



Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Pedagogická fakulta

Marcela Verešová (Ed.)

KONVERGENCIE VEDECKEJ ČINNOSTI ŠTUDENTOV A UČITEĽOV VI.



Nitra 2025

UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra pedagogickej a školskej psychológie

**KONVERGENCIE
VEDECKEJ ČINNOSTI ŠTUDENTOV A UČITEĽOV VI.**

NITRA 2025

Názov: **KONVERGENCIE VEDECKEJ ČINNOSTI
ŠTUDENTOV A UČITEĽOV VI.**

Editorka: prof. PaedDr. Marcela VEREŠOVÁ, PhD.

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

Schválené Edičnou radou Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa
v Nitre.

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

OBSAH

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

Časť 1

PROFESIJNÉ KOMPETENCIE A PSYCHOLOGICKÁ GRAMOTNOSŤ UČITEĽOV V PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVE A V PRAXI

HODNOTENIE ŽIAKMI A SEBA-HODNOTENIE INTERAKČNÝCH ŠTÝLOV UČITEĽOV	10
<i>Karolína Chalková, Eva Ballová Mikušková</i>	
ŠTÝLY MYSLENIA A PSYCHOLOGICKÁ GRAMOTNOSŤ UČITEĽOV	21
<i>Patrik Olach, Eva Ballová Mikušková</i>	
PSYCHOLOGICKÉ MYLNÉ PREDSTAVY Z ASPEKTU DÔVERY UČITEĽOV VO VEDU	31
<i>Patrícia Šubíková, Lucia Rapsová</i>	
VZŤAH VYBRANÝCH FAKTOROV PSYCHOLOGICKEJ GRAMOTNOSTI A PRACOVNEJ SPOKOJNOSTI UČITEĽOV	44
<i>Terézia Kozlíková, Marcela Verešová</i>	
PSYCHOLOGICKÉ MISKONCEPCIE U UČITEĽOV PRIMÁRNEHO A NIŽŠIEHO SEKUNDÁRNEHO VZDELÁVANIA	53
<i>Kristína Klučárová, Lucia Rapsová</i>	
PSYCHOLOGICKÉ MÝTY UČITEĽOV A ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA: KOMPARATÍVNA ANALÝZA	63
<i>Karina Koncová, Lucia Rapsová</i>	
ROZBOR VYBRANÝCH PSYCHOLOGICKY A PEDAGOGICKY MYLNÝCH PREDSTÁV BUDÚCICH UČITEĽOV	72
<i>Natália Okasová, Eva Ballová Mikušková</i>	
PREFERENCIA PSYCHOLOGICKÝCH MYLNÝCH PREDSTÁV UČITEĽOV V PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVE	82
<i>Aneta Matiesková, Lucia Rapsová</i>	
ANALÝZA PSYCHOLOGICKEJ GRAMOTNOSTI ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA STREDNÝCH A VYSOKÝCH ŠKÔL	92
<i>Karin Izraelová, Eva Ballová Mikušková</i>	

VYBRANÉ FAKTORY PSYCHOLOGICKEJ GRAMOTNOSTI BUDÚCICH UČITEĽOV V SLOVENSKEJ REPUBLIKE A V ČESKEJ REPUBLIKE <i>Lívia Ruláková, Marcela Verešová</i>	105
DIDAKTICKÉ KOMPETENCIE, PREFEROVANÉ VYUČOVACIE A INTERAKČNÉ ŠTÝLY BUDÚCICH UČITEĽOV V SLOVENSKEJ REPUBLIKE A V ČESKEJ REPUBLIKE <i>Petra Géciová, Marcela Verešová</i>	116
INTERAKČNÝ ŠTÝL A DIMENZIE TEMNEJ TETRÁDY ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA <i>Petronela Guldanová, Viktor Gatíal</i>	124
ROZVOJ PSYCHOLOGICKÝCH A SOCIÁLNYCH KOMPETENCIÍ BUDÚCEHO UČITEĽA <i>Natália Geletičová, Andrea Juhásová</i>	132
VÝCHOVNO – VZDELÁVACÍ PROCES V KONTEXTE INTERAKTÍVNEJ PSYCHOLOGICKEJ GRAMOTNOSTI <i>Sofia Gajdošíková, Andrea Juhásová</i>	143
Časť 2	
ĎALŠIE VÝZNAMNÉ ASPEKTY PSYCHOLOGICKÉHO POZNANIA PRE PEDAGOGICKÝCH A ODBORNÝCH ZAMESTNANCOV ŠKÔL	
FORMOVANIE KRITICKÉHO MYSLENIA DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU <i>Laura Karin Šulianová, Katarína Grznárová</i>	152
VPLYV DIGITÁLNYCH TECHNOLOGIÍ NA SEBAHODNOTENIE V DETSKOM VEKU <i>Kristína Adamčíková, Robert Krause</i>	167
NEUROPSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY PAMÄTI V ŠKOLSKOM VEKU <i>Dárius Ducký, Robert Krause</i>	177
NEUROPSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY COPINGOVÝCH STRATÉGIÍ V ŠKOLSKOM VEKU <i>Laura Černáková, Robert Krause</i>	190
STRES A STRATÉGIE ZVLÁDANIA STRESU V DOSPIEVANÍ <i>Ema Kopčanová, Marcela Verešová</i>	198

VPLYV VYBRANÝCH COPINGOVÝCH STRATÉGIÍ NA ZVLÁDANIE ÚZKOSTI STREDOŠKOLSKÝCH ŠTUDENTOV <i>Laura Viktória Nagy, Robert Krause</i>	208
VZŤAH ČRTOVEJ EMOCIONÁLNEJ INTELIGENCIE A OSOBNOSTNÝCH ČŔT TEMNEJ TETRÁDY ADOLESCENTOV <i>Mária Podhorová, Katarína Grznárová</i>	220
KARIÉROVÉ ROZHODOVANIE A PROFESIJNÁ ORIENTÁCIA DOSPIEVAJÚCICH <i>Ludmila Olejárová, Viktor Gatial</i>	235
VZŤAH VÝKONOVEJ MOTIVÁCIE A SEBAÚČINNOSTI VYSOKOŠKOLÁKOV V ODBOROCH POMÁHAJÚCICH PROFESIÍ <i>Zuzana Solgajová, Marcela Verešová</i>	247
VPLYV AUTOGÉNNEHO TRÉNINGU NA MIERU PREŽÍVANEJ ÚZKOSTI VYSOKOŠKOLSKÝCH ŠTUDENTOV <i>Nikoleta Csóriová, Robert Krause</i>	258
ÚZKOSŤ A DEPRESIA ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA PSYCHOLÓGIE V KOMBINÁCI <i>Katarína Tabačková, Robert Krause</i>	270
ÚROVEŇ EMOCIONÁLNEJ INTELIGENCIE UČITEĽOV HUDOBNÉHO UMENIA <i>Barbora Zvadová, Katarína Grznárová</i>	281
ZÁVER <i>Marcela Verešová (editorka)</i>	290

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 psychológiev kombinácii (Bc. a Mgr.) na PF UKF, v úspešnej sérii vydaní nekonferenčného zborníka Konvergenzie vedeckej činnosti študentov a učiteľov aj šiesty 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 stimulácii a 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 v súlade s odbornou verejnosťou v oblasti pedagogiky jednou z profilových kompetencií moderného učiteľa a patrí k jeho nevyhnutnej profesijnej výbave.

Tím učiteľov/liek, ktorí investovali pri spracovaní štúdií v kooperácii so študentmi/kami UKF v Nitre 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, Katarína Grznárová, Lucia Rapsová, Robert Krause a Viktor Gatiaľ.

V aktuálnom zborníku sa do ponuky prezentovaných výstupov dostali vedecké štúdie študentov/tiek denného štúdia Učiteľstva psychológie v rôznych kombináciách študujúcich v bakalárskom alebo magisterskom stupni vysokoškolského štúdia, študenti Doplňujúceho pedagogického štúdia s didaktikou psychológie, študentky denného štúdia Učiteľstva pre primárne vzdelávanie a Predškolskej a elementárnej pedagogiky. V čase publikovania zborníka sú už mnohí/é z radov študentov/tiek úspešnými absolventmi/absolventkami 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 2024 aj v tomto roku diferencované do dvoch častí. Prvá časť reprezentuje vedecko-výskumné štúdie, ktoré vznikli v afilácii k projektu VEGA 11/0255/24 „Profesijné kompetencie a psychologická gramotnosť učiteľov“, ktorý kolektív zamestnancov katedry aktuálne aktívne na pracovisku rieši. Príspevky v tejto

časti členíme do dvoch skupín, najprv sa venujeme učiteľom v praxi a následne učiteľom v pregraduálnej príprave. 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 tejto časti príspevky radíme v kontexte vývinovej perspektívy.

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 výskumné a odborné štúdie oslovia a prinesú Vám plnohodnotný odborný zážitok. My osobne, zamestnanci a zamestnankyne KPŠP PF UKF sa tešíme, že sme mohli a naďalej môžeme facilitovať odborný a vedecký rast našich študentiek a študentov, budúcich učiteľiek a učiteľov.

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

ČASŤ 1

PROFESIJNÉ KOMPETENCIE A PSYCHOLOGICKÁ GRAMOTNOSŤ UČITEĽOV V PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVE A V PRAXI

HODNOTENIE ŽIAKMI A SEBA-HODNOTENIE INTERAKČNÝCH ŠTÝLOV UČITEĽOV

STUDENT EVALUATION AND SELF-EVALUATION OF TEACHERS' INTERACTION STYLES

Karolína Chalková, Eva Ballová Mikušková

Abstrakt: Výskum sa zameriava na vnímanie interakčných štýlov učiteľov z pohľadu žiakov a samotných učiteľov. Cieľom výskumu bolo preskúmať rozdiely medzi hodnotením učiteľov zo strany žiakov a ich vlastným sebahodnotením. Výskumu sa zúčastnilo 73 respondentov zo štvorročného gymnázia v Nitrianskom kraji. Z toho boli 4 učitelia a ich 69 žiakov vo veku 15 až 19 rokov. Na zber dát bol použitý dotazník interakčných štýlov (DIŠ). Výsledky ukázali, že učitelia hodnotili svoje interakčné štýly pozitívnejšie než ich hodnotili ich žiaci, ktorí boli kritickejší a to najmä v negatívnych dimenziách.

Kľúčové slová SJ: učiteľ, interakčné štýly učiteľov, kompetencie, hodnotenie, žiak, sebahodnotenie učiteľov

Abstract: This study investigates the perception of teachers' interaction styles from the perspectives of both students and teachers themselves. The primary aim was to examine the differences between student evaluations of their teachers and teachers' self-assessments. The research involved 73 participants from a four-year secondary grammar school in the Nitra region, including 4 teachers and their 69 students aged 15 to 19. Data were collected using the Interaction Style Questionnaire (DIŠ). The findings revealed that teachers evaluated their own interaction styles more positively than their students did. Students were notably more critical, particularly in the assessment of negative interaction dimensions.

Key words: teacher, teachers' interaction styles, competence, assessment, student, teachers' self-evaluation

Vedecká štúdia vznikla ako súčasť riešenia projektu 1/0255/24 „Profesijné kompetencie a psychologická gramotnosť učiteľov“.

1 Úvod do problematiky

Vzdelávanie dnes nepredstavuje už iba odovzdávanie informácií, ale vo výraznej miere závisí aj od kvality vzťahu medzi učiteľom a žiakmi. Spôsob komunikácie učiteľa výrazne ovplyvňuje atmosféru v triede a efektívnosť vyučovania. Interakčné štýly sú preto dôležitým faktorom, ktorý formuje prostredie pre kvalitné vzdelávanie. Ich vnímanie sa však môže líšiť – učitelia môžu svoje správanie hodnotiť inak než ich žiaci. Práve skúmanie týchto rozdielov je jadrom aj nášho výskumu.

1.1 Interakčné štýly učiteľov

Počas vyučovacieho procesu dochádza k vzájomnému pôsobeniu medzi učiteľom a žiakmi. Správanie žiakov, či už zámerné alebo neúmyselné, ovplyvňuje priebeh hodiny, a učiteľ zvyčajne prispôsobuje vyučovanie ich potrebám. Učiteľ teda reaguje na činnosť žiakov a odpovedá na ich podnety, pričom aj žiaci reagujú na jeho činy. Tento vzťah vzájomného ovplyvňovania sa nazýva interakciou, alebo vplyvom jednej osoby na druhú, ako to definuje Gavora (2005).

Sádovská a Kusý (2019) chápu interakčný štýl učiteľa ako interpersonálnu zložku jeho správania, ktorá sa predovšetkým zameriava na formovanie a udržiavanie pozitívnej atmosféry v triede. Fenyvesiová (2006) opisuje interakčný štýl ako stabilnú charakteristiku učiteľovej osobnosti, ktorá sa odráža v jeho individuálnych vlastnostiach (otvorenosť, spravodlivosť), didaktických zručnostiach (odborná príprava, schopnosť jasne vysvetľovať) a v pedagogicko-psychologických aspektoch (vzťah k žiakom, spôsob hodnotenia žiakov).

Interakčný štýl predstavuje ustálenú a osobitú charakteristiku učiteľovej osobnosti, ktorá sa systematicky prejavuje v jeho správaní, konaní a spôsobe komunikácie počas vyučovania, pričom významne formuje spôsob, akým učiteľ realizuje vyučovanie, organizuje triednu prácu a nadväzuje vzťahy so žiakmi (Fenyvesiová & Tirpáková, 2005). Táto relatívna stálosť interakčného štýlu výrazne napomáha žiakom, pretože im umožňuje predvídať učiteľove správanie, či činnosť a lepšie sa na ne pripraviť (Gavora a kol., 2003).

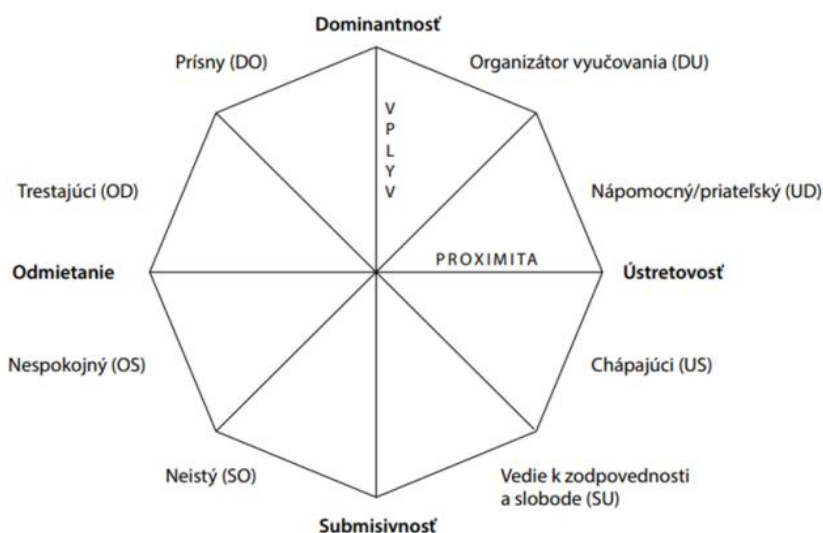
Interakcia prebieha v rôznych formách, vrátane verbálnej a nonverbálnej komunikácie, kde dochádza k výmene informácií, napríklad prostredníctvom mimiky a gest. Každý učiteľ riadi interakciu v triede špecifickým spôsobom, ktorý ho odlišuje od iných kolegov (Dytrtová & Krhutová, 2009). Rôznorodosť interakcií je spôsobená vonkajšími a vnútornými faktormi. Medzi vonkajšie faktory patrí typ predmetu, ktorý daný učiteľ vyučuje, alebo vek žiakov. Vnútorné faktory zahŕňajú osobnostné črty učiteľa, jeho vnímanie žiakov a postoj k nim. Niektoré prvky interakcie sa opakujú pravidelne, čo nazývame interakčným štýlom učiteľa. Tento štýl je pomerne stabilnou vlastnosťou učiteľa, ktorá umožňuje žiakom predvídať jeho správanie (Gavora, 2005).

1.1.2 Dimenzie interakčných štýlov

Pojem interakčný štýl má základy v teórii Learyho (1957), ktorý je známy svojím prínosom k modelu interpersonálneho správania. Po podrobnej analýze Leary z pôvodných 16 typov interakčného správania vyčlenil 8 dimenzií: organizátor (leadership), napomáhajúci (helping friendly), chápujúci (understanding), vedúci k zodpovednosti (student responsibility, freedom), neistý (uncertain), nespokojný (dissatisfied), karhajúci (admonishing), prísny (strict).

Mareš a Gavora (2004) popisujú jednotlivé dimenzie nasledovne:

1. Organizátor: Učiteľ, ktorý „upozorňuje, čo sa bude diať; vedie, organizuje, prikazuje, zadáva úlohy, určuje postup, stanovuje podobu situácií vo vyučovacej hodine, vysvetľuje, usmerňuje pozornosť.“
2. Pomáhajúci: Učiteľ, ktorý „Pomáha, prejavuje záujem, pripája sa k prebiehajúcemu daniu, správa sa priateľsky alebo ohľaduplne, taktne, dokáže žartovať.“
3. Chápajúci: Učiteľ, ktorý „So záujmom počúva, prejavuje empatiu, dáva najavo dôveru a pochopenie, prijíma ospravedlnenie, hľadá spôsoby, ako urovnať spory, je trpezlivý, je otvorený.“
4. Vede k zodpovednosti: Učiteľ, ktorý „Dáva žiakom priestor na samostatnú prácu, čaká, kým sa trieda upokojí, poskytuje slobodu spojenú so zodpovednosťou a rešpektuje návrhy žiakov.“
5. Neistý: „Drží sa bokom, nezasahuje do diania; ospravedlňuje sa, že vyčkáva, ako veci dopadnú; pripúšťa, že chyba môže byť v ňom samotnom.“
6. Nespokojný: Učiteľ, ktorý „Čaká na ticho, zvažuje dôvody pre a proti, vyžaduje pokoj, dáva najavo nespokojnosť; tvári sa mrzuto, zamračene, nevrlo; stále sa vypytuje, kritizuje.“
7. Karhajúci: Učiteľ, ktorý „Býva nahnevaný, dokáže si žiakov „podať“, býva podráždený; rád zakazuje, upozorňuje na chyby, karhá, trestá.“
8. Prísny: Učiteľ, ktorý „Drží žiakov na krátko, kontroluje ich, prísne ich skúša, známkuje; vynucuje si v triede ticho, udržiava v hodinách pokoj; je prísny, trvá na dodržiavaní pravidiel a predpisov.“



Obrázok 1 Osem dimenzií modelu interakčného správania učiteľa (Zdroj: Wubbles a kol., 1993)

Gavora (2005) tiež využíva osemuholníkový graf podľa Wubblesa a kol (1993) na komplexné zobrazenie rôznych aspektov učiteľského interakčného štýlu, čím umožňuje hlbšie pochopenie vzájomných vzťahov medzi týmito aspektmi. Pomocou osemuholníka na Obrázku 1 si môžeme vizuálne predstaviť rozličné dimenzie učiteľského interakčného štýlu a ich vzájomné prepojenie.

Na obrázku 1, ktorý zobrazuje rôzne vlastnosti učiteľov, nie sú tieto vlastnosti umiestnené náhodne. Každá vlastnosť má svoje presné miesto a vzťahuje sa k ostatným vlastnostiam. Zaujímavé je, že vlastnosti, ktoré sú si navzájom protikladné, sa v grafe nachádzajú oproti sebe. Tento princíp protikladných vlastností bol prvýkrát popísaný psychológom Learym a neskôr bol aplikovaný na analýzu učiteľského správania (Gavora, 2005).

Virčíková (2011) poukazuje na to, že hodnotenie učiteľov zo strany žiakov, kolegov a nadriadených môže slúžiť ako cenný nástroj pre sebazpoznanie a porozumenie dynamiky triedy. Takéto hodnotenie predstavuje pre učiteľov významný zdroj sebareflexie. Zároveň však platí, že „žiadny učiteľ nepatrí výlučne do jedného sektora, pretože jeho správanie závisí od rôznych situácií a rôznych žiakov“ (Lukas, 2005).

Preto cieľom nášho výskumu bolo preskúmať rozdiely medzi hodnotením učiteľov zo strany žiakov a ich vlastným sebahodnotením, ako aj analyzovať, ako súvisí vek a pohlavie žiakov s ich hodnotením učiteľov.

2 Metódy

2.1. Participanti

Výskum prebiehal v decembri 2024 na štvorročnom gymnáziu v Nitrianskom kraji. Výskumu sa zúčastnilo 73 respondentov. Z toho boli štyria učitelia – dvaja muži s priemerným vekom 52 rokov ($SD = 2,83$) a dve ženy s priemerným vekom 50 rokov ($SD = 9,90$) s rôznymi aprobáciami.

Výskumu sa zúčastnilo aj 69 žiakov vo veku 15 až 19 rokov, s priemerným vekom 16,5 ($SD = 1,16$), ktorých učili všetci učitelia z našej výskumnej vzorky. Z toho bolo 21 chlapcov (priemerný vek 15,86; $SD = 0,91$), 47 dievčat (priemerný vek 16,8; $SD = 1,15$) a jeden žiak uviedol pohlavie ako „iné“.

2.2 Použité metódy a dizajn

Na meranie interakčných štýlov učiteľov z pohľadu žiactva sme využili Dotazník interakčného štýlu učiteľa (DIŠ). Tento nástroj vychádza z modelu interakčného správania učiteľa (Wubbels a kol., 1987), ktorý má základ v Learyho modeli osobnosti. V roku 2003 bol prispôsobený slovenským podmienkam (Gavora a kol., 2003).

Na skúmanie interakčných štýlov učiteľov bola použitá seba-hodnotiaca verzia dotazníka Dotazník interakčného štýlu učiteľa – seba-hodnotenie (DIŠ-S; Verešová, 2021).

Obe verzie dotazníka pozostávajú zo 40 položiek, pričom každú položku hodnotia participanti na päťbodovej škále (vo verzii pre seba-hodnotenie učiteľov: 1 = vôbec ma nevystihuje, 5 = úplne ma vystihuje). Žiaci vyplňali dotazník štyrikrát, pričom hodnotili správanie každého zo štyroch učiteľov samostatne na päťbodovej škále (1 = vôbec nevystihuje učiteľa, 5 = úplne vystihuje učiteľa). Hodnotenie sa vzťahuje na rôzne aspekty interakcie učiteľa so žiakmi, pričom sa meria osem dimenzií správania: organizátor, napomáhajúci, chápací, vedúci k zodpovednosti, neistý, nespokojný, karhajúci, prísny. Žiaci hodnotili správanie každého učiteľa samostatne, pričom vyplnenie dotazníka trvalo približne 10 minút.

3 Výsledky

V tabuľkách 1 – 4 uvádzame deskriptívne štatistiky seba-hodnotenia interakčných štýlov učiteľov a hodnotenia interakčných štýlov učiteľov žiactvom. V tabuľkách uvádzame aj komparačnú štatistiku – porovnanie pre každého učiteľa.

3.1 Učiteľ 1

Tabuľka 1 Porovnanie hodnotenia žiakmi a sebahodnotenia žiadúcich interakčných štýlov učiteľa 1

Dimenzie IŠ	Učiteľ 1		Žiaci		t(*V)	p	veľkosť efektu*
	M	SD	M	SD			
organizátor	4,60	-	4,40	0,54	*771,00	,071	*-0,259
napomáhajúci	5,00	-	4,45	0,64	*832,00	,412	*-0,120
chápací	4,60	-	4,31	0,64	*624,00	,013	*-0,361
vedúci k zodpovednosti	4,60	-	3,77	0,62	-10,93	< ,001	-1,316
neistý	2,25	-	2,08	0,77	*700,50	,022	*-0,326
nespokojný	1,60	-	1,70	0,75	*1024,50	,738	*0,049
karhajúci	1,67	-	1,86	0,64	*1145,00	,152	*0,211
prísny	3,40	-	3,10	0,72	-3,334	,001	-0,401

Vysvetlivky: IŠ – interakčný štýl, M – priemer, SD – štandardná odchýlka, *hodnoty neparametrických testov, t – hodnota Studentovho t-testu, V – hodnota Wilcoxonovho testu, p – štatistická významnosť, veľkosť efektu meraná Cohenovým d (rank-biserial correlation v prípade neparametrických testov); Zdroj: vlastné spracovanie (2025)

Overenie normality pomocou Shapiro-Wilkovho testu pre interakčné štýly „organizátor“, „napomáhajúci“, „chápajúci“, „neistý“, „nespokojný“ a „karhajúci“ preukázalo signifikantné narušenie normality, preto bol použitý neparametrický Wilcoxonov test. Tabuľka 1 uvádza výsledky pre učiteľa 1.

Pri štýloch „organizátor“, „napomáhajúci“, „nespokojný“ a „karhajúci“ nebol zistený štatisticky významný rozdiel medzi sebahodnotením učiteľa a hodnotením žiakmi. Naopak, pri štýle „chápajúci“, „vedúci k zodpovednosti“, „neistý“ a „prísny“ sa učiteľ hodnotil významne vyššie ako ho hodnotili jeho žiaci

3.2 Učiteľ 2

Na základe Shapiro-Wilkovho testu bolo pri interakčných štýloch „organizátor“, „napomáhajúci“, „chápajúci“, „neistý“, „nespokojný“ a „karhajúci“ zistené signifikantné narušenie normality, preto bol na porovnanie sebahodnotenia učiteľa a hodnotenia žiakmi použitý neparametrický Wilcoxonov test. Tabuľka 2 uvádza výsledky pre učiteľa 2.

