traumy na neuropsychologický a osobnostný vývin. Ďalej detailne rozoberá výsledky vybraných piatich štúdií, ktoré skúmajú zmeny v mozgových štruktúrach, ako sú prefrontálny kortex, hipokampus, a amygdala, a ich vplyv na behaviorálne a kognitívne funkcie. Analýza sa sústreďí na rôzne typy traumy vrátane fyzického zneužívania, emocionálneho zanedbávania a expozície drogám v ranom veku. Príspevok zdôrazňuje dôležitosť včasných intervencií a poskytuje odporúčania pre zásahy založené na pochopení špecifických neurobiologických trajektórií ovplyvnených ranými negatívnymi skúsenosťami.

Kľúčové slová:

trauma, vývin, neuropsychológia

Abstract:

The aim of our paper is to elaborate the impact of trauma on the neuropsychological development of the individual, the functioning of the human brain with links to the psychological variables of trauma development. The thesis also summarizes scientific research in this area. In the first chapter, the reader learns about the parts of the brain that are involved in trauma, their description, brain functions. In the second, the reader will find information about trauma and its definition. Also, this work presents a comprehensive look at current knowledge about the impact of childhood trauma on neuropsychological and personality development. It further discusses in detail the results of five selected studies that examine mentions in brain structures such as the prefrontal cortex, hippocampus, and amygdala, and their impact on behavioural and cognitive function. The analysis focuses on different types of traumas, including physical abuse, emotional neglect, and early life drug exposure. The work emphasizes the importance of early interventions and provides recommendations for interventions based on an understanding of the specific neurobiological trajectories affected by early negative experiences.

Key words):

trauma, development, neuropsychology

Úvod

V psychológii, ale hlavne aj v bežnom živote sa začína dávať čoraz väčšia pozornosť na ľudskú psychiku, mentálne zdravie, ale aj celkovo bytie jednotlivca. Samozrejme, nemôžeme zabudnúť na psychickú traumy, ktorá predstavuje pre človeka

nebezpečenstvo a môže mať oveľa silnejší a zásadnejší vplyv na zdravie fyzické, a preto je potrebné venovať tejto problematike väčšiu pozornosť.

Psychická trauma je zážitok alebo stav, ktorý výrazne narušuje emocionálnu a psychickú rovnováhu jednotlivca. Ide o udalosti alebo situácie, ktoré sú tak extrémne stresujúce, že pre jednotlivca predstavujú obrovskú výzvu. Pojem "zvládnuteľné" môžeme definovať ako schopnosť človeka adekvátne reagovať na danú situáciu, vyrovnať sa s ňou a postupovať ďalej s minimálnym negatívnym vplyvom na jeho psychickú pohodu a funkciu.

1 Mozog

Psychická trauma je kľúčovým faktorom ovplyvňujúcim nielen psychické, ale aj fyziologické zdravie detí a adolescentov. Prežitie traumatického zážitku v tomto období vývinu môže mať hlboké a dlhodobé dôsledky na fungovanie ľudského mozgu a celkový jeho stav. V rámci príspevku sa budeme venovať prieskumu vzťahu medzi psychickou traumou v detstve a adolescencii a jej dopadom na mozog a jeho časti.

1.1 Prefrontálny kortex

Prefrontálny mozgový kortex (PFC) je kľúčovou zložkou frontálneho laloku a je funkčne rozdelený na päť hlavných oblastí: dorzolaterálnu (DLPFC), dorzomediálnu (DMPFC), ventrolaterálnu (VLPFC), ventromediálnu (VMPFC) a orbitofrontálnu (OFC) (Jawabri & Sharma, 2022; Carlén, 2017; Kolk & Rakic, 2022; Dumontheil, 2014).

1.2 Limbický systém

Limbický systém (limbus = hranica), alebo aj emocionálny mozog, je ďalším súborom prepojených štruktúr, ktoré tvoria voľný okruh v celom mozgu. Tento systém je pomerne starou časťou mozgu a človek ho zdieľa s mnohými inými stavovcami; u plazov je známy ako rinencephalon alebo "čuchový mozog", pretože reaguje predovšetkým na pachové signály (Ackerman S., 1992).

U ľudí je samozrejme rozmanitosť podnetov, ktoré môžu ovplyvniť emocionálny mozog, takmer neobmedzená. Limbický systém je zodpovedný za väčšinu základných pohnútok a emócií a s nimi spojené mimovoľné správanie, ktoré sú dôležité pre prežitie: bolesť, rozkoš, strach, hnev, sexuálne pocity a dokonca aj poslušnosť a náklonnosť. Podobne ako v prípade rinencefala je silným faktorom čuch.

1.2.1 Talamus a Hypotalamus

Hlboko v jadre mozgu, tesne nad hornou časťou mozgového kmeňa, sa nachádzajú štruktúry, ktoré majú veľký význam pre naše vnímanie, pohyb a životné funkcie - talamus, ktorý sa skladá z dvoch oválnych útvarov, z ktorých každý je vložený do mozgovej hemisféry, a ktoré sú spojené mostíkom (pons).

Tieto hmoty obsahujú telá nervových buniek, ktoré triedia informácie zo štyroch zmyslov - zraku, sluchu, chuti a hmatu - a prenášajú ich do mozgovej kôry, čuch posiela

signály priamo do mozgovej kôry a obchádza talamus. Cez talamus sa prenášajú aj vnemy bolesti, teploty a tlaku, ako aj nervové impulzy z mozgových hemisfér, ktoré iniciujú pohyby (Ackerman S., 1992).

Hypotalamus napriek svojej relatívne malej veľkosti, zhruba veľkosti nechty, riadi množstvo úkonov, ktoré sú nevyhnutné pre naše fungovanie. Na autonómnej úrovni hypotalamus stimuluje hladké svalstvo (cievy, žalúdok a črevá) a prijíma zmyslové impulzy

z týchto oblastí.

Hypotalamus má taktiež na starosti prevádzanie emócie na fyzickú reakciu. Keď sa v mysli vyvolajú silné pocity (hnev, strach, radosť, vzrušenie), zapríčinené či už vonkajšími podnetmi alebo pôsobením myšlienok, mozgová kôra prenáša impulzy do hypotalamu; hypotalamus potom môže vysielat' signály na fyziologické zmeny prostredníctvom autonómneho nervového systému a uvoľňovaním hormónov z hypofýzy (Ackerman S., 1992).

1.2.2 Hypofýza, epifýza a amygdala

Hypofýza a epifýza fungujú v úzkom spojení s hypotalamom. Hypofýza reaguje na signály z hypotalamu produkciou množstva hormónov, z ktorých mnohé regulujú činnosť iných žliaz. Hypofýza produkuje aj niekoľko hormónov so všeobecnejšími účinkami: ľudský rastový hormón a dopamín, ktorý brzdí uvoľňovanie prolaktínu, ale je známejší ako neurotransmitter (Ackerman S., 1992).

Druhá spomínaná amygdala má mandľovitú štruktúru, ktorá sa nachádza v spánkovom laloku. Amygdala má rozmanitú a zložitú štruktúru a pozostáva približne z 13 jadier. Tie sa ďalej delia na rozsiahle internukleárne a intranukleárne spojenia. Amygdala je jednou zo zložiek limbického systému, ktorá je okrem tvorby pamäte zodpovedná za kontrolu emócií a správania (Rajmohan & Mohandas, 2007).

1.2.3 Hipokampus

Hipokampus je ďalšou významnou štruktúrou limbického systému. Nachádza sa na báze spánkového laloku v blízkosti niekoľkých súborov asociačných vlákien. Ide o zväzky nervových vlákien, ktoré spájajú jednu oblasť mozgovej kôry s druhou, takže hipokampus, ako aj ostatné časti limbického systému si vymieňajú signály s celou mozgovou kôrou

(Ackerman S., 1992). Hipokampus môžeme voľne nazvať, že je "harddisk" ľudského mozgu a často sa spája s konsolidáciou pamäte a rozhodovaním, ale jeho štruktúra a funkcia je samozrejme oveľa zložitejšia ako disk v počítači. Celostnejšie ho môžeme opísať ako zakrivený a rekurentný list mozgovej kôry, ktorý sa prehýba do mediálnej plochy spánkového laloku.

2 Trauma

Traumatické udalosti môžu spôsobiť veľa bolesti a utrpenia, vrátane hnevu, depresie, zneužívania návykových látok a sociálnych abnormalít, čo je ťažké prekonať (Center for Substance Abuse Treatment, 1970). Trauma je komplexný problém; hoci ju všetci poznáme, o jej podstate vieme málo. Reakcie jednotlivcov na traumy sú rôznorodé a nie každý, kto zažije traumatickú udalosť, bude psychicky traumatizovaný (L. Spyska, 2023).

Trauma je dôsledkom mimoriadne stresujúcich udalostí, ktoré narúšajú pocit bezpečia a spôsobujú bezmocnosť. Môže viesť k nepríjemným emóciám, spomienkam, úzkosti, otupenosti, odlúčenosti a nedôvere voči iným ľuďom (I. Robinson et al., 2023). Traumatické zážitky často zahŕňajú ohrozenie života alebo bezpečnosti, ale každá situácia, ktorá vyvolá pocit preťaženia a izolácie, môže spôsobiť traumy, aj bez fyzického ublíženia.

Psychotraumatické udalosti nútia človeka prehodnotiť svoju životnú cestu a plány, čo vedie k transformácii životných perspektív (M. Vagni et al., 2020). Psychická trauma je komplexná, s subklinickou reakciou vedomia a obrannou reakciou v podobe psychologických postojov (M. A. Dutton et al., 1994). Trauma je skúsenosť s negatívnou udalosťou alebo trvalým stavom, ktorý preťažuje schopnosť spracovať emocionálny zážitok (Pop-Jordanova, 2022). Podľa Schimmentiho (2018) je trauma spojená s psychickým zranením a môže sa vyskytnúť v akejkol'vek životnej etape a prostredí.

2.1 Trauma v detstve a jej následky v adolescencii

Zlé zaobchádzanie rodičov s deťmi v rannom veku je stresujúci faktor, ktorý môže viesť k problémom so správaním a ovplyvniť štruktúru a funkciu mozgu. Zlé zaobchádzanie je definované ako akýkoľvek čin alebo séria činov zo strany rodiča alebo opatrovníka, ktoré vedú k poškodeniu alebo hrozbe poškodenia dieťaťa (Leeb et al., 2008). Existujú štyri hlavné kategórie týrania: zanedbávanie, fyzické týranie, emocionálne týranie a sexuálne zneužívanie (Giovannoni & Becerra, 1979).

Zanedbávanie je nezabezpečenie prístrešia, bezpečnosti, dohľadu a výživových potrieb dieťaťa, a môže byť fyzické, výchovné alebo emocionálne (English et al., 2005).

Fyzické týranie zahŕňa úmyselné zranenie dieťaťa rôznymi spôsobmi, ako sú údery, kopanie, trasenie, pálenie, alebo škrtenie (Sedlak & Broadhurst, 1996).

Emocionálne týranie zahŕňa odmietanie, izoláciu, terorizovanie, ignorovanie a kazenie dieťaťa, vrátane verbálneho zneužívania a svedectva domáceho násillia.

Sexuálne zneužívanie je akýkoľvek sexuálny akt s dieťaťom, vrátane pohlavného styku, pokusu o pohlavný styk, orálno-genitálneho kontaktu, hľadania genitálií, exhibicionizmu, vystavovania detí pornografii a využívania dieťaťa na prostitúciu alebo pornografiu (Putnam, 2003a).

Výskumy autorov ako Rohsenow et al. (1988), van der Kolk et al. (1991), Kendall-Tackett et al. (1993), a ďalších zistili, že zneužívanie v ranom detstve má mnohé behaviorálne dôsledky. Medzi tieto dôsledky patria internalizujúce problémy ako nízka

tolerancia stresu, úzkosť, afektívna nestabilita, depresia, samovražedné sklony, PTSD, disociatívne poruchy a halucinácie, ako aj externalizujúce symptómy vrátane slabej kontroly impulzov, epizodickej agresie, zneužívania návykových látok, ADHD a poruchy správania.

2.2 Oblasti mozgu zapojené do prežívania traumy

Trauma môže ovplyvniť myseľ a telo mnohými spôsobmi. Štúdia J. D. Bremnera (2006) ukázala zmeny v troch hlavných oblastiach mozgu spôsobené stresom z traumatických udalostí: amygdala, hipokampus a prefrontálny kortex. Tieto oblasti sú súčasťou mozgových okruhov, ktoré sa podieľajú na stresovej reakcii, a sú ovplyvňované neurochemikáliami ako kortizol a noradrenalin (Bremner, 2006).

Neurovedci Sridharan et al. (2008) a Menon (2013) zistili, že v mozgu existujú tri funkčné siete vyššieho radu, ktoré ovplyvňujú, ako rozpoznávame a reagujeme na významné udalosti. Tieto siete sú sieť vnímavosti (SV), sieť predvoleného režimu (SPR) a centrálna výkonná sieť (CVS).

2.3 Následky traumy na oblasti mozgu a ich funkcionality

Neurovedecké výskumy ukazujú, že psychická trauma mení oblasti mozgu rôznymi spôsobmi. Štúdie poukazujú na znížený objem mozgových oblastí siete vnímavosti, vrátane amygdaly, hipokampu a prefrontálnej kôry (Weniger et al., 2009; Aas et al., 2012; Herringa et al., 2012; Veer et al., 2015; Weissman et al., 2020; Nogovitsyn et al., 2022). Trauma spôsobuje zvýšenú reakciu a nadmernú aktivitu v oblastiach mozgu siete vnímavosti (napr. Fonzo et al., 2010; Grant et al., 2011).

Funkčná konektivita v rámci oblasti siete vnímavosti je znížená v dôsledku traumy (Nooner et al., 2013; Thomason et al., 2015; Zhang et al., 2016). Tieto zmeny znižujú schopnosť kognitívnej kontroly a spracovania emócií, čo sťažuje adekvátne reagovanie na emócie iných.

Trauma v detstve môže negatívne ovplyvniť vývin mozgu a viesť k štrukturálnym a funkčným zmenám v hipokampe, prefrontálnej kôre a amygdale (napr. Cerqueira et al., 2007; Stevens et al., 2013). Normálne hipokampus spracováva perцепčné informácie, prefrontálny kortex uľahčuje budúce spomienky a atribúcie, a moduluje aktivitu amygdaly prostredníctvom inhibičných mechanizmov (Banks et al., 2007). Pod vplyvom traumy sú funkcie týchto mozgových oblastí narušené, čo vedie k nesprávnym asociáciám medzi perцепčnými, kontextovými a atribučnými informáciami o traumatických udalostiach (Acheson, Gresack, & Risbrough, 2012). Tým sa znižuje schopnosť vedome zvládať spomienky a zmierňovať reakcie strachu (Stevens et al., 2013).

Mozog reaguje na traumy dvoma adaptáciami, ktoré ovplyvňujú jeho funkčnosť a emocionálnu inteligenciu: hypervigilancia a disociácia. Tieto reakcie, zamerané na sebazáchovu, môžu byť inhibujúce v situáciách bez reálnej hrozby (Van der Kolk, 2002). Každá z týchto adaptácií vytvára odlišné vzorce emocionálnej reakcie a obmedzuje schopnosti emocionálnej inteligencie (Nardo et al., 2013).

2.3.1 Hypervigilancia

Hypervigilancia je stav nadmernej ostražitosti pred možným nebezpečenstvom alebo ťažkosťami, čo vedie k nedostatočnej normálnej integrácii myšlienok, pocitov a zážitkov do prúdu vedomia a pamäti (Bernstein & Putnam, 1986). Ľudia trpiaci hypervigilanciou majú hyperaktívnu sieť vnímavosti, ktorá prekonáva reguláciu siete predvoleného režimu. To spôsobuje, že sú náchylní interpretovať aj bezpečné podnety ako nebezpečné (Kimble et al., 2013; Yoon & Weierich, 2016). Výsledkom je podozrievavosť, nedôvera a nosenie negatívnych očakávaní do budúcnosti, čo vedie k správaniu zameranému na bezpečnosť, ako je plánovanie únikových ciest a vyhýbanie sa pocitu uväznenia.

Nervové zmeny spojené s hypervigilanciou, vyvolané psychickou traumou, sú prirodzeným obranným mechanizmom na obmedzenie budúceho vystavenia traume. Hoci hypervigilancia môže byť adaptívna v potenciálne nebezpečných situáciách, v bežnom živote je často nefunkčná (Kleshchova et al., 2019). Jednotlivci v stave hypervigilancie sú neustále v stave vysokej ostražitosti, čo znižuje ich pozitívne emócie a schopnosť rozpoznať, pochopiť a vyhodnotiť emócie iných ľudí. Táto neustála sebaobrana znižuje schopnosť regulovať svoje vlastné emócie, čo vedie k užšiemu oknu tolerancie a často spúšťa režim boja, úteku alebo zmrazenia, kde sú výkonné funkcie a schopnosti emocionálnej inteligencie (EI) inhibované (Corrigan et al., 2011). Hypervigilancia teda brzdí základné funkcie EI: schopnosť uvedomovať si svoje emócie a emócie iných a efektívne sa orientovať v týchto emóciách. Jedinci potrebujú EI najmä v stresových, ale nie nebezpečných situáciách, no hypervigilancia im bráni správne reagovať

2.3.2 Disociácia

Disociácia je ďalšou častou nervovou adaptáciou po psychickej traume. Funguje opačne ako hypervigilancia: sieť predvoleného režimu je hyperaktívna a nadmerne reguluje sieť vnímavosti (napr. Moser et al., 2013; Nicholson et al., 2017b). Disociácia je ochranný mechanizmus, ktorý vedie k emocionálnemu a kognitívnemu odpútaniu od traumatického zážitku (Dalenberg et al., 2012; Schimmenti & Caretti, 2016; Schimmenti, 2018). Hoci pomáha prežiť a vyrovnať sa s traumou, dlhodobo znižuje schopnosť emocionálneho sebauvedomenia.

Výskumy (Dalenberg et al., 2012 a Lebois et al., 2021) ukázali, že keď sieť predvoleného režimu nadmerne reguluje sieť vnímavosti, potlačuje sa normálna funkcia siete vnímavosti, vrátane emócií, vnímania, reprezentácie tela, motorickej kontroly a správania. Toto potlačenie vedie k zníženej schopnosti spojiť sa s emocionálnymi a fyzickými pocitmi vo vlastnom tele (Ozdemir et al., 2015), čo môže vyústiť do rôznych porúch, vrátane zníženej citlivosti na významné podnety, zníženej interoceptívnej schopnosti, depersonalizácie, skresleného vnímania tela a zmyslových zmien (Rabellino et al., 2018; Fani et al., 2019).

Potlačenie siete vnímavosti vedie k zníženej schopnosti uvedomovať si a rozpoznávať vlastné emócie (Fani et al., 2019) a tiež zhoršuje schopnosť rozpoznať a primerane

reagovať na emócie iných (Moser et al., 2013). Disociácia teda znižuje funkčnosť mozgovej siete potrebnej pre emocionálnu inteligenciu.

3 Záver

Príspevok ponúka dôležité poznatky o tom, ako rané negatívne životné skúsenosti formujú neurobiologický a psychologický vývin človeka. Je možné konštatovať, že včasná diagnostika a intervenčné stratégie by mohli výrazne prispieť k zmierňovaniu negatívnych účinkov traumy z detstva. Výskum by sa mal zamerať na analýzu špecifických neurobiologických ciest, ktoré môžu byť cieľom intervencií. Príspevok preto zdôrazňuje, že komplexný a multidisciplinárny prístup je kľúčový pre efektívne zvládanie a liečbu psychických porúch spojených s raným zneužívaním.

Literatúra

- AAS, M., NAVARI, S., GIBBS, A., MONDELLI, V., FISHER, H. L., MORGAN, C., & DAZZAN, P. (2012). Is there a link between childhood trauma, cognition, and amygdala and hippocampus volume in first-episode psychosis? *Schizophrenia Research*, 137(1-3), 73–79. <https://doi.org/10.1016/j.schres.2012.01.035>
- ACKERMAN, S. (1992). *Discovering the Brain*. Washington, DC: National Academies Press (US). Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK234157/>
- ACHESON, D. T., GRESACK, J. E., & RISBROUGH, V. B. (2012). Hippocampal dysfunction effects on context memory: possible etiology for posttraumatic stress disorder. *Neuropharmacology*, 62(2), 674–685. <https://doi.org/10.1016/j.neuropharm.2011.04.029>
- BANKS, S. J., EDDY, K. T., ANGSTADT, M., NATHAN, P. J., & PHAN, K. L. (2007). Amygdala-frontal connectivity during emotion regulation. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 2(4), 303–312. <https://doi.org/10.1093/scan/nsm029>
- BERNSTEIN, E. M., & PUTNAM, F. W. (1986). Development, reliability, and validity of a dissociation scale. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 174(12), 727–735. <https://doi.org/10.1097/00005053-198612000-00004>
- BREMNER, J. D. (2006). Traumatic stress: effects on the brain. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 8(4), 445–461. <https://doi.org/10.31887/DCNS.2006.8.4/jbremner>
- CARLEN, M. (2017). What constitutes the prefrontal cortex? *Science*, 358, 478–482. <https://doi.org/10.1126/science.aan8868>
- Center for Substance Abuse Treatment (US). (1970). Trauma resource list. *Trauma-Informed Care in Behavioral Health Services*. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/sites/books/NBK207198/>
- CERQUEIRA, J. J., MAILLIET, F., ALMEIDA, O. F., JAY, T. M., & SOUSA, N. (2007). The prefrontal cortex as a key target of the maladaptive response to stress. *The Journal of Neuroscience*, 27(11), 2781–2787. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.4372-06.2007>

CORRIGAN, F. M., FISHER, J. J., & NUTT, D. J. (2011). Autonomic dysregulation and the Window of Tolerance model of the effects of complex emotional trauma. *Journal of Psychopharmacology*, 25(1), 17–25. <https://doi.org/10.1177/0269881109354930>

Dalenberg, C. J., Brand, B. L., Gleaves, D. H., Dorahy, M. J., Loewenstein, R. J., CARDEÑA, E., SPIEGEL, D. (2012). Evaluation of the evidence for the trauma and fantasy models of dissociation. *Psychological Bulletin*, 138(3), 550–588. <https://doi.org/10.1037/a0027447>

DUMONTHEIL, I. (2014). Development of abstract thinking during childhood and adolescence: the role of rostralateral prefrontal cortex. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 10, 57–76. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2014.07.009>

DUTTON, M. A., BURGHARDT, K. J., PERRIN, S. G., CHRESTMAN, K. R., & HALLE, P. M. (1994). Battered women's cognitive schemata. *Journal of Traumatic Stress*, 7(2), 237–255. <https://doi.org/10.1007/BF02102946>

FANI, N., KING, T. Z., POWERS, A., HARDY, R. A., SIEGLE, G. J., BLAIR, R. J., BRADLEY, B. (2019). Cognitive and neural facets of dissociation in a traumatized population. *Emotion*, 19(5), 863–875. <https://doi.org/10.1037/emo0000466>

FONZO, G. A., SIMMONS, A. N., THORP, S. R., NORMAN, S. B., PAULUS, M. P., & STEIN, M. B. (2010). Exaggerated and disconnected insular-amygdalar blood oxygenation level-dependent response to threat-related emotional faces in women with intimate-partner violence posttraumatic stress disorder. *Biological Psychiatry*, 68(5), 433–441. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2010.04.028>

GIOVANNONI, J. M., & BECERRA, R. M. (1979). *Defining Child Abuse*. New York, NY: The Free Press. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED186107>

GRANT, M. M., CANNISTRACI, C., HOLLON, S. D., GORE, J., & SHELTON, R. (2011). Childhood trauma history differentiates amygdala response to sad faces within MDD. *Journal of Psychiatric Research*, 45(7), 886–895. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2010.12.004>