Tabuľka 2 Porovnanie hodnotenia žiakmi a sebahodnotenia žiadúcich interakčných štýlov učiteľa 2

Dimenzie IŠ	Učiteľ 2		Žiaci		t(*V)	p	veľkosť efektu*
	M	SD	M	SD			
organizátor	4,00	-	3,95	0,72	*922,00	-,704	*-0,056
napomáhajúci	5,00	-	4,38	0,59	*0,00	<,001	*-1,000
chápajúci	5,00	-	4,45	0,56	*0,00	<,001	*-1,000
vedúci k zodpovednosti	4,20	-	3,99	0,58	-3,10	,003	-0,373
neistý	1,25	-	1,97	0,68	*1727,50	<,001	*0,952
nespokojný	1,80	-	1,41	0,48	*249,50	<,001	-0,767
karhajúci	1,33	-	1,38	0,35	*984,00	,209	0,191
prísny	2,00	-	2,37	0,51	5,90	<,001	0,710

Vysvetlivky: IŠ – interakčný štýl, M – priemer, SD – štandardná odchýlka, *hodnoty neparametrických testov, t – hodnota Studentovho t-testu, V – hodnota Wilcoxonovho testu, p – štatistická významnosť, veľkosť efektu meraná Cohenovým d (rank-biserial correlation v prípade neparametrických testov); Zdroj: vlastné spracovanie (2025)

Pri štýle „organizátor“ a „karhajúci“ sa nepreukázal štatisticky významný rozdiel medzi sebahodnotením učiteľa a hodnotením žiakmi. Naopak, pri štýloch „napomáhajúci“ a „chápajúci“ bol rozdiel štatisticky významný, pričom učiteľ sa hodnotil najvyšším možným skóre (M = 5,00), zatiaľ čo žiaci ho hodnotili nižšie. Pri štýle „nespokojný“ hodnotil učiteľ svoje správanie vyššie ako ho vnímali žiaci. V interakčnom štýle „neistý“ bol rozdiel taktiež štatisticky významný, avšak opačným smerom – učiteľ sa hodnotil nižšie ako ho hodnotili žiaci.

Pre interakčné štýly „vedúci k zodpovednosti“ a „prísny“ normalita narušená nebola, preto bol použitý parametrický One sample t-test. Pre štýl „vedúci k zodpovednosti“ sa učiteľ hodnotil vyššie ako ho hodnotili žiaci a pri štýle „prísny“ sa zas hodnotil nižšie.

3.3 Učiteľ 3

Na základe Shapiro-Wilkovho testu bolo pri interakčných štýloch „organizátor“, „napomáhajúci“, „chápajúci“, „neistý“, „nespokojný“ a „karhajúci“ zistené signifikantné narušenie normality, a preto bol na porovnanie sebahodnotenia učiteľa a hodnotenia žiakmi použitý neparametrický Wilcoxonov test. Tabuľka 3 uvádza výsledky pre učiteľa 3.

Tabuľka 3 Porovnanie hodnotenia žiakmi a sebahodnotenia žiadúcich interakčných štýlov učiteľa 3

Dimenzie IŠ	Učiteľ 3		Žiaci		t(*V)	p	veľkosť efektu*
	M	SD	M	SD			
organizátor	4,20	-	4,17	0,70	*829,00	,403	*-0,123
napomáhajúci	4,00	-	4,39	0,69	*1690,00	<,001	*0,625
chápajúci	4,00	-	4,02	0,75	*1077,50	,479	*0,103
vedúci k zodpovednosti	3,80	-	3,76	0,69	-0,42	,676	-0,050
neistý	1,75	-	1,90	0,77	*1054,00	,585	*0,079
nespokojný	1,60	-	1,80	0,80	*1126,50	,193	*0,191
karhajúci	2,00	-	2,32	0,88	*1501,50	,011	*0,358
prísny	3,20	-	2,57	0,65	-8,05	<,001	-0,969

Vysvetlivky: IŠ – interakčný štýl, M – priemer, SD – štandardná odchýlka, *hodnoty neparametrických testov, t – hodnota Studentovho t-testu, V – hodnota Wilcoxonovho testu, p – štatistická významnosť, veľkosť efektu meraná Cohenovým d (rank-biserial correlation v prípade neparametrických testov); Zdroj: vlastné spracovanie (2025)

Pri štýle „organizátor“, „chápajúci“, „neistý“ a „nespokojný“ sa nepreukázal štatisticky významný rozdiel medzi sebahodnotením učiteľa a hodnotením žiakmi. Naopak, pri štýloch „napomáhajúci“ a „karhajúci“ sa učiteľ hodnotil nižšie než ho hodnotili žiaci.

Pre interakčný štýl „vedúci k zodpovednosti“ a „prísny“ nebolo narušenie normality potvrdené, a preto bol použitý parametrický One sample t-test. V prípade štýlu „vedúci k zodpovednosti“ nebol zistený štatisticky významný rozdiel medzi hodnoteniami učiteľa a žiakov. Naopak, pri štýle „prísny“ hodnotil učiteľ sám seba vyššie než ho hodnotili žiaci.

3.4 Učiteľ 4

Na základe Shapiro-Wilkovho testu bolo pri interakčných štýloch „organizátor“, „napomáhajúci“, „neistý“ a „nespokojný“ zistené signifikantné narušenie normality, a preto bol na porovnanie hodnotení učiteľa žiakmi a jeho vlastného sebahodnotenia použitý neparametrický Wilcoxonov test. Tabuľka 4 uvádza výsledky pre učiteľa 4.

Tabuľka 4 Porovnanie hodnotenia žiakmi a sebahodnotenia žiadúcich interakčných štýlov učiteľa 4

Dimenzie IŠ	Učiteľ 4		Žiaci		t(*V)	p	veľkosť efektu*
	M	SD	M	SD			
organizátor	5,00	-	4,33	0,67	*0,00	<,001	*-1,000
napomáhajúci	4,80	-	3,60	0,94	*20,00	<,001	*-0,980
chápajúci	4,60	-	3,28	0,92	-11,60	<,001	-1,397
vedúci k zodpovednosti	4,40	-	3,06	0,83	-12,99	<,001	-1,564
neistý	1,00	-	1,74	0,65	*1540,00	<,001	1,000
nespokojný	2,00	-	2,39	0,91	*1591,00	,002	0,439
karhajúci	1,00	-	2,41	0,87	13,07	<,001	1,574
prísny	3,60	-	3,60	0,75	0,00	1,000	0,000

Vysvetlivky: IŠ – interakčný štýl, M – priemer, SD – štandardná odchýlka, *hodnoty neparametrických testov, t – hodnota Studentovho t-testu, V – hodnota Wilcoxonovho testu, p – štatistická významnosť, veľkosť efektu meraná Cohenovým d (rank-biserial correlation v prípade neparametrických testov); Zdroj: vlastné spracovanie (2025)

Pri štýloch „organizátor“ a „napomáhajúci“ sa učiteľ vyššie v porovnaní s hodnotením žiakov. V prípade štýlov „neistý“ a „nespokojný“ sa učiteľ hodnotil výrazne ako ho hodnotili žiaci.

Pri štýloch „chápajúci“, „vedúci k zodpovednosti“, „karhajúci“ a „prísny“ Shapiro-Wilkov test nepreukázal signifikantné narušenie normality, a preto bol použitý parametrický One sample t-test. Pri štýloch „chápajúci“ a „vedúci k zodpovednosti“ sa opäť učiteľ hodnotil vyššie než jeho žiaci. V prípade štýlu „karhajúci“ sa tiež objavil významný rozdiel, tentoraz v opačnom smere – učiteľ si priradil veľmi nízke hodnotenie, zatiaľ čo žiaci tento štýl vnímali intenzívnejšie. Iba pri štýle „prísny“ sa nepreukázal žiadny štatisticky významný rozdiel.

4 Diskusia a záver

V našom výskume sme sa venovali skúmaniu interakčných štýlov učiteľov z pohľadu žiakov a samotných učiteľov, pričom sme sa zamerali na identifikáciu rozdielov v ich hodnoteniach.

Výsledky výskumu odhalili rôzne vzorce seba-hodnotenia a hodnotenia žiakmi u jednotlivých učiteľov. Naše zistenia ukázali, že učitelia majú tendenciu hodnotiť u seba „žiaduce“ interakčné štýly pozitívnejšie v porovnaní s hodnotením zo strany žiakov. Podobné výsledky preukázal aj výskum Vašíčkovej (2015), na základe ktorých autorka tvrdí, že učitelia si často neuvedomujú, ako ich štýl pôsobí na žiakov, a vnímajú svoje správanie priaznivejšie, než ho hodnotia samotní študenti. Pri nežiadúcich interakčných štýloch sme však zaznamenali opačný efekt: učitelia si reflektovali svoje negatívne prejavy ako miernejšie, zatiaľ čo žiaci ich vnímali intenzívnejšie. Aj v tomto prípade sú naše zistenia v súlade s výskumom Vašíčkovej (2015), a síce, že učitelia si nie vždy uvedomujú svoje prísne alebo nespokojné reakcie, pričom žiaci ich hodnotia oveľa kritickejšie.

Tieto zistenia korešpondujú aj s poznatkami z medzinárodného výskumu. Napríklad podľa Hattieho (2009), spätná väzba od žiakov patrí medzi najsilnejšie faktory ovplyvňujúce kvalitu výučby, pričom práve rozdiely medzi vnímaním učiteľov a žiakov môžu ovplyvniť efektivitu učenia. Výskum Timperley et al. (2007) tiež zdôrazňuje význam reflexívnej praxe a potrebu vytvárania prostredia, ktoré podporuje sebareflexiu učiteľov a systematické zohľadňovanie hlasu žiakov.

Na základe výsledkov nášho výskumu považujeme za dôležité sformulovať aj niekoľko odporúčaní, ktoré by mohli byť prínosné pre pedagogickú prax. Výsledky poukazujú na to, že učitelia by mali venovať zvýšenú pozornosť reflektovaniu vlastných interakčných štýlov, keďže práve tie zohrávajú kľúčovú úlohu pri budovaní vzťahov so žiakmi, ovplyvňujú ich motiváciu a celkovú kvalitu vzdelávania. Za jeden z najdôležitejších krokov možno považovať pravidelnú sebareflexiu a získavanie spätnej väzby od žiakov, kolegov alebo nadriadených. Práve táto spätná väzba môže byť cenným nástrojom pri sebareflexii a môže napomôcť k zlepšeniu interakcie. Ako uvádza Brookfield (2017), kombinácia viacerých zdrojov reflexie zvyšuje validitu sebareflexie a umožňuje účinnejšie pedagogické zmeny.

Ďalším našim odporúčaním je aktívna práca na vytváraní pozitívnej triednej klímy a efektívnej komunikácie so žiakmi. Práve príjemné a bezpečné prostredie v triede podporuje otvorenú komunikáciu, spoluprácu a tiež vzájomný rešpekt medzi učiteľom a žiakmi. Výskumy ukazujú, že kvalita vzťahov medzi učiteľom a žiakmi významne ovplyvňuje akademický výkon aj psychickú pohodu žiakov (Pianta a kol., 2012). Učitelia by mali cielene pracovať na vytváraní atmosféry dôvery, rešpektu a spolupráce, kde je komunikácia obojstranná a podporná.

Napokon, dôležitým aspektom pedagogickej praxe je aj neustále vzdelávanie sa a rozvoj pedagogických zručností. Zámerný rozvoj komunikačných a interpersonálnych kompetencií by mal byť súčasťou kontinuálneho vzdelávania učiteľov. Prakticky orientované tréningy sa ukázali ako účinné pri zvyšovaní citlivosti učiteľov na sociálne signály a zlepšovaní ich komunikačných stratégií (Fukkink a kol., 2011). Učitelia by mali pravidelne vyhľadávať nové možnosti na zlepšenie svojej výučby a osvojovať si moderné prístupy k vzdelávaniu. Dokonca aj pravidelná účasť na rôznych odborných konferenciách, či výmena skúseností so svojimi kolegami môže výrazne prispieť k ich zlepšovaniu sa vo svojej profesii. Veríme, že zavedenie týchto odporúčaní prispeje k rozvoju interakčných štýlov učiteľov a k ich lepšiemu vnímaniu zo strany žiakov.

Na záver možno konštatovať, že efektívna pedagogická komunikácia si vyžaduje nielen odborné znalosti, ale aj vysokú mieru sebareflexie, ochotu prijímať spätnú väzbu a neustálu prácu na rozvoji vlastných interakčných kompetencií. Rozdiely medzi vnímaním učiteľov a žiakov netreba vnímať ako prekážku, ale ako výzvu a príležitosť k profesionálnemu rastu. Dôraz na otvorenú komunikáciu, reflexiu a odborné vzdelávanie môže významne prispieť k zlepšeniu kvality vzdelávacieho procesu a k budovaniu zdravých pedagogických vzťahov.

Literatúra

BROOKFIELD, S. D. 2017. *Becoming a critically reflective teacher*. John Wiley & Sons.

DYTRTOVÁ, R. & KRUTOVÁ, M. 2009. *Učitel. Příprava na profesi*. Praha: Grada.

FENYVESIOVÁ, L. 2006. *Vyučovací metody a interakčný štýl učiteľa*. PF UKF v Nitre.

FENYVESIOVÁ, L., & TIRPÁKOVÁ, A. 2005. Komparácia interakčného štýlu učiteľov ZŠ a osemročných gymnázií. *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání*. České Budějovice, jihočeská univerzita, 52-60.

FUKKINK, R.G., TRIENEKENS, N. & KRAMER, L.J.C. Video Feedback in Education and Training: Putting Learning in *The Picture*. *Educ Psychol Rev* 23, 45–63 (2011). <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9144-5>

GAVORA, P. 2005. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.

GAVORA, P.; MAREŠ, J. & DEN BROK, P. 2003. Adaptácia Dotazníku interakčného štýlu učiteľa. *Pedagogická revue*, 55(2), 156-145.

HATTIE, J. 2008. *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

LEARY, T. 1957. *An interpersonal diagnosis of personality*. New York: Ronald Press.

- LUKAS, J. 2005. Zkušenosti se zjišťováním interakčních stylů učitelů na 2. stupni ZŠ. In: *Novinky v pedagogické a školní psychologii 1995-2005*. Hradec Králové: ESF, IPPP R a AŠP SR a ČR, 29-43.
http://www.jlukas.cz/doc/pedagogicka/zkusenosti_se_zjistovanim_interakcnich_stylu.pdf
- MAREŠ, J. & GAVORA, P. 2004. Interpersonální styl učitelů: teorie, diagnostika a výsledky výzkumů. In *Pedagogika*, 54(2), 101-128.
- PIANTA, R.C., HAMRE, B.K., & ALLEN, J.P. 2012. Teacher-Student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions. In: Christenson, S., Reschly, A., Wylie, C. (eds) *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer, Boston, MA.
https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17
- SÁDOVSKÁ, A., & KUSÝ, P. 2019. Vzťah interakčného štýlu učiteľa a seba-vnímanej životnej zmysluplnosti v kontexte prosociálnosti. *Československá psychologie*, 63(4).
- VAŠÍČKOVÁ, S. 2015. Správa z merania interakčného štýlu učiteľa. Bratislava: Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania.
<https://www.etest.sk/data/att/ae2/599.753d87.pdf>
- VEREŠOVÁ, M. 2021. Dotazník interakčného štýlu učiteľa – seba-hodnotenie.
- VIRČÍKOVÁ, M. 2011. *Učiteľ a štýly vo vyučovacom procese*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- WUBBELS, T., CRÉTON, H., & HOOYMAYERS, H. 1992. Review of Research on Teacher Communication Styles With Use of the Leary Model. *The Journal of Classroom Interaction*, 27(1), 1-11. <http://www.jstor.org/stable/23869397>

ŠTÝLY MYSLANIA A PSYCHOLOGICKÁ GRAMOTNOSŤ UČITEĽOV

THINKING STYLES AND PSYCHOLOGICAL LITERACY OF TEACHERS

Patrik Olach, Eva Ballová Mikušková

Abstrakt: Cieľom výskumu bolo zmapovať úroveň a vzájomné vzťahy štýlov myslenia a psychologickkej gramotnosti učiteľov. Výskumu sa zúčastnilo 85 učiteľov, 12 mužov vo veku 27 až 56 rokov ($M=39,55$; $SD=9,20$) a 73 žien vo veku 20 až 63 rokov ($M=43,11$; $SD=11,18$), a vyplňali dotazník kognitívnych štýlov, psychologických miskoncepcií, dispozícií ku kritickému mysleniu, dôvery vo vedu a integrity (oddanosti etickým princípom). Výsledky preukázali vzťah kognitívnych schopností s psychologickou gramotnosťou: vzťah aktívne-otvoreného myslenia s preferenciou k racionálnemu mysleniu, kritickej otvorenosti, reflektívnemu skepticizmu, dôvere vo vedu a integrite.

KLúčové slová: štýly myslenia, psychologická gramotnosť, teória duálnych procesov učiteľ.

Abstract: The aim of the study was to examine the level and interrelations of thinking styles and psychological literacy among teachers. The research involved 85 teachers, including 12 men aged 27 to 56 years ($M = 39.55$; $SD = 9.20$) and 73 women aged 20 to 63 years ($M = 43.11$; $SD = 11.18$). Participants completed questionnaires measuring cognitive styles, psychological misconceptions, dispositions toward critical thinking, trust in science, and integrity (commitment to ethical principles). The results indicated a relationship between cognitive abilities and psychological literacy: specifically, a link between actively open-minded thinking and a preference for rational thinking, critical openness, reflective skepticism, trust in science, and integrity.

Key words: thinking styles, psychological literacy, dual-process theory, teacher.

Vedecká štúdia vznikla ako súčasť riešenia projektu 1/0255/24 „Profesijné kompetencie a psychologická gramotnosť učiteľov“.

1 Úvod do problematiky

Každé povolanie si vyžaduje množstvo kompetencií potrebných pre čo najoptimálnejšie vykonávanie činností. Medzi potrebnými kompetenciami učiteľa sú podľa Sokolovej a kol. (2014) kognitívne schopnosti, psychologická gramotnosť, emocionálna stabilita, sociálne zručnosti a množstvo iných. Práve prvé dve predstavujú čoraz dôležitejšiu úlohu v súčasnom svete plnom rýchlo pribúdajúcich a meniacich sa informácií. Obzvlášť to platí v učiteľskej profesii, nakoľko v nej pôsobí učiteľ ako vzor a spôsob akým odovzdáva informácie, akým ich vedie v ich činnostiach a zvládání úloh je podstatný. Vďaka rozvinutejšiemu uvažovaniu dokážeme zlepšiť nielen u nás schopnosť rozlišovať medzi informáciami a spôsobom ich interpretácie, ale taktiež dokážeme podnietiť

žiacov napríklad k aplikovaniu kritického myslenia potrebného aj pri rozlišovaní pravdy (Bronstein a kol., 2019).

1.1 Štýly myslenia

Teória duálnych procesov predpokladá výskyt dvoch na sebe naviazaných spôsobov myslenia, ktoré súčasne koexistujú a podieľajú sa na myslení každého jedinca. Tversky a Kahneman (1983) rozlišujú v rámci teórie *intuitívne* (holistické myslenie pozostávajúce zo skúseností) a *analytické* (racionálne, formálne myslenie zakladajúce si na pravidlách).

Z hľadiska štýlov myslenia okrem intuitívneho a analytického myslenia aj aktívne otvorené a uzavreté myslenie (pre viac pozri napr. Newton a kol., 2024). Aktívne otvorené myslenie predstavuje preferenciu kriticky rozmýšľať, prijímanie nových poznatkov, spochybňovanie na základe dôkazov, objektívne analyzovanie, overovanie. Na druhej strane, uzavreté myslenie predstavuje odmietavý postoj voči novým poznatkom, čierno-biele vnímanie sveta, nepružnosť myslenia a zníženú intelektuálnu zvedavosť.

1.2 Psychologická gramotnosť

Psychologická gramotnosť zahŕňa v sebe podľa McGoverna a kol. (2010) prvky ako vedecké myslenie, analyzovanie informácií kritickým spôsobom a ich následné rozoberanie pri riešení problémov, tvorivý prístup jedinca a iné oblasti priamo zahŕňajúce kognitívne schopnosti. Vidíme tu teda jednoznačné prepojenie medzi psychologickou gramotnosťou a schopnosťami kognitívneho druhu. Autori popisujú psychologicky gramotného človeka ako človeka schopného:

- využívať vedecko-kritického myslenia vyžadujúceho si skepticizmus a zároveň tvorivý prístup pri riešení problémov, analýze zberu informácií a hodnotení informácií,
- aplikovať spomínaný prístup nielen na pôde školy alebo v profesijnej oblasti, ale taktiež aj na osobné problémy, otázky sociálnych situácií, a v neposlednom rade aj pri problémoch s organizáciou v práci, spoločnosti a osobných vzťahoch,
- správať sa eticky, zdatného efektívneho narábania s informáciami, pričom dokáže efektívne komunikovať a rešpektovať odlišné názory ostatných ľudí,
- sebareflexie a pozorovania konania iných ľudí.

1.3 Cieľ výskumu

Vychádzajúc z aktuálneho vedeckého diskurzu o dôležitosti kognitívnych kompetencií a psychologickkej gramotnosti pre profesijné pôsobenie učiteľov bolo cieľom nášho výskumu zmapovať úroveň štýlov myslenia a psychologickkej gramotnosti a overiť vzťah medzi nimi v skupine učiteľov pôsobiach na nižšom a vyššom stupni sekundárneho vzdelania. Kognitívne schopnosti, predovšetkým preferencia racionálneho myslenia a aktívne-otvorené myslenie, sú integrálnou súčasťou profesijnej spôsobilosti učiteľa (Mesárošová, Bavoľár, & Slavkovská, 2018) a významne prispievajú k schopnosti učiteľov spracúvať informácie, riešiť problémy a prijímať kvalifikované rozhodnutia v edukačnom prostredí.

Vzhľadom na to, že psychologická gramotnosť je podmienená nielen znalosťami, ale aj dispozíciami k racionálnemu a kritickému mysleniu (Stanovich, 2011), predpokladali sme, že učitelia, ktorí preferujú racionálny štýl myslenia a vykazujú aktívne-otvorené myslenie, budú zároveň dosahovať vyššiu mieru psychologickkej gramotnosti, najmä v dimenziách ako sú kritická otvorenosť, dôvera vo vedu či etická integrita. Naopak, rozdiely medzi učiteľmi pôsobiacimi na nižšom a vyššom stupni sekundárneho vzdelávania sme vzhľadom na podobnú profesijnú prípravu a zhodné požiadavky profesie neočakávali.

2 Metódy

Výsledky boli získané výskumom, ktorého sa zúčastnilo 85 učiteľov, konkrétne 12 mužov a 73 žien, pre nižšie a vyššie sekundárne vzdelávanie. V rámci nižšieho sekundárneho vzdelávania išlo o 3 mužov a 36 žien oproti 9 mužom a 37 ženám zastupujúcich vyššie sekundárne vzdelávanie. Participanti boli požiadaní o vyplnenie dotazníka online formou počas zimného semestra akademického roku 2024/25. Kvôli cieľom výskumu prebiehalo analyzovanie výsledkov výskumnej vzorky, ktorí sa zúčastnili výskumu dobrovoľne vyjadrením súhlasu v rámci informovaného súhlasu, pričom dáta boli zbierané anonymne.

Štýly myslenia boli zisťované Dotazníkom štyroch komponentov štýlov myslenia – balansovaná verzia (4-CTSQ-B; Ballová Mikušková a kol., 2025) merajúceho 4 kognitívne štýly: aktívne-otvorené myslenie, zatvorené myslenie, preferenciu k intuitívnemu mysleniu a preferenciu k racionálnemu štýlu. Každý zo štýlov myslenia bol meraný pomocou šiestich položiek a participanti odpovedali na päťbodovej škále (1= úplný nesúhlas, 5=úplný súhlas), nakoľko ich predložené výroky vystihujú.

Na zistenie psychologickkej gramotnosti boli použité 4 metódy. Pre psychologické miskoncepce sme použili Rapsovou a Ballovou Mikuškovou (n.d.) vybrané a adaptované položky prispôbené pre pedagogickú prax vychádzajúce z dotazníkov od Tulis (2022) a McAfee a Hoffman (2021). Jednalo sa o 25

položiek sústredených na psychologické a pedagogické mylné presvedčenia a participanti odpovedali na 5-bodovej škále (1= úplný nesúhlas, 5=úplný súhlas). Úroveň kritického myslenia bola sledovaná pomocou Dotazníka dispozícií ku kritickému mysleniu od Sosu (2012) zameraného na preferenciu kritickej otvorenosti a reflektívneho skepticizmu. Účastníci výskumu poskytovali vyjadrenie k 11 tvrdeniam na päťbodovej škále (1=absolútny nesúhlas, 5=absolútny súhlas). V rámci 11 tvrdení bolo vymedzených 7 položiek pre kritickú otvorenosť a 4 položky pre reflektívny skepticizmus. Vyššie získané priemerné skóre znamenalo vyššiu úroveň spomenutých súčastí kritického myslenia.

Pre odhalenie stupňa dôvery k vedcom a vede ako takej sme použili Škálu dôveryhodnosti vedy (CSS) od Hartmana (2017). Škálu tvorilo šesť výrokov, ku ktorým mali účastníci zaujať postoj pomocou päťbodovej škály (1=absolútny nesúhlas, 5=absolútny súhlas).

Ako posledné sme použili Škálu integrity, resp. oddanosť etickým princípom, ktorej autorom je Schenkler (2008). Škála pozostáva z 18 položiek naformulovaných výrokmi. Participanti prostredníctvom 5-bodovej škály vyjadrovali súhlas s výrokmi (1= absolútny nesúhlas, 5=absolútny súhlas).