HERRINGA, R., PHILLIPS, M., ALMEIDA, J., INSANA, S., & GERMAIN, A. (2012). Post-traumatic stress symptoms correlate with smaller subgenual cingulate, caudate, and insula volumes in unmedicated combat veterans. *Psychiatry Research*, 203(2-3), 139–145. <https://doi.org/10.1016/j.psychresns.2012.02.005>

JAWABRI, K. H., & SHARMA, S. (2023). Physiology, Cerebral Cortex Functions. In *StatPearls* [Internet]. Treasure Island, FL: StatPearls Publishing. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK538496/>

KENDALL-TACKETT, K. A., WILLIAMS, L. M., & FINKELHOR, D. (1993). Impact of sexual abuse on children: A review and synthesis of recent empirical studies. *Psychological Bulletin*, 113(1), 164–180. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.1.164>

KIMBLE, M. O., FLEMING, K., & BENNION, K. A. (2013). Contributors to hypervigilance in a military and civilian sample. *Journal of Interpersonal Violence*, 28(8), 1672–1692. <https://doi.org/10.1177/0886260512468319>

KLESHCHOVA, O., RIEDER, J. K., GRINBAND, J., & WEIERICH, M. R. (2019). Resting amygdala connectivity and basal sympathetic tone as markers of chronic hypervigilance. *Psychoneuroendocrinology*, 102, 68–78. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2018.11.036>

KOLK, S. M., & RAKIC, P. (2022). Development of prefrontal cortex. *Neuropsychopharmacology*, 47(1), 41–57. <https://doi.org/10.1038/s41386-021-01137-9>

LEBOIS, L. A. M., LI, M., BAKER, J. T., WOLFF, J. D., WANG, D., LAMBROS, A. M., ... KAUFMAN, M. L. (2021). Large-scale functional brain network architecture changes associated with trauma-related dissociation. *The American Journal of Psychiatry*, 178(2), 165–173. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2020.19060647>

LEEB, R. T., PAULOZZI, L., MELANSON, C., SIMON, T., & ARIAS, I. (2008). Child Maltreatment Surveillance: Uniform Definitions for Public Health and Recommended Data Elements, Version 1.0. Atlanta, GA: Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control. Retrieved from https://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/cm_surveillance-a.pdf

MENON, V. (2013). Developmental pathways to functional brain networks: Emerging principles. *Trends in Cognitive Sciences*, 17(12), 627–640. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2013.09.015>

Moser, D. A., Aue, T., Wang, Z., Rusconi Serpa, S., Favez, N., Peterson, B. S., & SCHECHTER, D. S. (2013). Limbic brain responses in mothers with post-traumatic stress disorder and comorbid dissociation to video clips of their children. *Stress*, 16(5), 493–502. <https://doi.org/10.3109/10253890.2013.816280>

NARDO, D., HÖGBERG, G., LANIUS, R. A., JACOBSSON, H., JONSSON, C., HÄLLSTRÖM, T., & PAGANI, M. (2013). Gray matter volume alterations related to trait dissociation in PTSD and traumatized controls. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 128(3), 222–233. <https://doi.org/10.1111/acps.12026>

NICHOLSON, A. A., RABELLINO, D., DENSMORE, M., FREWEN, P. A., PARET, C., KLUETSCH, R., LANIUS, R. A. (2017). The neurobiology of emotion regulation in posttraumatic stress disorder: Amygdala downregulation via real-time fMRI neurofeedback. *Human Brain Mapping*, 38(1), 541–560. <https://doi.org/10.1002/hbm.23402>

NOGOVITSYN, N., ADDINGTON, J., SOUZA, R., PLACSKO, T. J., STOWKOWY, J., WANG, J., MACQUEEN, G. (2022). Childhood trauma and amygdala nuclei volumes in youth at risk for mental illness. *Psychological Medicine*, 52(6), 1192–1199. <https://doi.org/10.1017/S0033291720003177>

NOONER, K. B., MENNES, M., BROWN, S., CASTELLANOS, F. X., LEVENTHAL, B., MILHAM, M. P., & COLCOMBE, S. J. (2013). Relationship of trauma symptoms to amygdala-based functional brain changes in adolescents. *Journal of Traumatic Stress*, 26(6), 784–787. <https://doi.org/10.1002/jts.21873>

OZDEMIR, O., BOYSAN, M., GUZEL OZDEMIR, P., & YILMAZ, E. (2015). Relationships between posttraumatic stress disorder (PTSD), dissociation, quality of life,

hopelessness, and suicidal ideation among earthquake survivors. *Psychiatry Research*, 228(3), 598–605. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2015.05.045>

POP-JORDANOVA, N. (2022). Childbirth-related psychological trauma. *Prilozi*, 43(1), 17–27. <https://doi.org/10.2478/prilozi-2022-0002>

PUTNAM, F. W. (2003). Cherish your exceptions. *Journal of Child Sexual Abuse*, 12(2), 133–135. https://doi.org/10.1300/J070v12n02_10

RABELLINO, D., DENSMORE, M., HARRICHARAN, S., JEAN, T., MCKINNON, M. C., & LANIUS, R. A. (2018). Resting-state functional connectivity of the bed nucleus of the stria terminalis in post-traumatic stress disorder and its dissociative subtype. *Human Brain Mapping*, 39(3), 1367–1379. <https://doi.org/10.1002/hbm.23925>

RAJMOHAN, V., & MOHANDAS, E. (2007). The limbic system. *Indian Journal of Psychiatry*, 49(2), 132–139. <https://doi.org/10.4103/0019-5545.33264>

ROBINSON, L., SMITH, M., & SEGAL, J. (2023). Emotional and psychological trauma. *HelpGuide*. Retrieved from <https://www.helpguide.org/articles/ptsd-trauma/coping-with-emotional-and-psychological-trauma.htm>

ROHSENOW, D. J., CORBETT, R., & DEVINE, D. (1988). Molested as children: A hidden contribution to substance abuse? *Journal of Substance Abuse Treatment*, 5(1), 13–18. [https://doi.org/10.1016/0740-5472\(88\)90032-3](https://doi.org/10.1016/0740-5472(88)90032-3)

SEDLAK, A. J., & BROADHURST, D. D. (1996). Third National Incidence Study of Child Abuse and Neglect (NIS-3 Final Report). *U.S. Dept. of Health and Human Service Contract No. 1 (05–94–1840)*. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2005.11.010>

SCHIMMENTI, A. (2018). The trauma factor: Examining the relationships among different types of trauma, dissociation, and psychopathology. *Journal of Trauma & Dissociation*, 19(5), 552–571. <https://doi.org/10.1080/15299732.2017.1402400>

SCHIMMENTI, A., & CARETTI, V. (2016). Linking the overwhelming with the unbearable: Developmental trauma, dissociation, and the disconnected self. *Psychoanalytic Psychology*, 33(1), 106–128. <https://doi.org/10.1037/a0038019>

SPYTSKA, L. (2023). Psychological trauma and its impact on a person's life prospects. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology,"* 9(3), 82–90. <https://doi.org/10.52534/msu-pp3.2023.82>

SRIDHARAN, D., LEVITIN, D. J., & MENON, V. (2008). A critical role for the right fronto-insular cortex in switching between central-executive and default-mode networks. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 105(34), 12569–12574. <https://doi.org/10.1073/pnas.0800005105>

STEVENS, J. S., JOVANOVIĆ, T., FANI, N., ELY, T. D., GLOVER, E. M., BRADLEY, B., & RESSLER, K. J. (2013). Disrupted amygdala-prefrontal functional connectivity in civilian women with posttraumatic stress disorder. *Journal of Psychiatric Research*, 47(10), 1469–1478. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2013.05.031>

THOMASON, M. E., MARUSAK, H. A., TOCCO, M. A., VILA, A. M., MCGARRAGLE, O., & ROSENBERG, D. R. (2015). Altered amygdala connectivity in urban youth exposed to trauma. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 10(11), 1460–1468. <https://doi.org/10.1093/scan/nsv030>

VAGNI, M., MAIORANO, T., GIOSTRA, V., & PAJARDI, D. (2020). Hardiness and coping strategies as mediators of stress and secondary trauma in emergency workers during the COVID-19 pandemic. *Sustainability*, 12(18), 7561. <https://doi.org/10.3390/su12187561>

VAN DER KOLK, B. A. (2002). In terror's grip: Healing the ravages of trauma. *Cerebrum*, 4(1), 34-50. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/265498248_In_Terror's_Grip_Healing_the_Ravages_of_Trauma

VAN DER KOLK, B. A., PERRY, J. C., & HERMAN, J. L. (1991). Childhood origins of self-destructive behavior. *The American Journal of Psychiatry*, 148(12), 1665–1671. <https://doi.org/10.1176/ajp.148.12.1665>

VEER, I. M., OEI, N. Y., VAN BUCHEM, M. A., SPINHOVEN, P., ELZINGA, B. M., & ROMBOUTS, S. A. (2015). Evidence for smaller right amygdala volumes in posttraumatic stress disorder following childhood trauma. *Psychiatry Research*, 233(3), 436–442. <https://doi.org/10.1016/j.psychresns.2015.07.016>

WEISSMAN, D. G., LAMBERT, H. K., RODMAN, A. M., PEVERILL, M., SHERIDAN, M. A., & MCLAUGHLIN, K. A. (2020). Reduced hippocampal and amygdala volume as a mechanism underlying stress sensitization to depression following childhood trauma. *Depression and Anxiety*, 37(9), 916–925. <https://doi.org/10.1002/da.23062>

WENIGER, G., LANGE, C., SACHSSE, U., & IRLE, E. (2009). Reduced amygdala and hippocampus size in trauma-exposed women with borderline personality disorder and without posttraumatic stress disorder. *Journal of Psychiatry & Neuroscience*, 34(5), 383–388. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2748902/>

YOON, S. A., & WEIERICH, M. R. (2016). Salivary biomarkers of neural hypervigilance in trauma-exposed women. *Psychoneuroendocrinology*, 63, 17–25. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2015.09.007>

ZHANG, R., WEI, S., CHANG, M., JIANG, X., TANG, Y., & WANG, F. (2020). Dorsolateral and ventrolateral prefrontal cortex structural changes relative to suicidal ideation in patients with depression. *Acta Neuropsychiatrica*, 32(2), 84–91. <https://doi.org/10.1017/neu.2019.45>

POSTOJE A PERCEPCIA DOSPIEVAJÚCICH K INAKOSTI S CENTRÁCIOU NA LGBTQ+ ĽUDÍ

ADOLESCENT ATTITUDES AND PERCEPTIONS TOWARDS OTHERWISE FOCUSING ON LGBTQ+ PEOPLE

Miriam Bittalová, Marcela Verešová

Abstrakt:

Cieľom príspevku je priblížiť postoje a predsudky k LGBTQ+ komunite u dospievajúcich. Použili sme Lenghartom (2021) zostavený dotazník nepodložených tvrdení a mýtov o LGBTQ+. Výskum sme realizovali u 50 dospievajúcich študujúcich v SR na konzervatóriu a na strednej odbornej škole ekonomickej Vychádzajúc z porovnania priemerného skóre môžeme konštatovať, že študenti a študentky konzervatória preukázali vyššiu mieru tolerancie k LGBTQ+ komunite, zatiaľ čo študenti a študentky Obchodnej akadémie v Čadci dosiahli ambivalentné priemerné skóre a nedisponujú vyhraneným postojom (smerom k tolerancii či intolerancii) k tejto komunite inakosti.

Kľúčové slová:

Postoje, inakosť, LGBTQ+, tolerancia, dospievajúci

Abstract:

Aim of this article is to approach topic of attitudes and prejudice among adolescents, against LGBTQ+ community. Using Lenghart (2021) questionnaire about unsubstantiated claims and myths about LGBTQ+. We concluded research in 50 adolescents studying in SR at the conservatory, vocational school and business school. Based on comparison on average score, we can conclude, that students of the conservatory shows higher levels of tolerance towards LGBTQ+ community, while students from Business academy in Čadca achieved ambivalent score and do not have strong attitude (towards tolerance or intolerance) to community of otherness.

Key words:

Attitudes, otherness, LGBTQ+, tolerance, adolescents

1 Úvod do problematiky

V súčasnej spoločnosti, ktorá sa rýchlo mení a stále viac globalizuje sú postoje a predsudky voči iným ľuďom neoddeliteľnou súčasťou našich sociálnych interakcií. Tieto postoje a predsudky, či už vedomé alebo nevedomé, formujú naše vnímanie a správanie voči ľuďom, ktorí sa líšia v rôznych aspektoch. Najdôležitejšími aspektmi ľudskej diverzity, ktoré je nutné spomenúť sú biologické, psychologické a sociálne, ktoré navzájom integrujú a na základe nich vzniká jedinečná bytosť s vlastnou identitou. Výsledkom zložitých interakcií medzi genetickými, environmentálnymi a vývinovými faktormi sú biologické rozdiely. Základom je faktor genetickej diverzity, pretože každá ľudská bytosť, s výnimkou jednovaječných dvojčiat, má jedinečnú genetickú výbavu. Venter a kol. (2001) podrobne opísali projekt ľudského genómu,

kde hovoria o pozoruhodnej podobnosti medzi ľuďmi na genetickej úrovni, až na to, že malé percento genetickej variácie (asi 0,1%) stačí na vytvorenie obrovskej rozmanitosti medzi jednotlivcami. Ďalej sú to neurologické a kognitívne rozdiely, pri ktorých štruktúra a funkcie mozgu vykazujú medzi jednotlivcami značnú variabilitu. Psychologické rozdiely zahŕňajú komplexný a dynamický súbor charakteristík, ktoré formujú jedinečný spôsob myslenia, cítenia a správania jednotlivca. Osobnostné rozdiely možno dobre vysvetliť na päťfaktorovom modeli osobnosti (Big Five): 1. Otvorenosť: kreativita vs. konvenčnosť, 2. Svedomitosť: organizovanosť vs. nedbanlivosť, 3. Extraverzia: extrovertnosť vs. introvertnosť, 4. Prívetivosť: altruizmus vs. antagonizmus, 5. Neurotizmus: emočná stabilita vs. labilita (Goldberg & Saucier, 1998; Lounsbury a kol., 2012; McAdams & Pals, 2006; Vedel, 2016; Roccas a kol., 2002 a iní).

Dôležité je spomenúť aj inteligenciu, ktorá je do značnej miery ovplyvnená faktormi prostredia (napr. vzdelanie) a socializáciou, výskum ale naznačuje podstatnú dedičnú zložku (Plomin a kol., 2016). Ďalšou je emocionálna inteligencia, ktorá sa vzťahuje na schopnosť riadiť, používať, rozpoznať a pochopiť vlastné emócie a emócie iných pozitívnym a konštruktívnym spôsobom (Salovey & Mayer, 1997). Ľudská socializácia je proces, prostredníctvom ktorého sa jednotlivci učia a osvojujú si hodnoty, presvedčenia, normy a sociálne zručnosti potrebné na účasť v spoločnosti. Tento celoživotný proces ovplyvňuje rozvoj osobnosti, správania a schopnosti interakcie s ostatnými. Vzdelanie je dôležitým faktorom a prostriedkom sociálnej súdržnosti, ktorý podporuje pocit spolupatričnosti a kolektívneho vedomia (Durkheim, 1925). Na základe týchto aspektov vzniká identita, ktorú chápeme ako autenticitu, teda jedinečnosť každej osoby, integritu, ale tiež podobnosť medzi jednotlivcami. Vďaka identite je človek rozpoznateľný (Bačová, 2003). Dôležité je, aby jednotlivec poznal samého seba a vypracoval si svoj sebaobraz, na základe sebaobrazu vzniká utváranie sebahodnotenia aj hodnotenia iných (Macek, 2008).

1.1 Diferenciácia v sexualite z aspektu inakosti

Tak ako sa inakosť prejavuje v biologickej, psychologickej a sociálnej sfére, tak sa prejavuje v oblasti sexuálnej. Sexualita zahŕňa široké spektrum orientácií, identít a správania, ktoré odráža rozmanitosť ľudských skúseností súvisiacich s prítlačivosťou, intimitou a dynamikou vzťahov. Je dôležité spomenúť, že táto rozmanitosť je formovaná už vyššie spomenutými faktormi (Sloboda, 2016). Myšlienkou príspevku je zameriavanie sa na prezentáciu rôznych aspektov ľudskej diverzity, pričom kladieme dôraz na postoje a predsudky, ktoré sa vzťahujú k LGBTQ+ komunite, pričom sústreďujeme pozornosť na homosexuálne a bisexuálne orientovaných jednotlivcov a transsexuálnych jednotlivcov. Vnímanie rozmanitej sexuality je ovplyvnené heterosexuálnou orientáciou, ktorú môžeme charakterizovať ako sexuálnu prítlačivosť medzi dvomi ľuďmi opačného pohlavia. Táto forma orientácie spoločensky aj historicky dominuje a často sa považuje za normálnu

a predvolenú sexuálnu orientáciu, čo sa odráža vo vzorcoch manželstva, rodiny a reprodukcie (Simoni & Walters, 2001). Od nej sa odvíja koncept heteronormativity, ktorý odkazuje na predpoklad, že heterosexuality je jediná prirodzená a akceptovateľná sexuálna orientácia, čo môže viesť k diskriminácii iných orientácií (Schilt & Westbrook, 2009). Homosexualitu možno jednoducho charakterizovať ako príťažlivosť k ľuďom rovnakého pohlavia, avšak nejedná sa o voľbu. Táto orientácia nie je voliteľná a nemôže byť zmenená terapiami alebo inými spôsobmi. Sociálne prijatie homosexuálov sa líši podľa krajiny a kultúry. V niektorých spoločnostiach je homosexualita prijímaná, zatiaľ čo v iných je netolerovaná, zakazovaná alebo dokonca trestaná (Cass, 1979). Bisexuálne orientovaní jednotlivci pociťujú romantickú alebo sexuálnu príťažlivosť k osobám mužského aj ženského pohlavia. Bisexualitu môžu niektorí chápať ako neistotu alebo prechodnú etapu z heterosexuality do homosexuality. Bisexualita sa často vyskytuje v období puberty, čo zahŕňa experimentovanie s vlastnou sexualitou, kedy jednotlivec hľadá, čo je pre neho správne atraktívne alebo príjemné (Barker a kol., 2012). Ostáva nám spomenúť charakteristiku transsexuality, ktorá sa vzťahuje na jednotlivcov, ktorí sa identifikujú s pohlavím odlišným od toho, ktoré im bolo biologicky pridelené pri narodení a ktorí majú túžbu podstúpiť alebo ktorí už podstúpili medicínske zákroky, ako je hormonálna terapia a chirurgické zákroky, aby ich fyzické telo viac zodpovedalo ich vnímaniu vlastnej pohlavnej identity. Táto túžba je základným aspektom transsexuálnej identity (Phillips, 2006).

1.2 Postoje a predsudky ako psychologický konštrukt v percepcii inakosti

Postoje sú zložité psychologické konštrukty, ktoré ovplyvňujú ľudské správanie. Postoje nie sú vopred naučené, ale naopak spontánne a človek pri vytváraní postojov čerpá alebo pracuje len s dostupnými informáciami. Vo svojej podstate postoje zahŕňajú hodnotenie osoby, objektu, situácie alebo myšlienky s určitým stupňom priazne alebo nepriazne. Toto hodnotenie môže byť založené na presvedčeníach, správaní a emocionálnych reakciách voči cieľu postoja (Šmídová, 2015). Pri vytváraní postojov sú prítomné tri základne zložky: kognitívna, afektívna a behaviorálna (Eagly & Chaiken, 1993). Hodnotiacia povaha postojov znamená, že zahŕňajú pozitívne, negatívne alebo neutrálne názory. Postoje môžu byť trvalé, no môžu sa časom meniť aj v reakcii na nové informácie alebo skúsenosti. Po sformovaní môžu postoje výrazne ovplyvniť voľby a správanie jednotlivca, vrátane rozhodovacích procesov, interakcií s ostatnými a reakcií na rôzne situácie a udalosti.

Osobitým druhom postojov sú predsudky. Už zloženie slova predsudok nám napovedá, že ide o vytvorenie si úsudku pred tým, ako človek získa osobnú skúsenosť či vedomosť s danou osobou alebo skupinou. Vzniká na základe toho, že človek potrebuje zaujať postoj k nejakej téme alebo skúsenosti a potrebuje to urobiť prirýchlo. Preto preberá postoje iných ľudí, súdi podľa prvého dojmu alebo chybné zovšeobecňuje (Cohrs & Duckitt, 2012). Allport (1954) definoval predsudok ako záporný citový postoj

k skupine alebo členom tejto skupiny. Predsudky môžeme charakterizovať skôr ako naučené, než vrodené. Vzhľadom na to, že predsudky sú iracionálne a negatívne postoje, predmetom môže byť čokoľvek. Najčastejšie sú ale zamerané proti rôznym sociálnym skupinám (Cichá, 2012). Ľudia dávajú prednosť tomu, čo poznajú a čo považujú za prirodzené, naopak to, čo je ľuďom cudzie považujú za niečo horšie alebo neznáme. Na vytváranie predsudkov, môžu mať viacero dôvodov. Okrem spomínaného dôvodu, ktorým je socializácia, môžu predsudky vznikať frustráciou, kedy jednotlivec alebo skupiny môžu premietat' svoje frustrácie a zlyhania na iných, najmä na tých, ktorí sú vnímaní ako zraniteľní a mimo dominantnej skupiny (Herek, 2000). Kľúčovým komponentom predsudkov sú stereotypy, ktoré môžeme charakterizovať ako príliš zjednodušené zovšeobecnenia o skupine ľudí. Stereotypy často podporujú predsudkové postoje pripisovaním určitých, či už pozitívnych alebo negatívnych, charakteristík všetkým členom skupiny, bez ohľadu na ich individuálne rozdiely. Takéto zovšeobecňovanie môže viesť k nepresným a nespravodlivým hodnoteniam jednotlivcov na základe ich členstva v skupine (Devine, 1989). Allport (1954) odlišuje niekoľko typov správania, ktoré sú vyvolané negatívnymi postojmi, predsudkami a stereotypmi, medzi ktoré patrí osočovanie, vyhýbanie sa, diskriminácia, fyzické napádanie a vyhladzovanie.

1.3 Ciele a otázky prieskumu

Všeobecným cieľom nášho prieskumu je zistiť postoje a predsudky voči inakosti u mladistvých. Tento všeobecný cieľ sme doplnili o špecifické ciele. Špecifické ciele sú zistiť postoje a predsudky voči inakosti u homosexuálne a bisexuálne orientovaným jednotlivcom a voči transsexuálnym jednotlivcom. Stanovili sme si štyri otázky prieskumu:

OP1: Hlavná otázka prieskumu: *Aké sú prevládajúce postoje voči LGBTQ+ komunite a jej členom?*

OP2: *Aké sú prevládajúce postoje voči homosexuálne orientovaným jednotlivcom?*

OP3: *Aké sú prevládajúce postoje voči bisexuálne orientovaným jednotlivcom?*

OP4. *Aké sú prevládajúce postoje voči transsexuálnym jednotlivcom?*

2 Metódy

2.1 Participanti prieskumu

Prieskumnú vzorku tvorili:

- študenti Obchodnej akadémie v Čadci,
- študenti Konzervatória v Bratislave.

Celkový súčet všetkých participantov je 50. Počet participantov nie je vyrovnaný, v Bratislave sme získali odpovede na báze dobrovoľnosti od 20 participantov, v Čadci od 30 participantov. Výber lokalít a typu štúdia bol zámerný, zamerali sme sa na

analýzu postojov a predsudkov v dvoch rozličných geografických oblastiach na Slovensku: v Bratislave, hlavom meste, a v Čadci, v meste s výrazne odlišným sociálno-ekonomickým prostredím, pričom sme volili participantov s umeleckým zameraním a s obchodným zameraním. Naša štúdia bola zameraná na adolescentov, vo vekovom rozmedzí 14-22 rokov, priemerný vek respondentov bol 17. Z hľadiska pohlavia bolo ženské pohlavie v prevahe, pričom celkový počet žien je 31 (20 v Čadci, 11 v Bratislave) a celkový počet mužov je 19 (10 v Čadci, 9 v Bratislave).