3 Výsledky

Deskriptívnu štatistiku štýlov myslenia uvádzame v Tabuľke 1. Vzhľadom na veľkosť vzorky a veľkosť podskupín sme používali neparametrické štatistické testy. Mann-Whitneyho test odhalil štatisticky významný rozdiel medzi skupinami učiteľov v preferovaní aktívne-otvoreného myslenia ($p=0,050$; $U=643,0$) s takmer stredne silným efektom ($0,251$): učitelia pre nižší stupeň vzdelávania dosiahli nižšie skóre ($M=3,35$, $SD=0,72$) oproti učiteľom pre vyšší stupeň vzdelania ($M=3,70$, $SD=0,78$). Podobne, aj v preferovaní racionálneho štýlu myslenia boli medzi skupinami významné rozdiely ($p=0,011$; $U=579,5$) so stredne silným efektom v hodnote $0,325$: preferencia racionálneho štýlu myslenia bola nižšia u učiteľov pre nižší stupeň vzdelania ($M=3,73$, $SD=0,62$), na rozdiel od učiteľov pre vyšší stupeň vzdelania ($M=4,05$, $SD=0,54$).

Pre štýly myslenia uzatvorené myslenie a preferencia intuitívneho myslenia sme nenašli žiadny štatisticky významný rozdiel medzi skupinami učiteľov.

Deskriptívne štatistiky jednotlivých dimenzií psychologickej gramotnosti uvádzame v Tabuľke 2. Medzi skupinami učiteľov sme neidentifikovali štatisticky významný rozdiely v žiadnej zo skúmaných premenných psychologickej gramotnosti.

Tabuľka 1 Deskriptívna štatistika kognitívnych schopností

Štýl myslenia	N	M	SD	Min	Max
Aktívne otvorené myslenie	83	3,53	0,77	2,00	5,00
Zatvorené myslenie	83	2,90	0,43	1,67	3,83
Preferencia intuitívneho myslenia	83	3,50	0,65	1,67	5,00
Preferencia racionálneho myslenia	83	3,90	0,59	2,67	5,00

Vysvetlivky: *N* – početnosť, *M* – priemer, *SD* – štandardná odchýlka, *Min* – minimum, *Max* – maximum; Zdroj: vlastné spracovanie (2025)

Tabuľka 2 Deskriptívna štatistika psychologickkej gramotnosti

Dimenzie	N	M	SD	Min	Max
Psychologické miskoncepce	85	3,20	0,29	2,44	3,88
Kritická otvorenosť	85	4,22	0,54	2,71	5,00
Reflektívny skepticizmus	85	4,21	0,63	2,50	5,00
Dôvera vo vedu	85	4,02	0,87	1,00	5,00

Vysvetlivky: *N* – početnosť, *M* – priemer, *SD* – štandardná odchýlka, *Min* – minimum, *Max* – maximum; Zdroj: vlastné spracovanie (2025)

Následne sme testovali vzťahy medzi štýlmi myslenia a psychologickou gramotnosťou (Tabuľka 3).

Tabuľka 3 Vzťahy štýlov myslenia a psychologickkej gramotnosti

	Aktívne otvorené myslenie	Zatvorené myslenie	Preferencia intuitívneho myslenia	Preferencia racionálneho myslenia
Psychologické miskoncepce	,042	-,009	,137	-,007
Kritická otvorenosť	,265*	-,169	,126	,370***
Reflektívny skepticizmus	,249*	-,101	,010	,392***
Dôvera vo vedu	,492***	-,025	-,078	,293**
Integrita	,250*	,096	-,080	,251*

Vysvetlivky: * $p < ,050$, ** $p < ,010$, *** $p < ,001$; Zdroj: vlastné spracovanie (2025)

Identifikovali sme významné pozitívne vzťahy medzi aktívne otvoreným myslením a tiež preferenciou racionálneho myslenia a dimenziami kritického myslenia, dôvery vo vedu a integrity.

4 Diskusia a záver

Cieľom predloženého výskumu bolo skúmanie štýlov myslenia a psychologickéj gramotnosti u učiteľov a overenie vzťah medzi týmito premennými. Zistili sme, že učitelia preferovali aktívne-otvorené myslenie pred zatvoreným myslením a racionálne myslenie pred intuitívnym. Zároveň však učitelia vykazovali relatívne vysokú mieru psychologických miskoncepcií, teda viery v tvrdenia, ktoré už boli vedecky vyvrátené alebo spochybnené. S podobným trendom sa stretávajú autori aj v iných štúdiách (napr. Hughes a kol., 2013; Lilienfeld a kol., 2013). Na druhú stranu jednoznačné pozitívum vidíme v rámci dispozícií ku kritickému mysleniu. Učitelia deklarovali relatívne vysokú preferenciu kritickej otvorenosti a reflektívneho skepticizmu, čo môže slúžiť ako dobrý východiskový bod pre rozvíjanie kritického myslenia v praxi. Naše výsledky zisteniam iných realizovaných výskumov na vysokoškolákov a absolventoch (Landa-Blanco & Cortés-Ramos, 2021; Rapsová, 2024). Priestor na zlepšenie vidíme skôr v oblasti dôvery vo vedu a integritu, kde sme identifikovali nižšie preferencie.

Skúmali sme zároveň aj vzťahy štýlov myslenia a psychologickéj gramotnosti. Aktívne-otvorené myslenie ako aj preferencia racionálneho myslenia súviseli s preferenciou ku kritickému mysleniu ako aj s dôverou vo vedu a integritou. Podobné vzťahy sa objavujú aj vo výskumoch Stanovicha a Westa (2007), ktorí považujúci aktívne-otvorené myslenie za predpoklad kritického zhodnotenia poznatkov na základe skepticizmu a otvorenosti voči novým informáciám. Vzájomný vzťah aktívne otvoreného myslenia s dôverou vo vedu a integritou môže súvisieť s faktom, že pri aktívne-otvorenom myslení ľudia vo vyššej miere využívajú rozličné zdroje aj vedeckých informácií. Aj z výskumu Pennycook a Randa (2019) vyplýva, že aktívne otvorené myslenie súvisí s morálnym usudzovaním a prijímaním vedeckých záverov a vedy ako takej.

Celkovo naše zistenia poukazujú na fakt, že ľudia s aktívne-otvoreným myslením preferujú racionálne uvažovanie (Newton a kol., 2024), ktoré má súvis s predpokladom pre kritické myslenie, ktoré na základe teórie predstavuje aj jeho zložku. Sústreďením sa na aktívne-otvorené myslenie a využívanie racionálneho myslenia môžeme dospieť aj k zvýšenej dôvere vo vedu, nakoľko práve zberom informácií sú schopní nielen učitelia ale aj ostatní ľudia overiť ich pravdivosť a na základe toho jej začať dôverovať a riadiť sa zásadou pravdivosti súvisiacou aj s integritou. S týmto tvrdením súhlasia aj Bronstein a kol. (2019). Vidíme tu teda prepojený okruh, ktorý znázorňuje súvis kognitívnych schopností s psychologickou gramotnosťou. Naším cieľom a to nielen pre učiteľov a budúcich učiteľov by malo byť okrem samotného kritického myslenia aj kladenie dôrazu práve na aktívne-otvorené myslenie, ktoré dokáže zabezpečiť aj odhaľovanie psychologických mylných presvedčení (Stanovich, Toplak, 2023).

4.1 Možnosti rozvoja kognitívnych schopností a psychologickej gramotnosti

Na základe zistení považujeme za dôležité formulovať odporúčania, ktoré môžu prispieť k rozvoju kognitívnych schopností a psychologickej gramotnosti učiteľov. Kľúčovým predpokladom zvyšovania oboch oblastí je vnútorná motivácia k poznaniu a snaha porozumieť realite na základe dôkazov. Ako uvádzajú Čavojová a kol. (2016), bez tejto motivácie je rozvoj racionálneho a analytického myslenia obmedzený, pretože tento typ uvažovania si vyžaduje viac času a úsilia než intuitívne rozhodovanie.

Ďalej je nevyhnutné vytvárať také vzdelávacie prostredie, ktoré podporuje pluralitu názorov a otvorenú výmenu myšlienok. Priestor pre diskusiu, spätnú väzbu a reflexiu v triede nie je len prínosný pre žiakov, ale aj pre samotných učiteľov. V tomto kontexte sa osvedčili vzdelávacie intervencie zamerané na rozvoj aktívne-otvoreného myslenia, ako napríklad kurzy s praktickými a hypotetickými úlohami, ktoré vedú účastníkov k hľadaniu a vyhodnocovaniu argumentov z rôznych perspektív (Baron a kol., 1986; Perkins a kol., 1986). Takéto formáty by mohli byť implementované aj ako súčasť prípravy učiteľov, prípadne ako prierezové témy vo vyučovaní.

Z pohľadu rozvoja psychologickej gramotnosti je dôležité posilniť prácu s odbornými textami a ich kritickú analýzu. Ako uvádza Sokolová (2018), efektívne sú najmä metódy kritického čítania, diskusie, problémové a demonštračné úlohy, ktoré podporujú reflexívne uvažovanie. Nemenej dôležitý je štýl výučby, ktorý učiteľ uplatňuje. Výskumy (Štrbáková & Ballová Mikušková, 2023) ukazujú, že chápanie, podpora a facilitácia zo strany učiteľa pozitívne súvisia so zodpovednosťou, reflektívnym skepticizmom a schopnosťou identifikovať psychologické miskoncepcie. Naopak, autoritatívny, karhajúci alebo neistý štýl výučby môže tieto schopnosti žiakov tlmiť.

Dôležitou súčasťou profesijného rozvoja učiteľov je aj individuálna podpora formou andragogického poradenstva, ktoré pomáha rozvíjať schopnosti kritického myslenia (Beran Sládkayová & Krejčíková, 2019). V pregraduálnej príprave učiteľov preto odporúčame posilniť výučbu psychologických predmetov, venovať dostatok času predmetu odborná didaktika a doplniť výučbu o psychologické kurzy a výcviky, ktoré podporujú osobnostný rozvoj. Pozitívny prínos má tiež účasť budúcich učiteľov na vedeckých konferenciách, zapájanie sa do výskumných projektov a vlastná publikačná činnosť.

4.2 Záver

Výsledky nášho výskumu poukazujú na komplexný vzťah medzi štýlmi myslenia a psychologickou gramotnosťou učiteľov, pričom kľúčovú úlohu zohráva najmä aktívne-otvorené myslenie a preferencia racionálneho myslenia. Pozitívne

hodnotíme zistenú vysokú preferenciu kritickej otvorenosti a reflektívneho skepticizmu u učiteľov, ktoré predstavujú silný základ pre budovanie psychologickéj gramotnosti. Súvislosti medzi aktívne-otvoreným myslením, dôverou vo vedu a integritou, ktoré sa v našom výskume potvrdili, podporujú teoretické východiská a zároveň zdôrazňujú význam systematického rozvoja kognitívnych schopností už v pregraduálnej príprave učiteľov, ako aj počas ich profesijnej kariéry.

V konečnom dôsledku naše výsledky potvrdzujú, že aktívne-otvorené a racionálne myslenie predstavujú nielen predpoklad kritického myslenia, ale aj nástroj, prostredníctvom ktorého je možné posilňovať dôveru vo vedu a etické princípy súvisiace s profesiou učiteľa. Z tohto dôvodu považujeme za nevyhnutné klásť dôraz nielen na rozvoj vedomostí, ale aj na kultiváciu dispozícií, ktoré umožňujú ich efektívne a zodpovedné využitie v praxi.

Literatúra

BALLOVÁ MIKUŠKOVÁ, E., KOHÚT, M., HAVAN, P., & ADAMUS, M. 2024. Thinking Styles (And How We Measure Them) Matter: A Four-Component Model of Thinking Styles Tested with a Balanced Version of the 4-Component Thinking Styles Questionnaire. *Personality and Social Psychology Bulletin*, on-line first. <https://doi.org/10.1177/01461672251327607>

BARON, J., BADGIO, P., & GASKINS, I. W. 1986. Cognitive style and its improvement: A normative approach. *Advances in the psychology of human intelligence*, 3, 173-220.

BERAN SLÁDKAYOVÁ, M., KREJČÍKOVÁ, K. 2019. Andragogické poradenstvo pre učiteľov v oblasti rozvoja kritického myslenia In *Vzdělávání dospělých 2019 – v kontextu profesního rozvoje a sociálního kapitálu* [online]. Praha: Česká andragogická společnost, 249-256. <https://www.prohuman.sk/files/Sbornik_vzdelavani_doslelych_2019.pdf>.

BRONSTEIN, M. V. et al. 2019. Belief in misinformation is related to analytic thinking and actively open-minded thinking. In *Intelligence*, 75, pp. 38-50. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2019.04.004>.

ČAVOJOVÁ, V., MIKUŠKOVÁ, E., MAJERNÍK, M., JURKOVIČ, M., JUHÁSOVÁ, A., & MASARYK, R. 2016. *Rozum: Návod na použitie. Psychológia racionálneho myslenia*. Bratislava: IRIS.

HARTMAN, R. O., DIECKMANN, N. F., SPRENGER, A. M., STASTNY, B. J., & DEMARREE, K. G. 2017. Modeling attitudes toward science: development and validation of the credibility of science scale. *Basic and applied social psychology*, 39(6), 358-371. <https://doi.org/10.1080/01973533.2017.1372284>.

- HUGHES, S., LYDDY, F., & LAMBE, S. 2013. Misconceptions about psychological science: A review. *Psychology Learning & Teaching*, 12(1), 20-31. <https://doi.org/10.2304/plat.2013.12.1.20>.
- LANDA-BLANCO, M. & CORTÉS-RAMOS, A. 2021. Psychology students' attitudes towards research: the role of critical thinking, epistemic orientation, and satisfaction with research courses. *Heliyon*, 7(12), 6 p. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e08504>.
- LILIENFELD, S. O., RITSCHER, L. A., LYNN, S. J., CAUTIN, R. L., & LATZMAN, R. D. 2013. Why many clinical psychologists are resistant to evidence-based practice: Root causes and constructive remedies. *Clinical psychology review*, 33(7), 883-900. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2012.09.008>
- MCAFEE, M., & HOFFMAN, B. 2021. The morass of misconceptions: How unjustified beliefs influence pedagogy and learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 15(1). <https://doi.org/10.20429/ijstl.2021.150104>.
- MCGOVERN, T. V., COREY, L., CRANNEY, J., DIXON, W. E., JR., HOLMES, J. D., KUEBLI, J. E., RITCHEY, K. A., SMITH, R. A., & WALKER, S. J. 2010. Psychologically literate citizens. In D. F. Halpern (Ed.), *Undergraduate education in psychology: A blueprint for the future of the discipline* (pp. 9-27). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12063-001>.
- MESÁROŠOVÁ, M., BAVOLÁR, J., & SLAVKOVSKÁ, M. 2018. *Kognitívne, metakognitívne kompetencie a sebaregulácia v kontexte motivácie*. Filozofická fakulta Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach.
- STANOVICH, K. 2011. *Rationality and the reflective mind*. Oxford University Press.
- NEWTON, C., FEENEY, J., & PENNYCOOK, G. 2024. On the disposition to think analytically: Four distinct intuitive-analytic thinking styles. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 50(6), 906-923. <https://doi.org/10.1177/01461672231154886>.
- PERKINS, D. 2019. Learning to reason: The influence of instruction, prompts and scaffolding, metacognitive knowledge, and general intelligence on informal reasoning about everyday social and political issues. *Judgment and Decision Making*, 14(6), 624-643. <https://doi.org/10.1017/S1930297500005350>.
- PENNYCOOK, G., & RAND, D. G. 2019. Lazy, not biased: Susceptibility to partisan fake news is better explained by lack of reasoning than by motivated reasoning. *Cognition*, 188, 39-50. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2018.06.011>
- RAPSOVÁ, L. & BALLOVÁ MIKUŠKOVÁ, E. (n.d.). *Psychologické miskoncepce – vybrané a adaptované položky adaptované na pedagogickú prax*.
- RAPSOVÁ, L. 2024. *Psychologicky gramotný učiteľ*. Nitra : PF UKF. 230 s.
- SCHLENKER, B. R., WEIGOLD, M. F., & SCHLENKER, K. A. 2008. What makes a hero? The impact of integrity on admiration and interpersonal judgment.

Journal of Personality, 76(2), 323-355. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2007.00488.x>

SOKOLOVÁ, L., LEMEŠOVÁ, M., & JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z. 2014. *Psychologická príprava budúcich učiteľov a učiteľiek: Inovatívne prístupy*. Bratislava : UK. 137 s.

SOKOLOVÁ, L. 2018. Psychologická gramotnosť ako cieľ psychologického vzdelávania. In: *Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe*. Nitra : PF UKF, s. 206-212.

SOSU, E. M. 201). The development and psychometric validation of a Critical Thinking Disposition Scale. *Thinking Skills and Creativity*, 9(3), 107-119. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.09.002>.

STANOVICH, K. E., & WEST, R. F. 2007. Natural myside bias is independent of cognitive ability. *Thinking & Reasoning*, 13(3), 225-247. <https://doi.org/10.1080/13546780600780796>.

Stanovich, K. E., & Toplak, M. E. 2023. Actively open-minded thinking and its measurement. *Journal of Intelligence*, 11(2), 27. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11020027>.

ŠTRBÁKOVÁ, K., & 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.

TULIS, M. 2022. Refuting Misconceptions in an Introductory Psychology Course for Preservice Teacher. *Psychology Learning and Teaching*, 21(3), 210-234. <https://doi.org/10.1177/14757257221117833>.

TVERSKY, A. & KAHNEMAN, D. 1983. Extension versus intuitive reasoning: The conjunction fallacy in probability judgment. *Psychological Review*, 90(4), 293-315.

PSYCHOLOGICKÉ MYLNÉ PREDSTAVY Z ASPEKTU DÔVERY UČITEĽOV VO VEDU

PSYCHOLOGICAL MISCONCEPTIONS FROM THE ASPECT OF TEACHERS' TRUST IN SCIENCE

Patrícia Šubíková, Lucia Rapsová

Abstrakt: Hlavným cieľom príspevku je zistiť vzťah medzi psychologickými mylnými predstavami a dôverou vo vedu u učiteľov. Výskumný súbor pozostáva z 217 učiteľov pôsobiach na slovenských školách. Administrovali sme dva dotazníky - Dotazník psychologických mylných predstáv (Rapsová, Ballová Mikušková (2024) a Škálu dôvery vo vedu (Hartman, 2017). Výsledky ukázali, že učitelia vo všeobecnosti veria viacerým psychologickým mylným presvedčeniam, pričom najviac rozšírené mýty sa vzťahovali k motivácii žiakov a učebným štýlom. Zároveň bola zaznamenaná relatívne nízka úroveň dôvery vo vedu medzi učiteľmi. Korelačná analýza odhalila slabý, ale štatisticky významný negatívny vzťah medzi psychologickými mylnými predstavami a dôverou vo vedu. Tieto zistenia sú v súlade s existujúcimi štúdiami, ktoré naznačujú, že dôvera vo vedu a vedecká gramotnosť môžu znižovať tendenciu prijať neoverené alebo nesprávne psychologické predstavy.

Kľúčové slová: psychologické mylné predstavy, dôvera vo vedu, psychologicky gramotný učiteľ

Abstract: The main aim of the paper is to determine the relationship between psychological misconceptions and trust in science among teachers. The research sample consists of 217 teachers working in Slovak schools. We administered two questionnaires - the Psychological Misconceptions Questionnaire (Rapsová, Ballová Mikušková (2024) and the Trust in Science Scale (Hartman, 2017). The results showed that teachers generally believed a number of psychological misconceptions, with the most prevalent myths related to student motivation and learning styles. At the same time, a relatively low level of trust in science among teachers was noted. Correlation analysis revealed a weak but statistically significant negative relationship between psychological misconceptions and trust in science. These findings are consistent with existing studies suggesting that science confidence and science literacy may reduce the tendency to adopt unverified or incorrect psychological misconceptions.

Key words: psychological misconceptions, trust in science, psychologically literate teacher

Vedecká štúdia vznikla ako súčasť riešenia projektu 1/0255/24 „Profesijné kompetencie a psychologická gramotnosť učiteľov“.

1 Úvod do problematiky

Vzdelávanie je neoddeliteľnou súčasťou rozvoja každej spoločnosti. Kvalita vzdelávania závisí od mnohých aspektov, pričom jedným z kľúčových faktorov je psychologická gramotnosť učiteľa. Psychologická gramotnosť zahŕňa schopnosť učiteľov rozumieť psychologickým procesom a princípom, ktoré sú nevyhnutné pre optimálne podporovanie rozvoja žiakov. Učitelia, ktorí sú psychologicky gramotní, sú schopní efektívne reagovať na potreby žiakov, využívať vedecké poznatky a prístupy a vytvárať pozitívne vzdelávacie prostredie. Psychologická gramotnosť je zložitý psychologický konštrukt pozostávajúci z viacerých komponentov. Jedným z týchto komponentov sú aj psychologické mylné predstavy – nesprávne alebo nevedecké presvedčenia, ktoré učitelia môžu mať o psychológii a vzdelávaní. Tieto psychologické mýty môžu vyplývať z osobných skúseností, zaužívaných názorov alebo neoverených informácií. Ich prítomnosť v pedagogickej praxi môže mať negatívny vplyv na kvalitu výučby, preto je dôležité pochopiť ich zdroje a následky. Ďalším nemenej dôležitým atribútom psychologической gramotnosti je dôvera učiteľov vo vedu, ktorá je nevyhnutná pre správne aplikovanie vedeckých prístupov do pedagogickej praxe. Dôvera vo vedecké metódy, výskum a poznatky umožňuje učiteľom robiť informované rozhodnutia a prispievať ku kvalitnému vzdelávaciemu procesu na základe overených faktov.

1.1 Psychologické mylné predstavy

Gardner a Brown (2013) definujú psychologické mylné predstavy ako všeobecne rozšírené presvedčenia odporujúce preukázaným vedeckým dôkazom. Podobný názor zastávajú aj Bensley a Lilienfeld (2015), ktorí uvádzajú, že psychologické miskoncepce možno chápať ako presvedčenia o nesprávnych a populárnych predpokladoch, ktoré nie sú podporované kvalitným psychologickým výskumom. Psychologické mylné predstavy môžu mať závažné dôsledky, ovplyvňujúce individuálne rozhodnutia, vnímanie duševného zdravia, ale aj vzdelávacie systémy. Pochopenie zdrojov a príčin mylných predstáv je preto nevyhnutné na zmiernenie týchto negatívnych dôsledkov. Medzi hlavné faktory prispievajúce k vzniku a pretrvávaniu psychologických mylných predstáv patria skreslenia v médiách, nepresnosti vo vzdelávaní, kognitívne skreslenia, intuitívne presvedčenia, hovorené slovo, terminologické nejasnosti a i. Identifikácia a pochopenie týchto zdrojov psychologických mýtov je kľúčové pre kritické myslenie a správne posudzovanie informácií o ľudskom prežívaní a správaní. Pomáha nám odhaliť skreslené presvedčenia, vyvarovať sa chybným záverom a lepšie rozumieť vedeckým poznatkom. Len tak môžeme odolávať nepravdivým

tvrdeniam a prijímať rozhodnutia založené na overených faktoch, čo je nevyhnutné pre osobný rozvoj aj zodpovedné spoločenské fungovanie.

Dôvera v psychologické mýty medzi učiteľmi predstavuje významný problém, ktorý môže negatívne ovplyvniť kvalitu výučby a výsledky vzdelávania. Mnohé mylné predstavy o ľudskom správaní, učení a vývine sú rozšírené v spoločnosti a často sa premietnu aj do učiteľskej praxe. Tieto mýty môžu viesť k nesprávnym pedagogickým stratégiám, ktoré neodrážajú aktuálne vedecké poznatky, a tým obmedzujú rozvoj žiakov. Ak učitelia dôverujú neovereným informáciám, taktiež to môže ovplyvniť ich schopnosť rozpoznáť individuálne potreby žiakov, prispôbiť vyučovanie a zlepšiť ich vzdelávací proces. Myslíme si, že práve kritický prístup k informáciám a overovanie faktov pomáhajú učiteľom vytvárať efektívne a spravodlivé vzdelávacie prostredie, ktoré podporuje zdravý rozvoj žiakov a objektívne hodnotenie ich schopností.

Eliminácia psychologických mýtov vo vzdelávaní je kľúčová pre podporu výučby založenej na dôkazoch a zlepšovanie vzdelávacích výsledkov. Metódy ako práca s textom alebo prednáška na odstraňovanie mýtov, interaktívne vzdelávacie prostredie alebo zvýšenie povedomia o kognitívnych skresleniach, sa ukázali ako účinné pri vyvracaní psychologických mylných predstáv (Kendeou a kol., 2014; Tippet, 2010; Kowalski, Kujawski Taylor, 2009; Deibl a kol., 2024 a i.). Úspešná implementácia týchto stratégií môže vytvoriť vzdelávací rámec založený na vedeckých poznatkoch, ktorý prospeje učiteľom aj žiakom.

1.2 Dôvera vo vedu

Vo všeobecnosti je dôvera vo vedu základom pokroku, pretože poskytuje spoločnosti mnoho výhod. Pomáha ľuďom robiť informované rozhodnutia napríklad v oblasti zdravia, technológie alebo vzdelávania na základe najlepších dostupných dôkazov. Je postavená na výskume, transparentnosti a etických štandardoch. Avšak dezinformácie, vedecká neistota a minulé kontroverzie môžu narušiť dôveru verejnosti vo vedu.

Bromme a kol. (2022) uvádzajú tri dimenzie dôvery vo vedu: odbornosť (vysoko odborné a relevantné poznatky o problematike), integrita (dodržiavanie pravidiel, noriem, hodnôt svojej profesie) a benevolencia (záujem o dobro iných). Tieto dimenzie možno pripísať charakteristikám vedca, resp. nositeľom týchto vedeckých poznatkov. Úroveň dôvery vo vedu však môžu výrazne ovplyvňovať aj charakteristiky samotného „prijímateľa poznatkov“, pričom dôležitú úlohu zohráva jeho všeobecná dôvera v inštitúcie, ale i dôvera vo vzťahu k zdrojom vedeckých poznatkov. Uvedené tvrdenie deklarujú aj Bråten, Ferguson (2015); Merk a kol. (2017), ktorí zistili, že nedôvera (učiteľov) vo vedu a vedecké poznatky je spojená s ich presvedčeniami a názormi o samotnom zdroji vedeckých poznatkov. Schmidt a kol. (2022) za ďalší faktor vplývajúci na

(ne)dôveru vo vedu považuje vlastné presvedčenia jednotlivca o konkrétnych témach a i. Tieto zistenia podporujú i výsledky výskumu realizovaného na vzorke učiteľov, ktoré odhalili, že práve predchádzajúce názory a presvedčenia učiteľov špecifické pre určitú tému výrazne ovplyvnili ich dôveru vo vedecké poznatky v uvedenej téme. Mali tendenciu viac dôverovať dôkazom konzistentným s ich predchádzajúcimi presvedčeniami a názormi, ako dôkazom odlišujúcim sa od ich presvedčení. Hendriks, Klienhuus a Bromme (2016) sa vo svojom výskume taktiež zamerali na zisťovanie negatívnych faktorov ovplyvňujúcich dôveru vo vedu. Zistili, že jedným z takýchto významných faktorov sú samotné omyly a chyby profesionálov, ktoré následne vyvolávajú neistotu verejnosti. Kreps a Kriner (2020) dodávajú, že samotná veda, vedecká obec a moderná civilizácia sú čiastočne zodpovedné za aktuálny stav viery v mylné presvedčenia. Zdôvodňujú to tým, že vedecká obec zaznamenala na svojej strane viacero omylov a samotná veda nie vždy dokázala všetky javy dostatočne zrozumiteľne vysvetliť aj pre bežnú populáciu. K ďalším negatívnym faktorom možno zaradiť médiá, ktoré pravidelne informujú o týchto prípadných chybách odborníkov (Hendriks, Kleinhuus, Bromme, 2016).

Viacere výskumné štúdie zistili, že učitelia v pregraduálnej príprave a učitelia v praxi majú tendenciu pridržovať sa alternatívnych vysvetlení alebo všeobecne akceptovaných myšlienok a názorov (ktoré bývajú často nepravdivé) vo väčšej miere ako samotných vedeckých dôkazov (Bråten, Ferguson, 2015; Cramer, 2013; Parr, Timperley, 2008). Hendriks, Seifried, Menz (2021) poukazujú, že problémom môže byť skutočnosť, že pre učiteľov môže byť zložité orientovať sa v zisteniach založených na vedeckých dôkazoch, nakoľko si to vyžaduje značné vedomosti v metodológii výskumu. Rosman, Merk (2021) rovnako zistili, že nedôvera učiteľov vo vedu vychádza práve z nedôvery voči zámerom a integrite výskumníkov, zatiaľ čo odbornosť

výskumníkov nezohráva pre učiteľov významnú úlohu. Könneker (2018, in Rosman, Merk, 2021) načrtol, že by bolo účinné, keby výskumníci zdieľali s laickou verejnosťou informácie o svojej motivácii realizovať daný výskum. Vazire (2017) považuje práve transparentnosť a otvorenosť za kľúčové pri zvyšovaní dôvery vo vedu. Rosman, Merk (2021) zase zdôrazňujú potrebu dodržiavania štandardov otvorenej vedy, ktoré podľa nich zvyšujú dôveru vo vedu.

1.3 Vzťah medzi psychologickými mylnými predstavami a dôverou vo vedu

Dôvera vo vedu je jedným z najčastejšie skúmaných atribútov psychologickej gramotnosti v súvislosti s psychologickými mylnými predstavami. Predpokladá sa, že učitelia s nízkou dôverou vo vedu môžu byť náchylnejší na psychologické

mylné predstavy, pretože sú menej ochotní vyhľadávať alebo prijímať vedecké vysvetlenia týkajúce sa učenia.

Viacere štúdie skúmali súvislosť medzi dôverou vo vedu a prijímaním psychologických mylných predstáv medzi pedagógmi. Štúdia Lilienfelda, Ammiratiho a Davida (2012) sa zameriavala na vzťah medzi dôverou vo vedu a náchylnosťou k psychologickým mylným predstavám. Autori zistili, že jednotlivci s nižšou dôverou vo vedecké poznatky majú tendenciu viac veriť mylným predstavám, ktoré sú často šírené médiami a neoverenými osobnými skúsenosťami.

Podobne štúdia Macdonalda a kol. (2017) zistila, že učitelia s vyššou dôverou vo vedecký výskum menej často veria neuromýtom, ako je napríklad viera v učebné štýly alebo mýtus o dominancii ľavej a pravej hemisféry mozgu.

Výskum Schmidta a kol. (2022) sa zameriaval na dôveru učiteľov vo vzdelávaciu vedu, pričom osobitnú pozornosť venoval súvislosti s ich predchádzajúcimi presvedčeniami. Zistenia tohto výskumu naznačujú, že dôvera učiteľov vo vedu je ovplyvnená nielen zdrojom informácií, ale aj ich predchádzajúcimi presvedčeniami, čo môže komplikovať uplatňovanie praxe založenej na dôkazoch.

Ďalšia štúdia Hartmana (2017) tiež potvrdila štatisticky významný vzťah medzi psychologickými mylnými predstavami a dôverou vo vedu, pričom zistila, že nižšia dôvera vo vedu koreluje s vyššou mierou prijímania týchto mylných predstáv.

Autori (Bromme a kol. 2022; Kowalski, Kujawski Taylor, 2009) sa zhodujú a vnímajú dôveru učiteľov vo vedu ako kľúčový faktor ovplyvňujúci ich využívanie vedeckých poznatkov v pedagogickej praxi. Aj napriek týmto názorom je stále mnoho učiteľov a odborníkov, ktorí tieto fakty ignorujú a mnoho vedeckých dôkazov odmietajú. Kowalski a Kujawski Taylor (2009) hovoria tiež o tom, že jednotlivci, ktorí odmietajú vedecké dôkazy najčastejšie podliehajú psychologickým miskoncepciám.

1.4 Výskumné ciele, výskumné otázky a hypotézy výskumu

Výskum, ktorému sa v príspevku venujeme, je centrován na problematiku psychologických mylných predstáv učiteľov vo vzťahu k dôvere vo vedu. Zatiaľ čo preferencia psychologických mýtov môže negatívne ovplyvniť kvalitu výučby a výsledky vzdelávania, naopak dôvera vo vedu u učiteľov sa považuje za veľmi perspektívnu na zlepšenie kvality škôl a vyučovania, ako aj učenia žiakov. Hlavným výskumným cieľom bolo zistiť, či existuje vzťah medzi psychologickými mylnými predstavami a dôverou učiteľov vo vedu.

Na základe hlavného cieľa sme si stanovili čiastkové ciele:

- zistiť úroveň dôvery v psychologické mylné predstavy,

- zistiť preferencie psychologických mylných predstáv u učiteľov,
- zistiť úroveň dôvery vo vedu u učiteľov.

Na základe hlavného výskumného cieľa, ako i čiastkových cieľov výskumu, sme si sformulovali nasledovnú hypotézu a výskumné otázky:

H1: Predpokladáme, že existuje štatisticky významný vzťah medzi psychologickými mylnými predstavami a dôverou vo vedu.

V01: Aká je úroveň dôvery v psychologické mylné predstavy?

V02: Ktorým psychologickým mylným predstavám učitelia najviac dôverujú?

V03: Aká je úroveň dôvery učiteľov vo vedu?

2 Metódy

2.1 Výskumný súbor

Výskumný súbor tvorilo 217 učiteľov pôsobiacich v materských, základných a stredných školách na Slovensku. Z aspektu zastúpenia pohlaví dominovalo ženské pohlavie (202 žien, 94,47%), zatiaľ čo muži boli zastúpení iba v počte 15 (5,53%). Tento rozdiel možno vysvetliť vysokým podielom žien pracujúcich v školstve v porovnaní s mužmi. Priemerný vek respondentov bol 43,86 a priemerná dĺžka pedagogickej praxe bola 17,66 rokov.

2.2 Metódy výskumu a spracovania dát

Dôveru v psychologické mylné predstavy učiteľov sme merali prostredníctvom Dotazníka psychologických mylných predstáv (vybrané a adaptované položky prispôbosené pre pedagogickú prax). Autorkami tohto dotazníka sú Rapsová, Ballová Mikušková (2024), ktoré vychádzali z dotazníkov od autorov Tulis (2022) a McAfee, Hoffman (2021). Dotazník preložili, upravili a niektoré položky redukovali. Táto verzia pozostáva z 25 položiek, obsahujúcich psychologické informácie, ktoré sú zaužívané v laickej verejnosti, ale aj medzi odborníkmi. Niektoré z uvedených psychologických výrokov sú pravdivé, zatiaľ čo iné sú nepravdivé a vychádzajú zo zaužívaných mylných predstáv alebo nesprávnej interpretácie psychologických informácií. Respondenti odpovedali pomocou päťbodovej škály a ich priemerné skóre bolo následne vypočítané, pričom vyššie hodnoty naznačovali väčší výskyt psychologický miskoncepcií. Položky sa vzťahovali na široké spektrum tém.

Dôveru vo vedu u učiteľov sme skúmali prostredníctvom Škály dôveryhodnosti vedy. Autorom tejto škály je Hartman (2017). Obsahuje šesť výrokov, na ktoré respondenti vyjadrovali mieru súhlasu alebo nesúhlasu pomocou 5-bodovej škály (1 – úplne nesúhlasím, 2 – nesúhlasím, 3 – nemám vyhradený názor, 4 – súhlasím, 5 – úplne súhlasím).

Štatistické analýzy boli realizované prostredníctvom programu JASP 0.15. Na získanie prehľadu o zozbieraných dátach sme využili metódy deskriptívnej štatistiky a na analýzu vzťahu medzi skúmanými premennými sme aplikovali Pearsonovu korelačnú analýzu.

3 Výsledky

Deskriptívne štatistiky psychologických mylných predstáv (PMP) uvádzame v tabuľke 1. Výsledky ukázali priemerné skóre 3,20 z 5 (SD = 0,30). Maximálne dosiahnuté skóre účastníkov výskumu bolo 4,16 z 5 možných bodov a dosiahnuté minimum predstavovalo 2,28 z 5 možných bodov. Hodnota módu predstavovala 3,24 z 5 a medián 3,20 z 5. Hodnoty šikmosti a strmosti ukázali prijateľnú distribúciu. Na základe uvedeného možno konštatovať, že učitelia v priemere viac inklinujú k psychologickým mylným predstavám.

Tabuľka 1 Deskriptívne štatistiky PMP

Psychologické mylné predstavy (PMP)	
N	217
Modus	3,24
Medián	3,20
Priemerné skóre	3,20
SD	0,30
Šikmost'	0,15
Strmost'	0,13
MIN	2,28
MAX	4,16

Legenda: PMP-psychologické mylné predstavy, N-počet, SD-štandardná odchýlka, MIN-minimálna hodnota, MAX-maximálna hodnota; Zdroj: vlastné spracovanie (2025)

Čiastkovým cieľom nášho výskumu bolo zistiť, ktorým psychologickým miskoncepciám učiteľa najviac dôverujú. Z výsledkov vyplynulo, že medzi najviac preferované psychologické mylné predstavy patrili nasledujúce výroky:

- „Čím väčšia je motivácia u žiakov, tým lepší výkon podávajú.“ Zaujímavým zistením pre nás je, že až 196 učiteľov (N=217) označilo tento výrok ako pravdivý alebo úplne pravdivý. Respondenti dosiahli najvyššie priemerné skóre v rámci tohto výroku s hodnotou 4,45 z 5 bodov (SD = 0,81).
- „Žiaci sa toho naučia viac vtedy, ak vyučovací štýl zodpovedá ich spôsobu učenia/učebnému štýlu.“ Tento výrok dosiahol druhé najvyššie priemerné skóre s hodnotou 4,30 z 5 (SD = 0,99).
- „Žiaci sa budú učiť lepšie, ak objavia veci sami, namiesto toho, aby im učiteľ všetko vysvetľoval.“ Priemerné skóre tohto výroku je 4,12 z 5 (SD = 1).

Deskriptívne štatistiky dôvery vo vedu uvádzame v tabuľke 2. Výsledky ukázali priemerné skóre 3,78 z 5 (SD = 0,94). Maximálne dosiahnuté skóre účastníkov bolo 5 z 5 možných bodov a dosiahnuté minimum predstavovalo 1 z 5 možných bodov. Hodnota módu predstavovala 5 z 5 a medián 3,83 z 5. Hodnoty šikmosti a strmosti vykazovali prijateľnú distribúciu. Tieto výsledky naznačujú relatívne nízku mieru dôvery vo vedecké poznatky medzi učiteľmi.

Tabuľka 2 Deskriptívne štatistiky dôvery vo vedu

Dôvera vo vedu (ST)	
N	217
Modus	5
Medián	3,83
Priemerné skóre	3,78
SD	0,94
Šikmost'	-0,52
Strmost'	-0,32
MIN	1
MAX	5

Legenda: ST-dôvera vo vedu, N- počet, SD- štandardná odchýlka, MIN-minimálna hodnota, MAX-maximálna hodnota; Zdroj: vlastné spracovanie (2025)

Tabuľka 3 Korelácia dôvery vo vedu a psychologických mylných predstáv

Premenná		PMP
ST	r	-0,192**
	p	0,005

Legenda: ST-dôvera vo vedu, PMP-psychologické mylné predstavy, r-Pearsonov korelačný koeficient, p-signifikancia; Zdroj: vlastné spracovanie (2025)

Korelačnú analýzu psychologických mylných predstáv a dôvery vo vedu prezentujeme v tabuľke 3. Zistili sme štatisticky signifikantný vzťah medzi dôverou vo vedu a psychologickými mylnými predstavami. Hodnota Pearsonovho r (-0,192**) nám naznačuje slabý, ale štatisticky významný negatívny vzťah medzi uvádzanými premennými, čím možno podporiť nami formulovanú hypotézu. Vychádzajúc z výsledkov možno konštatovať, že učitelia, ktorí dôverujú vede sú menej náchylní dôverovať psychologickým mylným predstavám.

4 Diskusia a záver

V našom výskume sme sa snažili zistiť úroveň dôvery v psychologické mylné predstavy v cieľovej skupine slovenských učiteľov pôsobiach v pedagogickej praxi. Na základe prezentovaných výsledkov možno konštatovať, že učitelia vo vyššej miere veria viacerým psychologickým mylným predstavám. Priemerné

skóre naznačuje pomerne vysokú mieru súhlasu s psychologickými mýtami. Tieto výsledky sú v súlade s predchádzajúcimi výskumami (Dekker a kol., 2012; Lilienfeld, Ammirati, David, 2012), ktoré poukazujú na rozšírenosť psychologických mýtov aj medzi vzdelanými odborníkmi.

Zistili sme, že najviac rozšírenou mylnou predstavou medzi učiteľmi bol výrok: „Čím väčšia je motivácia u žiakov, tým lepší výkon podávajú.“ Toto presvedčenie je v rozpore s vedeckými poznatkami, ktoré naznačujú, že motivácia je len jedným z viacerých faktorov ovplyvňujúcich výkon žiakov. Druhým veľmi rozšíreným mýtom bol výrok o učebných štýloch, pričom 89 % učiteľov verilo, že „výučba prispôsobená individuálnemu učebnému štýlu žiaka zlepšuje jeho výkon“. Tento názor bol však vyvrátený viacerými štúdiami (Pashler a kol., 2008), ktoré nepreukázali významný vplyv učebných štýlov na učebné výsledky žiakov. Toto zistenie však nie je pre nás veľmi prekvapivým, pretože už vyššie spomínaný výskum Dekkera a kol. (2012) odhalil, že až 90% učiteľov z rôznych krajín dôveruje mýtu, že študenti by mali byť vyučovaní vo svojom preferovanom učebnom štýle. Zároveň je potvrdenie tohto zistenia aj veľmi alarmujúce, pretože zastávanie tejto miskoncepce v pedagogickej praxi, môže viesť k neefektívnym učebným stratégiám. Respondenti taktiež preukázali značne veľkú dôveru v mýtus: „Žiaci sa budú učiť lepšie, ak objavia veci sami, namiesto toho, aby im ich učiteľ všetko vysvetľoval.“

Viacerí autori (De Bruyckere a kol., 2015; Tullis 2022) poukazujú na to, že učelia zohrávajú kľúčovú úlohu pri formovaní vzdelávacieho prostredia, a práve zotrvávanie na nesprávnych presvedčeniach môže znižovať efektivitu vyučovacích metód a vzdelávacích stratégií. Zmierňovanie psychologických mýtov vo vzdelávaní je kľúčové pre podporu výučby založenej na dôkazoch a zlepšovanie vzdelávacích výsledkov.

Ďalším cieľom nášho výskumu bolo zistiť úroveň dôvery učiteľov vo vedu. Výsledky deskriptívnej štatistiky preukázali relatívne nízku mieru dôvery vo vedecké poznatky medzi učiteľmi. Určité výroky dokonca naznačovali aj prítomnosť skepticizmu. Veľmi podobné výsledky úrovne dôvery učiteľov vo vedu zaznamenala vo svojom výskume Rapsová (2024). Nedôvera vo vedu medzi učiteľmi môže mať významné dopady na vzdelávanie žiakov. Učelia, ktorí sa spoliehajú na nevedecké presvedčenia, môžu nevedomky posilňovať dezinformácie medzi svojimi žiakmi, čím prispievajú k rozšíreniu psychologických mýtov v spoločnosti. To môže negatívne ovplyvniť ich kritické myslenie a schopnosť rozlišovať medzi vedecky podloženými faktami a neoverenými tvrdeniami. Práve preto je dôležité, aby učelia mali prístup ku kvalitným a dôveryhodným zdrojom informácií, ktoré by im pomohli lepšie sa orientovať v pedagogických a psychologických témach. Jednou z efektívnych metód na posilnenie dôvery vo vedu je rozvoj vedeckej gramotnosti u učiteľov prostredníctvom odborných školení a programov zameraných na kritické

myslenie. Nápomocné môžu byť taktiež rôzne diskusie a besedy nielen pre učiteľov, ale aj študentov (učiteľstva). Výskumy naznačujú, že vzdelávacie intervencie, ktoré učiteľom poskytujú praktické príklady vedeckých metód a ich aplikácií, môžu znižovať tendenciu veriť psychologickým mýtom (Hendriks a kol. 2016).

Hlavným výskumným cieľom bolo zistiť, či existuje vzťah medzi dôverou vo vedu a psychologickými mylnými predstavami. Korelačná analýza preukázala štatisticky významný negatívny vzťah medzi týmito premennými. Z negatívnej valencie vzťahu vyplýva, že učelia s vyššou dôverou vo vedu sú menej náchylní veriť psychologickým mýtom. Zistenie je v súlade s doterajšími výskumami (Hartman, 2017; Kowalski, Kujawski Taylor 2009), ktoré naznačujú, že vyššia dôvera vo vedecké metódy môže znižovať tendenciu prijímať neoverené alebo nesprávne psychologické informácie. Avšak slabá veľkosť vzťahu naznačuje, že hoci vzťah existuje, nie je dominantným. To môže naznačovať, že na prijímanie psychologických mýtov vplývajú aj iné faktory, ako napríklad osobná skúsenosť, vzdelanie či kognitívne skreslenia (Lilienfeld a kol., 2011).

Na základe našich výskumných zistení odporúčame pre ďalší výskum, aby meranie úrovne dôvery vo vedu a dôvery v psychologické miskoncepcie prebehlo viac ako jedenkrát. Bolo by vhodné realizovať longitudinálny výskum, ktorý by umožnil sledovať vývoj dôvery vo vedu a dôvery v psychologické mylné predstavy u učiteľov v priebehu času. Týmto spôsobom by bolo možné lepšie pochopiť, ako sa tieto faktory menia v reakcii na profesijný rozvoj alebo zmeny v školskom prostredí. Meranie by sa teda malo uskutočňovať opakovane po dlhšom časovom intervale, čím by sa overila validita získaných výsledkov.

Odporúčania pre prax zahŕňajú zlepšenie vzdelávania a školení učiteľov v oblasti kritického myslenia a vedeckej gramotnosti. Implementácia takýchto programov do profesijného rozvoja učiteľov by mohla výrazne prispieť k zníženiu šírenia psychologických mýtov a k lepšiemu porozumeniu vedeckým metódam a princípom. Školenia a semináre zamerané na vedecké poznatky v oblasti psychológie a vzdelávania by mohli učiteľom poskytnúť nástroje na rozpoznanie a eliminovanie nevedeckých predstáv v ich pedagogickej praxi. Taktiež by bolo vhodné podporovať otvorené diskusie a zdieľanie skúseností medzi učiteľmi, čo by mohlo viesť k väčšej reflexii ich pedagogických postupov a presvedčení. Na podporu tejto iniciatívy by sa mohli organizovať aj školenia pre učiteľov, ktoré by zahŕňali príklady z praxe, ktoré by pomohli zlepšiť ich vedecký pohľad na vyučovacie metódy a psychologické princípy. Zameranie sa na správne informácie a overovanie faktov je dôležitým krokom k zabezpečeniu kvalitného vzdelávania, ktoré bude vychádzať zo správnych vedeckých základov.

Veľmi dôležité je spomenúť, že učelia, ktorí nepodliehajú psychologickým mylným predstavám a majú vyššiu dôveru vo vedu, môžu prispieť k rozvoju kritického myslenia u svojich žiakov. Teda podstatné je nielen rozvíjať kritické

myslenie u učiteľov, ale aj u samotných žiakov. V praxi je dôležité implementovať metodiky, ktoré podporujú rozlišovanie medzi vedecky podloženými faktami a neoverenými tvrdeniami, a to nielen vo vzdelávaní učiteľov, ale aj v rámci vyučovacích hodín pre žiakov.

Záverom môžeme konštatovať, že zistenia nášho výskumu ukazujú na potrebu zlepšiť profesijný rozvoj učiteľov v oblasti psychologickkej gramotnosti a dôvery vo vedecké poznatky. Tieto výsledky by mali byť podnetom pre ďalší výskum a implementáciu praktických opatrení v oblasti psychologického vzdelávania v pregraduálnej príprave a ďalšom vzdelávaní učiteľov v praxi.

Literatúra

BENSLEY, D. A., & LILIENFELD, S. O. 2015. What is a psychological misconception? Moving toward an empirical answer. *Teaching of Psychology*, 42(4).

BRÅTEN, I., & FERGUSON, L. E. 2015. Belief about sources of knowledge predict motivation for learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 50, 13-23.

BROMME, R., MEDE, G. N., THOMM, E., KREMER, B., & ZIEGLER, R. 2022. An anchor in troubled times: Trust in science before and within the COVID-19 pandemic. *PloS ONE*, 17(2), 1-27.

CRAMER, C. 2013. Beurteilung des bildungswissenschaftlichen Studiums durch Lehramtsstudierende in der ersten Ausbildungsphase im Längsschnitt. The assessment of educational scientific study courses as given by students in their first phase of teacher training in longitudinal section. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 66-82.

DE BRUYCKERE, P., KIRSCHNER, P. A., & HULSHOF, C. D. 2015. *Urban myths about learning and education*. London: Elsevier.

DEIBL, I., ZEITLHOFFER, I., & ZUMBACH, J. 2024. Overcoming the myths: Interactive learning environments as myth busters in teaching and learning. *Educational Psychology Review*, 23(3).

DEKKER, S., LEE, N. C., HOWARD-JONES, P., & JOLLES, J. 2012. Neuromyths in education: Prevalence and predictors of misconceptions among teachers. *Frontiers in Psychology*, 3.

GARDNER, R. M., & BROWN, D. L. 2013. A test of contemporary misconceptions in psychology. *Learning and Individual Differences*, 24, 211-215.

HARTMAN, R. O. 2017. Modeling Attitudes Toward Science: Development and Validation of the Credibility of Science Scale. *Basic and Applied Social Psychology*, 39(6), 358 - 371.