2.2 Metódy výskumu

V našej štúdii sme využili 15 položkový Dotazník nepodložených tvrdení a mýtov o homosexualite, bisexualite a transexualite, ktorý zhotovili, psychometricky overili a publikovali Lenghart a Verešová (2021). Participant sa l 15 položkám vyjadrujú na 5-stupňovej Likertovej škále: 1- úplne súhlasím, 2- čiastočne súhlasím, 3- ani súhlasím, ani nesúhlasím, 4- čiastočne nesúhlasím, 5- úplne nesúhlasím. Dotazník možno vyhodnotiť sumárne vo vzťahu LGBTQ+ ako aj vzhľadom na 3 podoblasti - homosexualita, bisexualita, transsexualita.

Výsledky bolo vyhodnotené s ohľadom na hrubé skóre a priemerné položkové skóre.

3 Výsledky

Tabuľka 1 Postoje a predsudky k LGBTQ+ u študentom dvoch stredných škôl

	N	Hrubé skóre	Priemerné hrubé skóre	Priemerné skóre
KT	20	1203	60,15	4,01
OA	30	1391	46,37	3,09

Vysvetlivky: KT BA= Konzervatórium, OA= Obchodná akadémia

Údaje, ktoré sme zaznamenali v tabuľke 1 prezentujú úroveň postojov a predsudkov u študentov a študentiek Obchodnej akadémie v Čadci v porovnaní so študentmi a študentkami Konzervatória z Bratislavy.

Rozhodujúce bolo pre nás východisko (vychádzajúc z Likertovho škálovania): "Čím vyššie priemerné skóre, tým vyššia miera tolerancie". Po analýze priemerných hodnôt uvedených v tabuľke 1 môžeme konštatovať, že študenti a študentky Konzervatória v Bratislave sú viac tolerantnejší a prijímajúci inakosť v porovnaní so študentmi a študentkami obchodnej akadémie, u ktorých priemerné položkové skóre tolerancie (v oblasti postoja a predsudkov k LGBTQ+ komunite) je v pásme priemeru, teda hodnotíme ho ako ambivalentné.

Tabuľka 2 Postoje a predsudky homosexuálne orientovaným osobám u študentov dvoch stredných škôl

	N	Hrubé skóre	Priemerné hrubé skóre	Priemerné skóre
KT	20	403	80,60	4,03
OA	30	450	90,00	3,00

Vysvetlivky: KT BA= Konzervatórium, OA= Obchodná akadémia

Na základe údajov uvedených v tabuľke 2 môžeme konštatovať, že študenti a študentky Konzervatória v Bratislave sú viac tolerantnejší a prijímajúci inakosť homosexuálne orientovaných ľudí v porovnaní so študentmi a študentkami obchodnej akadémie, u ktorých priemerné položkové skóre tolerance (v oblasti postoja a predsudkov k homosexuálne orientovaným osobám) je v pásme priemeru, teda hodnotíme ho ako ambivalentné.

Tabuľka 3 Postoje a predsudky k bisexuálnym osobám u študentov dvoch stredných škôl

	N	Hrubé skóre	Priemerné hrubé skóre	Priemerné skóre
KT	20	386	77,2	3,86
OA	30	440	88,00	2,93

Vysvetlivky: KT BA= Konzervatórium, OA= Obchodná akadémia

Na báze dát prezentovaných v tabuľke 3 môžeme konštatovať, že študenti a študentky Konzervatória v Bratislave sú viac tolerantnejší a prijímajúci inakosť bisexuálne orientovaných osôb v porovnaní so študentmi a študentkami obchodnej akadémie, u ktorých priemerné položkové skóre tolerance (v oblasti postoja a predsudkov k bisexuálne orientovaným osobám) je v pásme priemeru, teda hodnotíme ho ako ambivalentné.

Tabuľka 4 Postoje a predsudky k transsexuálnym osobám u študentov dvoch stredných škôl

	N	Hrubé skóre	Priemerné hrubé skóre	Priemerné skóre
KT	20	414	82,80	4,14
OA	30	501	100,20	3,34

Vysvetlivky: KT BA= Konzervatórium, OA= Obchodná akadémia

Po analýze priemerných hodnôt uvedených v tabuľke 4 konštatujeme, že študenti a študentky Konzervatória v Bratislave sú viac tolerantnejší a prijímajúci inakosť u transsexuálne orientovaných osôb v porovnaní so študentmi a študentkami obchodnej akadémie, u ktorých priemerné položkové skóre tolerance (v oblasti postoja a predsudkov k transsexuálnym osobám) je v pásme priemeru, teda hodnotíme ho ako ambivalentné.

4 Diskusia a záver

Na základe našich zistení sme identifikovali priemerne tolerantnejší postoj adolescentov z Bratislavy študujúcich umelecké smery v porovnaní s adolescentmi, ktorí študujú obchodné zameranie v menšom meste v Čadci, u ktorých bol zastúpený nevyhranený/ambivalentný postoj k inakosti ľudí LGBTQ+. Môžeme na báze hlbinejšej analýzy zozbieraných vyjadrení respondentov konštatovať, že aj na základe malej vzorky participantov, ktorú sme skúmali sa objavili negatívne postoje a predsudky u študentov a študentiek strednej odbornej školy v Čadci. K tomuto podobným záverom prišli aj autori iných štúdií (napr. Ondrisová a kol., 2002; Castromonte & Grijalva, 2017), ktorí konšatovali, že u mladistvých prevládajú zreteľne negatívnejšie postoje voči inakosti všeobecne. V našom prípade všetko, čo sa odchyľuje od heteronormativity alebo akákoľvek inakosť súvisiaca s LGBTQ+ komunitou je považovaná za negatívnu a to sa podieľa na tvorbe negatívnych postojov voči osobám identifikujúcich sa so spomenutou komunitou. Akási predpísaná norma, nedovoľuje heterosexuálnym jednotlivcom ísť za pomyselnú hranicu, to je dôvodom dištancovania sa a vzniku predsudkov (Ciocca a kol., 2015; Hertlein a kol., 2016).

V našom prieskume sme zistili, že mužskí participant v porovnaní so ženskými dosahovali nižšie priemerné skóre a teda prevládajú v negatívnych postojoch. O tom, že muži prevládajú v negatívnych postojoch a teda sú intolerantnejší voči inakosti hovorí aj autor McCoy a kol. (2017) a konštatuje, že dôvodom prečo to tak je, je sociálny tlak na mužskú populáciu a podpora tradičnej maskulinity. Ak sa náhodou niekto odchyľuje od normy nastavenej spoločnosťou, automaticky začnú prevládať negatívne postoje a predsudky. Na druhú stranu ženské pohlavie vykazovalo vyššiu mieru tolerance. Tolerantných žien bolo spolu 17, pričom intolerantné 2 a obe participantky sú z Čadčianskej školy. Týmto môžeme konštatovať, že ženy preukazujú vyššiu mieru tolerance, ale stále sú prítomné predsudky alebo ambivalentný postoj. To, že ženské pohlavie vykazuje vyššiu mieru tolerance, môžeme podložiť aj výskumom od autora Maccoby (1998), ktorý konšatoval, že ženy sú empatickejšie a vytvárajú podporujúce prostredie.

Týmto prieskumom sme nadviazali na prácu Lengharta (2021), ktorý na základe svojho výskumu zistil, že heterosexuálni adolescenti vykazujú vyššiu mieru homonegativity, binegativity a transnegativity.

V rámci nášho prieskumu sme u skupiny konzervatoristov na základe priemerných hodnôt nezaznamenali negatívne postoje a predsudky, naopak sme zistili vyššiu mieru

tolerancie ako u študentov a študentiek obchodnej akadémie, ich výsledky sa na základe priemerných hodnôt ukázali ako ambivalentné, takže s výrokmi ani súhlasili, ani nesúhlasili, zatiaľ čo študenti a študentky konzervatória vyjadrovali skôr nesúhlas s výrokmi.

Limit malej vzorky participantov vedie k nepodporení prieskumov, ktoré poskytli autori Puoushter a Kent (2020) a ktoré poukázali, že sa u 50% zúčastnených participantov zo Slovenskej Republiky vyskytlo homonegatívne konanie a teda súhlas s neakceptáciou homosexuality. Hlavným dôvodom, prečo sa heterosexuálni ľudia prikláňajú skôr k negatívnym postojom a k negatívnemu hodnoteniu LGBTQ+ komunity je šírenie dezinformácií, ktoré do značnej miery ovplyvňujú postoj každého človeka. Ak je človek schopný kriticky myslieť, je aj schopný nepoddať sa dezinformáciám, ktoré sa v spoločnosti šíria. Kritické myslenie je základ, aby sa jednotlivec vedel odosobniť a nenechal sa ovplyvniť predsudkami, ktoré panujú v danej spoločnosti. Samozrejme nejde len o vyhnutie sa dezinformáciám a vytvorenie si vlastného úsudku, ale ide aj o to, aby jednotlivec tieto dezinformácie nerozširoval (Nutil, 2018). V tomto prípade je dôležité aj u mladých ľudí, aby bezhlavo a bezrozmyslu nepreberali postoje od rovesníkov či staršej generácie, ale aby si pomocou vlastného kritického myslenia vytvorili vlastný názor, napríklad aj interakciou s jednotlivcami, ktorí patria do LGBTQ+ komunity.

Cieľom našej štúdie bolo identifikovať a analyzovať možné diferencie v postojoch medzi študentmi a študentkami dvoch stredných škôl, a to s dôrazom na ich reakcie a vnímanie tejto sociálne citlivej témy. Naším hlavným zámerom, bolo zistiť odpoveď na otázku: "Aké sú prevládajúce postoje mladistvých voči LGBTQ+ osobám a komunite?". Môžeme konštatovať, že postoje adolescentov z Bratislavy, študujúcich umelecké zameranie, sú prevažne tolerantné, zatiaľ čo postoje adolescentov z Čadce, študujúcich obchodné zameranie, sa pohybujú v pásme netolerancie a ambivalentnosti (z aspektu priemeru sú ambivalentné). Obdobne aj pri diferenciácii sledovanej komunity LGBTQ+ na homosexuálov, bisexuálov a transsexuálov, sme prišli k obdobným zisteniam.

Výsledky prieskumu poukázali na dve hlavné tendencie, ktorými sú prejavenie otvorenosti a tolerancie u skupiny študentov a študentiek umeleckého zamerania z Bratislavy, zatiaľ čo druhá skupina študentov a študentiek obchodného zamerania z Čadce sa vyznačovala ambivalentným postojom. Táto ambivalencia je zrejme spôsobená kombináciou neistoty, nedostatočného pochopenia problematiky a spoločenských vplyvov, ktoré formujú názory mladých ľudí v ich formujúcich rokoch. Je povzbudzujúce, že segment tolerantných študentov demonštroval schopnosť prekonať kultúrne a sociálne bariéry, čo naznačuje pokrok v sociálnom vnímaní a integrácii LGBTQ+ komunity. Toto zistenie naznačuje, že sociálne prostredie je účinne pri budovaní mostov pochopenia a rešpektu medzi rôznymi sociálnymi skupinami.

Z hľadiska praktických implikácií dúfame, že naše zistenia by mohli motivovať pedagogických a odborných zamestnancov k implementovaniu preventívnych a intervenčných programov, ktoré podporujú rozmanitosť a inkluzívne prostredie.

Literatúra

- ALLPORT, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Perseus Books.
- BAČOVÁ, V. (2003). Osobná identita-konštrukcie-text-hľadanie významu. In: *Agrese, identita, osobnosť*. 1. vyd., PÚ AV ČR Brno SCAN Tišnov, 2003.
- BARKER, M., RICHARDS, CH., JONES, R., BOWES-CATTON, H., PLOWMAN, T., YOCKNEY, M., & MORGAN, M. (2012). *The bisexuality Report: Bisexual Inclusion in LGBT equality and diversity*. UK: The Open University, Centre for Citizenship, Identities and Governance and Faculty of Health and Social Care.
- CASTROMONTE, B.J.B., & GRIJALVA, H.M.N. (2017). Sexism and homophobia in Adolescents of a Public Educational Institution. In *Proósitos y Representaciones*. 5(2), s. 245-275.
- CIOCCA, G., TUZIAK, B., LIMONCIN, E., MOLLAIOLI, D., CAPUANO, N., MARTINI, A., & JANNINI, E. A. (2015). Psychoticism, immature defense mechanisms and a fearful attachment style are associated with a higher homophobic attitude. In *Journal of Sexual Medicine*, 12, s. 1953-1960.
- COHRS, J.CH., & DUCKITT, J. (2012). Prejudice, Types and Origins of. In *Encyclopedia of Peace Psychology*. Blackwell Publisher. Vyd. 1.
- CASS, V. (1979). Homosexual identity formation: A theoretical model. In *Journal of Homosexuality*, 4(3), s. 219-235.
- DURKHEIM, É. (1956). *Education and sociology*. USA: Simon and Schuster. 1956.
- DEVIN, P. G. (1989). Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. In *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, s. 5-18.
- EAGLY, A. H., & CHAIKEN, S. (1993). *The psychology of attitudes*. New York: Harcourt Brace & Janovich College Publishers. 1993.
- GOLDBERG, L. R., SAUCIER, G. (1998). What is Beyond the Big Five? In *Journal of Personality*. Vol. 66. No. 4. s 495-524.
- HEREK, G. M. (2000). The psychology of prejudice. In *Current Directions in Psychological Science*, 9, s. 19-22.
- HERTLEIN, K. M., HARTWELL, E. E., & MUNNS, M. E. (2016). Attitudes Toward Bisexuality According to Sexual Orientation and Gender. In *Journal of Bisexuality*, 16(3), s. 339-360.
- KREJČÍ, P. A., CICHÁ, M., & GULOVÁ, L. (2012). *Jinakost, předsudky, multikulturalizmus: Možnosti a limity multikulturní výchovy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012.
- LENGHART, D., & VEREŠOVÁ, M. (2021). Psychometrické overenie škály nepodložených tvrdení a mýtov o LGBT. In M. Verešová a kol. (Ed.), *Konvergenie vedeckej činnosti študentov a učiteľov II* (s.210-227). Nitra: PF UKF.
- LOUNSBURY, J. W., & LEVY, J. J. (2012). Distinctive Big Five and Narrow Personality Traits of Psychology Majors. In *Individual Differences Research*. 2012, vol. 10, no. 3, s. 129-140.

- LENGHART, D. (2021). Vybrané faktory homonegativity, binegativity a transnegativity u adolescentov: diplomová práca. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2021.
- MAYER, J. D., SALOVEY, P. (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. 1. vyd. New York: Basic books. 1997.
- MACEK, P. (2008). Sebesystém, vzťah k vlastnému já. In J. Výrost, I. Slaměník, I. (Eds.), *Sociální psychologie*. Praha: Grada Publishing.
- MCADAMS, D. P., PALS, J. L. 2006. A new Big Five: Fundamental principles for an integrative science of personality. In *American Psychologist*, vol. 61, no. 3. s. 204-217.
- MCCOY, S. S., DIMLER, L. M., SAMUELS, D. V., NATSUAKI, M. N. (2017). Adolescent Susceptibility to Deviant Peer Pressure: Does Gender Matter? In: *Adolescent Research Review*, 4, s. 59-71.
- MACCOBY, E. E. (1998). *The two sexes: Growing up apart, coming together*. Cambridge, MA: Harward University Press.
- NUTIL, P. (2018). *Média, lži a příliš rychlý mozek. Průvodce postpravdivým světem*. 192s. ISBN 978-80-0271-0716-2.
- PLOMIN, R., DEFRIES, J. C., KNOPIK, V. S., NEIDERHISER, J. M. (2016). Top 10 Replicated Findings From Behavioral Genetics. In *Perspectives on Psychological Science*. 2016, vol. 11, č.1, s. 3-23.
- PHILLIPS, J. (2006). *Transgender on Screen*. NY: Palgrave Macmillan.
- POUSHTER, J., & KENT, N. O. (2020). *The Global Divide on Homosexuality Persists. But increasing acceptance in many countries over past two decades*. Washington, DC: Pew Research Centre. 26s.
- SCHILT, K., WESTBROOK, L. (2009). Doing Gender, Doing Heteronormativity: „Gender Normals,” Transgender People, and the Social Maintenance of Heterosexuality. In *Gender & Society*, 23(4), s. 440-464.
- SIMONI, J. M., & WALTERS, K. L. (2001). Heterosexual Identity and Heterosexism: Recognizing Privilege to Reduce Prejudice. In *Journal of Homosexuality*, 41(1), s. 157-172.
- ONDRISOVÁ, S., ŠÍPOŠOVÁ, M., ČERVENKOVÁ, I., JÓJÁRT, P., BIANCHI, G. (2002). *Neviditeľná menšina. Čo (ne)vieme o sexuálnej orientácii*. Bratislava: Nadácia Občan a Demokracia.
- ROCCAS, S., SAGIV, L., SCHWARTZ, S. H., KNAFO, A. (2002). The Big Five personality factors and personal values. In *Personality and Social Psychology Bulletin*. Vol. 28, no. 6. s. 789-801.
- SLOBODA, Z. (2016). *Dospívání, rodičovství a (homo)sexualita*. Libčice nad Vltavou: Pasparta.
- ŠMÍDOVÁ, M., VÁVRA, M., ČÍŽEK, T. (2017). *Inventúra predsudků*. 1. vyd. Praha: Academia, 2017.
- VENTER, J. C., ADAMS, M. D., MYERS, E. W., LI, P. W., MURAL, R. J. (2001). The Sequence of the Human Genome. In *Science*. Vol. 291, s. 1304-1351.

VEDEL, A. (2016). Big Five personality group differences across academic majors: A systematic review. In *Personality and Individual Differences*. Vol. 92. s. 1-10.

SOCIÁLNA OVPLYVNITEĽNOSŤ REFERENČNÝMI SKUPINAMI A SOCIÁLNE SPRÁVANIE ADOLESCENTOV: KOMPARAČNÁ ŠTÚDIA

SOCIAL INFLUENCE BY REFERENCE GROUPS AND SOCIAL BEHAVIOR OF ADOLESCENTS: A COMPARATIVE STUDY

Emanuella-Ema Gier, Marcela Verešová

Abstrakt:

Cieľom komparačnej štúdie je priblížiť rozdiely v sociálnej ovplyvniteľnosti referenčnými skupinami, v sociálne žiaducom a nežiaducom správaní adolescentov študujúcich v Slovenskej republike a v Srbsku, ako aj z aspektu zamerania ich štúdia (komparačné hľadisko - práca s ľuďmi). Použili sme autorsky zostavený dotazník a výskum realizovali u 63 adolescentov v priemernom veku 17 rokov študujúcich v SR a v Srbsku. Nezistili sme zásadné kvalitatívne rozdiely v sociálnej ovplyvniteľnosti referenčnými skupinami medzi štátmi, ako aj zameraniami štúdia (zameranie na prácu s ľuďmi, zameranie na prácu mimo ľudí, gymnázium).

Kľúčové slová:

Sociálna ovplyvniteľnosť, sociálne žiaduce správanie, sociálne nežiaduce správanie, referenčné skupiny, adolescenti

Abstract:

The aim of the comparative study is to highlight the differences in social influenceability by reference groups, in socially desirable and undesirable behaviour among adolescents studying in Slovak Republic and in Serbia, as well as from the aspects of their field of study (comparative perspective – working with people). We used a custom-designed questionnaire and conducted the research on 63 adolescents with the average age of 17 studying in Slovakia and Serbia. We did not find significant qualitative differences in social influenceability by reference groups between the countries, nor by fields of study (focus on working with people, focus on not working with people, gymnasium).

Key words:

Social influenceability, socially desirable behaviour, socially undesirable behaviour, reference groups, adolescents

1 Úvod do problematiky

Problematika referenčných sociálnych skupín je pomerne rozsiahlo teoreticky ukotvená, pričom referenčné skupiny možno považovať za významné tým, že sa objavujú z aspektu atraktivity, záujmu jednotlivca v každej etape jeho života a prichádzajú do spojitosti s rôznymi inými prvkami života človeka, ako napríklad s jeho správaním. V našej štúdii sa centrujeme práve na priblíženie problematiky referenčných sociálnych skupín v spojitosti so správaním (sociálne žiaduce verzus sociálne nežiaduce) u vekovej kategórie adolescentov.

Delamater, Myers a Collett (2014) uvádzajú, že sa každodenne stretávame so skupinami, vždy sme v nejakom zoskupení, je to pre ľudí prirodzené. Podotýkajú, ale že nie každé zoskupenie sa môže považovať za sociálnu skupinu. Stretnutie dvoch alebo viac jedincov v divadle alebo v obchode na pokladni sa nedá považovať za sociálnu skupinu, a to z toho dôvodu, že nespĺňajú definíciu skupiny, ktorú uvádzajú v nasledovných bodoch: členstvo, interakcia medzi členmi, ciele zdieľané členmi a zdieľané normy. Kollárik (2004) definuje sociálnu skupinu ako zoskupenie, v ktorom sa medzi členmi rozvinie interakcia a je prítomná vzájomná závislosť. Táto interakcia a závislosť pretrvávajú dlhšiu dobu a umožňujú tým vytvárať skupinové fenomény. Sociálna psychológia ako základné členenie sociálnych skupín uvádza členenie na veľké sociálne skupiny a malé sociálne skupiny. Malé sociálne skupiny sú v živote ľudí omnoho výraznejšie a referenčné skupiny sú prevažne aj malé sociálne skupiny. Sander (1998) definuje malú sociálnu skupinu týmito znakmi: členovia cítia k sebe patričnosť, explicitne sa definujú ako k sebe patriaci, nasledujú spoločné ciele, zdieľajú normy, majú medzi sebou viac interakcií ako s vonkajšími ľuďmi, identifikujú sa spoločnou vzťahovou osobou a sú priestorovo a časovo oddelení od iných ľudí širšieho okolia. Myers (2010) uvádza jednoduchšiu definíciu malých sociálnych skupín, ktorou je dva alebo viac osôb, ktoré po dlhšiu dobu, ako je malý moment, spolu integrujú, majú vplyv jeden na druhého a vnímajú jeden druhého ako my.

Sociálna psychológia rozlišuje viaceré delenia sociálnych skupín, pre nás významné je delenie skupín na skupiny členské a skupiny referenčné. Členské sociálne skupiny sú tie skupiny, v ktorých má jedinec členstvo. Referenčné sociálne skupiny sú také skupiny, do ktorých by človek chcel patriť, ale nepatrí. Ale aj napriek tomu preberá určité vzorce správania a hodnoty od danej skupiny. Ako prvý sa touto problematikou zaoberal Hyman, ktorý uskutočnil výskum, v ktorom zisťoval s kým sa jedinci porovnávajú. Na základe toho Boudon a kol. (1996, In Sempé, 1999) definovali referenčnú skupinu ako skupinu, ktorej správanie, presvedčenia, hodnoty a postoje jedinec prijíma ako kritériá pri definovaní situácii, hodnotení a rozhodovaní. Novotná (2008) z pohľadu sociológie definuje sociálnu referenčnú skupinu ako skupinu, s ktorou sa jedinec identifikuje, pričom tá skupina môže a nemusí byť jeho členskou skupinou. Jandourek a kol. (2003) definujú referenčnú skupinu ako skupinu, s ktorou sa ľudia identifikujú a radi nadväzujú vzťahy. Uvádza, že tieto skupiny majú dve funkcie a to normatívnu a komparatívnu. Normatívna spočíva v tom, že sa jedinci identifikujú so skupinami, ktorých normy považujú za vhodné a potom tie skupiny následne ovplyvňujú ich správanie a postoje. Komparatívna funkcia spočíva v tom, že sa jedinec porovnáva s danou referenčnou skupinou. Táto komparácia prebieha vždy, aj keď vie, že iné skupiny môžu byť na tom horšie resp. lepšie. Ondrejko (1997) uvádza, že sú referenčné skupiny a ich mechanizmus nesmierne dôležitý v procese socializácie. Umožňuje jedincovi, aby si sám volil hodnoty a tým i skupiny, do ktorých chce patriť. Tým zaisťuje to, že človek nebude ovplyvnený iba svojim bezprostredným okolím a napomáha to k správne začleneniu do spoločnosti.