- HENDRIKS, F., KEINHUES, D., & BROMME, R. 2016. Trust in Science and the Science of Trust. In *Trust and Communication in a Digitized World. Models and Concepts of Trust Research*. Switzerland: Springer Cham, pp. 143-159.
- HENDRIKS, F., SEIFRIED, E., & MENZ, C. 2021. Unraveling the “smart but evil” stereotype: pre-service teachers; evaluations of educational psychology researchers versus teachers as sources of information. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 35(2-3), 157-171.
- KENDEOU, P., WALSH, E. K., SMITH, E. R., & O'BRIEN, E. J. 2014. Knowledge revision processes in refutation texts. *Discourse Processes*, 51(5-6).
- KOWALSKI, P., & KUJAWSKI TAYLOR, A. 2009. The Effect of Refuting Misconceptions in the Introductory Psychology Class. *Teaching of Psychology*, 36(3), 153-159.
- KREPS, S. E., & KRINER, D. L. 2020. Model uncertainty, political contestation, and public trust in science: Evidence from the COVID-19 pandemic. *Science Advances*, 6(43), 1-12.
- LILIENFELD, S. O., LYNN, S. J, RUSCIO, J., & BEYERSTEIN, B. L. 2011. *50 největších mýtů populární psychologie. Opravník obecně oblíbených omylů o lidském chování*. Praha: Euromedia-Knižní klub.
- LILIENFELD, S. O., AMMIRATI, R., & DAVID, M. 2012. Distinguishing science from pseudoscience in schol psychology: Science and scientific thinking as safeguards against human error. *Journal of School Psychology*, 50(1), 7 – 36.
- MACDONALD, K., GERMINE, L., & ANDERSON, A. 2017. Dispelling the Myth: Training in Education or Neuroscience Decreases but Does Not Eliminate Beliefs in Neuromyths. *Frontiers in Psychology*, 3.
- MCAFEE, M., & HOFFMAN, B. 2021. The Morass of Misconceptions: How Unjustified Beliefs Influence Pedagogy and Learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching & Learning*, 15(1), 1-16.
- MERK, S., ROSMAN, T., RUEß, J., SYRING, M., & SCHNEIDER, J. 2017. Pre-service teachers' perceived value of general pedagogical knowledge for practice: Relations with epistemic beliefs and source beliefs. *PLOS ONE*, 12(9).
- PAAR, J. M., & TIMPERLEY, H. S. 2008. Teachers, schools and using evidence: Considerations of preparedness. *Assessment in Education Principles Policy and Practice*, 15(1), 57-71.
- PASHLER, H., MCDANIEL, M., ROHRER, D., & BJORK, R. 2008. Learning styles: Concepts and evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 9(3), 105-119.
- RAPSOVÁ, L., & BALLOVÁ MIKUŠKOVÁ, E. 2024. *Dotazník psychologických mylných představ*. Nitra : PF UKF.
- RAPSOVÁ, L. 2024. *Psychologicky gramotný učitel'*. Nitra: PF UKF v Nitre.
- ROSMAN, T., & MERK, S. 2021. Teacher's reasons for trust and distrust in scientific evidence: Reflecting a “smart but evil” stereotype? *AERA Open*, 7(1), 1-15.

- SCHMIDT, K., ROSMAN, T., CRAMER, C., BESA, K. S., & MERK, S. 2022. Teachers trust educational science - Especially if it confirms their beliefs. *Frontiers in Education*, 7, 1-16.
- TIPPETT, C. D. 2010. Refutation text in science education: A review of two decades of research. *International Journal of Science & Mathematics Education*, 8(6), 951-970.
- TULIS, M. 2022. Refuting Misconceptions in an Introductory Psychology Course for Preservice Teacher. *Psychology Learning and Teaching*, 21(3), 210-234.
- VAZIRE, S. 2017. Quality uncertainty erodes trust in science. *Collabra: Psychology*, 3(1).

VZŤAH VYBRANÝCH FAKTOROV PSYCHOLOGICKEJ GRAMOTNOSTI A PRACOVNEJ SPOKOJNOSTI UČITEĽOV

THE RELATION BETWEEN SELECTED FACTORS OF PSYCHOLOGICAL LITERACY AND TEACHERS' JOB SATISFACTION

Terézia Kozlíková, Marcela Verešová

Abstrakt: Príspevok skúma vzťah medzi vybranými faktormi psychologickej gramotnosti a pracovnou spokojnosťou učiteľov v slovenskom vzdelávacom prostredí. Psychologická gramotnosť je konceptualizovaná prostredníctvom troch komponentov: oddanosti etickým princípom, kritického myslenia a úrovne psychologických informácií. Výskum bol realizovaný na vzorke 89 učiteľov základných a stredných škôl zo západného Slovenska. Výsledky korelačnej a regresnej analýzy potvrdili štatisticky významný pozitívny vzťah medzi všetkými skúmanými komponentmi a pracovnou spokojnosťou, s najsilnejším efektom v prípade oddanosti etickým princípom. Komplexný model zahŕňajúci všetky tri komponenty vysvetľoval 25% variancie v pracovnej spokojnosti učiteľov. Zistenia majú významné implikácie pre pregraduálnu prípravu a ďalšie vzdelávanie učiteľov.

Kľúčové slová: psychologická gramotnosť; pracovná spokojnosť; učitelia; etické princípy; kritické myslenie

Abstract: This paper examines the relationship between selected factors of psychological literacy and job satisfaction among teachers in the Slovak educational environment. Psychological literacy is conceptualized through three components: commitment to ethical principles, critical thinking, and level of psychological information. The research was conducted on a sample of 89 primary and secondary school teachers from western Slovakia. The results of correlation and regression analysis confirmed a statistically significant positive relationship between all studied components and job satisfaction, with the strongest effect in the case of commitment to ethical principles. A comprehensive model including all three components explained 25% of the variance in teachers' job satisfaction. The findings have significant implications for undergraduate preparation and further education of teachers.

Key words: psychological literacy; job satisfaction; teachers; ethical principles; critical thinking

Vedecká štúdia vznikla ako súčasť riešenia projektu 1/0255/24 „Profesijné kompetencie a psychologická gramotnosť učiteľov“.

1 Úvod do problematiky

V súčasnom dynamickom vzdelávacom prostredí sa čoraz väčšia pozornosť venuje nielen odborným a didaktickým kompetenciám učiteľov, ale aj ich psychologickej pripravenosti, schopnosti kriticky myslieť a dodržiavať etické

princípy. Psychologická gramotnosť predstavuje komplexný konštrukt, ktorý významne ovplyvňuje kvalitu pedagogickej práce a pracovnú spokojnosť učiteľov (Sokolová, 2015). Psychologická gramotnosť je schopnosť efektívne aplikovať psychologické poznatky a zručnosti v každodennom živote na zlepšenie duševnej pohody jednotlivcov a spoločnosti (Cranney et al., 2011). V pedagogickom kontexte tento koncept zahŕňa nielen teoretické poznatky z oblasti psychológie, ale aj schopnosť tieto poznatky efektívne aplikovať v interakcii so žiakmi, kolegami a rodičmi, reflektovať vlastnú pedagogickú prax a eticky konať v rôznych situáciách (Sokolová, 2014).

Pracovná spokojnosť učiteľov predstavuje komplexný psychologický konštrukt, ktorý zahŕňa kognitívne, emocionálne a behaviorálne komponenty (Kollárik, 2018). V kontexte učiteľskej profesie ju možno definovať ako pozitívny emocionálny stav vyplývajúci z hodnotenia svojej práce a pracovných skúseností (Mareš, 2013). Pracovná spokojnosť významne koreluje s pracovným výkonom, motiváciou a celkovou kvalitou života učiteľov.

1.1 Psychologická gramotnosť učiteľov

Sokolová et al. (2013) navrhujú trojstupňový model psychologické gramotnosti, ktorý zahŕňa: funkčnú psychologickú gramotnosť – schopnosť komunikovať informácie; interaktívnu psychologickú gramotnosť – rozvoj osobnostných schopností a sociálnych kompetencií; a kritickú gramotnosť – osobnostnú a spoločenskú zodpovednosť.

Pre potreby nášho výskumu sme sa zamerali na tri kľúčové komponenty psychologické gramotnosti: oddanosť etickým princípom, kritické myslenie a psychologické informácie.

1.1.1 Oddanosť etickým princípom

Oddanosť etickým princípom predstavuje komplexný psychologický fenomén, ktorý sa formuje na priesečníku kognitívneho vývinu, emocionálnej inteligencie a sociálneho učenia. V kontexte psychologické gramotnosti tento proces zahŕňa nielen porozumenie morálnym normám, ale aj schopnosť integrovať ich do každodenného rozhodovania a správania. Gluchman (2017) zdôrazňuje, že etické kódexy učiteľov by mali vychádzať z fundamentálnych hodnôt ako rešpekt k človeku, dôstojnosť, sloboda, rovnosť, spravodlivosť, pravda a zodpovednosť.

1.1.2 Kritické myslenie

Kritické myslenie je definované ako "disciplinované, sebausmerňujúce myslenie, ktoré exemplifikuje dokonalosť myslenia primeranú konkrétnemu spôsobu alebo

oblasti myslenia" (Paul & Elder, 2020, s. 14). Ide o komplexný kognitívny proces, ktorý zahŕňa analýzu, interpretáciu, evaluáciu a vysvetľovanie. Brookfield (2012) zdôrazňuje, že kritické myslenie zahŕňa štyri kľúčové komponenty: identifikáciu a spochybnenie predpokladov, uvedomenie si kontextuálneho vplyvu na myslenie a konanie, predstavenie a skúmanie alternatív, a reflektívnu skeptickosť.

1.1.3 Psychologické informácie

Ovládanie psychologických informácií je dôležitou súčasťou profesionálnej výbavy každého učiteľa. Medzi základné psychologické poznatky, ktoré by mal ovládať každý učiteľ a byť schopný ich aplikovať do praxe, patria základné vedecké poznatky o psychických procesoch, stavoch a vlastnostiach, ich utváraní a vývine, učení, motivácii, osobnosti, sociálnej psychológii a ďalšie. Mareš (2013) upozorňuje, že nie je dostačujúce len pasívne ovládať psychologické informácie – učitelia musia byť schopní s nimi aktívne pracovať, vyhľadávať relevantné informácie v odborných zdrojoch a kriticky posudzovať ich kvalitu a spoľahlivosť.

1.2 Pracovná spokojnosť učiteľov

Pracovná spokojnosť je v odborných prameňoch často chápaná ako pozitívny postoj k práci. Tento postoj je trojrozmerný a pozostáva z emočnej reakcie, kognitívnych názorov a presvedčení o práci a z konkrétneho správania, ktoré jednotliviec vykazuje voči práci (Weiss, 2002). Paulík (2017) uvádza, že pracovná spokojnosť učiteľov je ovplyvnená rôznymi faktormi, ako sú pracovné podmienky, vzťahy s kolegami a nadriadenými, možnosti profesionálneho rastu a uznania. Výskumy naznačujú, že existuje pozitívny vzťah medzi psychologickou gramotnosťou a pracovnou spokojnosťou učiteľov. Gibbs a Coffey (2004) zistili, že učitelia, ktorí absolvovali tréning v oblasti psychologickéj gramotnosti, vykazovali vyššiu mieru pracovnej spokojnosti a sebaúčinnosti. Podobne Vesely et al. (2014) ukázali, že učitelia s vyššou úrovňou emocionálnej inteligencie mali vyššiu pracovnú spokojnosť a lepšie zvládali stres.

1.3. Výskumný problém a hypotézy

Výskumný problém možno formulovať v podobe nasledovnej otázky: Aký je vzťah medzi úrovňou psychologickéj gramotnosti (v komponentoch oddanosti etickým princípom, kritického myslenia a psychologických informácií) a pracovnou spokojnosťou učiteľov základných a stredných škôl v slovenskom vzdelávacom systéme?

Na základe východiskových odborných zdrojov formulujeme nasledujúce hypotézy:

H1: Učitelia s vyššou mierou oddanosti etickým princípom vykazujú vyššiu celkovú pracovnú spokojnosť.

H2: Učitelia s vyššou úrovňou kritického myslenia vykazujú vyššiu mieru pracovnej spokojnosti.

H3: Učitelia s vyššou úrovňou psychologických informácií vykazujú vyššiu mieru pracovnej spokojnosti.

H4: Učitelia s komplexnejšou psychologickou gramotnosťou (vysoké skóre vo všetkých troch sledovaných komponentoch) vykazujú vyššiu mieru pracovnej spokojnosti než učitelia s nižšou úrovňou psychologickkej gramotnosti.

2 Metódy

2.1 Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku tvorilo 89 učiteľov ($N=89$) zo základných a stredných škôl Slovenskej republiky. Participanti boli vybraní náhodným výberom zo škôl v rôznych regiónoch západného Slovenska. Priemerný vek účastníkov výskumu bol 42,8 roka ($SD = 9,6$), pričom výskumný súbor tvorili participanti vo vekovom rozpätí od 25 do 62 rokov, mali ukončené vysokoškolské vzdelanie s pedagogickým zameraním a aktívne pôsobili v čase výskumu v učiteľskej profesii.

2.2 Výskumné metódy

Pri zostavovaní nášho výskumného plánu sme vyberali metodiky na základe stanovených výskumných cieľov a formulovaných hypotéz. V rámci realizácie výskumu sme použili a aplikovali nasledujúce metodologické nástroje:

- *Critical Thinking Disposition Self-Rating Form* (CTDS-R) - Tento nástroj vyvinutý Sosu (2013) meria dve základné dimenzie kritického myslenia: kritickú otvorenosť a reflexivitu. Metodika pozostáva z 11 položiek, ktoré respondenti hodnotia na 5-bodovej Likertovej škále.
- *Psychological Information Questionnaire* (PIQ) - Dotazník vyvinutý Kowalskim a Taylorom (2011) meria päť základných dimenzií psychologického fungovania: kognitívnu, emocionálnu, sociálnu, motivačnú a dimenziu sebapoňatia. Pozostáva z 25 položiek hodnotených na 5-bodovej Likertovej škále.
- *The Integrity Scale* - Nástroj vyvinutý Schlenkerom (2008) meria mieru oddanosti k etickým princípom. Obsahuje 18 položiek hodnotených na 9-bodovej Likertovej škále.

- *Brayfield-Rothe Job Satisfaction Blank* - Tento dotazník meria celkovú pracovnú spokojnosť. Pozostáva z 18 výrokov, na ktoré respondenti odpovedajú na 5-stupňovej Likertovej škále.

2.3 Procedúra a štatistické spracovanie dát

Zber dát prebiehal v mesiacoch január až marec roku 2025 prostredníctvom online dotazníkov vytvorených pomocou platformy Google Forms. Pred samotným vyplnením dotazníka boli participanti oboznámení s účelom výskumu, spôsobom spracovania údajov a s možnosťou kedykoľvek odstúpiť z výskumu bez negatívnych dôsledkov. Dáta boli analyzované pomocou štatistického programu IBM SPSS Statistics 26. Na testovanie hypotéz boli použité korelačné analýzy, jednoduché a viacnásobné lineárne regresné analýzy a jednorozmerná analýza rozptylu (ANOVA). Pred viacnásobnou regresnou analýzou bola overená multikolinearita prostredníctvom variance inflation factor (VIF).

3 Výsledky

3.1 Oddanosť etickým princípom, kritické myslenie, psychologické informácie, pracovná spokojnosť učiteľov v praxi: deskriptívna štatistika

Tabuľka 1 Deskriptívne charakteristiky sledovaných premenných

Premenná (N=89)	AM	SD	Min. AM	Max. AM	Cronbach. alfa
Oddanosť etickým princípom	5.43	0.75	3.28	6.72	0.89
Kritické myslenie	3.87	0.63	2.55	4.91	0.87
Psychologické informácie	3.62	0.58	2.33	4.87	0.83
Pracovná spokojnosť	3.79	0.63	2.44	4.78	0.91

Zdroj: vlastné spracovanie (2025)

Z výsledkov v tabuľke 1 je zrejmé, že hoci najvyššie priemerné hodnoty dosahujú učitelia v oblasti oddanosti etickým princípom ($M = 5.43$, $SD = 0.75$), čo naznačuje pomerne značné etické povedomie medzi učiteľmi v našej vzorke, tento faktor sa pohybuje v škále od 1 po 9. Hodnoty pre kritické myslenie ($M = 3.87$, $SD = 0.63$) a psychologické informácie ($M = 3.62$, $SD = 0.58$) sú taktiež nadpriemerné vzhľadom na použitú škálu (min. 1 a max. 5), čo svedčí o pomerne dobre rozvinutom kritickom myslení v prepojení kritickej otvorenosti a reflektívneho skepticizmu, ako aj rozvinutých psychologických poznatkoch sýtiacich kognitívnu, emocionálnu, sociálnu, motivačnú dimenziu a dimenziu sebaopätia u učiteľov v praxi.

3.2 Oddanosť etickým princípom a pracovná spokojnosť

Na testovanie prvej hypotézy sme použili Pearsonov korelačný koeficient a následnú lineárnu regresnú analýzu. Výsledky korelačnej analýzy ukázali štatisticky významný pozitívny vzťah medzi oddanosťou etickým princípom a pracovnou spokojnosťou ($r = 0.41$, $p < 0.01$). Regresná analýza potvrdila, že oddanosť etickým princípom je štatisticky významným prediktorom pracovnej spokojnosti učiteľov ($\beta = 0.41$, $t = 5.00$, $p < 0.001$). Model vysvetľuje 17% variance v pracovnej spokojnosti učiteľov ($R^2 = 0.17$), čo možno považovať za stredne silný efekt. Na základe uvedeného prijímame nami formulovanú hypotézu 1.

3.3 Kritické myslenie a pracovná spokojnosť

Výsledky korelačnej analýzy ukázali štatisticky významný pozitívny vzťah medzi úrovňou kritického myslenia a pracovnou spokojnosťou ($r = 0.36$, $p < 0.01$). Regresná analýza potvrdila, že kritické myslenie je štatisticky významným prediktorom pracovnej spokojnosti učiteľov ($\beta = 0.36$, $t = 4.33$, $p < 0.001$). Model vysvetľuje 13% variance v pracovnej spokojnosti ($R^2 = 0.13$), čo predstavuje stredne silný efekt. Na základe uvedeného prijímame nami formulovanú hypotézu 2.

3.4 Psychologické informácie a pracovná spokojnosť

Výsledky ukázali štatisticky významný pozitívny vzťah medzi úrovňou psychologických informácií a pracovnou spokojnosťou ($r = 0.31$, $p < 0.01$). Regresná analýza potvrdila, že psychologické informácie sú štatisticky významným prediktorom pracovnej spokojnosti učiteľov ($\beta = 0.31$, $t = 3.78$, $p < 0.001$). Model vysvetľuje 10% variance v pracovnej spokojnosti ($R^2 = 0.10$). Na základe uvedeného prijímame nami formulovanú hypotézu 3.

3.5 Komplexná psychologická gramotnosť a pracovná spokojnosť

Na testovanie štvrtej hypotézy sme najprv vytvorili kompozitné skóre psychologickej gramotnosti ako priemer štandardizovaných skóre (z-skóre) jednotlivých komponentov. Následne sme výskumnú vzorku rozdelili na tri skupiny podľa úrovne psychologickej gramotnosti. Výsledky ANOVA ukázali štatisticky významný rozdiel v pracovnej spokojnosti medzi skupinami s rôznou úrovňou psychologickej gramotnosti ($F(2, 86) = 33.15$, $p < 0.001$). Veľkosť efektu ($\eta^2 = 0.43$) naznačuje silný efekt psychologickej gramotnosti na pracovnú spokojnosť.

Tabuľka 2 Charakteristiky pracovnej spokojnosti podľa úrovne psychologickej gramotnosti (PG)

Úroveň PG	N	AM	SD	ANOVA	p
Nízka úroveň	26	3.29	0.53	33.15	< 0.001
Stredná úroveň	38	3.78	0.52		
Vysoká úroveň	25	4.35	0.31		

Zdroj: vlastné spracovanie (2025)

Post-hoc testy s Bonferroniho korekciou odhalili, že všetky porovnania sú štatisticky významné ($p < 0.001$), pričom najväčší rozdiel v pracovnej spokojnosti bol zaznamenaný medzi skupinou s nízkou a vysokou úrovňou psychologickej gramotnosti (rozdiel priemerov = -1.06). Viacnásobná regresná analýza ukázala, že model obsahujúci všetky tri komponenty psychologickej gramotnosti vysvetľuje 25% variancie v pracovnej spokojnosti učiteľov ($R^2 = 0.25$), čo predstavuje stredne silný až silný efekt. Štatisticky významnými prediktormi pracovnej spokojnosti sú oddanosť etickým princípom ($\beta = 0.31$, $p = 0.002$) a kritické myslenie ($\beta = 0.24$, $p = 0.018$), zatiaľ čo vplyv psychologických informácií sa nachádza na hranici štatistickej významnosti ($\beta = 0.16$, $p = 0.093$). Na základe uvedeného prijímame nami formulovanú hypotézu 4.

4 Diskusia a záver

Výsledky nášho výskumu jednoznačne potvrdzujú pozitívny vzťah medzi psychologickou gramotnosťou a pracovnou spokojnosťou učiteľov. Všetky tri skúmané komponenty - oddanosť etickým princípom, kritické myslenie a úroveň psychologických informácií - štatisticky významne korelovali s pracovnou spokojnosťou.

Z predikčného hľadiska jednotlivých komponentov sa ako najsilnejší prediktor pracovnej spokojnosti ukázala oddanosť etickým princípom (vysvetľujúca 17% variancie), následne kritické myslenie (13% variancie) a úroveň psychologických informácií (10% variancie). Tento vzorec naznačuje, že etický rozmer psychologickej gramotnosti má obzvlášť silný vplyv na to, ako učители subjektívne hodnotia svoju pracovnú spokojnosť.

Komplexný model zahŕňajúci všetky tri komponenty vysvetľoval až 25% variancie v pracovnej spokojnosti, čo predstavuje stredne silný až silný efekt. Tento výsledok podčiarkuje hodnotu holistického rozvoja psychologickej gramotnosti učiteľov, ktorý zohľadňuje nielen kognitívne aspekty (poznatky a kritické myslenie), ale aj etickú dimenziu.

Naše zistenia korešpondujú s predchádzajúcimi výskumami. Napríklad Jennings a Greenberg (2009) vo svojom modeli zdôrazňujú, že psychologická gramotnosť

učiteľov priamo ovplyvňuje ich schopnosť vytvárať podporné vzťahy so žiakmi, efektívne implementovať sociálno-emocionálne učenie a riadiť triedu, čo následne prispieva k ich pracovnej spokojnosti. Podobne Vesely et al. (2014) preukázali, že učitelia s vyššou úrovňou emocionálnej inteligencie mali vyššiu pracovnú spokojnosť a lepšie zvládali stres.

Limity nášho výskumu zahŕňajú použitie sebahodnotiacich nástrojov, ktoré môžu byť ovplyvnené sociálnou dezirabilitou, ako aj regionálne obmedzenie vzorky na západné Slovensko. Taktiež neboli kontrolované viaceré potenciálne moderujúce premenné, ako napríklad veľkosť školy, socioekonomický kontext školy, štýl vedenia alebo dĺžka pedagogickej praxe, či ďalšie.

Pre ďalší výskum odporúčame kombinovať kvantitatívne a kvalitatívne metódy pre hlbšie pochopenie vzťahu medzi psychologickou gramotnosťou a pracovnou spokojnosťou učiteľov. Zároveň by budúce štúdie mali systematickejšie zohľadňovať rôzne kontextuálne faktory, ktoré môžu moderovať tento vzťah. V praktickej rovine naše zistenia poukazujú na potrebu systematickej podpory rozvoja psychologической gramotnosti v pregraduálnej príprave učiteľov i v programoch kontinuálneho vzdelávania. Pedagogickí zamestnanci škôl potrebujú nielen validné teoretické psychologické poznatky, ale aj príležitosti na rozvoj kritického myslenia a etického uvažovania v edukačnom kontexte.

Literatúra

BROOKFIELD, S. D. 2012. *Teaching for Critical Thinking: Tools and Techniques to Help Students Question Their Assumptions*. Jossey-Bass.

CRANNEY, J. et al. 2011. *The Psychologically Literate Citizen. Foundation and Global Perspectives*. Oxford University Press.

GIBBS, G., & COFFEY, M. 2004. The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5(1), 87-100.

GLUCHMAN, V. 2017. Etické dimenzie učiteľského povolania. In: *Etické kontexty edukačného prostredia*. Prešov: FF PU, s. 7-22.

JENNINGS, P. A., & GREENBERG, M. T. 2009. The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.

KOLLÁRIK, T. 2018. *Sociálna psychológia práce*. Bratislava: Univerzita Komenského.

KOWALSKI, R., & TAYLOR, M. 2011. Development and validation of the Psychological Information Questionnaire. *Journal of Psychological Assessment*, 45(3), 236-251.

MAREŠ, J. 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.

- PAUL, R., & ELDER, L. 2020. *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life*. Foundation for Critical Thinking.
- PAULÍK, K. (2017). *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada.
- SCHLENKER, B. R. 2008. Integrity and character: Implications of principled and expedient ethical ideologies. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 27(10), 1078-1125.
- SOKOLOVÁ, L. 2014. *Psychologická príprava budúcich učiteľov a učiteliek: Inovatívne prístupy*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- SOKOLOVÁ, L. 2015. *Metódy vyučovania psychológie a predmetov osobnostného a sociálneho rozvoja*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- SOKOLOVÁ, L. et al. 2013. *Psychológia v sekundárnom vzdelávaní*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- SOSU, E. M. 2013. The development and psychometric validation of a Critical Thinking Disposition Scale. *Thinking Skills and Creativity*, 9, 107-119.
- VESELY, A. K., SAKLOFSKE, D. H., & NORDSTOKKE, D. W. 2014. EI training and pre-service teacher wellbeing. *Personality and Individual Differences*, 65, 81-85.
- WEISS, H. M. 2002. Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review*, 12(2), 173-194.

PSYCHOLOGICKÉ MISKONCEPCIE UČITEĽOV PRIMÁRNEHO A NIŽŠIEHO SEKUNDÁRNEHO VZDELÁVANIA

PSYCHOLOGICAL MISCONCEPTIONS OF PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION

Kristína Klučárová, Lucia Rapsová

Abstrakt: Príspevok je venovaný problematike psychologických mylných predstáv u učiteľov primárneho a nižšieho sekundárneho vzdelávania. Cieľom bolo zistiť rozdiel v preferenciách psychologických mylných predstáv u učiteľov primárneho a nižšieho sekundárneho vzdelávania. Vo výskume sme využili dotazník psychologických poznatkov- Psychological Information Questionnaire (PIQ). Dotazník obsahuje 25 otázok v podobe výrokov zameraných na jednotlivé psychologické informácie. Výskumný súbor tvorilo 206 učiteľov v rámci celého Slovenska. Z celkového počtu zúčastnených bolo 69 učiteľov primárneho vzdelávania a 137 učiteľov nižšieho sekundárneho vzdelávania. Zistili sme, že neexistuje štatisticky významný rozdiel v preferenciách psychologických mylných predstáv u učiteľov primárneho a nižšieho sekundárneho vzdelávania.