V našej štúdii sa centrujeme z aspektu ontogenézy človeka na význam referenčných skupín v období adolescencie. V súčasnosti mnohí autori uvádzajú často diferencované vekové rozmedzia adolescencie. Avšak všeobecne sa začiatok adolescencie spája s reprodukčnou zrelosťou. A s zavŕšenie adolescencie sa spája dosiahnutím osobnej autonómie, prijatia roly dospelého a získanie osobnej nezávislosti od rodičov. Jednotnú definíciu v literatúre však nenájdeme. V tomto kontexte Bell (2016) vo svojej práci uvádza problematiku nejednotnosti definície tohto obdobia, ktoré opodstatňuje tým, že sa hĺbkový a komplexný výskum tejto problematiky začal iba v polovici minulého storočia. Csikszentmihalyi (2024) uvádza periodizáciu podľa WHO, ktorá za obdobie adolescencie považuje vekovú kategóriu medzi 10 a 19 rokov. Bell (2016) uvádza že sa pojem adolescencia spája s pojmom teenager, ktorý sa definuje ako obdobie v rozmedzí 13 až 19 rokov. Macek (2003) sa vo svojej publikácii prikláňa k periodizácii, ktorá za obdobie dospievania (adolescencie) považuje celé obdobie medzi detstvom a dospelosťou. Pričom takáto periodizácia ďalej rozdeľuje obdobie adolescencie na tri fázy a to včasnú adolescenciu (10-13 rokov), strednú adolescenciu (14-16 rokov) a neskorú adolescenciu (17-20 rokov). Pre účel našej štúdie sme sa rozhodli použiť periodizáciu, ktorú medzi iným, nachádzame práve v publikácii Maceka, s tým že sa vo výskume zameriame na strednú a neskorú adolescenciu.

Sociálne správanie predstavuje vonkajší prejav ľudí. Vzniká pri vzájomnom styku dvoch, alebo viacerých ľudí. Toto správanie je podmienené ako osobnosťami, tak aj situačnými faktormi. Skupinové správanie je podmienené normami a pravidlami v danej skupine. Správanie v spoločnosti je podmienené pravidlami spoločnosti. Práve na základe týchto pravidiel a noriem a ich dodržaní, resp. nedodržaní sa správanie rozdeľuje na sociálne žiadúce a sociálne nežiadúce správanie. Sociálne žiadúce správanie predstavuje druh sociálneho správania, ktoré naša spoločnosť pokladá za vhodné.

Jedno z najvýznamnejších typov sociálne žiadúceho správania, najmä v správaní skupinovom, je kooperácia - spolupráca. Toto správanie sa orientuje na dosiahnutie cieľov spoločných pre celú skupinu (Verešová a kol., 2011)

V súčasnosti, najmä od obdobia pandémie COVID-19 sa často začal intenzívne využívať pojem „ochrana verejného zdravia“, čo je pre našu prácu dôležitý aspekt správania človeka, keďže sa pod týmto pojmom chápe také správanie, ktoré verejné zdravie ochraňuje, čím predstavuje práve kategóriu sociálne žiadúceho správania. (McGuire; Farooq a Rutland, 2023)

Jedným z aspektov zaradenia do žiadúcich druhov správania je princíp „hovoriť pravdu“ a „konať dobro“. Uvedené v najjednoduchšom poňatí predstavuje pravdivosť a férovosť v slovách a skutkoch zamerané na dobro. Osoba, ktorá hovorí pravdu a koná dobro, je spoľahlivá a dôveryhodná, je férová a zodpovedná, rešpektuje seba a ostatných, má dobré úmysly a je empatická. Hovoriť pravdu je zároveň aj základom pre morálnosť, a morálne správanie je tiež považované za sociálne žiadúce. (Cooper; Cohen; Huppert; Levine and Fleeson, 2023)

Azda najvýznamnejšie sociálne žiadúce správanie je správanie prosociálne. Prosociálne správanie je vo všeobecnosti správaním viazaným na láskavosť, priateľstvo, štedrosť a angažovanosť pre prospech iných. Je to správanie, ktoré je konané so cieľom pomôcť, bez zištných motívov (Verešová a kol. 2011). Yao a Li (2023) uvádzajú, že prosociálne správanie prospieva iným, ale zároveň aj jeho aktérovi. Konštatujú, že adolescenti, ktorí sa do prosociálnych činností zapájajú, tiež veľa aj získavajú. Napomáha im k budovaniu vzťahov s inými, dáva im pocit spolupatričnosti a buduje vedomie o tom, že niekam patríme. Dáva životu zmysel a tým buduje rezilienciu a je aj prevenciou sociálne nežiadúceho správanie.

Sociálne nežiadúce správanie reprezentuje typy sociálneho správania, ktoré odstupujú od noriem a pravidiel spoločnosti, resp. skupiny. V porovnaní so sociálne žiadúcim správaním je omnoho viac preskúmané, najmä v období adolescencie. Mnohí autori so sociálne nežiadúcim správaním spájajú aj pojmy ako sú problémové správanie, rizikové správanie a antisociálne správanie. Všetky tieto druhy správania majú jeden významný spoločný znak: odkláňajú sa od noriem našej spoločnosti.

Durkin (1995) medzi typy problémového a rizikového správania v období adolescencie zaraďuje predilekvenciu a kriminalitu, agresiu, násilie, šikanovanie, týranie, užívanie drog, rizikové správanie v oblasti sexuálneho života, poruchy príjmu potravy a suicidalitu. Simões a kol. (2012) tiež uvádzajú rovnako tieto typy správania, ale k nim ešte pridávajú aj tzv. dopravné násilie (nerozvážnosť a nezodpovednosť v doprave) a násilie motivované rasizmom a xenofóbiou.

Antisociálne správanie sa vymedzuje ako správanie, ktoré porušuje hodnoty, normy a princípy nastavené spoločnosťou, sú to tie druhy správania, ktoré idú proti záujmu ostatných a môžu iným ublížiť. Môžu to byť rôzne typy správania, ktoré sú z pohľadu psychológie rovnako závažné. Z pohľadu spoločnosti sa ale delia na dve podskupiny: spoločensky menej závažné antisociálne správanie a spoločensky závažné antisociálne správanie. V období adolescencie sa do spoločensky menej závažného antisociálneho správania zaraďuje najmä porušovanie pravidiel, neposlušnosť a problémy so správaním, ktoré ale neprekračujú hranicu kriminality a adolescenti za ne nie sú právne stíhaní. Do spoločensky závažného antisociálneho správania sa zaraďujú všetky ostatné typy správania, ktoré tú hranicu prekračujú. (Sobotková a kol. 2014)

Jedno z najrozšírenejších sociálne nežiadúcich druhov správania je agresívne správanie. Je to správanie, ktoré je vo svojej podstate prítomné aj v iných typoch sociálne nežiadúceho správania. Viazu sa na neho rôzne teórie a zahrňuje mnohé prejavy. Najjednoduchšie povedané je to správanie, ktoré je zámerné, poškodzuje ostatných, porušuje normy a nie je motivované prosociálnymi úmyslami. Čermák (1999) primárne rozdeľuje agresiu na dva typy a to na agresiu emocionálnu a agresiu inštrumentálnu. Agresiu inštrumentálnu definuje ako prostriedok pre dosiahnutie nejakého vonkajšieho cieľa a agresiu emocionálnu ako cieľ sám o sebe. Emocionálna agresia je sprevádzaná silnými negatívnymi emóciami. Niektorí autori uvádzajú a definujú aj nepriamu agresiu. Nepriama agresia predstavuje také typy agresie, ktoré by sa na prvý pohľad do tejto skupiny nezaradili. Patria sem sociálna manipulácia

a racionálne pôsobiaca agresia. Sociálna manipulácia je typ správania, pri ktorom agresor útočí cez iných. Robí to tak, že iných manipuluje k určitému správaniu a sám zostáva skrytý. Do tohto typu agresie patrí aj ohováranie, nepriame obviňovanie a umiernenie druhých proti určitej osobe resp. skupín osôb. Racionálne pôsobiaca agresia je taká agresia, ktorá je skrytá racionálnymi argumentami. Týmto sa agresor a jeho správania na prvý pohľad prejavujú neagresívne a racionálne. Napadnutý to však vníma ako prejav agresie. Sem patrí napríklad prehnané kritizovanie a spochybňovanie niekoho. (Čermák, 2003)

1. 1 Problém a ciele prieskumu

Na základe nami ukotveného problému prieskumu vymedzujeme nasledovné ciele prieskumu:

- Zistiť sociálnu ovplyvniteľnosť dospelých vo všeobecnosti,
- Zistiť sociálnu ovplyvniteľnosť dospelých referenčnými skupinami,
- Zistiť úroveň sociálne žiadúceho správania u dospelých,
- Zistiť úroveň sociálne nežiadúceho správania u dospelých,
- Porovnať rozdiely v sledovaných premenných medzi slovenskými adolescentmi a adolescentmi zo Srbska,
- Porovnať rozdiely v sledovaných premenných medzi rôznymi študijnými zameraniami adolescentov.

2 Metódy

Pre potreby prieskumu sme vytvorili vlastný dotazník, ktorý obsahoval 28 otázok. Otázky v našom dotazníku boli rozvrhnuté do piatich okruhov nasledovne:

- 4 položky boli určené na zistenie profilu participantov (Vek; pohlavie; odbor, ktorý študujete na strednej škole; krajina pôvodu)
- 6 položiek bolo určených na zistenie sociálnej ovplyvniteľnosti (Počúvam rady ostatných; riadim sa radami ostatných; mením svoje rozhodnutia na základe rád ostatných; podlieham populárnym trendom; podlieham vplyvu okolia; iní ma ľahko dokážu zmanipulovať)
- 6 položiek bolo určených na zistenie sociálnej ovplyvniteľnosti referenčnými skupinami (Svoje správanie prispôsobujem tomu, v akom okolí sa aktuálne nachádzam; keď má niekto podobné názory ako ja, prispôsobím sa mu v svojom správaní; aby som sa cítil akceptovane mením svoje správanie na správanie akceptované vybranou skupinou; aby som sa stal členom nejakej skupiny som ochotný zmeniť svoje správanie; snažím sa napodobňovať správanie ľudí zo skupín, do ktorých by som chcel patriť; keď skupina, ktorej členom by som chcel byť zmení svoje správanie, zmením ho aj ja)
- 6 položiek bolo určených na zistenie úrovne výskytu sociálne žiadúceho správania (Namiesto súperenia, radšej spolupracujem; pomáhám ostatným;

plním si svoje povinnosti; správam sa zodpovedne; hovorím pravdu; prejavujem rešpekt k ostatným)

- 6 položiek bolo určených na zistenie úrovne výskytu sociálne nežiadúceho správania (Snažím sa vyhrať, aj na úkor iných; využívam iných v prospech svojich cieľov; ohováram; aby som dosiahol čo chcem, podvádžam; v komunikácii využívam nadávky a vulgarizmy; nedorozumenia s inými riešim fyzickým násilím)

Položky s výnimkou profilu respondentov boli konštruované v škále s výberom odpovede: Nikdy, Málokedy/ojedinele, Niekedy/občas, Často, Vždy.

2.1 Participanti

Súbor prieskumu tvorilo 63 adolescentov študujúcich na stredných školách. Vekové rozpätie adolescentov bolo od 15 do 20 rokov, priemerný vek bol 17 rokov. Vzhľadom na komparačný rámec štúdie a jej ciele súbor prieskumu tvorili adolescenti z dvoch krajín, a to zo Srbska a Slovenska. Podrobná charakteristika súboru prieskumu je uvedená v tabuľke 1.

Tabuľka 1 Súbor prieskumu

Pohlavie participantov	
Mužské	25
Ženské	38
Vek participantov	
15	9
16	14
17	15
18	15
19	7
20	30
Krajina pôvodu participantov	
Srbsko	23
Slovensko	40

3 Výsledky prieskumu

Vzhľadom na ciele a prieskumný charakter štúdie analýzou odpovedí približujeme zistenia diferencované do troch oblastí: sociálna ovplyvniteľnosť (všeobecne a referenčnými skupinami) a sociálne správanie u adolescentov; komparácia sociálnej ovplyvniteľnosti (všeobecne a referenčnými skupinami) a sociálneho správania u adolescentov študujúcich na Slovensku a v Srbsku; komparácia sociálnej ovplyvniteľnosti (všeobecne a referenčnými skupinami) a sociálneho správania u adolescentov študujúcich rôzne študijné zamerania.

3.1 Celková sociálna ovplyvniteľnosť (všeobecne a referenčnými skupinami) a sociálne správanie adolescentov

V tejto časti analýzy sme sa zamerali na všetkých participantov spolu, bez rozdielov.

Tabuľka 2 Sociálna ovplyvniteľnosť a sociálne správanie adolescentov

Sledovaná premenná	AM
Úroveň sociálnej ovplyvniteľnosti vo všeobecnosti	2.63
Úroveň sociálnej ovplyvniteľnosti referenčnými skupinami	2.47
Úroveň sociálne žiadúceho správania	4.17
Úroveň sociálne nežiadúceho správania	2.31

Na základe výsledkov (tabuľka 2), možno konštatovať, že dospievajúci disponujú pomerne nízkou úrovňou sociálnej ovplyvniteľnosti vo všeobecnosti. Výsledky poukazujú na to, že aj keď si mienky ostatných adolescenti vo veku od 15 do 20 rokov vypočujú, ovplyvňuje ich to iba do malej miery. Dôležité je podotknúť aj to, že sa s vážnosťou sociálnej ovplyvniteľnosti znižuje miera reálneho ovplyvnenia adolescentov.

Úroveň sociálnej ovplyvniteľnosti referenčnými skupinami u dospievajúcich je rovnako pomerne nízka. V porovnaní so všeobecnou sociálnou ovplyvniteľnosťou, sú priemerné hodnoty odpovedí mierne nižšie, z čoho si vieme vyvodiť záver, že adolescenti v našom prieskumnom súbore nepovažujú referenčné skupiny za dôležitý zdroj vplyvu na ich správanie. Dokonca, odpovede na otázku: „Keď skupina, ktorej členom by som chcel byť zmení svoje správanie, zmením ho aj ja“ majú najnižšie hodnoty zo všetkých sledovaných parametrov sociálnej ovplyvniteľnosti.

Celková úroveň sociálne žiadúceho správania dosiahla priemernú hodnotu 4,17, ktorú považujeme za vysokú. Výsledky nám ukazujú na zistenie, že sebahodnotenie sociálne žiadúceho správania u dospievajúcich je vysoké aj v kontexte rôznych typov tohto správania. Za významné považujeme aj zistenie, že sa u všetkých respondentov a pri všetkých položkách zameraných na zistenie úrovne sociálne žiadúceho správania, sa vyskytuje krajná hodnota 1 (nikdy) iba štyrikrát, čo je 1.06% z celkových odpovedí.

Úroveň sociálne nežiadúceho správania u dospievajúcich dosiahla celkovú priemernú hodnotu 2,31. Priemerná hodnota poukazuje na pomerne zastúpené nežiadúce správanie u adolescentov, i keď nie v priemernej frekventovanej podobe. Úrovne jednotlivých typov sociálne nežiadúceho správania sa medzi sebou líšia a možno konštatovať podstatne väčšiu diferenciáciu ako pri typoch sociálne žiadúceho správania. Najvyššiu úroveň sociálne nežiadúceho správania majú typy správania „Ohováram“ (s priemernou odpoveďou 2,76) a „V komunikácii využívam nadávky a vulgarizmy“ (s priemernou odpoveďou 2,78). Oba typy správania, na základe nášho výskumu adolescenti využívajú „niekedy“, čo je ale pomerne častejšie ako využitie závažnejších foriem sociálne nežiadúceho správania, ako čo je napr. „Nedorozumenia s inými riešim fyzickým násilím“.

3.2 Komparácia sociálnej ovplyvniteľnosti (všeobecne a referenčnými skupinami) a sociálneho správania u adolescentov študujúcich na Slovensku a v Srbsku

Tabuľka 3 Sociálna ovplyvniteľnosť a sociálne správanie adolescentov v SR a Srbsku

Štát	Oblasť	Úroveň
Slovensko	Sociálna ovplyvniteľnosť	2.69
	Soc. ovplyvniteľnosť ref. skupinami	2.13
	Sociálne žiadúce správanie	4.15
	Sociálne nežiadúce správanie	2.49
Srbsko	Sociálna ovplyvniteľnosť	2.51
	Soc. ovplyvniteľnosť ref. skupinami	2.41
	Sociálne žiadúce správanie	4.19
	Sociálne nežiadúce správanie	1.98

Z výsledkov prieskumu viazaného na komparáciu sledovaných premenných u adolescentov zo Srbska a Slovenka vyplýva, že sociálna ovplyvniteľnosť je na podobnej úrovni u adolescentov z oboch krajín. Pri adolescentoch zo Slovenskej republiky je úroveň sociálnej ovplyvniteľnosti mierne vyššia ako u adolescentov zo Srbska. Opačne to vidíme pri sociálnej ovplyvniteľnosti referenčnými skupinami, kde sú adolescenti zo Srbska mierne viac ovplyvnení týmito skupinami v porovnaní s adolescentmi zo Slovenska. Rozdiely sú ale minimálne. Úroveň sociálne žiadúceho správania je takmer rovnaká u oboch skupín adolescentov. Úroveň sociálne nežiadúceho správania je o pol bodu vyššia u adolescentov zo Slovenskej republiky, ako u tých zo Srbska, avšak kvalitatívna rovina priemernej hodnoty sa približuje pásmi výskytu málokedy alebo ojedinele.

3.3 Komparácia sociálnej ovplyvniteľnosti (všeobecne a referenčnými skupinami) a sociálneho správania u adolescentov študujúcich rôzne študijné zamerania

Na účel analýzy dát pre tento čiastkový cieľ sme si respondentov rozdelili do troch skupín študijných zameraní. Prvá skupina boli všeobecné gymnáziá, druhá skupina boli stredné školy, ktoré sa zameriavajú na prácu s ľuďmi v akejkoľvek forme a tretia skupina boli stredné školy, ktoré sa zameriavajú na odbory bez perspektívnej práce s ľuďmi.

Tabuľka 4 Sociálna ovplyvniteľnosť a sociálne správanie adolescentov
z aspektu študijného zamerania

Študijné zameranie	Oblasť	Úroveň
Všeobecné odborové zameranie	Sociálna ovplyvniteľnosť	2.70
	Soc. ovplyvniteľnosť ref. skupinami	2.47
	Sociálne žiadúce správanie	4.06
	Sociálne nežiadúce správanie	2.35
Odbory zamerané na prácu s ľuďmi	Sociálna ovplyvniteľnosť	2.44
	Soc. ovplyvniteľnosť ref. skupinami	2.50
	Sociálne žiadúce správanie	4.34
	Sociálne nežiadúce správanie	2.21
Odbory bez zamerania na prácu s ľuďmi	Sociálna ovplyvniteľnosť	2.70
	Soc. ovplyvniteľnosť ref. skupinami	2.42
	Sociálne žiadúce správanie	4.16
	Sociálne nežiadúce správanie	2.34

Výsledky naznačujú, že nie sú podstatné a výrazné rozdiely medzi tromi oblasťami zamerania stredných škôl. Gymnaziá a stredné školy, ktoré sa nezameriavajú na prácu s ľuďmi majú takmer totožné výsledky vo všetkých sledovaných premenných. Pri adolescentoch, ktorých študijné zameranie sa viaže na prácu s ľuďmi sa vyskytuje nižšia úroveň sociálnej ovplyvniteľnosti a sociálne nežiadúceho správania a vyššia úroveň sociálne žiadúceho správania. Tento fakt, je opodstatnený tým, že respondenti patriaci do tejto skupine študujú prevažne pomáhajúce povolania, kde sú tieto prosociálne vlastnosti nevyhnutné.

4 Diskusia a záver

Výsledky nami realizovaného prieskumu naznačujú, že dospelávajúci nie sú sociálne ovplyvniteľní na vysokej úrovni, respektíve sa tak nevnímajú ani vo všeobecnosti ani v kontexte vplyvu referenčných skupín. Tieto zistenia v plnej miere nekorešpondujú so závermi iných výskumov. Cheng, Medonça a Cazuya de Farias Júnior (2014) zistili že dospelávajúci sú sociálne ovplyvniteľní rodinou a priateľmi. Knoll a kol. (2014) zistili, že adolescenti si síce uvedomujú, že ovplyvňovaní sú, ale si neuvedomujú rozsah a hĺbku toho vplyvu.

Úroveň sociálne žiadúceho správania je pomerne vysoká. Tento fakt koreluje s výsledkami výskumu McGuire; Farooq a Rutland (2023), ktorý sa zameriaval na správanie adolescentov počas pandémie COVID-19. Je to podložené tým, že takmer každý jedinec aspoň raz v živote vykonal všetky formy sociálne žiadúceho správania, uvedené vo výskume.

Úroveň sociálne nežiadúceho správania nie je podľa zistení nášho prieskumu u dospelávajúcich úplne nízka, respektíve bez výskytu. Je prevažne na občasnej úrovni

výskytu. Sobotková a kol. (2014) konštatujú, že výskyt takéhoto správania je normatívnou súčasťou vývinu adolescenta. Sobotková a kol. (2014) identifikovali úroveň fyzického násilia ako najvyššiu, v našom prieskume je naopak na poslednom mieste z aspektu výskytu.

Z komparácii (SR a Srbsko, študijné zamerania) vyplýva značná podobnosť výsledkov v oboch čiastkových cieľoch. Nezistili sme zásadné kvalitatívne rozdiely v sociálnej ovplyvniteľnosti referenčnými skupinami medzi štátmi, ako aj zameraniami štúdia (zameranie na prácu s ľuďmi, zameranie na prácu mimo ľudí, všeobecné zameranie - gymnázium).

Naša štúdia mala prieskumný charakter, perspektívne si problematika vyžaduje explicitné výskumné sledovanie s väčším a reprezentatívnejším výskumným súborom, ako aj overením výskumnej metódy, poprípade ďalšími metódami výskumu. Zároveň konštatujeme, že jej hlbinnšie rozpracovanie považujeme za významné tak pre edukačnú prax, ako aj z aspektu širšieho spoločenského významu.

Literatúra

- BELL, B.T. (2016). Understanding Adolescents. In Little, L; Fitton, D; Bell, B.T and Toth, N. *Perspectives on HCI Research with Teenagers* (pp. 11-27) Cham: Springer Cham
- CHENG, L.A.; MEDONÇA, G. and CAZUZA DE FARIAS JÚNIOR, J. (2014) Psysical activity in adolescents: analysis of the social influence of parents and friends. *Jornal de Pediatria*, 90, 35-41. Získané dňa 2.04.2024 z <https://doi.org/10.1016/j.jped.2013.05.006>
- COOPER, B; COHEN, T. R.; HUPPERT, E.; LEVINE, E. E. and FLEESON, W. (2023). *Honest Behavior: Truth-Seeking, Belief-Speaking, and Fostering Understanding of the Truth in Others*. Academy of Managment Annals, 17. Získané dňa 10.3.2024 z <https://journals.aom.org/doi/abs/10.5465/annals.2021.0209?journalCode=annals>
- CSIKSZENTMIHALY, M. (2024). *Adolescence*. Encyclopaedia Britannica, Inc. *Encyclopaedia Britannica*. Získané dňa 19.03.2024 z <https://www.britannica.com/science/adolescence>
- ČERMÁK, I. (1999). *Lidská agrese a její souvislosti*. Česko: Fakta
- ČERMÁK, I. (2003). *Agresia, identita, osobnost*. Brno: Psychologický ústav AV ČR
- DELAMATER, J.D.; MYERS, D.J. and COLLETT, J.L. (2014). *Social psychology* (8th ed.) . Boulder: Westview Press
- DURKIN, K. (1995). *Developmental Social Psychology*. New Jersey: Wiley
- JANDOUREK, J. (2003). *Úvod do sociologie*. Praha: Portál
- KNOLL, L.J; BIERNAT, J.L.; COLLINS, R. L.; SMITH, M. A. and FRIEDMAN, H.S. (2014). Adolescents Awerness of Peer Influence on Risky Decsion-making. *Journal of Adolescents Health* 54, 544-550
- KOLLÁRIK, T. (2004). *Sociálna psychológia*. Bratislava: Univerzita Komenského
- MACEK, P. (2003). *Adolecnence* (2nd ed.). Praha: Portál s.r.o.