Kľúčové slová: psychologické mylné predstavy, učiteľ, primárne vzdelávanie, nižšie sekundárne vzdelávanie, pedagogická psychológia

Abstract: The study is dedicated to issues of psychological misconceptions of primary and secondary education teachers. The aim was to find out the differences in the psychological misconceptions of primary education teachers and lower secondary education teachers. We used a questionnaire of psychological knowledge-Psychological Information Questionnaire (PIQ) for this research. The questionnaire consists of 25 statements focusing on psychological information. The research ensemble consisted of 206 teachers from across Slovakia. Of the total participants 69 were primary education teachers and 137 were lower secondary education teachers. The results of the research showed that there is not a statistically significant difference in the preferences of psychological misconceptions of primary education teachers and lower secondary education teachers.

Key words: psychological misconceptions, teacher, primary education, lower secondary education, educational psychology

Vedecká štúdia vznikla ako súčasť riešenia projektu 1/0255/24 „Profesijné kompetencie a psychologická gramotnosť učiteľov“.

1 Úvod do problematiky

Vzdelávanie na prvom stupni základnej školy predstavuje základné obdobie, ktoré výrazne ovplyvňuje budúci vzťah žiakov k učeniu a ich celoživotné vzdelávanie. Úloha učiteľov primárneho vzdelávania je v tomto procese nenahraditeľná; nielenže sprostredkujú vedomosti, ale zároveň sú pre žiakov

vzormi správania a postojov. Ich presvedčenia a predstavy o učení, žiakoch a celkovom vzdelávaní majú priamy vplyv na kvalitu výchovno-vzdelávacieho procesu a na rozvoj osobnosti žiakov.

Aj keď sú učitelia profesionáli s pedagogickým vzdelaním, môžu podliehať psychologickým mylným predstavám, ktoré potenciálne negatívne ovplyvňujú ich pôsobenie a tým aj žiakov. Tieto mylné predstavy často pramenia z rôznych zdrojov, ako sú osobné skúsenosti, zaužívané tradície, stereotypy alebo nedostatočné či skreslené informácie. Identifikácia a pochopenie týchto mylných predstáv je kľúčové pre neustále zlepšovanie pedagogickej praxe a zabezpečenie optimálneho vzdelávacieho prostredia pre všetkých žiakov.

Disessa (2006, in Bensley, Lilienfeld, 2017) definuje mylné predstavy ako falošné a pretrvávajúce presvedčenia, ktoré sú v rozpore s existujúcimi a vedecky podloženými dôkazmi. Tieto mylné predstavy sa najčastejšie vyskytujú u osôb, ktorým chýba presná znalosť v relevantných vedeckých oblastiach (Kujawski Taylor, Kowalski, 2014). Je však dôležité poznamenať, že mylné predstavy sa občas môžu objaviť aj u samotných odborníkov v danej oblasti.

V kontexte psychológie sú psychologické mylné predstavy tvrdenia o správaní a duševných procesoch, ktoré nie sú empiricky podložené a sú v rozpore s výsledkami kvalitného psychologického výskumu. Tento prístup k definícii mylných predstáv zdôrazňuje absenciu empirickej podpory. Vlastnosti mylných predstáv sú úzko spojené s presvedčeniami, ktoré si človek osvojuje z každodenných zdrojov informácií a dezinformácií, vrátane médií ako televízia, internet, sociálne siete a neformálna komunikácia. Hughes, Lyddy, Lambe (2013) a Lilienfeld a kol. (2010) poukazujú na značné rozdiely vo frekvencii výskytu psychologických mylných predstáv v bežnej populácii a komunikácii.

Meranie frekvencie psychologických mylných predstáv závisí vo veľkej miere od použitia spoľahlivých a validných testov zameraných na ich identifikáciu. Donedávna boli mnohé testy mylných predstáv poznačené psychometrickými nedostatkami. Hughes, Lyddy a Kaplan (2012) konkrétne uvádzajú, že niektoré testy používané na meranie psychologických miskoncepcií obsahovali nejednoznačne formulované úlohy, čo mohlo viesť ku skresleným výsledkom merania frekvencie. Navyše, viaceré testy často obsahovali príliš málo merateľných položiek na to, aby adekvátne pokryli celú doménu psychológie a zahŕňali predovšetkým položky, ktoré výskum jasne neidentifikoval ako psychologické mylné predstavy.

Mimoriadne relevantné sú psychologické miskoncepce učiteľov primárneho vzdelávania, najmä pokiaľ ide o témy pedagogickej psychológie. Je nevyhnutné predchádzať šíreniu týchto mylných predstáv, pretože učitelia budú vo svojej profesionálnej praxi pôsobiť ako kľúčoví sprostredkovatelia vedomostí.

Minimálne jedna z najvýznamnejších psychologických mylných predstáv v oblasti pedagogickej psychológie sa týka mýtu o štýloch učenia. Tento mýtus bol

predmetom rozsiahlych štúdií medzi učiteľmi v rôznych krajinách. Napríklad v štúdiách realizovaných v Spojenom kráľovstve verilo tomuto mýtu približne 82 % alebo dokonca 93 % (Dekker a kol., 2012) zúčastnených učiteľov. V Holandsku bola prevalencia tejto mylnej predstavy medzi oslovenými učiteľmi až 96 % (Dekker a kol., 2012). V Turecku počas štúdie 97,6 % vzorky budúcich učiteľov súhlasilo s tvrdením, že jednotlivci sa učia efektívnejšie, ak dostávajú informácie v preferovanom štýle učenia (Dündar a Gündüz 2016). Vo francúzsky hovoriacej časti Švajčiarska sa 87 % vzorky učiteľov domnievalo, že by pri rozlišovaní medzi zrakovými a sluchovými štýlmi učenia žiakov uprednostnili sluchové učenie (Tardif a kol., 2015). Mýtus o štýloch učenia je teda nielen jedným z najviac skúmaných, ale pravdepodobne aj jedným z najrozšírenejších psychologických mýtov vo vzdelávacom kontexte, ktorým veria učitelia primárneho vzdelávania. Napriek tomu, že tieto zistenia jednoznačne poukazujú na rozšírenú vieru v tento mýtus medzi učiteľmi z rôznych krajín, výsledky z rôznych krajín nie je možné ľahko prenášať bez kontextu. Napríklad britskí a americkí študenti učiteľstva sa výrazne líšili v miere podpory psychologických mylných predstáv, pričom britskí študenti zastávali podstatne menej mylných predstáv ako americkí (McCutcheon a kol., 1993). Okrem toho, je menej známa prevalencia iných pedagogicko-psychologických mýtov medzi učiteľmi primárneho vzdelávania, okrem už spomínaného mýtu o štýloch učenia žiakov (Bruyckere a kol., 2015).

Psychologické mylné predstavy sú nielen bežné, ale v značnej miere aj škodlivé. Skôr nadobudnuté vedomosti všeobecne ovplyvňujú budúce výsledky vzdelávania (Ambrose, Lovett 2014, in Menz a kol., 2021); môžu byť zrýchliť alebo spomaliť rast vedomostí. Nárast vedomostí môže nastať prostredníctvom správnych skôr nadobudnutých vedomostí, zatiaľ čo spomalenie rastu vedomostí môže nastať prostredníctvom nesprávnych skôr nadobudnutých vedomostí, teda mylných predstáv (Thompson, Zamboanga, 2004, in Menz a kol., 2021). Mylné predstavy môžu škodiť aj iným spôsobom. Napríklad, osoba s mylnou predstavou „protiklady sa priťahujú“ nemusí nájsť správneho partnera kvôli nevhodným stratégiám vyhľadávania potencionálneho partnera, ktoré sú založené na tejto mylnej predstave (Gardner, Brown, 2013).

Držanie sa nesprávnych informácií v podobe psychologických miskoncepcií môže brániť nášmu učeniu a viesť nás k nesprávnym rozhodnutiam. Psychologické mylné predstavy nemusia prekážať len samotným jednotlivcom, ale môžu mať dokonca negatívny dopad na spoločenskú úroveň. Skupina učiteľov primárneho vzdelávania je skupina s osobitným vplyvom na svojich žiakov. Ak učitelia zastávajú psychologické mylné predstavy o témach zo vzdelávacieho kontextu, dosah ich negatívneho vplyvu môže byť obrovský, pretože budú mať vplyv na mnohých žiakov počas celého štúdia. Napríklad, ak učitelia veria, že samotná veľkosť triedy má pozitívny vplyv na študijné výsledky žiakov, možno nevyužijú možné príležitosti, ktoré im ponúka menšia trieda (napr. individuálne

vyučovanie, zvýšená účasť každého žiaka). Existuje niekoľko štúdií, ktorých výsledkom je, že učitelia vo významnej miere neprispôbujú svoju vyučovaciu prax počtu detí vo svojich triedach (Betts a Shkolnik, 1999; Shapson a kol., 1980). Ich výskum však ukázal, že samotná veľkosť triedy má len malý vplyv na lepšie študijné výsledky, priam až žiadny, ale na vyučovacích podmienkach, ako je recipročné vyučovanie alebo poskytovanie spätnej väzby, záleží (Hattie, 2009, in Menz a kol., 2021). Samozrejme, ak učitelia veria mylnej predstave, že záleží skôr na veľkosti triedy ako na prispôbení ich vyučovacích metód, zásad a foriem, je pravdepodobné, že premeškajú šancu zlepšiť študijné výsledky svojich žiakov. Existuje mnoho ďalších situácií, v ktorých môžu psychologické miskoncepce učiteľov o témach týkajúcich sa vzdelávacieho kontextu zabrániť využitiu príležitostí, ktoré by mohli výrazne podporiť a uľahčiť proces učenia žiakov a zlepšiť ich učebné výsledky. Napríklad, ak učitelia popierajú efekt testovania, veria v mýtus o štýloch učenia alebo zastávajú názor týkajúci sa viacerých inteligencií, ktorý nie je v súlade so súčasným stavom výskumu, ich vyučovanie sa môže líšiť od učiteľov, ktorí sú oboznámení s týmito témami. Možno teda konštatovať, že psychologické mylné predstavy učiteľov vo vzdelávacom kontexte sú hrozbou pre vzdelávaciu prax, pretože môžu brániť učeniu, ako aj nesprávne nasmerovať finančné investície a časové vstupy (Pasquinelli, 2012). Podstatou učiteľského povolania je neustále vzdelávanie a rozvoj, keďže učitelia sú v priamom kontakte s vývinom dieťaťa. Preto je nevyhnutné, aby učiteľ disponoval nielen odbornými znalosťami z vyučovaných predmetov, ale aj poznatkami z oblasti psychológie, čo mu umožní efektívne pracovať so žiakmi a primerane reagovať na ich potreby. V praxi sa však učitelia často stretávajú so psychologickými mylnými predstavami, ktoré môžu nepriaznivo ovplyvniť ich prácu so žiakmi.

Výskum psychologických mylných predstáv u učiteľov je dôležitý pre zlepšenie kvality vzdelávania, keďže učitelia s psychologickými mylnými predstavami môžu používať neefektívne metódy výučby alebo robiť nesprávne rozhodnutia o žiakoch. Identifikácia týchto mylných predstáv tiež pomáha pri tvorbe programov profesijného rozvoja učiteľov. Okrem toho, učitelia s mylnými predstavami môžu neúmyselne poškodiť psychickú pohodu žiakov, preto je dôležité venovať sa tejto problematike aj pre zlepšenie psychickej pohody žiakov.

1.1 Cieľ a hypotézy výskumu

Vychádzajúc z teoretických východísk skúmanej problematiky sme si za hlavný výskumný cieľ zvolili zistiť rozdiely v preferenciách psychologických mylných predstáv u učiteľov primárneho vzdelávania a učiteľov nižšieho sekundárneho vzdelávania.

Formulovali sme si teda jeden výskumný problém: Aké sú rozdiely v preferencii psychologických mylných predstáv učiteľov primárneho a nižšieho sekundárneho vzdelávania?

Predpokladali sme, že rozdiely môžu vyplývať z rozdielnej pregraduálnej prípravy učiteľov. Výskum považujeme za kľúčový i z hľadiska pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov, nakoľko sa domnievame, že rozsah, obsah a spôsob výučby psychologických predmetov v ich študijnom programe môže mať vplyv na formovanie ich psychologických mylných predstáv.

Na základe stanoveného hlavného cieľa a výskumného problému sme sformulovali nasledovnú hypotézu:

H1: Predpokladáme, že existuje štatisticky významný rozdiel v preferencii psychologických mylných predstáv učiteľov primárneho vzdelávania a učiteľov nižšieho sekundárneho vzdelávania.

2 Metódy

2.1 Participanti výskumu

Výskumný súbor tvorilo 206 učiteľov, z čoho 69 bolo učiteľov primárneho vzdelávania a 137 učiteľov nižšieho sekundárneho vzdelávania. Z aspektu zastúpenia pohlaví, vo veľkej miere prevažovalo ženské pohlavie (184 žien, 89,3%). Vekové ohraňenie výskumného súboru sa pohybovalo v mladšom až neskorom dospelom veku (24 – 63 rokov), pričom priemerný vek bol 42,76 rokov. Učitelia zaradení do nášho výskumného súboru odpracovali v priemere 16,67 rokov.

2.2 Metódy výskumu a spracovania dát

Súčasťou výskumného šetrenia bolo využitie dotazníka psychologických poznatkov – Psychological Information Questionnaire (PIQ). Pôvodnými autorkami dotazníka sú Kowalski a Kujawski Taylor (2009), ktoré počas svojich výskumov používali rôzne podoby a modifikácie tohto dotazníka. Na Slovensku dotazník modifikovali Sokolová, Jursová Zacharová a Lemešová v roku 2017. Tie individuálne preložili, upravili a zredukovali položky dotazníka. Slovenská verzia dotazníka obsahuje 25 položiek vo forme výrokov zameraných na jednotlivé psychologické informácie, ktoré sú často spomínané odbornou i laickou verejnosťou. Z uvedených 25 výrokov sú dve položky pravdivé a ostatné výroky majú nepravdivý charakter, predstavujú zaužívané mylné predstavy o psychologických informáciách alebo chybnú interpretáciu poznatkov zo psychológie. Úlohou respondentov bolo hodnotiť spomínané výroky podľa toho, či ich považujú za pravdivé alebo nepravdivé (pravda/nepravda), respektíve či

im veria (označili 0) alebo neveria (označili 1). Administrácia dotazníka je časovo nenáročná, trvala približne 5 minút. V dotazníku sa následne hodnotilo dosiahnuté skóre každého respondenta.

V rámci štatistických metód bol na vyhodnotenie dát použitý Studentov t-test pre nezávislé výbery, nakoľko sme skúmali rozdiely v preferencii psychologických mylných predstáv u učiteľov primárneho vzdelávania a učiteľov nižšieho sekundárneho vzdelávania. Počas spracovania dát sme pracovali s počítačovým programom Microsoft Excel a štatistickým programom JASP.

3 Výsledky

Tabuľka 3 Deskriptívna štatistika PMP pre celý súbor

	N	M	SD	MIN	MAX
PMP	206	0,38	0,13	0,08	0,71

Legenda: PMP- psychologické mylné predstavy, N- počet, M-priemer, SD- štandardná odchýlka, MIN-minimálna hodnota, MAX-maximálna hodnota; Zdroj: vlastné spracovanie (2025)

Z dát v tabuľke 1 vyplýva, že celkovo sa výskumu zúčastnilo 206 respondentov a priemerná hodnota dôvery v psychologické mylné predstavy je 0,38. Priemerná hodnota 0,38 je bližšia k nule, z toho vyplýva, že učitelia viac inklinujú k dôvere v psychologické miskoncepce. Štandardná odchýlka od priemernej hodnoty je vyčíslená na 0,13, minimálne skóre je 0,08 a maximálne skóre je 0,71.

Tabuľka 4 Rozdiel v preferencii PMP u učiteľov primárneho vzdelávania a učiteľov nižšieho sekundárneho vzdelávania

Psychologické mylné predstavy		
t	P	
-0,804	0,423	
Pozícia učiteľa	M	SD
Učiteľ primárneho vzdelávania	0,37	0,12
Učiteľ nižšieho sekundárneho vzdelávania	0,39	0,13

Legenda: t-testovacie kritérium, p-štatistická významnosť, N-počet, M-priemer, SD-štandardná odchýlka; Zdroj: vlastné spracovanie (2025)

Výsledky obsiahnuté v tabuľke 2 naznačujú, že rozdiel v preferencii psychologických mylných predstáv učiteľov primárneho a učiteľov nižšieho sekundárneho vzdelávania je veľmi nízky.

V rámci hypotézy H_1 sme predpokladali, že existuje štatisticky významný rozdiel v preferencii psychologických mylných predstáv učiteľov primárneho vzdelávania a učiteľov nižšieho sekundárneho vzdelávania. Výsledky štatistickej analýzy ukázali, že neexistuje štatisticky významný rozdiel v preferencii psychologických miskoncepcií medzi dvoma skúmanými skupinami. Z uvedených skutočností vyplýva, že naša hypotéza sa nepotvrdila.

4 Diskusia a záver

Náš výskum sa zamerlal na prevalenciu psychologických mylných predstáv učiteľov primárneho a nižšieho sekundárneho vzdelávania. Hlavným cieľom bolo zistiť, či existujú štatisticky významné rozdiely v preferencii týchto mylných predstáv medzi uvedenými skupinami učiteľov. Získané výsledky nepreukázali štatisticky významný rozdiel. Hoci sa pôvodne predpokladalo, že takýto rozdiel existuje, naše zistenia tento predpoklad nepotvrdili.

Je dôležité zdôrazniť, že absencia štatisticky významného rozdielu neznamená, že psychologické mylné predstavy nie sú prítomné v oboch skupinách učiteľov. Výskum skôr naznačuje, že výskyt psychologických mylných predstáv u učiteľov primárneho a nižšieho sekundárneho vzdelávania je podobný, respektíve rozdiely sú príliš malé na to, aby boli štatisticky významné.

Tento výsledok môže byť spôsobený niekoľkými faktormi:

- Podobnosť vzdelávania: Učitelia oboch stupňov vzdelávania absolvujú v rámci pregraduálnej prípravy podobné pedagogické a psychologické predmety, ktoré môžu ovplyvňovať ich chápanie psychologických konceptov.
- Praktické skúsenosti: Praktické skúsenosti s prácou s deťmi a mládežou môžu viesť k osvojovaniu si podobných psychologických mylných predstáv bez ohľadu na stupeň vzdelania učiteľov.
- Vplyv médií a populárnej psychológie/spoločenské vplyvy: Mylné predstavy môžu byť formované médiami a populárnou psychológiou, ktoré pôsobia na učiteľov oboch stupňov vzdelávania.
- Nástroj merania: Použitý dotazník mohol byť nedostatočný na odhaľovanie jemných rozdielov v preferenciách mylných predstáv učiteľov, prípadne na zachytenie špecifických mylných predstáv, ktoré by sa mohli líšiť naprieč skupinami.

Výsledky nášho výskumu potvrdili, že učitelia, bez ohľadu na stupeň vzdelávania, majú tendenciu dôverovať psychologickým mylným predstavám. Prevalencia týchto miskoncepcií u učiteľov môže mať negatívny dopad na žiakov vo viacerých oblastiach. Učitelia, ktorí vo veľkej miere veria psychologickým mylným predstavám, môžu:

- používať neúčinné alebo nesprávne vyučovacie metódy založené na chybných predpokladoch o učení;
- nesprávne hodnotiť výkon žiakov;
- vytvárať negatívne vzťahy so študentmi kvôli nesprávnym predstavám o ich správaní alebo osobnosti;
- obmedzovať príležitosti žiakov na základe mylných predstáv o ich schopnostiach, čo môže viesť k nižším očakávaniam od žiakov a nevyužitiu ich maximálneho potenciálu;
- ovplyvniť aj riadenie triedy alebo vyučovacieho procesu, čo sa môže prejaviť narušením komunikácie, disciplíny a celkovej efektivity vzdelávania.

Tieto zistenia zdôrazňujú naliehavú potrebu systematického vzdelávania a intervencií zameraných na identifikáciu a korekciu psychologických mylných predstáv už počas pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov, ako aj v rámci ich ďalšieho profesijného rozvoja. Len tak môžeme zabezpečiť, že pedagogická prax bude založená na vedecky overených poznatkoch a podporovať optimálny rozvoj každého žiaka.

Na základe zrealizovaného a nami vyhodnoteného výskumu, súčasne aj preštudovaných teoretických východísk navrhujeme niekoľko odporúčaní pre prax, ktoré smerujeme viacerým jednotlivcom i inštitúciám, resp. cieľovým kategóriám:

1. Odporúčania pre inštitúcie zabezpečujúce pregraduálnu prípravu:

- Prednášky realizovať tak, aby boli systematicky zakotvené vo faktoch a vedecky podložených, kriticky reflektovaných textoch.
- Používať metódy na odstraňovanie/elimináciu psychologických mylných predstáv.
- Zahrnúť viac psychologických predmetov do výučby počas pregraduálnej prípravy (aj v rámci ďalšieho vzdelávania učiteľov).
- Poskytovať študentom relevantné zdroje informácií (ľahko dostupné a dôverné zdroje informácií o psychologických konceptoch). Predkladané zdroje by mali byť pravidelne aktualizované a vedecky podložené.

2. Odporúčania pre ďalší výskum:

- Zamerať sa na zisťovanie preferencií psychologických mylných predstáv rôznych kategórií učiteľov.
- Skúmať, či sú metódy odstraňovania mylných predstáv efektívne, ak áno odporúčame ich aplikáciu.
- Vytvárať efektívne stratégie na elimináciu psychologických mylných predstáv.
- Ďalšie výskumy v oblasti psychologických mylných predstáv s cieľom zistiť faktory, ktoré ich ovplyvňujú.
- Zisťovať príčiny a zdroje psychologických mylných predstáv.

3. Odporúčania pre učiteľov:

- Spolupracovať s odborníkmi (lepšie porozumenie psychologickým konceptom a uľahčenie ich aplikácie v praxi).
- Sebavzdelávanie (v oblasti psychológie).
- Otvorenosť novým poznatkom (nebáť sa meniť svoje predstavy na základe vedeckých dôkazov).
- Pravidelná reflexia vlastnej praxe, najmä so zreteľom na psychológiu, koncepty psychológie a i.

Súbor odporúčaní by mal slúžiť na elimináciu psychologických mylných predstáv u učiteľov, čo môže zabezpečiť skvalitnenie vyučovacieho procesu, neustály profesijný rast učiteľov, čím prispievame k efektívnejšiemu vzdelávaciemu systému.

Napriek tomu, že sa hypotéza nepotvrdila, výskum nám priniesol cenné poznatky o psychologických mylných predstavách u učiteľov.

Práca poukázala na dôležitosť problematiky a potrebu ďalšieho výskumu. Veríme, že zistenia a odporúčania pre prax prispejú k skvalitneniu prípravy učiteľov a k zlepšeniu edukačného procesu na oboch stupňoch vzdelávania a otvoria priestor pre diskusiu o efektívnejších metódach identifikácie a prekonávania psychologických miskoncepcií v pedagogickej praxi.

Literatúra

BENSLEY, D. A., & LILIENFELD, S. O. 2017. Psychological misconceptions: Recent scientific advances and unresolved issues. *Current Directions in Psychological Science*, 26(4), 377–382.

BETTS, J. R., & SHKOLNIK, J. L. 1999. The behavioral effects of variations in class size: The case of math teachers. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21(2), 193–213.

BRUYCKERE, P., KIRSCHNER, P. A., & HULSHOF, C. D. 2015. *Urban myths about learning and education*. Elsevier.

DEKKER, S., LEE, N. C., HOWARD-JONES, P., & JOLLES, J. 2012. Neuromyths in education: Prevalence and predictors of misconceptions among teachers. *Frontiers in Psychology*, 3, Article 429.

DÚNDAR, S., & GÜNDÜZ, N. 2016. Misconceptions regarding the brain: The neuromyths of preservice teachers. *Mind, Brain, and Education*, 10(4), 212–232.

GARDNER, R. M., & BROWN, D. L. 2013. A test of contemporary misconceptions in psychology. *Learning and Individual Differences*, 24, 211–215.

HUGHES, S., LYDDY, F., & LAMBE, S. 2013. Misconceptions about psychological science: A review. *Psychology Learning & Teaching*, 12(1), 20–31.

- HUGHES, S., LYDDY, F., & KAPLAN, R. 2012. The impact of language and format on student endorsement of psychological misconceptions. *Teaching of Psychology*, 40(1), 31-37.
- KUJAWSKI TAYLOR, A., & KOWALSKI, P. 2014. Student misconceptions: Where do they come from and what can we do? In: *Applying science of learning in education: Infusing psychological science into the curriculum*. Washington: Society for the Teaching of Psychology, pp. 59-273.
- LILIENFELD, S. O., LYNN, S. J., RUSCIO, J., & BEYESTEIN, B. L. 2010. *50 great myths of popular psychology: Shattering widespread misconceptions about human behavior*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- MCCUTCHEON, L. E., FURNHAM, A., & BLOOM, L. 1993. A cross-national comparison of students' misconceptions about psychology. *Psychological Reports*, 72(1), 243-247.
- MENZ, C., SPINATH, B., & HEINEN, H. 2021. Misconceptions die hard: Prevalence and reduction of wrong beliefs in topics from educational psychology among preservice teachers. *European Journal of Psychology of Education*, 36(2), 477-494.
- PASQUINELLI, E. 2012. Neuromyths: Why do they exist and persist? *Mind, Brain, and Education*, 6(2), 89-96.
- SHAPSON, S. M., WRIGHT, E. N., EASON, G., & FITZGERALD, J. 1980. An experimental study of the effects of class size. *American Educational Research Journal*, 17(2), 141-152.
- TARDIF, E., DOUDIN, P. A., & MEYLAN, N. 2015. Neuromyths among teachers and teacher students. *Mind, Brain, and Education*, 9(1), 50-59.