MCGUIRE, L; FAROOQ, A and RUTLAND, A. (2023). Adolescents social and moral reasoning about COVID-19 public health behaviors. *Journal of Applied Development Psychology*, 85. Získané dňa 3.3.2024 z <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2023.101515>

MYERS, D.G. (2010). *Social psychology* (10th ed.) New York: McGraw Hill

NOVOTNÁ, E. (2008). *Základy sociológie*. Praha: Grada Publishing

ONDREJKOVIČ, P. (1997). *Socializácia mládeže*. Bratislava: VEDA

SANDER, M. (1998). *Psychologie der Gruppe*. München: Juventa

SEMPÉ, L. (1999). Social Circle and Reference Group. In Manrai, A.K.; Meadow, H.L. *Global Perspectives in Marketing for the 21st Century. Developments in marketing science: Proceedings of the Academy of Marketing Science*. Springer, Cham

SIMÕES, C.; MATOS, M. and Equipa do Projecto Aventura Social. (2012). Risk behaviors in adolescents with special needs: Are social and emotional competences important?. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 69. 2219- 2227. Získané dňa 25.03.2024 z <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.191>

SOBOTKOVÁ, N. V. a kol. (2014). *Rizikové a antisociálne chovanie v adolescencii*. Praha: Grada Publishing

VEREŠOVÁ, M.; SOLLÁROVÁ, E.; SOLLÁR, T.; ZELINA, M.; FLEŠKOVÁ, M. a ďalší (2011). *Sociálna psychológia – človek vo vzťahoch* (2nd ed.) Nitra: Enigma

YAO, Z. and LI, Y. (2023). The influence of social support on low-income adolescents prosocial behaviour: The mediating role of social goals. *Children and Youth Services Review*, 155. Získané dňa 24.03.2024 z <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.107201>

EFEKTIVITA PROGRAMU PREVENIE DIGITÁLNYCH ZÁVISLOSTÍ NA ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH

EFFECTIVENESS OF DIGITAL ADDICTION PREVENTION PROGRAMME IN PRIMARY SCHOOLS

Andrea Škundová, Lucia Rapsová

Abstrakt:

Príspevok je venovaný problematike digitálnych závislostí a ich prevencii. Do centra pozornosti sa dostáva internetová závislosť ako jedna z typov digitálnych závislostí a jej prevencia v prostredí školy, najmä prostredníctvom preventívnych programov. Cieľom bolo navrhnúť preventívny program zameraný na prevenciu digitálnych závislostí u žiakov základnej školy a následne jeho efektivitu a účinok experimentálne overiť. V rámci empirického skúmania danej problematiky sme overovali účinok autorského preventívneho programu na mieru internetovej závislosti žiakov 9. ročníka základnej školy (N=28). Dizajn výskumu mal experimentálny charakter. Výskumný súbor bol rozdelený na experimentálnu a kontrolnú skupinu, pričom preventívny program absolvovali žiaci patriaci do experimentálnej skupiny. Nezávislú premennú predstavoval preventívny program s časovou dotáciou 32 hodín, 35 minút, ktorého manipuláciou sme pôsobili na závislú premennú, ktorou bola internetová závislosť (SK, POS, KON, COP, ABP). Meranie premenných bolo realizované v preteste a postteste. Testovaciu batériu predstavoval dotazník The Compulsive Internet Use Scale – CIUS. Štatistickým overením dát, sme zistili, že preventívny program nebol overený ako efektívny vzhľadom k sledovaným premenným. Máme za to, že výsledky boli determinované viacerými aspektami, ktoré vyžadujú korekciu pre zvýšenie efektivity.

KLúčové slová:

digitálna závislosť, internetová závislosť, problémové používanie internetu, digitálne technológie a internet, prevencia závislostí, preventívny program

Abstract:

The study is dedicated to issues of digital addictions and their prevention. Internet addiction, as one of the types of digital addictions, and its prevention within school environment, mainly through prevention programme is in the centre of our focus. The aim was to design prevention programme focused on prevention of digital addictions targeted at primary school pupils and afterwards examine its effectiveness and effect. Within the research of the stated problem, we examined effect of the author's prevention programme on internet addiction of the primary school pupils in year 9 (N=28). The research design had experimental character. The research sample was divided into experimental and control group, while prevention programme was experienced by pupils from experimental group. The independent variable represented the prevention programme with time duration 32 hours and 35 minutes and the dependent variable represented internet addiction and its indicators. The variables were measured in pretest and post-test stage. The test battery comprised of questionnaire The Compulsive Internet Use Scale – CIUS. Through statistics, we found out that prevention programme was not verified as effective according to measures of stated variables. In our opinion, results were determined by several aspects, that need to be corrected in order to increase effectiveness of prevention programme.

Key words:

digital addiction, Internet addiction, problematic Internet use, digital technologies and the Internet, addiction prevention, prevention programme

1 Úvod do problematiky

Problematika digitálnych technológií je v súčasnosti veľmi aktuálnou témou, ktorou sa spoločnosť pomerne aktívne zaoberá. V minulosti medzi ľuďmi prevládali najmä debaty o rizikách a nástrahách v online priestore, avšak v poslednej dobe sa pozornosť presmerovala skôr na nadmerné až závislé používanie digitálnych technológií a internetu. Problematika digitálnej závislosti je v mnohých prípadoch buď zveličovaná alebo bagatelizovaná, dokonca sa polemizuje o tom, či práve závislosť od internetu existuje, a či možno ľudí, ktorí vykazujú znaky závislosti označiť závislými od internetu a digitálnych technológií. Problém s nadmerným používaním internetu je viac než zrejmy a jeho spojenie s behaviorálnou alebo inak nazývanou nelátkovou závislosťou je predmetom mnohých diskusií. Weinstein a kol. (2014) zastávajú názor, že internetová závislosť sa jednoznačne zaraďuje medzi behaviorálne závislosti, i keď patofyziologické mechanizmy sa neustále preskúmajú. Napriek nespočetným publikáciám, výskumom a článkom zaoberajúcich sa danou problematikou, ale i nátlaku zo strany odbornej verejnosti, internetová závislosť stále nie je uznaná v ICD-10 a snahy o jej zavedenie v DSM-5 ako oficiálnej diagnózy boli tiež neúspešné, ak teda neprihliadame na fakt, že porucha hrania internetových hier, ako forma internetovej závislosti, sa nachádza v sekcii ochorení k ďalšiemu preskúmaniu (APA, 2015, Smyth, Curran, Kelvey, 2018). Domnievame sa, že táto skutočnosť výrazne súvisí aj s faktom, že v literatúre nachádzame viaceré pojmy a termíny (napríklad *internetová závislosť*, *porucha závislosti od internetu* – IAD, *problematické používanie internetu*), v ktorých možno vnímať mierne odchýlky, avšak možno konštatovať, že označujú relatívne rovnaký jav, a tým je, že jedinec je do takej miery nadmerne zaujatý a aktívny v online priestore, až sú výsledkom jeho konania a správania zanedbané ďalšie oblasti v jeho živote (Smyth, Curran, Kelvey, 2018). Okrem toho v literatúre nemožno nájsť jasnú definíciu internetovej závislosti, ktorá by presne popisovala tento fenomén, prevažne sa však stretávame s definíciou internetovej závislosti ako problematického používania internetu, ktorá znie: „*Problematické používanie internetu je širšie definované ako používanie internetu, ktoré spôsobuje psychologické, sociálne, školské a/alebo pracovné ťažkosti v živote človeka* (Beard, Wolf, 2001, s. 378).“ Aby sme mohli definovať samotnú závislosť od internetu, je nevyhnutné najskôr popísať čo všeobecne znamená závislosť, presnejšie jej nelátková/behaviorálna forma. Young (2004, s. 403) uvádza, že „*závislosť akéhokoľvek druhu je už tradične spájaná s nekontrolovateľným nutkaním, ktoré je často sprevádzané stratou kontroly, posadnutosťou užitím, ktoré aj naďalej pokračuje, napriek tomu, že takéto správanie spôsobuje problémy*“. Konkrétne symptómy, pomocou ktorých možno definovať aj internetovú závislosť, zostavil Griffiths (2000), ktorý zosumarizoval podobné znaky látkových, ale i nelátkových

závislostí berúc do úvahy i patologické hráčstvo. Tvrdí, že pomocou týchto šiestich znakov možno definovať akúkoľvek závislosť: *zaujatie (saliencia), zmeny nálady, tolerancia, abstinénčné príznaky, konflikt, relaps (recidíva)*. Aby mohla byť internetová závislosť určená ako klinická diagnóza, je potrebné, aby osoba spĺňala všetkých šesť znakov závislosti. Ak čo i len jeden znak absentuje, tak nemožno osobu označiť ako závislú (Griffiths, 2000). V tomto prípade ide o excesívne používanie internetu alebo neklinickú závislosť.

Vnímame, že problém problematického, excesívneho alebo závislého používania digitálnych technológií je celospoločenský a možno ho pozorovať v celej populácii ľudí a naprieč všetkými generáciami. Vychádzajúc z výskumným šetrení je však najviac ohrozená najmä mládež, ktorá je v konštantnej interakcii s online platformou a s rôznymi formami digitalizácie už od útleho detstva (Prensky, 2001, Subrahmanyam a Smahel, 2011). Podľa výskumu EU Kids Online (Izrael et al., 2020), je každé piate dieťa a mladý človek na Slovensku vo veku 9-17 rokov na internete viac ako 4 hodiny počas bežného dňa, pričom spomedzi 969 detí nezaznamenali ani jedno, ktoré by vykazovalo všetky znaky závislosti. Avšak 1,3 % populácie detí a mládeže spĺňa 4 kritéria z 5 a 10% aspoň 1 zo 4 kritérií, čo iba potvrdzuje, že i deti a mládež na Slovensku sú vystavené značnému riziku. Okrem toho, že obdobie adolescencie je krehké a zraniteľné, je zjavné, že u adolescentov jestvuje i značné riziko rozvinutia excesívneho alebo závislého správania na internete (Kuss et al., 2013). Považujeme preto za dôležité venovať tejto skutočnosti pozornosť, nakoľko daná forma správania môže viesť k viacerým problémom a nežiaducim vplyvom, ktoré sa dotýkajú rôznych životných oblastí.

Za optimálne riešenie danej problematiky sa považuje preventívne pôsobenie, prostredníctvom ktorého možno predchádzať nežiaducemu a rizikovému správaniu, a zároveň podporovať zdravie neohrozujúci spôsob života. Prevenciu možno všeobecne chápať ako predchádzanie určitým problémom, pričom v kontexte pedagogiky a vedami s ňou spojenými sa tento pojem používa v súvislosti sociálno-patologických javov (Kunák, 2019, Rác, 2019). Rác (2019, s. 6) vníma prevenciu ako „*akciu, ktorá predchádza určitým rizikám, a systém opatrení zameraných na znižovanie, prípadne vylúčenie rizika výskytu určitých životných situácií, stavov, procesov, javov negatívne pôsobiacich na človeka alebo skupinu ľudí*“. Medzi sociálno-patologické javy zahrňame i závislosti rôzneho druhu, teda aj závislosť od digitálnych technológií a internetu ako typ nelátkovej alebo behaviorálnej závislosti. Stotožňujeme sa s názorom Krausa a Bělíka (2018), ktorí konštatujú, že kľúčovú úlohu v prevencii zohráva rodina a jej prostredie, avšak ťažisko prevencie sa presúva do školského prostredia, keďže práve škola disponuje viacerými možnosťami a nástrojmi. V tejto súvislosti Kunák (2019) zdôrazňuje, aké dôležité a nezastupiteľné miesto v prevencii zohrávajú inštitúcie v rezorte školstva, medzi ktoré patria všetky typy škôl a rôzne školské výchovno-vzdelávacie zariadenia, ako sú ŠKD, CVČ, domy mládeže, školy v prírode, detské a mládežnícke organizácie. Prevencia sociálno-patologických javov na školách sa najčastejšie realizuje prostredníctvom prednášok, besied, diskusií,

tematicky zameraných dní a týždňov, ako je napríklad Deň duševného zdravia, ale aj prostredníctvom prierezných tém predmetov, ktoré sa danej problematiky dotýkajú osnovami predmetu.

V súvislosti s prevenciou digitálnych závislostí sa do centra našej pozornosti dostávajú najmä osvetové a preventívne programy, ktorých cieľom je zabrániť nárastu počtu žiakov, ktorí majú výrazný problém s používaním digitálnych technológií alebo sú od nich závislí (Koscurová, 2013). Emmerová (2022) poukazuje na kontinuálne a komplexné programy, ktoré majú byť súčasťou primárnej efektívnej prevencie. Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR v dokumente Výkon odbornej činnosti – prevencia charakterizuje preventívny program slovami „dlhodobý trvajúci program, ktorý je vytvorený a realizovaný ako ucelený súbor aktivít, s využívaním príslušných manuálov a s určeným počtom a postupnosťou sedení“.

V praxi sa stretávame s viacerými typmi preventívnych programov a ich rozdielnou orientáciou pokiaľ ide o pôsobenie na zložky osobnosti. V súčasnosti je už zrejmé, že informovať nestačí, ale súčasťou efektívnej prevencie je aj pôsobenie na afektívnu a konatívnu zložku, čo predstavuje rozvíjanie rôznych zručností, podporovanie žiaduceho správania, zmenu postojov, atď. Viacerí odborníci (Soole et al., 2008, Romero Saletti, Van den Broucke, Chau, 2021) odporúčajú, aby preventívne programy neboli stavané iba na poskytovanie informácií, ale obsahovali aj aktivity na zmenu postojov a aktivity, ktoré budujú praktické zručnosti pre život. Vo všeobecnosti sa pozornosť sústreďuje na budovanie životných a sociálnych zručností žiakov, pretože práve používanie digitálnych technológií znižuje podiel priamej komunikácie medzi ľuďmi (VÚDPaP, 2005, Lisá a kol., 2010). Vondráčková (2015) uvádza štyri základné oblasti zručností, ktoré by si mali osoby potencionálne ohrozené internetovou závislosťou osvojiť, sú to: zručnosti spojené s používaním internetu, so zvládaním stresu a emócií, s interpersonálnymi situáciami, s denným režimom a využívaním voľného času. Okrem toho sa diskutuje i rozvíjanie sebaregulácie a sebaúčinnosti, nakoľko závislé osoby nedokážu ovládať svoje správanie a návykovej látke opakovane podliehajú.

V súvislosti s realizáciou prevencie a preventívnych zásahov nielen v školskom prostredí, ale i celkovo v spoločnosti, cítime potrebu upriamiť pozornosť na výrok Holdoša (2019, In Kubíková, 2019, s. 59), ktorý tvrdí, že *„do prevencie vo všeobecnosti ide strašne veľa peňazí, ale nikto neskúma či funguje.“* S názorom, že prevencia, ktorá sa realizuje, absentuje jej následné overenie efektivity, sa stotožňujeme a myslíme si, že v školskej praxi môže dochádzať k skutočnosti, že preventívne aktivity sú realizované, ale častokrát bez prítomnosti vedomosti, či majú zmysel a do akej miery sú užitočné. Danej problematike sa venuje i Štátna školská inšpekcia, ktorá negatívne hodnotí zisťovanie efektivity prevencie na školách, nakoľko úplne absentuje alebo sa realizuje vo veľmi málo prípadoch. Preto odporúčajú systematické monitorovanie a overovanie prijatých opatrení a realizovanej prevencie.

Za značný problém pokladáme fakt, že prevencia v oblasti digitálnych technológií a ich závislostí v školskom prostredí je v praxi ponímaná ako menej dôležitá, dôsledkom

čoho nie je na ňu kladený potrebný dôraz alebo dokonca často úplne absentuje. Táto skutočnosť môže byť výrazne determinovaná i faktom, že v tejto oblasti prevencie vnímame nedostatok prístupných kvalitných materiálov, ktoré by realizátorov prevencie inšpirovali k realizácii preventívnych zásahov v tejto oblasti, a zároveň poskytl relevantné zdroje. Vychádzajúc z vnímaných potrieb danej oblasti, bolo našim cieľom navrhnúť autorský preventívny program zameraný špecificky na problematiku digitálnych závislostí, pričom bude mať najmä zážitkový charakter. Pri tvorbe preventívneho programu sme sa opierali o názory odborníkov (VÚDPaP, 2005, Vondráčková, 2015), ktorí tvrdia, že preventívny program by mal obsahovať nie je len vedomostnú stránku, ale tiež by mal podporovať a precvičovať zručnosti spojené s danou oblasťou. V rámci preventívneho programu sme sa teda snažili rozvíjať sociálne zručnosti, podporiť trávenie voľného času mimo digitálnych technológií, podporiť budovanie zdravých priateľských vzťahov a rozvíjať komunikačné zručnosti, nakoľko v týchto oblastiach vnímame značné nedostatky, ktoré môžu byť spôsobené práve dôsledkom nadmerného používania internetu a digitálnych technológií. Primárne sme našu pozornosť centrovali najmä na predchádzanie rizika rozvinutia internetovej závislosti, prípadne na zníženie miery internetovej závislosti. Máme za to, že overovanie efektivity je kľúčovou súčasťou realizácie prevencie dôsledkom čoho sme sa zamerali i na zisťovanie účinku autorského preventívneho programu, pričom našim východiskom boli najmä zistenia blízkyh výskumov v tejto oblasti (Žiaková, 2019, Ortega-Barón et al., 2021), u ktorých boli preukázané zmeny v miere internetovej závislosti u účastníkov dôsledkom absolvovania preventívnych programov.

1.1 Cieľ a hypotézy výskumu

Cieľom výskumu bolo navrhnúť preventívny program zameraný proti digitálnym závislostiam a následne experimentálne overiť jeho účinok na symptómy internetovej závislosti, prípadne problémového používania internetu.

Vychádzajúc z preštudovanej literatúry, výskumov týkajúcich sa stanoveného výskumného problému, nášho pozorovania a výskumného cieľa sme sformulovali nasledovné hypotézy.

H₁ Predpokladáme, že symptómy internetovej závislosti, prípadne problémového používania internetu žiakov sa aplikáciou preventívneho programu v experimentálnej skupine znížia.

H_{1.1} Predpokladáme, že miera straty kontroly sa aplikáciou preventívneho programu v experimentálnej skupine zníži.

H_{1.2} Predpokladáme, že miera posadnutosti sa aplikáciou preventívneho programu v experimentálnej skupine zníži.

H_{1.3} Predpokladáme, že miera abstinenčných príznakov sa aplikáciou preventívneho programu v experimentálnej skupine zníži.

H_{1.4} Predpokladáme, že miera copingu a zmeny nálady sa aplikáciou preventívneho programu v experimentálnej skupine zníži.

H_{1.5} Predpokladáme, že miera konfliktu sa aplikáciou preventívneho programu v experimentálnej skupine zníži.

H₂ Predpokladáme, že po aplikácii preventívneho programu v experimentálnej skupine, budú medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou existovať rozdiely v miere prežívanej internetovej závislosti, prípadne problémového používania internetu žiakov.

2 Metódy

Experimentálna metóda

Realizovaný výskum podliehal predovšetkým experimentálnej metóde, ktorá bola zároveň nosnou metódou. Výskumný súbor sme pre potreby experimentálneho dizajnu rozdelili do experimentálnej a kontrolnej skupiny. V experimentálnej skupine sme na žiakov pôsobili prostredníctvom preventívneho programu, pričom v kontrolnej skupine nebola zavádzaná žiadna prevencia týkajúca sa danej problematiky. Nezávislú premennú predstavoval samotný preventívny program, ktorého manipuláciou sme pôsobili na závislú premennú, ktorú predstavovala internetová závislosť. Pomocou experimentálnej metódy sme tak overovali efektivitu navrhnutého preventívneho programu, v takom zmysle, či vplýva na mieru prežívanej internetovej závislosti.

Aby sme mohli overiť efektivitu preventívneho programu a zistiť jeho vplyv na vybrané symptómy internetovej závislosti, bolo žiaduce, aby súčasťou experimentálnej metódy bolo aj testovanie a zber dát, ktorému boli účastníci podrobení na začiatku experimentu (pretest) a na konci experimentu (posttest). V našom experimentálnom šetrení testovaciu batériu predstavoval dotazník *CIUS* – The Compulsive Internet Use Scale (Meerkerk et al., 2009).

Škála kompulzívneho používania internetu (CIUS)

The Compulsive Internet Use Scale (Meerkerk et al., 2009) je relatívne novým dotazníkom, ktorý nemeria iba internetovú závislosť, ale zisťuje aj mieru problémového a chorobného používania internetu. Daný dotazník sme sa rozhodli zvoliť najmä z dôvodu, že sme predpokladali, že samotná internetová závislosť nebude prítomná u všetkých žiakov, ale že žiaci budú skôr disponovať excesívnym a problémovým používaním internetu. Ukazovatele kompulzívneho správania na internete, ktoré sú pomocou dotazníka testované, boli navrhnuté na základe symptómov súvisiacich s chorobným používaním internetu až s hraničnou závislosťou. Tieto symptómy, ktoré definoval Griffiths (2000), možno aplikovať nie len na internetovú závislosť, ale celkovo na rôzne behaviorálne závislosti. Dotazník primárne meria používanie internetu hlavne ako závislosť alebo kompulzívne používanie

internetu, ale môže odhaliť aj iné problémové používanie. Dotazník pozostáva zo 14 položiek, ktoré testujú jednotlivé symptómy kompulzívneho, chorobného a závislého používania internetu. Tieto symptómy predstavuje 5 ukazovateľov, medzi ktoré patria strata kontroly, posadnutosť, konflikt, coping a zmena nálady, a abstinenčné príznaky. Jednotlivé položky dotazníka sú merané pomocou 5-bodovej Likertovej stupnice (nikdy – málokedy – niekedy – často – veľmi často).

Preventívny program

Preventívny program je zameraný na problematiku digitálnych závislostí a jeho cieľom je predchádzať a zamedziť rozvinutiu digitálnych závislostí u žiakov základných a stredných škôl, a zároveň rozvíjať komunikačné schopnosti a budovať zdravé reálne priateľské vzťahy. Preventívny program bol navrhnutý predovšetkým pre žiakov vo veku 14 až 17 rokov a má primárne zážitkový charakter, čo znamená, že pozostáva najmä z hier a aktivít, ktoré žiakovi prinášajú nielen skúsenosť, ale i vedomosť. Tieto aktivity sú prevažne autorské, ale súčasťou sú i aktivity modifikované alebo kompletne prevzaté. Časové trvanie celého preventívneho programu je 1955 minút, čo predstavuje 32 hodín a 35 minút, pričom je koncipovaný do 6 modulov.

Preventívny program žiaci absolvovali intenzívne počas mesiacov október a november, pričom sa zúčastnili šiestich stretnutí, ktorých predmetom realizácie boli moduly preventívneho programu. Realizácia preventívneho programu sa uskutočňovala na pôde základnej školy, pričom boli zabezpečené materiálne ale i priestorové podmienky vyhovujúce pre skupinovú prácu. Ako autori preventívneho programu, sme boli zároveň realizátormi a vedúcimi skupiny.

Výskumný súbor

Výskumnú vzorku celkovo tvorilo 28 žiakov 9. ročníka na ZŠ s MŠ Michala Rešetku v Hornej Súči, ktorí v čase realizácie výskumu navštevovali triedu 9.A. Participanti boli pre potreby experimentálneho dizajnu výskumu rozdelení do experimentálnej a kontrolnej skupiny. Pri voľbe počtu participantov v experimentálnej skupine sme sa opierali o skúsenosti a názory odborníkov (Popelková, Sollárová, Zaťková, 2003), ktoré tvrdia, že počet členov skupiny výcvikového programu by nemal byť vyšší ako 20, nakoľko sa tento nedostatok môže prejaviť v jeho efektívite. Ideálne by skupina mala pozostávať z maximálne 15 členov, a preto i v našom výskume experimentálnu skupinu tvorilo 13 žiakov a kontrolnú skupinu 15. Pohlavie participantov bolo celkovo zastúpené rovnomerne, čo znamená, že výskumný súbor tvorilo 14 mužov a 14 žien. Pokiaľ ide o zastúpenie pohlavia žiakov v jednotlivých skupinách, tak v experimentálnej skupine muži tvorili 46% (N=6) a ženy 54% (N=7), v kontrolnej skupine bolo zastúpenie opačné, keďže mužov bolo 53% (N=8) a žien 47% (N=7). Vekové rozmedzie žiakov bolo 14 až 15 rokov, pričom priemerný vek celého výskumného súboru bol 14,25 (SD=0,44). Priemerný vek jednotlivých skupín bol

relatívne totožný, keďže priemerný vek žiakov v experimentálnej skupine bol 14,4 (SD=0,51) a v kontrolnej 14,1 (SD=0,35).

3 Výsledky

Za účelom overenia účinku preventívneho programu na mieru prežívanej internetovej závislosti (problémového používania internetu) sme získané dáta podrobili testovaniu nasledovných rozdielov, pričom pre ich testovanie sme zvolili neparametrické testy, nakoľko výskumný súbor pozostával z nízkeho počtu participantov (menej ako 30), a zároveň dáta nezodpovedajú normálnej distribúcii.

V tabuľke č. 1 prezentujeme výsledky komparácie hodnôt nameraných v experimentálnej a kontrolnej skupiny v preteste, teda pred realizáciou preventívneho programu v experimentálnej skupine. Zistili sme, že štatisticky významný rozdiel medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou nebol zaznamenaný v žiadnom ukazovateli, s výnimkou konfliktu. V tomto prípade bol preukázaný signifikantný rozdiel medzi experimentálnou ($Md=2,25$) a kontrolnou skupinou ($Md=1,5$) v miere prežívaného konfliktu, či už voči druhým ľuďom, alebo k sebe samým ($W=146,5$; $p=0,023$). Podľa uvedených mediánov, je zrejmé, že vyššiu mieru konfliktu prežívali participant v experimentálnej skupine.

Vychádzajúc z výsledkov komparácie, ukazovateľ internetovej závislosti, konflikt, bude v nasledujúcej analýze vylúčený, nakoľko v jeho miere existuje štatisticky významný rozdiel medzi skupinami. Pri ostatných ukazovateľoch neboli zaznamenané signifikantné rozdiely, čo znamená, že v úrovniach týchto ukazovateľoch boli skupiny rovnocenné.

Tabuľka 1 Komparácia problémového používania internetu v experimentálnej a kontrolnej skupiny na úrovni pretestu

Ukazovatele problémového používania internetu	W	p	Rank-Biserial Correlation
problémové používanie internetu	117.000	0.380	0.200
strata kontroly	101.500	0.870	0.041
posadnutosť	75.000	0.305	-0.231
konflikt	146.500	0.023	0.503
coping a zmena nálady	120.500	0.285	0.236
abstinenčné príznaky	115.000	0.396	0.179

Vysvetlivky: W – hodnota Mann-Whitneyho U testu, p – hodnota signifikancie

V tabuľke č. 2 prezentujeme výsledky komparácie hodnôt nameraných v experimentálnej a kontrolnej skupiny v postteste. Mann-Whitneyho U test preukázal štatisticky významný rozdiel medzi skupinami v miere posadnutosti ($W=50,5$; $p=0,029$), pričom nutkavé myšlienky na internet prevládali viac u participantov

v kontrolnej skupine ($Md=1,67$) ako u participantov v experimentálnej skupine ($Md=1,33$). Z hľadiska ostatných ukazovateľov sme nezaznamenali signifikantné rozdiely medzi skupinami v záverečnom meraní.

Tabuľka 2 Komparácia problémového používania internetu v experimentálnej a kontrolnej skupiny na úrovni posttestu

Ukazovatele problémového používania internetu	W	p	Rank-Biserial Correlation
problémové používanie internetu	106.500	0.694	0.092
strata kontroly	120.000	0.306	0.231
posadnutosť	50.500	0.029	-0.482
konflikt*	106.000	0.711	0.087
coping a zmena nálady	130.500	0.126	0.338
abstinenčné príznaky	136.500	0.051	0.400

**ukazovateľ konflikt je z analýzy vylúčený, dôsledkom preukázaného rozdielu v úvodnej fáze experimentu; Vysvetlivky: W – hodnota Mann-Whitneyho U testu*

V tabuľke č. 3 uvádzame komparáciu jednotlivých ukazovateľov internetovej závislosti (problémového používania internetu) u participantov v experimentálnej skupine pred a po realizácii preventívneho programu. U participantov, ktorí sa preventívneho programu aktívne zúčastnili sme nezaznamenali štatisticky významný rozdiel pri žiadnom ukazovateľovi, čo znamená, že u participantov nenastali žiadne posuny, ani v pozitívnom, ani v negatívnom smere, v miere problémového používania internetu, napriek tomu, že boli účastníkmi preventívneho programu. Aj keď v deskriptívnych údajoch jednotlivých ukazovateľov sme zaznamenali rozdiely v niektorých hodnotách, neboli natoľko významné, aby boli štatisticky signifikantne preukázané v uvedenej analýze.

Tabuľka 3 Komparácia problémového používania internetu v rámci experimentálnej skupiny

Ukazovatele problémového používania internetu	W	p	Rank-Biserial Correlation
problémové používanie internetu	30.000	0.837	0.091
strata kontroly	25.500	0.877	-0.073
posadnutosť	25.000	0.362	0.389
konflikt	30.500	0.308	-0.330
coping a zmena nálady	30.000	0.398	0.333
abstinenčné príznaky	21.000	0.240	0.500

Vysvetlivky: W – hodnota Wilcoxonovho U testu, p – hodnota signifikancie

Tabuľka 4 Komparácia problémového používania internetu v rámci kontrolnej skupiny

Ukazovatele problémového používania internetu	W	p	Rank-Biserial Correlation
problémové používanie internetu	30.500	0.529	-0.218
strata kontroly	39.500	0.583	0.197
posadnutosť	15.000	0.401	-0.333
konflikt	2.500	0.007	-0.924
coping a zmena nálady	38.500	0.275	0.400
abstinenčné príznaky	40.000	0.183	0.455

Vysvetlivky: W – hodnota Wilcoxonovho U testu, p – hodnota signifikancie

V tabuľke č. 4 prezentujeme komparáciu jednotlivých ukazovateľov internetovej závislosti (problémového používania internetu) u participantov v kontrolnej skupine medzi úvodným a záverečným meraním, čo predstavovalo približne 2 mesiace. Wilcoxonov test preukázal štatisticky významný rozdiel v miere prežívania konfliktu ($W=2,5$; $p=0,007$). Vychádzajúc z mediánov, možno konštatovať, že participanti prežívali vyššiu mieru konfliktu v záverečnej fáze experimentu ($Md=2$) ako v úvodnej fáze ($Md=1,5$). Zvýšenie skóre v tomto ukazovateli naznačuje, že žiaci častejšie prichádzali do konfliktu s ľuďmi v ich okolí alebo sami so sebou, pričom tieto konflikty sú často spôsobené nadmerným množstvom času, ktorý žiaci trávili na internete. V ostatných sledovaných ukazovateľoch sme nezaznamenali signifikantný rozdiel.

4 Diskusia a záver

V rámci výskumného šetrenia sme našu pozornosť zamerali na preventívne pôsobenie žiakov v oblasti digitálnych závislostí a následne zistenie efektivity vybraného preventívneho pôsobenia. Za hlavný cieľ výskumu sme si stanovili navrhnuť preventívny program zameraný proti digitálnym závislostiam a následne jeho účinok experimentálne overiť.

Prostredníctvom preventívneho pôsobenia v podobe realizácie autorského preventívneho programu sme sa snažili u žiakov znížiť prejavy symptómov internetovej závislosti a pozitívne podporiť sociálne zručnosti, v rámci ktorých sme sa venovali najmä posilneniu zdravých priateľských vzťahov a rozvoju komunikačných kompetencií, u ktorých dôsledkom nadmerného používania digitálnych technológií dochádza k regresii. Podobne ako uvádzajú odborníci v Manuáli efektívnej školskej drogovej prevencii (VÚDPaP, 2005) sme toho názoru, že prevencia sociálno-patologických javov má v značnej miere obsahovať podporu žiaduceho správania a nácvik zručností potrebných pre zdravé fungovanie v živote. Cieľom preventívneho programu nebolo žiakom vnútiť negatívny postoj voči používaniu digitálnych technológií, ale skôr vzbudiť ich zdravé používanie a podporiť trávenie voľného času

aktivitami v reálnom svete. Preventívny program disponoval časovou dotáciou viac ako 32 hodín a skladal sa zo 6 stretnutí, ktoré boli realizované po dobu 2 mesiacov.

Efektivitu preventívneho programu sme overovali pomocou experimentálnej metódy u žiakov 9. ročníka základnej školy (N=28). Vychádzajúc z potrieb experimentu sme výskumný súbor rozdelili na experimentálnu a kontrolnú skupinu, pričom preventívny program absolvovali žiaci patriaci do experimentálnej skupiny. Ďalej sme efektivitu preventívneho programu zisťovali pomocou sledovania úrovne stanovených premenných, ktoré sme merali pomocou dotazníkovej metódy v úvode a v závere experimentu. Našu pozornosť sme sústredili na ukazovatele internetovej závislosti, ktoré sme merali prostredníctvom dotazníka CIUS. Stanovili sme si 2 hlavné hypotézy, ktoré sa primárne vzťahovali k overovaniu efektivity preventívneho programu na mieru ukazovateľov internetovej závislosti.

Vychádzajúc z cieľov oblasti výskumu sme si stanovili hlavnú hypotézu H_1 , v ktorej sme predpokladali, že *symptómy internetovej závislosti (problémového používania internetu) žiakov sa aplikáciou preventívneho programu v experimentálnej skupine znížia*. Táto hypotéza sa však nepotvrdila. K takémuto tvrdeniu sme dospeli na základe toho, že ani jednu z čiastkových hypotéz ($H_{1.1}$, $H_{1.2}$, $H_{1.3}$, $H_{1.4}$, $H_{1.5}$), v ktorých sme predpokladali pokles miery jednotlivých symptómov internetovej závislosti (*strata kontroly, posadnutosť, abstinenčné príznaky, coping a zmena nálady a konflikt*) vplyvom preventívneho programu v experimentálnej skupine, nemožno podporiť, nakoľko u žiakov v experimentálnej skupine nebol zaznamenaný štatisticky významný rozdiel pred a po absolvovaní preventívneho programu v žiadnom zo sledovaných ukazovateľov.

V rámci výskumu sme si stanovali i ďalšiu hlavnú hypotézu H_2 , v ktorej sme predpokladali že *po aplikácii preventívneho programu v experimentálnej skupine, budú medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou existovať rozdiely v miere prežívaní internetovej závislosti, prípadne problémového používania internetu žiakov*. Vychádzajúc z výsledkov výskumu túto hypotézu nepodporujeme, nakoľko signifikantný rozdiel bol preukazný iba v jednom z ukazovateľov (*posadnutosť*), no s veľmi nízkou štatistickou významnosťou. V miere ostatných ukazovateľov sme nezaznamenali významný rozdiel medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou na úrovni záverečného merania. Podotýkame, že ukazovateľ *konflikt*, bol z tohto typu analýzy vylúčený, keďže sme zaznamenali štatisticky významný rozdiel v miere konfliktu medzi skupinami v preteste.

Vychádzajúc z výsledkov výskumu možno konštatovať, že nami vytvorený preventívny program nemožno charakterizovať ako efektívny a významný z hľadiska štatistického spracovania dát. Domnievame sa však, že efektivita realizovaného preventívneho programu bola ovplyvnená viacerými premennými, ktoré mohli v procese výskumného šetrenia pôsobiť nežiaduco, a zároveň skresľovať výsledky. Prvou významnou premennou, ktorá podľa nás, do určitej miery determinuje výsledky je krátke časové rozpätie realizácie preventívneho programu, ktorý bol síce realizovaný intenzívne, avšak iba počas dvoch mesiacov, čo je pomerne krátke trvanie pre zmenu postojov

a následne zmenu správania. Aby u žiakov nastala zmena v postojoch, hodnotách a správaní, je nevyhnutné a potrebné, najmä pokiaľ ide i prevenciu závislostí, dlhodobé a systematické pôsobenie.

Ďalšou možnou premennou, ktorá ovplyvnila výsledky je vývinové obdobie, v ktorom sa žiaci nachádzajú. Adolescencia je fázou, kedy postupne dozrieva prefrontálna kôra mozgu, ktorá je zodpovedná za rozhodovanie a riadenie rôznych prejavov, ako je napríklad impulzívnosť, sebaregulácia a motivácia, avšak zrenie prefrontálnej kôry stále nedisponuje žiaducou úrovňou, čo sa prejavuje práve v neschopnosti ovládať vlastné správanie (Steinberg, 2005, Vágnerová, 2020). V tejto súvislosti vnímame problém hlavne v nedostatku vnútornej motivácie žiakov, ktorú sme u žiakov pozorovali a zaznamenali počas realizácie preventívneho programu. Myslíme si, že nízka motivácia žiakov k zmene vlastného správania týkajúceho sa používania digitálnych technológií do veľkej miery ovplyvnila efektivitu preventívneho programu v negatívnom smere. Žiaci nielen v úvode, ale i v závere preventívneho programu jasne verbalizovali neochotu a nechúť meniť svoje zaužívané správanie v danej oblasti. Okrem toho je u žiakov znížené racionálne myslenie, čo sme zaznamenali hlavne v tom, že žiaci si neuvedomujú riziká a dôsledky vlastného správania, ale ani dopad digitálnych technológií do takej miery, aby uvažovali a inklinovali aspoň k čiastočnej zmene. S nízkym uvedomením vlastného správania žiakov sa nám spája i skutočnosť, že žiaci pri vyplňaní úvodného dotazníka nezaznamenali svoje odpovede pravdivo, avšak nie z dôvodu, že by boli zámerné motivovaní k zaznamenaniu nereálnych údajov, ale skôr z dôvodu ich nevedomosti do akej miery používajú digitálne technológie. Počas prvého stretnutia sme u žiakov pozorovali fakt, že si sami neuvedomujú čas, aktivity a príčiny používania digitálnych technológií. Jednotlivé stretnutia však otvárali rôzne témy, prostredníctvom ktorých si žiaci viac začali uvedomovať svoje problematické používanie a postupne začali o svojom správaní viac premýšľať. Keď však vyplňali dotazník na záver preventívneho programu, domnievame sa, že údaje, ktoré žiaci zaznamenali boli do značnej miery ovplyvnené uvedomením počas realizácie preventívneho programu, a tak žiaci vykazovali vyššie skóre smerom k problematickému používaniu a závislosti. Túto skutočnosť však neprisudzujeme tomu, že by preventívny program pôsobil kontraproduktívne, ale pripisujeme to práve vyššej vedomosti, ktorú žiaci nadobudli počas jednotlivých stretnutí, rozhovorov, diskusií a najmä aktivít.

Vychádzajúc z realizovaného výskumu formulujeme i návrhy k ďalšiemu skúmaniu. V prvom rade upozorňujeme na potrebu realizovať skúmania v zmysle efektivity prevencie na školách, či už ide o dlhodobé, krátkodobé preventívne programy alebo iba jednorazové preventívne aktivity. V našom príspevku sme sa zamerali najmä na prevenciu v školskom prostredí, ktoré predstavuje protektívny faktor v oblasti sociálno-patologických javov, avšak úplne základná, primárna a kľúčová prevencia je súčasťou rodičovskej výchovy a rodinného prostredia, v ktorom dieťa vyrastá. Za predpokladu, že deti zrkadlia správanie svojich rodičov a preberajú určité vzorce správania, ktoré vo svojom prostredí vnímajú, by sme odporúčali rozšíriť výskumné

šetrenie v oblasti internetovej závislosti i na rodičov, a zistiť či miera internetovej závislosti rodičov ovplyvňuje mieru internetovej závislosti ich detí.

Napriek tomu, že autorský preventívny program nebol overený ako efektívny, vo všeobecnosti komplexné preventívne programy zastávajú v prevencii nezastupiteľné miesto a zaradujú sa medzi jej najefektívnejšie formy (Vondráčková, 2015, Emmerová, 2022). Našou prácou preto chceme najmä upriamiť pozornosť na potrebu ich tvorby, a zároveň realizácie. Avšak, sme si vedomí, že práve rozsah hodín a ich realizácia môžu predstavovať viaceré ťažkosti v školskej praxi, ktoré zabraňujú ich aplikácii. Súčasťou nášho výskumného šetrenia však bola i samotná realizácia, čím chceme ubezpečiť a podporiť zamestnancov škôl v možnosti ich realizácie.

V oblasti prevencie digitálnych technológií považujeme našu štúdiu v predmete zamerania za ojedinelú a konštatujeme, že jej ciele sme naplnili. Okrem empirických výsledkov, má náš príspevok využitie najmä v školskej praxi, nakoľko priniesla metodickú príručku k preventívnemu programu, ktorého isté alebo podobné zameranie na Slovensku doposiaľ neevidujeme. Napriek tomu, že jeho aplikácia nebola overená ako efektívna, veríme, že aktivity autorského preventívneho programu otvoria dvere riešeniu danej problematiky na školách a budú zdrojom a inšpiráciou pre realizátorov prevencie digitálnych závislostí, či už v školských alebo iných inštitúciách. Máme za to, že venovať pozornosť danej téme je dôležité už mladom veku, nakoľko v súčasnosti sú deti vystavované používaniu digitálnych technológií už od počiatku ich života. Avšak, neustále zabúdame na skutočnosť, že deti si neuvedomujú riziká a nebezpečenstvá, ktoré tieto výdobytky so sebou prinášajú. Je nevyhnutné, aby vzdelávanie a prevencia v tejto oblasti bola prítomná nielen v rodinách, ale i v školách, pretože ak deti budeme viesť k ich zdravému používaniu, riziko vzniku nežiaducich javov bude minimálne.

Literatúra

- APA. (2015). *DSM-5, diagnostický a štatistický manuál duševných porúch*. 1. vyd. Praha: Hogrefe, Testcentrum. 1032 s. ISBN 978-80-86471-52-5
- BEARD, K. W., WOLF, E. M. (2001). Modification in the Proposed Diagnostic Criteria for Internet Addiction. *Cyber Psychology & Behavior*, 4, 3, 377-383. Získané 30. októbra 2023, z doi: 10.1089/109493101300210286
- EMMEROVÁ, I. (2022). Excesívne používanie internetu a riziko závislosti u detí a mládeže. *Prevencia*, 21, 1, 3-6. Získané 16. decembra 2023, z https://www.cvtisr.sk/buxus/docs//prevencia/Prevencia_1_2022-.pdf
- GRIFFITHS, M. (2000). Internet addiction – Time to be taken seriously? *Addiction Research*, 8, 5, 413-418. Získané 29. októbra 2023, z doi: <https://doi.org/10.3109/16066350009005587>
- IZRAEL, P. a kol. (2020). *Slovenské deti s dospievajúci na internete, záverečná správa z výskumu EU Kids Online IV – Slovenská republika*. 1. vyd. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. 92 s.

KOSCUROVÁ, Z. (2013). *Sociálna práca v škole. Teoreticko-výskumné reflexie sociálnej práce v školskom prostredí*. 1. vyd. Bratislava: IRIS. 184 s. ISBN 978-80-89238-91-0

KRAUS, B., BĚLÍK, V. (2018). Nové nežiaduce javy a problémy prevencie. *Sociálna prevencia*, 13, 1, 6-7. Získané 15. decembra 2023, z <https://www.nocka.sk/wp-content/uploads/2018/09/SP-2018-01.pdf>

KUBÍKOVÁ, S. (2019). *Krotitelia displejov*. 1. vyd. Bratislava: POSTOJ MEDIA. 365 s. ISBN 978-80-89994-13-7

KUNÁK, S. (2019). *Vybrané možnosti primárnej prevencie negatívnych vplyvov na deti a mládež*. 1. vyd. Hlohovec: DAVIDknihy. 141 s. ISBN 978-80-972464-2-6

KUSS, D. J. et al. (2013). Internet addiction in adolescents: Prevalence and risk factors. *Computers in Human Behavior*, 29, 5, 1987–1996. Získané 1. decembra 2023, z doi:10.1016/j.chb.2013.04.002

LISÁ, E. et al. (2010). *Hry k rozvoji sociálních kompetencí žáků 1. stupně ZŠ*. 1. vyd. Praha: Portál. 124 s. ISBN 978-80-7367-746-6

MEERKERK, G. J. et al. (2009). The Compulsive Internet Use Scale (CIUS): Some Psychometric Properties. *CyberPsychology & Behavior*, 12, 1, 1-6. Získané 6. januára 2024, z doi:10.1089/cpb.2008.0181

MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, VÝSKUMU, VÝVOJA, A MLÁDEŽE SR (MŠVVaM SR). *Výkon odbornej činnosti – prevencia*. Získané 27. decembra 2023, z <https://www.minedu.sk/data/att/27200.pdf>

ORTEGA-BARÓN, J. et al. (2021). Safety.Net: A Pilot Study on a Multi-Risk Internet Prevention Program. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 8, 4249. Získané 3. marca 2024, z <https://doi.org/10.3390/ijerph18084249>

POPELKOVÁ, M., SOLLÁROVÁ, E., ZAŤKOVÁ, M. (2003). *Intervenčné programy v príprave pracovníkov v pomáhajúcich profesiách*. 1. vyd. Nitra: UKF v Nitre. 94 s. ISBN 80-8050-713-9

PRENSKY, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9, 5. Získané 1. decembra 2023, z <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

RÁC, I. (2019). *Sociálna prevencia*. 1. vyd. Nitra: Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva UKF Nitra. 108 s. ISBN 978-80-558-1442-1

ROMERO SALETTI, S. M., VAN DEN BROUCKE, S., CHAU, C. (2021). The effectiveness of prevention programs for problematic Internet use in adolescents and youths: A systematic review and meta-analysis. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 15, 2. Získané 28. decembra 2023, z doi: <https://doi.org/10.5817/CP2021-2-10>

SMYTH, S. H., CURRAN, K., KELVEY, N. M. (2018). Internet Addiction: A Modern Societal Problem. BOZOGLAN, B. (2018). *Psychological, Social, and Cultural Aspects of Internet Addiction*. 1 vyd. Unites States of America: IGI Global, 20-43. ISBN 9781522534785

SOOLE, D. W. et al. (2008). School-based drug prevention programs: A review of what works. *Australian and New Zeland Journal of Criminology*, 41, 2, 259-286. Získané 28. decembra 2023, z doi: <https://doi.org/10.1375/acri.41.2.259>

STEINBERG, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *TRENDS in Cognitive Sciences*, 9, 2, 69-74. Získané 1. decembra 2023, z doi:10.1016/j.tics.2004.12.005

SUBRAHMANYAM, K., SMAHEL, D. (2011). *Digital Youth: The Role of Media in Development*. 1. vyd. New York: Springer. 236 p. ISBN 978-1-4419-6277-5

ŠTÁTNA ŠKOLSKÁ INŠPEKCIA. *Prevenca a eliminácia sociálno-patologických javov v školskej edukácii Návrhy na zlepšenie z pohľadu školského inšpektora*. Získané 3. januára 2024, z <https://www.ssi.sk/wp-content/uploads/2021/06/Prevenca-a-eliminacia-socialno-patologickych-javov-v-skolskej-edukacii.pdf>

VÁGNEROVÁ, M. (2020). *Vývoj pozornosti a exekutívnych funkcií*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe. 260 s. ISBN 978-80-7496-441-1

VONDRÁČKOVÁ, P. (2015). *Prevenca a léčba závislosti a nadměrného užívání internetu*. Blinka, L. et al. (2015). *Online závislosti*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 55-88. ISBN 978-80-247-5311-9

VÚDPaP. (2002). *Manuál efektívnej školskej drogovej prevencie*. Získané 18. decembra 2023, z <https://www.cppnitra.sk/ucitelia-a-oborni-zamestnanci-skol/prevenca/>

WEINSTEIN, A. et al. (2014). Internet Addiction Disorder: Overview and Controversies. *Behavioral Addictions*, 99-117. Získané 31. októbra 2023, z doi: <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-12-407724-9.00005-7>

YOUNG, K. (2004). Internet Addiction: A New Clinical Phenomenon and Its Consequences. *American Behavioral Scientist*, 48, 4, 402-415. Získané 31. októbra 2023, z doi: 10.1177/0002764204270278

ŽIAKOVÁ, M. (2019). *Prevenca závislosti od internetu – overenie preventívneho programu v praxi*. Diplomová práca. Ružomberok: KU v Ružomberku, 71 s. Získané 4. februára 2024, z <https://opac.crzp.sk/?fn=detailBiblioFormChildG2BGPT&sid=2ECBA43F7F0867DDC32CE1F3A665&seo=CRZP-detail-kniha>

VPLYV PROGRESÍVNEJ SVALOVEJ RELAXÁCIE NA ÚZKOSŤ U ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA

THE EFFECT OF PROGRESSIVE MUSCLE RELAXATION ON ANXIETY IN STUDENT TEACHERS

Samuel Kubičár, Robert Krause

Abstrakt:

Cieľom príspevku bolo overiť vplyv tréningu progresívnej svalovej relaxácie na prežívanú úzkosť u študentov učiteľstva pomocou jednoduchého medzisubjektového experimentálneho dizajnu. Výskumnú vzorku tvorilo 120 participantov. V prvej fáze experimentu boli participantí rozdelení príležitostným výberom do troch skupín, pričom jedna skupina slúžila ako experimentálna skupina č.1, druhá skupina ako experimentálna skupina č.2 a tretia skupina slúžila ako kontrolná skupina. V experimentálnej skupine č.1 53 participantov absolvovali participantí tréning progresívnej svalovej relaxácie. V experimentálnej skupine č.2 37 participantov absolvovalo prednášku o progresívnej svalovej relaxácii. V kontrolnej skupine 30 participantov absolvovalo prednášku zo všeobecnej psychológie na tému vnímanie. Všetky tri skupiny boli testované pred a po intervencii meracím nástrojom na zistenie miery prežívanej úzkosti. Jednalo sa o dotazník na meranie prežívanej úzkosti STAI X1. Zistilo sa, že tréning progresívnej svalovej relaxácie má pozitívny vplyv na prežívanú úzkosť u študentov učiteľstva. Vplyv ďalších dvoch intervencií bol štatisticky významne nižší. Zároveň sme nezistili rozdielny vplyv tréningu progresívnej svalovej relaxácie na prežívanú úzkosť u mužov a žien.