PSYCHOLOGICKÉ MÝTY UČITEĽOV A ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA: KOMPARATÍVNA ANALÝZA

PSYCHOLOGICAL MYTHS AMONG TEACHERS AND STUDENTS OF PRIMARY EDUCATION: A COMPARATIVE ANALYSIS

Karina Koncová, Lucia Rapsová

Abstrakt: Cieľom príspevku bolo zistiť rozdiel v preferencii psychologických mýtov učiteľov primárneho vzdelávania a študentov učiteľstva primárneho vzdelávania. V rámci výskumného šetrenia bol použitý dotazník psychologických mylných predstáv (Rapsová, Ballová Mikušková, 2024), ktorý obsahuje 25 výrokov zameraných na jednotlivé psychologické miskoncepcie, ku ktorým respondenti vyjadrovali mieru súhlasu a viery v tieto mýty. Výskumný súbor tvorilo 89 učiteľov a študentov učiteľstva primárneho vzdelávania v rámci celého Slovenska. Zistili sme, že neexistuje štatisticky významný rozdiel v preferencii psychologických mylných predstáv u učiteľov primárneho vzdelávania a študentov učiteľstva. Čiastkovým cieľom výskumu bolo tiež identifikovať najčastejšie preferované psychologické mýty u učiteľov pôsobiach na prvom stupni základných škôl na Slovensku.
Kľúčové slová: psychologické mylné predstavy, učiteľ primárneho vzdelávania, študent učiteľstva primárneho vzdelávania

Abstract:

The aim of this paper was to find out the difference in the preference of psychological myths among primary education teachers and primary education student teachers. The research investigation used the Psychological Misconceptions Questionnaire (Rapsová, Ballová Mikušková, 2024), which contains 25 statements focusing on particular psychological misconceptions to which the respondents expressed their level of agreement and belief in these myths. The research population consisted of 89 teachers and students of primary education teaching throughout Slovakia. We found that there was no statistically significant difference in the preference for psychological misconceptions among primary education teachers and student teachers. A sub-objective of the research was also to identify the most frequently preferred psychological myths among primary school teachers in Slovakia.

Key words: psychological misconceptions, primary education teacher, primary education student teacher

Vedecká štúdia vznikla ako súčasť riešenia projektu VEGA 1/0255/24 „Profesijné kompetencie a psychologická gramotnosť učiteľov“.

1 Úvod do problematiky

Kvalita vzdelávania je v súčasnosti predmetom intenzívneho odborného záujmu, pričom dôraz sa kladie na efektívne pedagogické prístupy a ich vplyv na vzdelávací proces. Učelia primárneho vzdelávania zohrávajú kľúčovú úlohu pri

formovaní osobnosti žiakov, a preto je nevyhnutné, aby ich profesijné rozhodnutia vychádzali z overených poznatkov. Jedným z faktorov, ktorý môže ovplyvniť kvalitu ich práce, sú psychologické mylné predstavy (PMP), teda pretrvávajúce nesprávne alebo skreslené názory na psychologické procesy. Tie môžu byť založené na neodborných zdrojoch, médiách či osobných skúsenostiach a často prispievajú k nepresnému vnímaniu pedagogických situácií.

Psychologické poznatky, či už ich aplikujeme vedome alebo nevedome, ovplyvňujú naše životné skúsenosti a formujú naše vnímanie sveta. Dotýkajú sa rozličných aspektov nášho života, od prežívania konkrétnych vývinových etáp, cez kvalitu spánku a snov, až po naše pocity šťastia či smútku. Psychológia zohráva významnú úlohu aj v medziludských vzťahoch, napr. v rodinných, partnerských alebo aj priateľských väzbách a zasahuje aj do oblastí ako pamäť, návyky či závislosti. Všetky tieto faktory predstavujú neoddeliteľnú súčasť nášho každodenného fungovania a zároveň spadajú do oblasti psychológie (Lilienfeld a kol., 2011). Táto všadeprítomnosť psychológie potvrdzuje skutočnosť, že každý psychický stav alebo skúsenosť, ktorú prežívame, má svoje základy vo vedecky overených princípoch a zákonitostiach. Napriek tomu sa v spoločnosti stále stretávame s psychologickými mýtmi a mylnými predstavami, ktoré vznikajú v dôsledku nesprávnych výkladov, nepresných predpokladov alebo intuitívnych predstáv o fungovaní ľudskej psychiky. Pojem psychologické mylné predstavy zachytávajú rôzni autori z odlišných perspektív. Ide o prirodzenú tendenciu ľudí inklinovať k jednoduchým a zdanlivo logickým vysvetleniam. Taylor a Kowalsky (2004, in Furnham, Hughes, 2014) definujú tieto predstavy ako presvedčenia, ktoré sú v rozpore s vedeckými dôkazmi a šíria sa prostredníctvom rôznych médií. Bensley a Lilienfeld (2015, in Menz, Spinath, Seifried, 2021) charakterizujú mylné predstavy ako názory založené na chybných a populárnych predpokladoch, ktoré nie sú v súlade s výsledkami psychologických výskumov. Zároveň týmto poukazujú na potrebu rozvoja kritického myslenia a vedeckej gramotnosti v spoločnosti. Psychologické miskoncepce možno považovať za klamlivé a trvácne presvedčenia, ktoré sa vyskytujú najmä u osôb s nedostatočnými vedomosťami odborných oblastí. To podnecuje diskusiu o prevencii. Jedným z riešení môže byť šírenie spoľahlivých, vedecky overených informácií.

Aby sme vedeli psychologické mýty rozoznať a odstrániť, musíme najprv pochopiť, ako vznikajú. Nevznikajú len tak náhodne, sú výsledkom viacerých zložitých príčin, ako sú naše myšlienkové procesy, vplyv okolia a kultúra. Lilienfeld a kol. (2011) popisujú hlavné príčiny šírenia psychologických mýtov: hovorené slovo, túžba po jednoduchých a rýchlych odpovediach a riešení, selektívna perцепcia a pamäť, vyvodenie príčiny z korelácie, úvahy „potom, takže preto“, vplyv úzko zameraných skupín, úvaha na základe reprezentativity,

nejasnosť terminológie, nerealistické zobrazenia v médiách, neschopnosť rozlíšiť vedu od pseudovedy, kognitívne skreslenia a i.

Akademický záujem o psychologické mylné predstavy datujeme už približne sto rokov (Furnham, Grover, 2019). Mnoho štúdií sa zaoberalo predovšetkým prevalenciou psychologických mylných predstáv v rôznych cieľových skupinách (Lilienfeld a kol., 2011; Furnham, Hughes, 2014; Furnham, Grover, 2019; Menz, Spinath, Seifried, 2021; Ferrero, Garaizar, Vadillo, 2016; Rodríguez-Prada, Orgaz, Cubillas, 2022; Tullis, 2022 a i.). Výsledky týchto štúdií deklarujú pomerne vysoké zastúpenie psychologických miskoncepcií v populácii. Tieto mýty zastáva nielen laická, ale i odborná verejnosť (Lilienfeld a kol., 2013) a študenti, ktorí úspešne absolvovali niekoľko psychologických kurzov (Lilienfeld a kol., 2011; Mercer, 2010). Dokonca i študenti, ktorí začínajú navštevovať psychologický kurz alebo dokonca študovať psychológiu prichádzajú s nepresnými a protichodnými informáciami o ľudskom prežívaní a správaní (Hughes, Lyddy, Lambe, 2013).

Pomerne vysoká preferencia psychologických mýtov bola zistená aj u učiteľov v pregraduálnej príprave a učiteľov v praxi (Pieschl kol., 2021; Menz, Spinath, Seifried, 2021; Tullis, 2022). Psychológia je neoddeliteľnou súčasťou pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov, pretože im poskytuje dôležité psychologické poznatky, ktoré môžu využiť pri plánovaní, príprave, realizácii a hodnotení vyučovacej hodiny. Mnohé predmety pregraduálnej prípravy sú sýtené psychologickými poznatkami o učení, ako aj poznatkami o fungovaní v spoločnosti, ktoré by mal učiteľ pri výkone svojej práce aplikovať. Učiteľova preferencia psychologických mýtov týkajúcich sa vyučovania, učenia, prežívania, správania a sociálneho fungovania môžu výrazne ovplyvniť kvalitný výkon učiteľskej profesie.

Myslíme si, že je veľmi dôležité venovať pozornosť výskytu týchto psychologických mýtov práve u učiteľov primárneho vzdelávania, nakoľko formujú základné poznatky, postoje a návyky žiakov v ich kľúčovom vývinovom období. Rovnako podstatnou skupinou sú aj študenti učiteľstva primárneho vzdelávania, ktorých postoj k psychologickým poznatkom sa formuje už počas pregraduálnej prípravy a práve v tomto období je možné neefektívnejšie zasiahnuť prostredníctvom vhodne zvolených didaktických prístupov zameraných na odstránenie týchto psychologických miskoncepcií.

1.1 Cieľ a hypotéza výskumu

Výskum bol zameraný na identifikáciu najčastejších psychologických mylných predstáv, ktorým veria učelia primárneho vzdelávania. Hlavným výskumným cieľom bolo zistiť rozdiely v preferencii týchto psychologických miskoncepcií medzi učiteľmi primárneho vzdelávania a študentmi učiteľstva primárneho vzdelávania. Formulovali sme nasledovnú hypotézu H1: Predpokladáme, že

existuje štatisticky významný rozdiel v preferencii psychologických mylných predstáv medzi učiteľmi primárneho vzdelávania a študentmi učiteľstva primárneho vzdelávania. Prostredníctvom tejto hypotézy chceme overiť, či existuje rozdielna miera viery v psychologické mýty medzi týmito dvoma skupinami. Získané výsledky nám môžu pomôcť pochopiť, do akej miery sú tieto predstavy rozšírené a či je potrebné sa zamerať na ich korekciu v rámci pregraduálnej prípravy alebo ďalšieho vzdelávania učiteľov v praxi.

2 Metódy

2.1 Výskumný súbor

Naším výskumným súborom boli dve cieľové skupiny – učitelia, ktorí pôsobia na prvom stupni základnej školy a študenti učiteľstva pre primárne vzdelávanie, ktorí sa pripravujú na výkon tejto profesie. Celkovo sa výskumu zúčastnilo 89 respondentov, pričom 53 z nich tvorili učitelia primárneho vzdelávania a 36 študenti učiteľstva. Vo výskumnom súbore bola značná dominancia žien (N=86), čo je istým špecifikom učiteľskej profesie – feminizácia učiteľskej profesie. Dominancia žien v našom výskumnom súbore korešponduje so zastúpením ženského pohlavia v slovenskom školstve. Vekové rozpätie účastníkov výskumu bolo od 19 do 59 rokov.

2.2 Metódy výskumu

Na zisťovanie viery v psychologické mylné predstavy sme použili dotazník Rapsovej a Ballovej Mikuškovej (2024), ktorý bol zostavený na základe výrokov z dotazníkov autorov Tulis (2022) a McAfee & Hoffman (2021). Obsahoval 25 výrokov, z ktorých niektoré boli pravdivé a iné vychádzali z nepravdivých alebo nesprávne pochopených psychologických informácií. Respondenti ich hodnotili na škále 1 až 5 podľa miery súhlasu. Vyššie skóre znamenalo silnejšiu vieru v psychologické mýty. Na spracovanie dát sme použili Mann-Whitneyho test, vhodný pre porovnanie dvoch skupín pri ordinálnych údajoch bez predpokladu normálneho rozdelenia.

3 Výsledky

Na základe priemerných hodnôt odpovedí môžeme porovnať, ktorá skupina (učitelia alebo študenti) viac inklinuje k psychologickým mylným predstavám. Respondenti odpovedali na výroky pomocou päťbodovej škály, kde vyššie skóre znamená väčšiu dôveru v psychologické mýty. Z výsledkov uvedených v tabuľke 1 vyplýva, že učitelia dosiahli vyššie priemerné skóre (3,207) ako študenti

(3,133), čo naznačuje mierne vyššiu úroveň súhlasu s psychologickými mylnými predstavami. Hoci rozdiel nie je veľký, je zaujímavé, že skúsení učitelia v niektorých prípadoch veria týmto mýtom viac ako študenti. Mediány boli veľmi podobné – 3,12 u študentov a 3,18 u učiteľov, čo poukazuje na vyšší súhlas a inklináciu k psychologickým mýtom, naprieč oboma skupinami.

Tabuľka 5 Deskriptívna štatistika PMP študentov a učiteľov primárneho vzdelávania

Skupina	N	Medián	AM	SD	Šikmost'	Špicatost'	Min	Max
študenti	53	3,12	3,133	0,269	-0,246	-0,226	2,48	3,65
učitelia	36	3,18	3,207	0,33	-0,132	0,72	2,28	3,92

Legenda: N-počet, AK – aritmetický priemer, SD-štandardná odchýlka, Min-minimálna hodnota, Max-maximálna hodnota; Zdroj: vlastné spracovanie (2025)

Na základe výsledkov Mann-Whitneyho testu sa hypotéza H1, v ktorej sme predpokladali existenciu štatisticky významného rozdielu v preferencii psychologických mylných predstáv medzi učiteľmi primárneho vzdelávania a študentmi učiteľstva primárneho vzdelávania, nepotvrdila. Hodnota $U = 834,5$ a $p = 0,32$ naznačujú, že rozdiel nie je významný ($p > 0,05$). Efekt bol veľmi slabý ($r = -0,125$), čo potvrdzuje, že medzi skupinami neexistuje podstatný rozdiel (viď tabuľka 2).

Tabuľka 6 Sumárne výsledky porovnania učiteľov a študentov - priemerné skóre PMP vyhodnotené na základe Mann-Whitneyho testu

	U	p	Sila efektu (poradovo-biseriálna koerácia)
PMP	834,5	0,32	-0,125

Legenda: PMP-psychologické mylné predstavy, U - hodnota Mann-Whitneyho testu, p - významnosť; Zdroj: vlastné spracovanie (2025)

Vo výskume sme sa centrovali aj na identifikáciu najčastejších psychologických mylných predstáv, ktoré učitelia primárneho vzdelávania zastávajú. Z výsledkov vyplynulo, že medzi najviac akceptované psychologické mýty patrili nasledujúce výroky:

- č. 6 – „Čím väčšia je motivácia u žiakov, tým lepší výkon podávajú.“
- č. 10 – „Žiaci sa toho naučia viac, ak vyučovací štýl zodpovedá ich spôsobu učenia.“
- č. 13 – „Žiaci sa budú učiť lepšie, ak objavia veci sami, namiesto toho, aby im ich učiteľ všetko vysvetľoval.“
- č. 14 – „Učitelia by mali kvôli lepším výkonom žiakov prispôbiť výučbu rôznym typom inteligencie svojich študentov.“

- č. 18 – „Počet žiakov v triede ovplyvňuje učenie žiakov.“

Naopak, medzi najmenej akceptované výroky medzi učiteľmi patrili:

- č. 11 – „Opakovanie je z dlhodobého hľadiska najlepšou stratégiou na zapamätanie si učného obsahu.“
- č. 15 – „Ludia myslia najjasnejšie, keď sú pod tlakom.“
- č. 23 – „Šikanovanie je pre deti prirodzeným správaním.“

Tieto výsledky (najmenej preferované mýty) nám naznačujú, že učitelia dokážu v niektorých prípadoch kriticky rozlišovať medzi vedecky podloženými poznatkami a mylnými presvedčeniami, čo môžeme pokladať za pozitívum.

4 Diskusia a záver

Výsledky výskumu ukazujú, že učitelia primárneho vzdelávania a študenti učiteľstva inklinujú k väčšej viere v psychologické mýty, ktoré môžu ovplyvniť nielen výber vyučovacích metód, ale aj spôsob hodnotenia žiakov, interpretáciu ich výkonov a celkový prístup učiteľa k individuálnym potrebám detí a žiakov. Učitelia v praxi najviac preferovali psychologickú mylnú predstavu, ktorá hovorí, že *čím vyššia je motivácia žiaka, tým lepší podáva výkon*“ (č. 6). Tento výrok nemá podporu vo výskumných zisteniach. Znie však logicky, najmä ak si uvedomíme, že motivovaní žiaci bývajú aktívnejší, spolupracujú a častejšie sa zapájajú do chodu vyučovacej hodiny. Na základe toho sa môže zdať, že existuje priama úmera medzi motiváciou a výkonom. V skutočnosti je však vplyv motivácie zložitejší a na výkon vplýva omnoho viac faktorov, ktoré sa navzájom ovplyvňujú a dopĺňajú (Komora, Kozárová, 2019). Silno rozšírenou bola tiež mylná predstava, že *„výučba má byť prispôsobená učebným štýlom žiakov“* (č. 10). Toto je jedna z najrozšírenejších a najviac vyskytujúcich sa psychologických miskoncepcií učiteľov, ktorá je predmetom mnohých výskumov v rôznych krajinách. Domnievame sa, že silná preferencia tohto mýtu môže vychádzať z toho, že učitelia si všímajú rozdiely v tom, ako žiaci vnímajú a reagujú na podnety. Ďalšou preferovanou bola mylná predstava *„žiaci sa budú učiť lepšie, ak objavia veci sami, namiesto toho, aby im učiteľ všetko vysvetľoval“* (č. 13). Tento výrok sa môže zdať presvedčivý, nakoľko „objavné“ učenie podporuje samostatnosť a aktívne zapájanie sa do učenia. Bez dostatočného usmernenia zo strany učiteľa sa však žiaci často strácajú a to obzvlášť pri zložitejších témach, kde je potrebné, aby učiteľ žiakov viedol systematicky a pomohol im vo vytváraní súvislostí, aby žiaci dokázali hlbšie pochopiť učivo (Tomengová, 2012). Viera v mýtus, že *„učitelia by mali kvôli lepším výkonom žiakov prispôsobiť výučbu rôznym typom inteligencie svojich študentov“* (č. 14) vychádza z Gardnerovej teórie (2011, in Mésarošová, 2023), ktorú učitelia často vnímajú ako inkluzívnu a rešpektujúcu individuálne potreby žiakov. Často zastávaným bol výrok, že *„veľkosť triedy ovplyvňuje výkon žiakov“* (č. 18). Z pohľadu učiteľa je pochopiteľné, že práca v menšej triede sa zdá

jednoduchšia - má viac priestoru venovať sa jednotlivcom alebo vie lepšie udržať disciplínu a pozornosť žiakov. Napriek tomu výskumy ukazujú, že počet žiakov nemusí byť rozhodujúcim faktorom pre kvalitu učenia.

Hlavným cieľom nami realizovaného výskumu bolo zistiť rozdiely v preferencii psychologických miskoncepcií medzi učiteľmi primárneho vzdelávania a študentmi učiteľstva primárneho vzdelávania. Hypotéza, že učitelia a študenti sa štatisticky výrazne líšia v miere súhlasu s mýtmi sa nepotvrdila. Rozdiely neboli štatisticky významné a efekt veľkosti bol veľmi slabý. Mierne vyššia miera súhlasu s psychologickými mylnými výroky bola zaznamenaná u učiteľov v praxi. Očakávanie, že praktická skúsenosť vytvorí pre učiteľov nejaký štít, ktorý ich ochráni pred zaužívanými nevedeckými predstavami, sa tak v našom výskume nepotvrdilo. Predpoklad, že každodenný kontakt so žiakmi a reálnymi edukačnými situáciami vedie k prirodzenej oprave chybných presvedčení, sa ukazuje ako nepresný. Skôr naopak, dáta naznačujú, že aj skúsení pedagógovia môžu zotrvať v nevedeckých presvedčeniach, pokiaľ sa s nimi aktívne nepracuje v rámci profesijného vzdelávania a reflexie praxe. Tieto výsledky poukazujú na šírku a silu, s akou sú psychologické mýty zakorenené v edukácii a zasahujú nielen budúcich pedagógov, ktorí si ešte len osvojujú teoretické poznatky a pedagogické prístupy, ale pretrvávajú aj u tých, ktorí sú už súčasťou školskej praxe a majú za sebou roky skúseností. To nám ukazuje, že samotná prax nestačí, ak pri nej učitelia vedome nepochybujú o svojich presvedčeniach a neprihliadajú na najnovšie vedecké poznatky. Je to teda širší problém, ktorý si vyžaduje premyslený prístup – a to nielen počas štúdia, ale aj počas celej kariéry učiteľa. Z toho vyplýva, že je veľmi dôležité cielene rozvíjať psychologické poznatky už počas prípravy učiteľov a dbať na to, aby sa kritické myslenie a schopnosť pracovať s dôkazmi stali prirodzenou súčasťou ich práce. Učiteľské vzdelávanie by nemalo byť len o tom, ako učiť, ale aj o tom, aby sa učitelia vedeli zorientovať v nových poznatkoch, zamýšľali sa nad vlastnými názormi a boli ochotní meniť zaužívané spôsoby učenia. Iba tak je možné zabezpečiť, aby rozhodnutia, ktoré učitelia robia v každodennej praxi, boli čo najhmatateľnejšie a samozrejme v prospech všetkých žiakov. Treba tiež zmeniť spôsob, akým sa učitelia ďalej vzdelávajú. Mali by sa viac zohľadňovať aktuálne výskumy a všímať si aj ďalšie faktory, ktoré vplývajú na kvalitu vyučovania, napr. rôzne mylné predstavy o psychológii učenia. Práve ich odhaľovanie a vysvetľovanie by malo byť bežnou súčasťou ďalšieho vzdelávania učiteľov, ak chceme, aby ich vyučovanie bolo naozaj premyslené a založené na dôveryhodných poznatkoch.

Literatúra

- FERRERO, M., GARAIZAR, P., & VADILLO, M. A. 2016. Neuromyths in Education: Prevalence among Spanish Teachers and an Exploration of Cross-Cultural Variation. *Frontiers in Human Neuroscience*, 10(496).
- FURNHAM, A., & HUGHES, D. J. 2014. Myths and misconceptions in popular psychology: Comparing psychology students and the general public. *Teaching of Psychology*, 41(3), 256–261.
- FURNHAM, A., & GROVER, S. 2019. Myths and misconceptions about the psychology of adolescence and intimate relationships. *Psychology*, 10(15), 2166–2176.
- HUGHES, S., LYDDY, F., & LAMBE, S. 2013. Misconceptions about Psychological Science: a review. *Psychology Learning & Teaching*, 12(1), 20 - 31.
- KOMORA, J., & KOZÁROVÁ, N. 2019. Vzťah výkonovej motivácie a veku žiakov. *Pedagogika*, 10(3), 172–180.
- LILIENFELD, S. O., LYNN, S. J., RUSCIO, J., & BEYERSTEIN, B. L. 2011. *50 největších mýtů populární psychologie. Opravník obecně oblíbených omylů o lidském chování*. Praha: Euromedia-Knižní klub.
- LILIENFELD, S. O., RITSCHER, L. A., LYNN, S. J., CAUTIN, R. J., & LATZMAN, R. 2013. Why many clinical psychologists are resistant to evidence-based practice: root causes and constructive remedies. *Clinical Psychology Review*, 33(7), 883–900.
- MCAFEE, M., & HOFFMAN, B. 2021. The Morass of Misconceptions: How Unjustified Beliefs Influence Pedagogy and Learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching & Learning*, 15(1), 1–16.
- MENZ, C., SPINATH, B., & SEIFRIED, E. 2021. Misconceptions die hard: prevalence and reduction of wrong beliefs in topics from educational psychology among preservice teachers. *European Journal of Psychology of Education*, 36(2), 477–494.
- MERCER, J. 2010. *Child development: Myths and misunderstandings*. New York : Sage.
- MESÁROŠOVÁ, M. 2023. *Rozvíjanie nadania a tvorivosti*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach.
- PIESCHL, S., BUDD, J., THOMM, E., & ARCHER, J. 2021. Effects of raising student teachers' metacognitive awareness of their educational psychological misconceptions. *Psychology Learning and Teaching*, 20(2), 214–235.
- RAPSOVÁ, L., & BALLOVÁ MIKUŠKOVÁ, E. 2024. *Dotazník psychologických mylných predstáv*. Nitra : PF UKF.
- RODRÍGUEZ-PRADA, C., ORGAZ, C., & CUBILLAS, C. P. 2022. Myths in psychology: psychological misconceptions among Spanish psychology students. *PeerJ*, 10, 1–20.
- TOMENGOVÁ, A. 2012. *Aktívne učenie sa žiakov – stratégie a metódy*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.

TULIS, M. 2022. Refuting Misconceptions in an Introductory Psychology Course for Preservice Teacher. *Psychology Learning and Teaching*, 21(3), 210-234.