Kľúčové slová:

Progresívna relaxácia. Úzkosť. Študenti. Učiteľstvo.

Abstract:

The aim of the paper was to test the effect of progressive muscle relaxation training on experienced anxiety in teaching students using a simple between-subjects experimental design. The research sample consisted of 120 participants. In the first phase of the experiment, participants were randomly divided into three groups, with one group serving as Experimental Group 1, the second group serving as Experimental Group 2, and the third group serving as the control group. In experimental group 1, 53 participants received progressive muscle relaxation training. In experimental group 2, 37 participants received a lecture on progressive muscle relaxation. In the control group, 30 participants received a lecture on general psychology on the topic of perception. All three groups were tested before and after the intervention with a measurement instrument to determine the level of experienced anxiety. This was the STAI X1 questionnaire to measure experienced anxiety. Progressive muscle relaxation training was found to have a positive effect on experienced anxiety in teaching students. The impact of the other two interventions was statistically significantly lower. At the same time, we did not find a differential effect of progressive muscle relaxation training on experienced anxiety in males and females.

Key words:

Progressive relaxation. Anxiety. Students. Teaching.

1 Úvod do problematiky

Úzkosť je jedným z častých problémov, ktorý ovplyvňuje študentov počas ich vysokoškolského štúdia. Je to prirodzená odpoveď organizmu na nebezpečenstvo a stresujúce situácie, ktorá môže u študenta vyvolať vlastnú bezmocnosť, potenie, zrýchlenie tepu (Praško, Vyskočilová, Prašková, 2012). U študentov môžu mieru prežívanej úzkosti zvýšiť rôzne faktory. Mofatteh (2021) uvádza šesť rizikových faktorov spojených so stresom, úzkosťou a depresiou u vysokoškolských študentov: psychologické, akademické, biologické, životné štýly, sociálne a finančné rizikové faktory.

Podľa Ratanasiripong a kol. (2018) môžu psychologické faktory sebaúcta, sebadôvera, typy osobnosti a osamelosť u vysokoškolských študentov súvisieť so stresom, úzkosťou a depresiou. Podľa nich sú študenti, ktorí majú nižšiu úroveň sebaúcty, náchylnejší na rozvoj úzkosti a depresie. Kawase a kol. (2008) uvádzajú, že študenti s vysokým neuroticizmom a nízkou extraverziou majú vyššiu pravdepodobnosť vzniku úzkosti, stresu a depresie počas vysokoškolského štúdia. Autori dodávajú, že psychologické faktory, ako napríklad pocit osamelosti, zohrávajú dôležitú úlohu pri zvyšovaní rizikových faktorov stresu. Odst'ahovanie sa od rodiny a začiatok samostatného života môže pre čerstvých študentov predstavovať výzvu, ako je osamelosť, kým sa prispôbia univerzitnému životu a rozšíria svoju sociálnu sieť.

Jedným z faktorov vzniku úzkosti môže byť odbor štúdia. Ghodasara a kol. (2011) zistili, že študenti medicíny, ošetrovateľstva a zdravotníckych odborov majú vyšší výskyt depresie a úzkosti v porovnaní so svojimi rovesníkmi, ktorí neštudujú lekárske odbory.

Ďalším faktorom môžu byť napr. skúšky alebo testy v škole, pri ktorých častokrát študenti prežívajú úzkosť. O takejto úzkosti môžeme hovoriť aj ako testovej úzkosti. Testová úzkosť je nervozita, ktorú môže jedinec prežívať, keď sa chystá na test. Študenti bežne pred skúškou pociťujú určitý tlak. Sarason (1990) tvrdí, že testová úzkosť je charakteristická komplexom menejcennosti, študenti si nie sú istí ich schopnosťami. Dodáva, že mnohokrát vedie testová úzkosť k negatívnemu kognitívnemu hodnoteniu, nedostatočnej koncentrácii a neprimeraným fyziologickým reakciám a slabým študijným výsledkom.

Duraku (2017) skúmala rozdiely v testovej úzkosti medzi študentmi psychológie bakalárskeho a magisterského stupňa štúdia. Zistila, že študenti bakalárskeho stupňa štúdia uvádzali významne vyššiu úroveň testovej úzkosti v porovnaní so študentmi magisterského stupňa štúdia. Duraku uvádza nasledovné faktory, ktoré u skúmaných študentov bakalárskeho stupňa štúdia zvyšujú úzkosť: nepripravenosť, strach z neúspechu, rodinné povinnosti, charakteristiky učiteľa, skúšky, neschopnosť efektívne pracovať s časom a nedostatočné študijné zručnosti ako faktory súvisiace s úzkosťou pri skúške.

Castro a Diáz (2016) skúmali názory troch skupín vysokoškolských študentov na verbálne a neverbálne správanie učiteľov na hodinách a na to, ako to ovplyvňuje ich

pocity úzkosti. V mnohých prípadoch študenti považovali za najviac úzkostné práve to, že boli nútení hovoriť. Taktiež to, keď na nich učiteľ pri kladení otázok ukazuje prstom. Ďalším častým zdrojom úzkosti bol spôsob, akým učitelia opravujú chyby študentov. Pre niektorých študentov je zastrašujúce dostávať spätnú väzbu pred celou triedou. Podľa Ghodasara a kol. (2011) rizikovým faktorom súvisiacim so životným štýlom, ktorý sa spája so vznikom úzkosti je spánok. Mnohí mladí ľudia nemajú dostatok spánku a nedostatok spánku je vážnym rizikovým faktorom pre zlú náladu. Nedostatočný spánok môže pôsobiť ako začarovaný kruh. Akademický stres môže spôsobiť nedostatok spánku a nedostatočný spánok môže spôsobiť stres v dôsledku slabých študijných výsledkov, pretože kvalita aj kvantita spánku súvisí so študijnými výsledkami. Zlé spánkové návyky sú spojené so zníženou schopnosťou učiť sa, zvýšenou úzkosťou a stresom.

Podľa Chernomas a Shapiro (2013) sa u študentov, ktorí nevenujú dostatok času cvičeniu, môžu rozvinúť príznaky úzkosti, stresu a depresie.

Usher a Curran (2019) tvrdia, že ochranným faktorom, počas vysokoškolského štúdia, proti vzniku úzkosti, stresu a depresie môže byť stredne intenzívna až intenzívna fyzická aktivita. Schuch a kol. (2019) dodávajú, že ľudia s vysokou mierou vlastnej fyzickej aktivity, v porovnaní s ľuďmi s nízkou mierou fyzickej aktivity, majú menšiu pravdepodobnosť vzniku úzkosti.

Jednou z možností zníženia miery prežívanej úzkosti u študentov je aj progresívna svalová relaxácia. Progresívna svalová relaxácia je relaxačná technika, ktorá zahŕňa napínanie a následné uvoľňovanie svalov. Svaly sa napínajú a uvoľňujú jeden po druhom (Carver a O'Malley, 2015). Zvyčajne sa začína od svalov hlavy, prechádza sa cez svaly rúk až k svalom na nohách.

Pozitívny vplyv progresívnej svalovej relaxácie na zníženie úzkosti a napätia potvrdzujú štúdie autorov, ako napr. Hubbard a Blyler (2016), Merakou a kol. (2019) a Park a kol. (2018).

1.1 Výskumný problém a hypotézy

V príspevku sa zameriavame na zistenie vplyvu tréningu progresívnej svalovej relaxácie na prežívanú úzkosť u študentov učiteľstva, a preto sme si výskumný problém stanovili nasledovne: Aký vplyv má progresívna svalová relaxácia na prežívanú úzkosť u študentov učiteľstva? Cieľom nášho výskumu je pomocou jednoduchého medzisubjektového experimentálneho dizajnu zistiť vplyv progresívnej svalovej relaxácie na prežívanú úzkosť u študentov učiteľstva.

Pre náš výskum vplyvu tréningu progresívnej svalovej relaxácie na prežívanú úzkosť u študentov učiteľstva sme si stanovili nasledovné hypotézy a výskumné otázky:

Pre stanovenie hypotézy H1 sme vychádzali z výskumu, ktorý uskutočnili Zargarzadeh a Shirazi (2014). Zargarzadeh a Shirazi (2014) skúmali účinnosť progresívnej svalovej relaxácie na testovú úzkosť medzi študentmi ošetrovateľstva. Výsledky ukázali signifikantný rozdiel v priemerných skóre testovej úzkosti po intervencii medzi dvoma

skupinami. Autori konštatujú, že vykonávanie metódy progresívnej svalovej relaxácie bolo účinné pri znižovaní testovej úzkosti u študentov ošetrovateľstva.

Hypotézu H1 sme stanovili nasledovne:

H1: Predpokladáme, že tréning progresívnej svalovej relaxácie bude mať pozitívny účinok a zníži mieru prežívanej úzkosti u študentov učiteľstva.

Pre stanovenie hypotézy H2 sme vychádzali z výskumu, ktorý uskutočnila Liu (2020). Liu a kol. (2020) skúmali vplyv progresívnej svalovej relaxácie na úzkosť a kvalitu spánku u pacientov COVID-19.

Výsledky ukázali, že progresívna svalová relaxácia má pozitívny vplyv na zlepšenie kvality spánku a zníženie úzkosti u pacientov s COVID-19.

Hypotézu H2 sme stanovili nasledovne:

H2: Predpokladáme, že tréning progresívnej svalovej relaxácie bude mať pozitívnejší účinok na mieru zníženia prežívanej úzkosti u študentov učiteľstva ako prednáška o progresívnej svalovej relaxácii.

Pre stanovenie hypotézy H3 sme vychádzali z výskumu, ktorý uskutočnila Liu (2020).

Hypotézu H3 sme stanovili nasledovne:

H3: Predpokladáme, že tréning progresívnej svalovej relaxácie bude mať pozitívnejší účinok na mieru zníženia prežívanej úzkosti u študentov učiteľstva ako prednáška zo všeobecnej psychológie na tému vnímanie.

Pre stanovenie hypotézy H4 sme vychádzali z výskumu, ktorý uskutočnil Lewinsohn a kol. (1998). Lewinsohn a kol. sa zaoberali vzťahom rodových rozdielov na prežívanú úzkosť. Výskumníci tvrdia, že hoci sa úzkosť prejavuje u žien častejšie počas dospievania, nemožno tento jav vysvetliť rozdielmi medzi pohlaviami.

Hypotézu H4 sme stanovili nasledovne:

H4: Predpokladáme, že tréning progresívnej svalovej relaxácie bude mať rovnaký pozitívny účinok na zníženie miery prežívanej úzkosti u mužov i žien.

V našom výskume sme si stanovili jednu výskumnú otázku. Výskumnú otázku sme stanovili nasledovne:

VO1: Ako sa líši miera prežívanej úzkosti študentov učiteľstva, ktorí absolvovali prednášku o progresívnej svalovej relaxácii v porovnaní so študentmi učiteľstva, ktorí absolvovali prednášku zo všeobecnej psychológie na tému vnímanie?

2 Metódy

2.1 Výskumný súbor

Výskumný súbor tvorilo dohromady 120 participantov. Participantí boli rozdelení do troch skupín. Prvá skupina participantov slúžila ako experimentálna skupina č.1, druhá skupina participantov slúžila ako experimentálna skupina č.2 a tretia skupina participantov slúžila ako kontrolná skupina. Experimentálnu skupinu č.1 tvorilo 53 participantov, z toho bolo 9 mužov a 44 žien, táto skupina absolvovala tréning progresívnej svalovej relaxácie. Experimentálnu skupinu č.2 tvorilo 37 participantov, z toho boli 2 muži a 35 žien, táto skupina absolvovala prednášku o progresívnej

svalovej relaxácii. Kontrolnú skupinu tvorilo 30 participantov, z toho bolo 5 mužov a 25 žien, táto skupina absolvovala prednášku zo všeobecnej psychológie na tému vnímanie. Naše dáta sme zbierali na študentoch učiteľstva PF UKF vo veku 17-25 rokov. Priemerný vek v experimentálnej skupine č.1 bol 19,25 rokov, v experimentálnej skupine č.2 20,38 rokov a v kontrolnej skupine bol priemerný vek 21,23 rokov.

Na začiatku sme urobili kontrolu či medzi skupinami nie sú pred vykonaním experimentu štatisticky významné rozdiely v nameranej úzkosti. Analýza variancie ANOVA nepreukázala signifikantný rozdiel medzi jednotlivými skupinami ($p = 0,152$, t.j. $p > 0,05$).

Študenti boli do výskumu vybratí príležitostným výberom.

2.2 Metódy výskumu

Zber dát prebiehal na vyučovacej hodine formou pero- papier. Prežívanú úzkosť u študentov učiteľstva sme skúmali pomocou dotazníka STAI (dotazník na meranie úzkosti a úzkostlivosti). Celý názov dotazníka je T-161 Dotazník na meranie úzkosti a úzkostlivosti – STAI. Autormi dotazníka sú Mülner, Ruisel a Farkaš (1980). Dotazník pozostáva z dvoch 20 položkových škál (STAI-X1 a STAI-X2). Dotazník STAI-X1 sleduje, ako sa jednotliviec cíti práve teraz a STAI-X2 sleduje, ako sa jednotliviec zvyčajne cíti. V našom výskume sme využili dotazník STAI-X1, ktorý meria aktuálny stav prežívanej úzkosti jedincov. Tento dotazník meria aktuálny stav jedinca, ktorý jedinec subjektívne prežíva. Táto škála sa zameriava hlavne na meranie pocitov napätia, tenzie a strachu, ktoré sa menia v intenzite a aj v čase. Participant odpovedajú na 20 položiek vo forme výrokov predstavujúcich odpoveď na otázku „Ako sa cítite práve teraz?“ V dotazníku sa hodnotia odpovede na škále od 1 do 4 bodov. Výroky sú formulované pozitívne alebo negatívne. Pozitívne a negatívne výroky sa náhodne striedajú. Napr. pozitívny výrok je „Som kludný, pokojný“, negatívny výrok „Mám pocit úzkosti“. Nízka miera úzkosti sa v dotazníku prejavuje nízkymi hodnotami, vysoká miera úzkosti sa prejavuje vysokými hodnotami, a to na škále 1 až 4. Hodnote 4 a 1 vždy prislúcha najpozitívnejšia alebo najnegatívnejšia odpoveď, napr. hodnote 4 pripadá odpoveď „vôbec nie“, 3 „len trochu“, 2 „dost“ a 1 „veľmi“. Polovica otázok sa vzťahuje na prítomnosť obáv, tenzie a strachu, zatiaľ čo druhá polovica otázok sa zameriava na neprítomnosť týchto stavov. Najnižší možný súčet nameraných hodnôt, ktorý participant mohol dosiahnuť v dotazníku STAI-X1 je 20 a najvyšší možný súčet je 80.

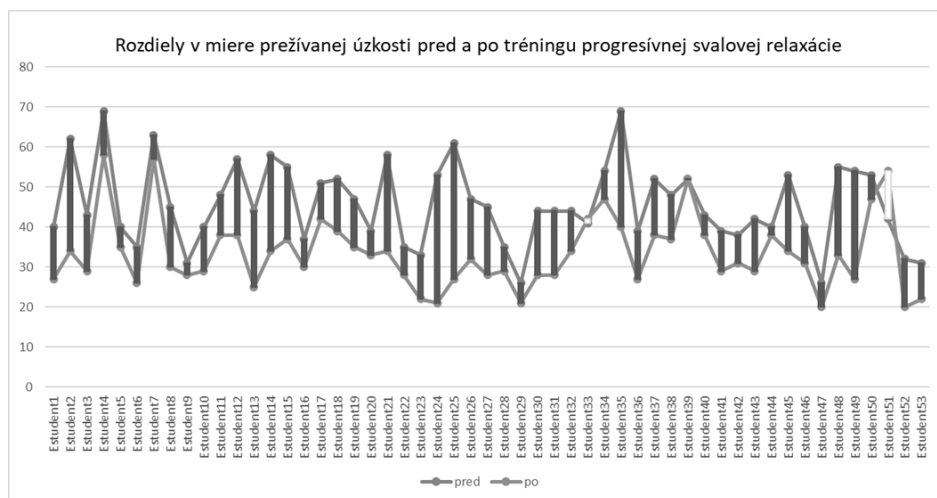
Vo všetkých troch skupinách prebehli dve merania pomocou dotazníka STAI-X1, ktorým sme odmerali aktuálnu úzkosť, ktorú jedinec v danej chvíli prežíval. Prvé meranie prebehlo pred prednáškou alebo cvičením progresívnej svalovej relaxácie, následne prebehla prednáška alebo cvičenie progresívnej svalovej relaxácie, a potom sme uskutočnili druhé meranie.

3 Výsledky

Hypotézu H1 sme overovali prostredníctvom parametrického párového T-testu. Z výsledkov z Wilcoxon testu sme zistili štatisticky významný rozdiel v miere prežívanej úzkosti pri porovnávaní stavu úzkosti pred absolvovaním a po absolvovaní tréningu progresívnej svalovej relaxácie ($p < 0,001$, t.j. $p < 0,05$).

Konštatujeme, že hypotéza H1 sa potvrdila, teda tréning progresívnej svalovej relaxácie mal pozitívny účinok a znížil mieru prežívanej úzkosti u študentov učiteľstva.

Graf 1: Rozdiely v miere prežívanej úzkosti pred a po tréningu progresívnej svalovej relaxácie



Hypotézu H2 sme overovali prostredníctvom T- Test pre dva nezávislé výbery (Independent Samples T- Test, Mann- Whitney). Mann- Whitney testom sme zistili štatisticky významný rozdiel medzi mierou prežívanej úzkosti po rozdielnych intervenciách v prospech tréningu progresívnej svalovej relaxácie oproti prednáške o progresívnej svalovej relaxácii ($p < 0,001$, t.j. $p < 0,05$).

Na základe nameraných výsledkov konštatujeme, že hypotéza H2 sa potvrdila, teda tréning progresívnej svalovej relaxácie mal pozitívnejší účinok na mieru zníženia prežívanej úzkosti u študentov učiteľstva ako prednáška o progresívnej svalovej relaxácii.

Hypotézu H3 sme overovali prostredníctvom T- Test pre dva nezávislé výbery (Independent Samples T- Test, Mann- Whitney). Mann- Whitney testom sme zistili štatisticky významný rozdiel medzi mierou prežívanej úzkosti po rozdielnych intervenciách v prospech tréningu progresívnej svalovej relaxácie oproti prednáške zo všeobecnej psychológie na tému vnímanie ($p = 0,011$, t.j. $p < 0,05$).

Na základe nameraných výsledkov konštatujeme, že hypotéza H3 sa potvrdila, teda tréning progresívnej svalovej relaxácie mal pozitívnejší účinok na mieru zníženia prežívanej úzkosti u študentov učiteľstva ako prednáška zo všeobecnej psychológie na tému vnímanie.

Hypotézu H4 sme overovali prostredníctvom T- Test pre dva nezávislé výbery (Independent Samples T- Test, Mann- Whitney). Mann- Whitney testom sme nezistili štatisticky významný rozdiel medzi mierou prežívanej úzkosti v skupine žien a v skupine mužov v experimentálnej skupine po tréningu progresívnej svalovej relaxácie ($p = 0,083$, t.j. $p > 0,05$).

Pri overovaní hypotézy H4 konštatujeme, že hypotéza H4 sa potvrdila. Teda tréning progresívnej svalovej relaxácie mal rovnaký pozitívny účinok na zníženie miery prežívanej úzkosti u mužov i žien.

Výskumnú otázku VO1 sme overovali prostredníctvom T- Test pre dva nezávislé výbery (Independent Samples T- Test, Mann- Whitney). Mann- Whitney testom sme nezistili štatisticky významný rozdiel medzi mierou prežívanej úzkosti po rozdielnych intervenciách, po absolvovaní prednášky o progresívnej svalovej relaxácii a po absolvovaní prednášky zo všeobecnej psychológie na tému vnímanie ($p = 0,337$, t.j. $p > 0,05$).

Odpoveďou na výskumnú otázku VO1 je, že sme nezistili štatisticky významný rozdiel medzi mierou prežívanej úzkosti po rozdielnych intervenciách, teda po absolvovaní prednášky o progresívnej svalovej relaxácii a po absolvovaní prednášky zo všeobecnej psychológie na tému vnímanie.

4 Diskusia a záver

V našom príspevku sme si stanovili štyri hypotézy a jednu výskumnú otázku. Naša interpretácia zistených výsledkov je nasledovná:

H1: Predpokladáme, že tréning progresívnej svalovej relaxácie bude mať pozitívny účinok a zníži mieru prežívanej úzkosti u študentov učiteľstva.

Hypotézu H1 sme overovali prostredníctvom parametrického párového T-testu. Z výsledkov z Wilcoxon testu sme zistili štatisticky významný rozdiel v miere prežívanej úzkosti pri porovnávaní stavu úzkosti pred absolvovaním a po absolvovaní tréningu progresívnej svalovej relaxácie. Konštatujeme teda, že hypotéza H1 sa potvrdila. Tréning progresívnej svalovej relaxácie mal pozitívny účinok a znížil mieru prežívanej úzkosti u študentov učiteľstva. Nami zistené výsledky sú v súlade s tvrdeniami, o ktorých hovoria Zargarzadeh a Shirazi (2014), ktorí zistili pozitívnu účinnosť progresívnej svalovej relaxácie.

H2: Predpokladáme, že tréning progresívnej svalovej relaxácie bude mať pozitívnejší účinok na mieru zníženia prežívanej úzkosti u študentov učiteľstva ako prednáška o progresívnej svalovej relaxácii.

Hypotézu H2 sme overovali prostredníctvom T- Test pre dva nezávislé výbery (Independent Samples T- Test, Mann- Whitney). Mann- Whitney testom sme zistili štatisticky významný rozdiel medzi mierou prežívanej úzkosti po rozdielnych intervenciách v prospech tréningu progresívnej svalovej relaxácie oproti prednáške o progresívnej svalovej relaxácii. Na základe nameraných výsledkov konštatujeme, že

hypotéza H2 sa potvrdila, teda tréning progresívnej svalovej relaxácie mal pozitívnejší účinok na mieru zníženia prežívanej úzkosti u študentov učiteľstva ako prednáška o progresívnej svalovej relaxácii.

H3: Predpokladáme, že tréning progresívnej svalovej relaxácie bude mať pozitívnejší účinok na mieru zníženia prežívanej úzkosti u študentov učiteľstva ako prednáška zo všeobecnej psychológie na tému vnímanie.

Hypotézu H3 sme overovali prostredníctvom T- Test pre dva nezávislé výbery (Independent Samples T- Test, Mann- Whitney). Mann- Whitney testom sme zistili štatisticky významný rozdiel medzi mierou prežívanej úzkosti po rozdielnych intervenciách v prospech tréningu progresívnej svalovej relaxácie oproti prednáške zo všeobecnej psychológie na tému vnímanie. Na základe nameraných výsledkov konštatujeme, že hypotéza H3 sa potvrdila, teda tréning progresívnej svalovej relaxácie mal pozitívnejší účinok na mieru zníženia prežívanej úzkosti u študentov učiteľstva ako prednáška zo všeobecnej psychológie na tému vnímanie.

H4: Predpokladáme, že tréning progresívnej svalovej relaxácie bude mať rovnaký pozitívny účinok na zníženie miery prežívanej úzkosti u mužov i žien.

Hypotézu H4 sme overovali prostredníctvom T- Test pre dva nezávislé výbery (Independent Samples T- Test, Mann- Whitney). Mann- Whitney testom sme nezistili štatisticky významný rozdiel medzi mierou prežívanej úzkosti v skupine žien a v skupine mužov v experimentálnej skupine po tréningu progresívnej svalovej relaxácie. Pri overovaní hypotézy H4 konštatujeme, že hypotéza H4 sa potvrdila. Teda tréning progresívnej svalovej relaxácie mal rovnaký pozitívny účinok na zníženie miery prežívanej úzkosti u mužov i žien. Sme si však vedomí, že počet participantov mužov bol výrazne nižší ako počet žien. Preto sme pri interpretácii medzipohlavných rozdiel opatrní, výsledky nemôžeme zovšeobecňovať.

VO1: Ako sa líši miera prežívanej úzkosti študentov učiteľstva, ktorí absolvovali prednášku o progresívnej svalovej relaxácii v porovnaní so študentmi učiteľstva, ktorí absolvovali prednášku zo všeobecnej psychológie na tému vnímanie.

Výskumnú otázku VO1 sme overovali prostredníctvom T- Test pre dva nezávislé výbery (Independent Samples T- Test, Mann- Whitney). Mann- Whitney testom sme nezistili štatisticky významný rozdiel medzi mierou prežívanej úzkosti po rozdielnych intervenciách, po absolvovaní prednášky o progresívnej svalovej relaxácii alebo po absolvovaní prednášky zo všeobecnej psychológie na tému vnímanie. Na výskumnú otázku VO1 môžeme odpovedať, že sme nezistili štatisticky významný rozdiel medzi mierou prežívanej úzkosti po rozdielnych intervenciách, teda po absolvovaní prednášky o progresívnej svalovej relaxácii a po absolvovaní prednášky zo všeobecnej psychológie na tému vnímanie.

Prvým limitom nášho výskumu je nerovnomerná vzorka mužov a žien. Vo všetkých skupinách dohromady bolo 16 mužov a 104 žien. Je to však ovplyvnené zložením študentov pedagogických fakúlt, kde vo veľkej miere prevažujú ženy. Druhým limitom bolo uskutočnenie výskumu iba na jednej univerzite. Uskutočnenie výskumu na viacerých univerzitách môže výrazne zvýšiť validitu výsledkov, poskytnúť širší pohľad

na danú problematiku a umožniť lepšiu generalizáciu výsledkov na rôzne populácie a prostredia.

Pre ďalší výskum odporúčame uskutočniť výskum na približne rovnakej skupine mužov i žien v jednotlivých skupinách. Taktiež odporúčame uskutočniť výskum aj s odstupom času, napr. 2 týždne, pričom jedna zo skúmaných skupín by počas tohto obdobia pravidelne trénovala progresívnu svalovú relaxáciu a následne by sa porovnávali namerané hodnoty úzkosti s kontrolnými skupinami, ktoré by počas týchto dvoch týždňov netrénovali progresívnu svalovú relaxáciu. Okrem toho odporúčame uskutočniť výskum aj na viacerých univerzitách. Následne by sa mohli namerané hodnoty úzkosti u študentov porovnávať medzi jednotlivými univerzitami. Pre prax odporúčame uskutočniť vzdelávacie prednášky a hlavne tréningy pre študentov učiteľstva a učiteľov v praxi na tému progresívna svalová relaxácia alebo iné techniky, ktoré majú pozitívny účinok na zníženie miery prežíanej úzkosti tak u učiteľov ako aj u ich žiakov.

V našom výskume sme sa zaoberali vplyvom tréningu progresívnej svalovej relaxácie na prežívanú úzkosť u študentov učiteľstva, a preto sme si výskumný problém stanovili nasledovne: Aký vplyv má progresívna svalová relaxácia na prežívanú úzkosť u študentov učiteľstva? Dáta sme získavali pomocou dotazníka STAI-X1. Overením štyroch hypotéz a stanovením jednej výskumnej otázky sme zistili, že tréning progresívnej svalovej relaxácie má pozitívny vplyv na prežívanú úzkosť u študentov učiteľstva. Zároveň sme zistili, že vplyv tréningu je pozitívnejší voči použitiu iných nami použitých intervencií (prednáška o progresívnej svalovej relaxácii alebo prednáška zo všeobecnej psychológie na tému vnímanie). Medzi vplyvom týchto dvoch intervencií sme nezistili štatisticky významný rozdiel v miere prežíanej úzkosti. Ďalej sme zistili, že vplyv tréningu progresívnej svalovej relaxácie má rovnaký pozitívny účinok na zníženie miery prežíanej úzkosti u mužov i žien.

Preto považujeme za vhodné poskytnúť študentom učiteľstva a učiteľom v praxi jednoduché nástroje na zisťovanie úzkosti u žiakov, ale i učiteľov a zároveň praktické nástroje na prekonávanie ich úzkosti.

Literatúra

- CARVER, M.L., & O'MALLEY, M. (2015). Progressive muscle relaxation to decrease anxiety in clinical simulations. In *Teaching and Learning in Nursing*, 10(2), 57–62. doi:10.1016/j.teln.2015.01.002
- CASTRO, P. A., & DÍAZ, J. P.-L. (2016). *The Teacher as a Source of Anxiety for University Students*, 812–818. <http://hdl.handle.net/10045/64903>
- CHERNOMAS, W. M., & SHAPIRO, C. (2013). Stress, depression, and anxiety among undergraduate nursing students. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 10(1), 255–266. <https://doi.org/10.1515/ijnes-2012-0032>
- DURAKU, Z. H. (2017). Factors influencing test anxiety among university students. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 18(1), 69–78. <https://doi.org/10.15405/ejsbs.206>

GHODASARA, S. L., DAVIDSON, M. A., REICH, M. S., SAVOIE, C. V., & RODGERS, S. M. (2011). Assessing student mental health at the Vanderbilt University School of Medicine. *Academic Medicine*, 86(1), 116–121.
<https://doi.org/10.1097/acm.0b013e3181ffb056>

HUBBARD, K. K., & BLYLER, D. (2016). Improving academic performance and working memory in health science graduate students using progressive muscle relaxation training. *The American Journal of Occupational Therapy*, 70(6).
<https://doi.org/10.5014/ajot.2016.020644>

KAWASE, E., HASHIMOTO, K., SAKAMOTO, H., INO, H., KATSUKI, N., IIDA, Y., UMEKAGE, T., FUKUDA, R., & SASAKI, T. (2008). Variables associated with the need for support in Mental Health check-up of new undergraduate students. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 62(1), 98–102. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1819.2007.01781.x>

LEWINSOHN, P. M., GOTLIB, I. H., LEWINSOHN, M., SEELEY, J. R., & ALLEN, N. B. (1998). Gender differences in anxiety disorders and anxiety symptoms in adolescents. *Journal of Abnormal Psychology*, 107(1), 109–117. <https://doi.org/10.1037//0021-843x.107.1.109>

LIU, K., CHEN, Y., WU, D., LIN, R., WANG, Z., & PAN, L. (2020). Effects of progressive muscle relaxation on anxiety and sleep quality in patients with covid-19. *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 39, 101132.
<https://doi.org/10.1016/j.ctcp.2020.101132>

MERAKOU, K., TSOUKAS, K., STAVRINOS, G., AMANAKI, E., DALEZIOU, A., KOURMOUSI, N., STAMATELOPOULOU, G., SPOURDALAKI, E., & BARBOUNI, A. (2019). The effect of progressive muscle relaxation on emotional competence: Depression–anxiety–stress, sense of coherence, health-related quality of life, and well-being of unemployed people in Greece: An intervention study. *EXPLORE*, 15(1), 38–46.
<https://doi.org/10.1016/j.explore.2018.08.001>

MOFATTEH, M. (2021). Risk factors associated with stress, anxiety, and depression among university undergraduate students. *AIMS Public Health*, 8(1), 36–65.
<https://doi.org/10.3934/publichealth.2021004>

MŮLNER, J., RUISEL, I., FARKAŠ, G. (1980). Dotazník na meranie úzkosti a úzkostlivosti. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy. 1980. Dostupné z: https://arl4.library.sk/arl-sllk/sk/detail/?&idx=sllk_un_cat*e001153

PARK, E. S., YIM, H. W., & LEE, K. S. (2018). Progressive muscle relaxation therapy to relieve dental anxiety: A randomized controlled trial. *European Journal of Oral Sciences*, 127(1), 45–51. <https://doi.org/10.1111/eos.12585>

PRAŠKO, J., VYSKOČILOVÁ, J., & PRAŠKOVÁ, J. (2012). *Úzkost a obavy: Jak Je překonat*. Portál.

RATANASIRIPONG, P., CHINA, T., & TOYAMA, S. (2018). Mental health and well-being of university students in Okinawa. *Education Research International*, 2018, 1–7.
<https://doi.org/10.1155/2018/4231836>

SARASON, I. G., & SARASON, B. R. (1990). Test anxiety. *Handbook of Social and Evaluation Anxiety*, 475–495. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2504-6_16

SCHUCH, F. B., STUBBS, B., MEYER, J., HEISSEL, A., ZECH, P., VANCAMPFORT, D., ROSENBAUM, S., DEENIK, J., FIRTH, J., WARD, P. B., CARVALHO, A. F., & HILES, S. A. (2019). Physical activity protects from incident anxiety: A meta-analysis of prospective cohort studies. *Depression and Anxiety*, 36(9), 846–858. <https://doi.org/10.1002/da.22915>

USHER, W., & CURRAN, C. (2017). Predicting Australia's University Students' Mental Health Status. *Health Promotion International*, 34(2), 312–322. <https://doi.org/10.1093/heapro/dax091>

ZARGARZADEH, M., & SHIRAZI, M. (2014). The effect of progressive muscle relaxation method on test anxiety in nursing students. *Iranian Journal of Nursing and Midwifery Research*, 19(6), 607–612.

ZÁVER

Štúdie publikované v nekonferenčnom zborníku „Konvergenzie vedeckej činnosti študentov a učiteľov V“ diferencujeme v hlavnej línii do dvoch centrálnych blokov podľa aspektu, či boli vypracované v afilácii k projektu VEGA 11/0255/24 „Profesijné kompetencie a psychologická gramotnosť učiteľov“ alebo prinášajú vedecké rozpracovanie ďalších problémov centrovane 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 11/0255/24 „Profesijné kompetencie a psychologická gramotnosť učiteľov“, sme v nekonferenčnom zborníku predstavili výstupy 7 štúdií, vrámci spracovania ktorých sme dospeli k nasledovným kľúčovým zisteniam a záverom:

- miera kritického myslenia slovenských učiteľov a študentov učiteľstva je neuspokojivá, pričom analýza nepreukázala vzťahy medzi dispozíciami ku kritickému mysleniu a výkonom v teste kritického myslenia;
- identifikovali sme negatívny vzťah kognitívnej reflexie a napomáhajúceho interakčného štýlu a pozitívny vzťah vedeckého myslenia a interakčného štýlu vedúceho k zodpovednosti (u študentov učiteľstva na bakalárskom stupni); u študentov učiteľstva na magisterskom stupni boli prítomné negatívne vzťahy vedeckého myslenia s nespokojným, karhajúcim a prísny interakčným štýlom, a pozitívny vzťah vedeckého myslenia s didaktickou kompetenciou realizácia vyučovacej hodiny;
- motivačné konštrukty „vnútorná motivácia“ a „altruistická motivácia“ k voľbe povolania učiteľ preukázali štatisticky významne pozitívny vzťah s každou didaktickou kompetenciou (plánovanie a príprava VH, realizácia VH, diagnostika a hodnotenie žiakov, budovanie triednej klímy a disciplíny, sebareflexia učiteľa); motivačný konštrukt alternatívna voľba vykázala negatívne vzťahy k didaktickým kompetenciám okrem kompetencie „realizácia VH“;
- z aspektu diferencií jednotlivých preferovaných interakčných štýlov u učiteľov v praxi z aspektu stratifikácie črty extravenzie sme zistili, že vysoko extrovertní učitelia významne viac preferujú využívanie interakčného štýlu organizátor vyučovania, a významne menej preferujú využívanie interakčných štýlov neistý, nespokojný a karhajúci; z aspektu stratifikácie extravenzie podľa stupňa – nízka, priemerná a vysoká, sme v didaktickej kompetencii plánovanie a príprava vyučovacej hodiny u učiteľov v praxi dospeli k zisteniu, že najvyššiu mieru rozvinutia tejto didaktickej kompetencie majú učitelia s vysokou úrovňou extravenzie, a to v porovnaní s učiteľmi s nízkou úrovňou extravenzie na štatisticky významnej úrovni; v didaktickej kompetencii realizácia vyučovacej hodiny sme zaznamenali najvyššiu úroveň rozvinutosti u učiteľov s vysokou úrovňou extravenzie, pričom sa významne diferencujú v tejto didaktickej kompetencii aj od pásma priemernej aj nízkej extravenzie v smere

vyššej rozvinutosti tejto kompetencie vrámci sebahodnotenia; v didaktickej kompetencii udržanie triednej klímy a disciplíny sme dospeli k obdobnému zisteniu, pričom najviac rozvinutú túto kompetenciu hodnotia učitelia s vysokou úrovňou extravenzie; v rovnakom móde sme zaznamenali aj zistenia v didaktických kompetenciách diagnostika a hodnotenie žiakov a sebareflexia učiteľa;

- z aspektu diferencií jednotlivých preferovaných interakčných štýlov u učiteľov v praxi z aspektu stratifikácie črty prívetivosť sme zistili, že vysoko prívetiví učitelia významne viac preferujú využívanie interakčného štýlu organizátor vyučovania, napomáhajúci, chápaní, vedúci žiakov k zodpovednosti a významne menej preferujú využívanie interakčných štýlov neistý, nespokojný a karhajúci; z aspektu stratifikácie osobnostnej črty prívetivosť podľa stupňa –priemerná a vysoká (nízke pásmo nebolo zastúpené), sme v didaktickej kompetencii plánovanie a príprava vyučovacej hodiny u učiteľov v praxi dospeli k zisteniu, že vyššiu mieru rozvinutia tejto didaktickej kompetencie majú učitelia s vysokou úrovňou prívetivosti v porovnaní s priemernou úrovňou prívetivosti, a to na štatisticky významnej úrovni; k rovnakému záveru sme dospeli aj pri didaktických kompetenciách realizácia vyučovacej hodiny, udržanie triednej klímy a disciplíny, diagnostika a hodnotenie žiakov a sebareflexia učiteľa;
- z aspektu diferencií jednotlivých preferovaných interakčných štýlov u učiteľov v praxi z aspektu stratifikácie črty svedomitosti sme zistili, že vysoko svedomití učitelia významne viac preferujú využívanie interakčného štýlu organizátor vyučovania, napomáhajúci, chápaní, vedúci žiakov k zodpovednosti, prísny a významne menej preferujú využívanie interakčných štýlov neistý, nespokojný a karhajúci; v osobnostnej charakteristike svedomitosti sme identifikovali významné rozdiely vo všetkých piatich didaktických kompetenciách, pričom zastúpená bola len úroveň priemernej a vysokej svedomitosti, pričom významne vyššie skórovali učitelia s vysokou úrovňou svedomitosti vo všetkých didaktických kompetenciách;
- z aspektu diferencií jednotlivých preferovaných interakčných štýlov u učiteľov v praxi z aspektu stratifikácie črty otvorenosti voči skúsenosti sme zistili, že učitelia vysoko otvorení skúsenosti významne viac preferujú využívanie interakčného štýlu organizátor vyučovania, napomáhajúci, chápaní, vedúci žiakov k zodpovednosti a významne menej preferujú využívanie interakčných štýlov neistý, nespokojný a karhajúci; v osobnostnej črte otvorenosti voči skúsenosti z aspektu úrovne priemerná a vysoká (nízke pásmo nebolo zastúpené) sme identifikovali významné rozdiely vo všetkých piatich didaktických kompetenciách, pričom významne vyššie skórovali učitelia s vysokou úrovňou otvorenosti vo všetkých sledovaných didaktických kompetenciách;

- z aspektu diferencií jednotlivých preferovaných interakčných štýlov u učiteľov v praxi z aspektu stratifikácie črty neurotizmus sme zistili, že učitelia s nízkou úrovňou neurotizmu významne viac preferujú využívanie interakčného štýlu organizátor vyučovania a významne menej preferujú využívanie interakčných štýlov neistý, nespokojný a karhajúci; z aspektu stratifikácie neurotizmu podľa stupňa – nízka, priemerná a vysoká, sme v didaktickej kompetencii plánovanie a príprava vyučovacej hodiny u učiteľov v praxi dospeli k zisteniu, že učitelia s najnižšou mierou neurotizmu disponujú najvyššou úrovňou rozvinutia tejto didaktickej kompetencie v porovnaní s učiteľmi s vysokou a priemernou úrovňou neurotizmu; analogické zistenia platia aj pre ďalšie sledované didaktické kompetencie: realizácia vyučovacej hodiny, udržanie triednej klímy a disciplíny, diagnostika a hodnotenie žiakov, sebareflexia učiteľa, kde učitelia s najnižšou úrovňou neurotizmu skórovali signifikantne vyššie;
- čím vyššia je u učiteľa úroveň reflexivity, tým je kompetentnejší v plánovaní a príprave vyučovacej hodiny; čím vyššia je u učiteľa úroveň sebaovládania, tým je efektívnejší pri uskutočňovaní vyučovacej hodiny; čím vyššia je u učiteľa úroveň sebaovládania, tým je efektívnejší v riadení triednej atmosféry a disciplíny; čím vyššia je u učiteľa úroveň sociálnej orientácie, tým je zručnejší v sebareflexii;
- podporujúci vyučovací štýl významne pozitívne súvisí so sociálnou kompetenciou učiteľa reflexibilita; čím vyššia je u učiteľa úroveň sociálnych kompetencií, tým častejšie uplatňuje manažérsky interakčný štýl; čím vyššia je u učiteľa úroveň sociálnej orientácie a reflexivity, tým častejšie používa napomáhajúci interakčný štýl; čím vyššia je u učiteľa úroveň reflexivity, tým častejšie uplatňuje chápací interakčný štýl; čím vyššia je u učiteľa úroveň sociálnej orientácie a reflexivity, tým častejšie používa interakčný štýl, ktorý vedie žiakov k zodpovednosti; čím vyššia je u učiteľa úroveň reflexivity, tým menej často uplatňuje nespokojný interakčný štýl.

V druhom bloku s názvom „Ďalšie významné aspekty psychologického poznania pre pedagogických a odborných zamestnancov škôl“ sme identifikovali nasledovné významné zistenia rozpracované v rámci 5 štúdií:

- identifikovali sme priemerne tolerantnejší postoj k inakosti ľudí LGBTQ+ u adolescentov z Bratislavy študujúcich umelecké smery v porovnaní s adolescentmi, ktorí študujú obchodné zameranie v menšom meste v Čadci, u ktorých bol zastúpený nevyhranený/ambivalentný postoj;
- dospievajúci disponujú pomerne nízkou úrovňou sociálnej ovplyvniteľnosti, pričom sa zásadne nelíši ani v závislosti od štátu (SR a Srbsko), ani v závislosti od študijného zamerania (zameranie na prácu s ľuďmi, zameranie na prácu mimo ľudí, všeobecné zameranie - gymnázium);

- aj krátkodobý tréning progresívnej svalovej relaxácie má pozitívny účinok v smere zníženia prežívanej úzkosti u študentov učiteľstva nezávisle od pohlavia;
- tréning progresívnej svalovej relaxácie má pozitívnejší účinok na mieru zníženia prežívanej úzkosti u študentov učiteľstva ako prednáška zo všeobecnej psychológie na tému vnímanie.

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

Názov:	KONVERGENCIE VEDECKEJ ČINNOSTI ŠTUDENTOV A UČITEĽOV V.
Editor:	prof. PaedDr. Marcela Verešová, PhD.
Autori:	prof. PaedDr. Marcela Verešová, PhD. PhDr. Eva Ballová Mikušková, PhD. PhDr. Robert Krause, PhD., MPH, MBA Mgr. Andrea Juhášová, PhD. PaedDr. Lucia Rapsová, PhD. Bc. Miriam Bittalová Mgr. Vanesa Bublová Bc. Emanuella-Ema Gier Mgr. Alexandra Guttová Bc. Sára Jendrálová Mgr. Miroslav Kolar Mgr. Samuel Kubičár Bc. Silvia Oravcová Mgr. Andrea Škundová Mgr. Alexandra Tomačková Bc. Tomáš Uličný
Recenzenti:	doc. PhDr. Ľuba Pavelová, PhD. doc. PhDr. Marta Valihorová, CSc.
Cover design:	KRAUSE MENTAL CARE GROUP
Technická úprava:	Mgr. Branislav Ziman
Rok:	2024
Rozsah:	156 s.
Formát:	B5
Vydavateľ:	PF UKF v Nitre
Tlač:	DMC, s.r.o.
Náklad:	120 ks

Všetky práva vyhradené. Toto dielo ani žiadnu jeho časť nemožno reprodukovať bez súhlasu majiteľov práv.

ISBN 978-80-558-2172-6 (printová verzia)

ISBN 978-80-558-2170-2 (online verzia)