ROZBOR VYBRANÝCH PSYCHOLOGICKY A PEDAGOGICKY MYLNÝCH PREDSTÁV BUDÚCICH UČITEĽOV

ANALYSING SELECTED PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL MISCONCEPTIONS OF FUTURE TEACHERS

Natália Okasová, Eva Ballová Mikušková

Abstrakt: Vzdelávanie budúcich učiteľov zahŕňa nielen osvojovanie si odborných poznatkov, ale aj formovanie ich postojov a presvedčení o výučbe. Táto štúdia sa zameriava na výskyt psychologicky a pedagogicky mylných predstáv medzi študentmi učiteľstva. Pomocou dotazníkového prieskumu, ktorého sa zúčastnilo 99 študentov učiteľstva bola zisťovaná miera súhlasu s 25 tvrdeniami vybranými na základe overených výskumov. Zistenia ukázali, že mnohé z týchto tvrdení boli študentmi akceptované napriek ich nevedeckému základu. Tieto mýty, často intuitívne presvedčivé, môžu negatívne ovplyvniť budúcu učiteľskú prax. Výsledky naznačujú potrebu cielenej edukácie v oblasti kritického myslenia a práce s odbornými zdrojmi počas prípravy učiteľov. Príspevok zároveň diskutuje limity výskumu a otvára otázky pre ďalšie štúdium problematiky psychologickej gramotnosti v pedagogickom vzdelávaní.

Kľúčové slová: psychologická gramotnosť, mylné predstavy, vzdelávanie učiteľov, kritické myslenie

Abstract: Teacher education involves not only the acquisition of professional knowledge but also the development of attitudes and beliefs about teaching. This study focuses on the prevalence of psychological and pedagogical misconceptions among pre-service teachers. Using a questionnaire survey administered to 99 teacher education students, the study examined the level of agreement with 25 statements selected based on established empirical research. The findings revealed that many of these statements were accepted by students despite lacking scientific validity. These myths, often intuitively appealing, may negatively impact future teaching practice. The results highlight the need for targeted instruction in critical thinking and the use of scholarly sources during teacher preparation. The study also discusses the limitations of the research and raises questions for further investigation into psychological literacy in teacher education.

Key words: psychological literacy, misconceptions, teacher education, critical thinking

Vedecká štúdia vznikla ako súčasť riešenia projektu 1/0255/24 „Profesijné kompetencie a psychologická gramotnosť učiteľov“.

1 Úvod do problematiky

Vzdelávanie je jedným z pilierov každej spoločnosti a učitelia zohrávajú v tomto procese dôležitú úlohu. Ich práca nie je len o sprostredkovaní faktov, ale predovšetkým o formovaní myslenia a postojov žiakov. Každý učiteľ počas svojej

prípravy na profesiu získava rôzne vedomosti a zručnosti, ktoré mu majú pomôcť viesť vyučovanie efektívne. Okrem formálneho vzdelania si však vytvárajú vlastné predstavy o tom, ako učiť, ktoré môžu byť ovplyvnené jeho osobnými skúsenosťami, intuíciou, kultúrnym prostredím či názormi kolegov. Nie všetky tieto predstavy sú však založené na overených vedeckých poznatkoch – niektoré môžu byť nesprávne, zastarané alebo nepresné. Tieto psychologicky a pedagogicky mylné predstavy môžu významne ovplyvniť kvalitu výučby a v konečnom dôsledku aj samotných žiakov.

Jedným z dôvodov pretrvávania mylných predstáv v učiteľskej profesii je to, že učitelia často čerpajú nielen z akademických poznatkov, ale aj z osobných skúseností a bežných „sedliackych“ teórií o učení a správaní detí. Tieto mylné predstavy môžu mať významný dopad na spôsob výučby, hodnotenie žiakov či celkovú klímu v triede.

Téma psychologicky a pedagogicky mylných predstáv u budúcich učiteľov je preto mimoriadne dôležitá, keďže ovplyvňuje nielen ich profesijný vývoj, ale aj celkový vzdelávací proces. Ak učiteľ vychádza zo správnych vedeckých poznatkov, dokáže lepšie porozumieť individuálnym potrebám svojich žiakov. Vďaka tomu dokáže voliť vhodnejšie učebné metódy a vytvárať inkluzívne a podporné prostredie. Naopak, ak sa opiera o nepresné alebo zastarané názory, môže nevedomky brzdiť svojich žiakov a podporovať nevhodné pedagogické prístupy.

Psychologickou gramotnosťou učiteľa sa zaoberalo mnoho psychológov a pedagógov v rôznych výskumných a odborných publikáciách. Boneau (1990) sa ako prvý systematicky venoval psychologickému gramotnosti a snažil sa vymedziť základné pojmy a vedomosti, ktoré by mal ovládať každý špecialista v oblasti psychológie. McGovern a kol. (2010) definujú psychologickú gramotnosť ako schopnosť nielen rozumieť základným psychologickým konceptom, ale aj ich aplikovať v praktických situáciách. Táto gramotnosť zahŕňa kritické myslenie, analytické schopnosti a etické rozhodovanie, pričom dôraz sa kladie na disciplinované hodnotenie informácií a alternatívnych možností konania. Podobne Cranney a Dunn (2011) zdôrazňujú, že kritické a etické rozhodovanie sú neoddeliteľnou súčasťou modernej psychologickému gramotnosti.

Roberts a kol. (2015) upozorňujú, že psychologická gramotnosť nie je jednorozmerný koncept, ale zahŕňa viacero dimenzií. Ich výskum ukázal potrebu jasnejšie definovať psychologickú gramotnosť a zdokonaľiť metódy jej merania, aby bolo možné posúdiť, ako efektívne psychológia pripravuje študentov na prax. Podľa Berinšterovej a kol. (2021) sa výučba psychológie na Slovensku aj v zahraničí vyvíjala v rôznych historických a akademických kontextoch, čo viedlo k rôznorodým prístupom. Upozorňujú, že bez jednotnej didaktiky chýbajú empirické základy pre pedagogické rozhodnutia, čo oslabuje kvalitu vzdelávania budúcich učiteľov.

Termín psychologická gramotnosť dnes označuje nielen vedomosti z oblasti psychológie, ale aj schopnosť ich efektívne aplikovať, kriticky myslieť a konať eticky. Ako zdôrazňuje Rapsová (2024), hoci sa pôvodne vnímala ako doména psychológov, jej význam sa rozšíril aj na ďalšie pomáhajúce profesie vrátane školstva. Absencia psychologickkej gramotnosti môže negatívne ovplyvniť kvalitu života mnohých ľudí a preto je jej rozvoj nevyhnutný nielen v akademickom, ale aj praktickom kontexte.

Téma psychologicky a pedagogicky mylných predstáv u budúcich učiteľov je preto mimoriadne dôležitá, keďže ovplyvňuje nielen ich profesijný vývoj, ale aj celkový vzdelávací proces. Ak učiteľ vychádza zo správnych vedeckých poznatkov, dokáže lepšie porozumieť individuálnym potrebám svojich žiakov. Vďaka tomu dokáže voliť vhodnejšie učebné metódy a vytvárať inkluzívne a podporné prostredie. Naopak, ak sa opiera o nepresné alebo zastarané názory, môže nevedomky brzdiť svojich žiakov a podporovať nevhodné pedagogické prístupy.

Naším zámerom je zdôrazniť, že kritické myslenie, schopnosť pracovať s odbornými zdrojmi a ochota neustále sa učiť sú nevyhnutné pre moderného učiteľa. Ak sa budúci pedagógovia naučia rozlišovať medzi vedecky podloženými poznatkami a zaužívanými, no nepresnými presvedčeniami, dokážu viesť efektívne vyučovanie, ktoré bude založené na skutočných potrebách žiakov.

Veríme, že skúmanie tejto problematiky a hľadanie spôsobov, ako eliminovať mylné predstavy už v rámci prípravy budúcich učiteľov, môže viesť k zlepšeniu kvality vzdelávania žiakov a efektívnejšiemu prístupu učiteľov, ktorý bude založený na overených poznatkoch a nie na mylných nepresných presvedčeníach.

2 Metódy

V súlade s cieľom preskúmať výskyt psychologicky a pedagogicky mylných predstáv medzi študentmi učiteľstva bola zvolená kombinácia teoretickej analýzy odborných zdrojov a kvantitatívne orientovaného dotazníkového prieskumu. Zvolený postup umožnil overiť, ktoré z rozšírených miskoncepcií sú medzi respondentmi najčastejšie akceptované, a zároveň identifikovať oblasti s potrebou systematickej edukácie.

2.1 Participanti a dizajn

Zber údajov prebiehal v zimnom semestri akademického roka 2024/2025. Respondenti boli oboznámení s cieľom výskumu a anonymita ich odpovedí bola zaručená. Dotazník bol štruktúrovaný jednoducho a prehľadne, aby bol zrozumiteľný pre všetkých študentov.

Dotazník bol distribuovaný medzi študentmi učiteľstva na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre. Zber dát prebiehal v rámci širšieho zberu dát pre projekt, do analýz v predloženom výskume bolo zaradených 99 respondentov vo veku od 20 do 50 rokov ($M = 22,27$; $SD = 3,98$), z toho 88 žien, 10 mužov, a jedna osoba bez uvedenia pohlavia.

2.2 Použité metódy

V rámci metodiky bol použitý dotazník pozostávajúci z 25 výrokov z oblasti psychológie a pedagogiky. Tieto výroky sa týkali rôznych tém, ako je vývin dieťaťa, fungovanie pamäti a mozgu, učenie, motivácia a školské prostredie. Výroky boli vybrané na základe výskumov Tulisa (2022) a McAfee a Hoffmana (2021), pričom boli následne upravené a adaptované Rapsovou a Ballovou Mikuškovou v rámci výskumného projektu VEGA 1/0255/24. Respondenti vyjadrovali mieru súhlasu na päťstupňovej Likertovej škále (1 = vôbec to nie je pravda, 5 = áno, je to pravda).

2.3 Analýza dát

Výsledky boli spracované pomocou deskriptívnej štatistiky – pre každý výrok sa vypočítal priemer, smerodajná odchýlka a rozpätie odpovedí. Tieto údaje boli následne zhrnuté v prehľadnej tabuľke, ktorá slúži ako základ pre ďalšiu analýzu a výber najčastejšie akceptovaných mylných predstáv.

3 Výsledky

V tabuľke 1 prezentujeme základné štatistické údaje pre jednotlivé výroky. Vďaka týmto údajom je možné identifikovať nielen to, ktoré predstavy sú najrozšírenejšie, ale aj to, pri ktorých tvrdeniach boli odpovede najviac nejednotné (teda existovala medzi študentmi väčšia miera neistoty alebo rozporuplnosti). Medzi respondentmi sa nachádzali také výroky, ktorým verila väčšina študentov, no zároveň ide o tvrdenia, ktoré nie sú v súlade so súčasnými vedeckými poznatkami.

Z celkového počtu 25 výrokov, ktoré boli súčasťou dotazníka, sme sa rozhodli osobitne vyzdvihnúť tie, ktoré získali najvyššie hodnotenia súhlasu (v Tabuľke 1 sú zvýraznené hrubo). Tieto tvrdenia predstavujú psychologicky a pedagogicky mylné predstavy, ktorým respondenti najviac verili – často bez toho, aby spochybňovali ich pravdivosť. Mnohé z nich pôsobia na prvý pohľad logicky, intuitívne správne, alebo sa bežne objavujú v médiách, medzi učiteľmi, rodičmi či v každodenných rozhovoroch.

Ich výskyt je preto obzvlášť dôležitý z pohľadu budúcej učiteľskej praxe. Takéto predstavy môžu totiž ovplyvniť to, ako bude budúci pedagóg vnímať učenie, hodnotenie či vývin žiakov – a to nie vždy v súlade s tým, čo potvrdzuje výskum. Ak nie sú tieto omyly správne identifikované a korigované počas prípravy učiteľov, môžu sa prenášať ďalej do praxe a udržiavať neefektívne vzdelávacie prístupy.

Na základe priemerného skóre možno konštatovať, že viacero výrokov bolo študentmi výrazne podporených, a to aj napriek tomu, že ide o psychologické alebo pedagogické mýty. Napríklad tvrdenie o tom, že „čím väčšia je motivácia, tým lepší výkon žiak podá“ dosiahlo najvyššiu priemernú hodnotu. Hoci na prvý pohľad ide o logickú úvahu, ide o zjednodušenie zložitého vzťahu medzi motiváciou, typom úlohy, podmienkami učenia a osobnostnými premennými žiaka.

Rovnako vysokú mieru súhlasu získali aj známe neuro-mýty, ako napríklad presvedčenie, že učenie je efektívnejšie, keď výučba zodpovedá „učebnému štýlu“ žiaka, alebo že je vhodné prispôbovať výučbu rôznym „typom inteligencie“. Tieto tvrdenia sú dlhodobo populárne najmä v populárno-náučných zdrojoch či medzi učiteľmi, no odborné výskumy opakovane poukazujú na to, že sú nedostatočne podložené dôkazmi.

Zároveň výsledky naznačujú, že niektoré mýty sú medzi študentmi stále pomerne hlboko zakorenené – napríklad predstava, že základným znakom dyslexie je prehadzovanie písmen, alebo že žiaci si pamätajú len 10 % z toho, čo čítajú. Takéto zjednodušenia, hoci často používané v praxi, môžu skresľovať pohľad na učenie a brániť učiteľovi v identifikácii skutočných potrieb žiaka.

Na druhej strane, niektoré výroky boli hodnotené veľmi nízko – respondenti im vo všeobecnosti neverili. Ide napríklad o tvrdenie, že deti so špecifickými poruchami učenia majú nižšie IQ, alebo že šikanovanie je pre deti prirodzeným správaním. Tieto výsledky možno považovať za pozitívny signál, že niektoré zastarané či stigmatizujúce názory sú už medzi budúcimi učiteľmi menej rozšírené.

Celkovo teda možno povedať, že výsledky poukazujú na potrebu cielenej práce s psychologickými a pedagogickými mýtmi počas prípravy učiteľov. Hoci niektoré predstavy pôsobia intuitívne alebo „zdravo rozumovo“, nemusia byť v súlade s tým, čo potvrdzuje výskum. Práve preto je dôležité, aby sa študenti učili rozlišovať medzi populárnymi, ale neoverenými tvrdeniami a vedecky podloženými faktami.

Tabuľka 1 Deskriptívne štatistiky jednotlivých položiek

Mylná predstava	M	SD	min	max
Čím väčšia je motivácia žiakov, tým lepší výkon podávajú.	4,45	0,84	1,00	5,00
Žiaci sa toho naučia viac vtedy, ak vyučovací štýl zodpovedá ich spôsobu učenia / učebnému štýlu.	4,33	0,95	1,00	5,00
Žiaci sa budú učiť lepšie, ak objavia veci sami namiesto toho, aby im ich učiteľ všetko vysvetľoval.	4,14	1,7	1,00	5,00
Počet žiakov v triede ovplyvňuje učenie žiakov.	4,11	1,1	1,00	5,00
Učitelia by mali kvôli lepším výkonom žiakov prispôbiť výučbu rôznym typom inteligencie svojich študentov.	4,10	0,93	1,00	5,00
Nepravidelne poskytovaná spätná väzba najlepšie podporuje dlhodobé učenie.	3,95	1,11	1,00	5,00
Dievčatá a chlapci komunikujú úplne inými spôsobmi.	3,75	1,6	1,00	5,00
Obdobie do tretieho roku života je tým najdôležitejším obdobím vývinu a učenia sa.	3,72	1,13	1,00	5,00
Základným znakom dyslexie je prehadzovanie písmen.	3,62	1,13	1,00	5,00
Opakované vystavenie rovnakým informáciám, tiež známe ako pamäťové učenie, zlepšuje učenie.	3,56	1,7	1,00	5,00
Žiaci si pamätajú len 10 % toho, čo čítali.	3,5	1,9	1,00	5,00
Intelektuálne nadaní ľudia majú viac problémov v každodenných interakciách s ostatnými ako bežní ľudia.	3,48	1,16	1,00	5,00
Vo všeobecnosti je lepšie prejsť hnev otvorene, ako ho držať v sebe.	3,42	0,97	1,00	5,00
Ženy, dievčatá vedľa lepšie odhadnúť pocity druhých, ako muži, chlapci.	3,42	1,26	1,00	5,00
Ak poznáte postoj človeka, budete vedieť odhadnúť jeho správanie.	3,42	1,2	1,00	5,00
Časté používanie internetu znižuje kognitívne schopnosti.	3,4	1,8	1,00	5,00
Skóre IQ v detstve je relatívne nestabilné.	2,89	1,6	1,00	5,00
Nemáme radi veci, ktorým sme málo vystavovaní.	2,79	1,8	1,00	5,00
Chlapci majú prirodzene lepšie matematické schopnosti (majú biologické predispozície) ako dievčatá.	2,57	1,21	1,00	5,00

Ľudia myslia najjasnejšie, keď sú pod tlakom.	2,20	1,7	1,00	5,00
Žiaci prvého stupňa základnej školy majú plne rozvinuté logické myslenie.	2,19	1,1	1,00	5,00
Inteligencia je výsledkom genetiky a nedá sa zmeniť vzdelaním ani životnými skúsenosťami.	2,11	1,2	1,00	5,00
Opakovanie je z dlhodobého hľadiska najlepšou stratégiou na zapamätanie si učného obsahu.	1,89	0,90	1,00	5,00
Deti so špecifickými poruchami učenia (dyslexia, dysgrafia, dysortografia, dyskalkúlia) majú nižšie skóre IQ.	1,71	0,87	1,00	5,00
Šikanovanie je pre deti prirodzeným správaním.	1,64	0,98	1,00	5,00

Vysvetlivky: M – priemer, SD – smerodajná odchýlka, min – najnižšie hodnotenie, max – najvyššie hodnotenie; Zdroj: vlastné spracovanie (2025)

4 Diskusia a záver

Výsledky nášho prieskumu ukázali, že študenti učiteľstva veria najviac výrokom, ktoré sú na prvý pohľad zmysluplné. Avšak často sa jedná o tvrdenia, ktoré boli v minulosti vyvrátené alebo nie sú celkom pravdivé. Zistenia z dotazníka poukazujú na to, že respondenti niektorým výrokom veria natoľko, že ich považujú za úplne pravdivé, hoci ich pravdivosť je sporná alebo nepravdivá. Študenti učiteľstva si tieto mylné predstavy môžu priniesť do svojej učiteľskej praxe, kde môžu mať negatívny vplyv na vzdelávací proces a rozvoj žiakov. Z tohto dôvodu je dôležité, aby sa budúci učitelia naučili tieto mylné predstavy rozpoznať a pochopiť, prečo sú nesprávne.

Ako je zrejmé z výsledkov, respondenti boli ochotní bezhlavo veriť aj výrokom, ktoré boli vyslovene nepravdivé, a tak môžeme predpokladať, že sa mylné predstavy nachádzajú aj medzi učiteľmi. Prijímanie nepravdivých informácií vedie k vytváraniu ďalších nesprávnych záverov, ktoré sa následne ťažko vyvracajú. Ľudia často dávajú prednosť intuitívnemu mysleniu a svojim vlastným skúsenostiam pred vedeckými faktami. Intuitívne myslenie je rýchle, efektívne a často nám poskytuje uspokojujúce odpovede. Problém však nastáva, keď tieto odpovede nie sú správne a vedú k nesprávnym záverom.

Ďalším dôležitým zistením je, že niektoré výroky, ktoré boli v dotazníku uvedené, boli hodnotené veľmi nízko, čo môže naznačovať, že respondenti sú si vedomí, že ide o nesprávne tvrdenia. Tieto výsledky poukazujú na to, že existuje určitá miera informovanosti medzi študentmi učiteľstva, avšak stále existuje veľký priestor na zlepšenie.

4.1 Limity výskumu

Zároveň je však potrebné poukázať aj na limity tohto prieskumu, ktoré je nutné zohľadniť pri interpretácii výsledkov. Výskumný súbor tvorili študenti jednej univerzity (UKF v Nitre), čo znamená, že zistenia nemusia byť automaticky zovšeobecniteľné na celé študentské populácie učiteľských programov na Slovensku. Navyše, zber údajov prebiehal dobrovoľne, čo môže ovplyvniť výberovosť vzorky – je možné, že sa prieskumu zúčastnili predovšetkým tí, ktorí majú o psychológiu a pedagogiku zvýšený záujem.

Ďalším možným obmedzením bola forma dotazníka – hoci Likertova škála umožnila kvantifikovať mieru súhlasu, nezachytáva, prečo sa respondenti s daným výrokom stotožnili. V budúcich výskumoch by bolo vhodné doplniť dotazník aj o otvorené otázky alebo rozhovory, ktoré by pomohli odhaliť, odkiaľ respondenti tieto predstavy čerpajú (napr. médiá, učitelia, prax, osobné presvedčenie) a ako nad nimi premýšľajú.

4.2 Odporúčania pre budúci výskum

Výsledky prieskumu zároveň otvárajú viaceré otázky pre ďalší výskum: Prečo niektoré mylné predstavy pretrvávajú viac než iné? Ovplyvňuje ich prijatie konkrétny študijný program, ročník, predchádzajúca pedagogická prax alebo absolvované predmety? Akú úlohu zohrávajú médiá, laické publikácie a školské prostredie pri šírení týchto mýtov? Pomohla by študentom refutačná výučba (tzn. systematické vysvetľovanie mýtov na hodinách)?

Zodpovedanie týchto otázok by mohlo prispieť k účinnejšej prevencii prenosu miskoncepcií do učiteľskej praxe. Zároveň by napomohlo skvalitniť prípravu učiteľov tak, aby dokázali nielen rozpoznať mýty, ale ich aj v budúcnosti vysvetliť a odborne vyvrátiť vo vzťahu k žiakom, rodičom či kolegom.

4.3 Záver

Cieľom tejto štúdie bolo poukázať na psychologicky a pedagogicky mylné predstavy medzi študentmi učiteľstva. Pomocou dotazníka sme zisťovali, ktorým tvrdeniam veria najviac. Tieto výroky sa týkali rôznych oblastí – od vývinu dieťaťa cez fungovanie pamäti a mozgu až po učenie, motiváciu a školské prostredie.

Výsledky nášho výskumu potvrdzujú, že medzi budúcimi učiteľmi pretrvávajú rozšírené psychologické a pedagogické miskoncepce. Respondenti často prikladali pravdivosť výrokom, ktoré síce pôsobia intuitívne správne, no boli v odbornej literatúre opakovane vyvrátené. Takéto zistenia sú znepokojujúce, keďže – ako zdôrazňuje Lilienfeld (2010) – dôvera vo vedecky nepodložené

psychologické predstavy môže výrazne znížiť efektívnosť pedagogickej intervencie.

Z dotazníka vyplynulo, že respondenti boli ochotní prikloniť sa k výrokom, ktoré boli považované za mylné. Preto bolo našou úlohou tieto tvrdenia vyvrátiť. Každé tvrdenie sme preto doplnili o vedecké poznatky, ktoré hovoria o tom, prečo je dané tvrdenie nesprávne. V príspevku sme čerpali z rôznych vedeckých výskumov, odborných článkov a štúdií, ktoré sa touto témou zaoberajú. Tieto zdroje nám poskytli dostatok informácií na to, aby sme vedeli, či je dané tvrdenie pravdivé alebo nie.

V závere môžeme povedať, že niektoré mylné predstavy sú medzi študentmi učiteľstva hlboko zakorenené a je potrebné, aby sa táto téma stala súčasťou ich vzdelávania. Vzdelávanie budúcich učiteľov by malo zahŕňať nielen odovzdávanie faktických poznatkov, ale aj rozvoj kritického myslenia a schopnosti rozlišovať medzi pravdivými a nepravdivými informáciami.

Zistenia z nášho výskumu môžu slúžiť ako východisko pre ďalšie bádanie i praktické zásahy v oblasti vzdelávania učiteľov. Dôležité je, aby sa mylným predstavám nevenovala pozornosť len okrajovo, ale systematicky – s cieľom zlepšiť nielen kognitívne porozumenie budúcich pedagógov, ale aj kvalitu vzdelávania ako celku.

Literatúra

BERINŠTEROVÁ, M., FUCHSOVÁ, K., & KAPOVÁ, J. 2021. Psychologická gramotnosť učiteľa – koncept, zložky, aplikácia. *Edukácia*, 4(1), 8–13. Dostupné: https://www.upjs.sk/app/uploads/sites/7/2022/09/Berinsterova_Fuchsova_Kapova.pdf

BONEAU, C. A. 1990. Psychological literacy: a first approximation. *American Psychologist*, 45(7), 891–900. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.45.7.891>

CRANNEY, J., & DUNN, D. S. 2011. *The psychologically literate citizen: Foundations and global perspectives*. Oxford University Press.

LILIENFELD, S. O., LYNN, S. J., RUSCIO, J., & BEYERSTEIN, B. L. 2009. *50 Great Myths of Popular Psychology: Shattering Widespread Misconceptions about Human Behavior*. Malden, MA: Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444315723>

MCAFEE, M., & HOFFMAN, B. 2021. The morass of misconceptions: How unjustified beliefs influence pedagogy and learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 15(1), 1–16. <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/ij-sotl/vol15/iss1/4/>

MCGOVERN, T. V., COREY, L. A., CRANNEY, J., DIXON, W. E., HOLMES, J. D., KUEBLI, J. E., RITCHEY, K., SMITH, R. A., & WALKER, S. J. 2010. Psychologically literate citizens. In D. F. Halpern (Ed.), *Undergraduate education in psychology*:

- A blueprint for the future of the discipline* (pp. 9–27). Washington, D.C.: American Psychological Association. ISBN 978-1-4338-0713-1.
https://www.researchgate.net/publication/232483780_Psychologically_literate_citizens
- RAPSOVÁ, L. 2024. *Psychologicky gramotný učiteľ*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa. ISBN 978-80-558-2200-6.
- ROBERTS, L. D., HERITAGE, B., & GASSON, N. 2015. The measurement of psychological literacy: a first approximation. *Frontiers in Psychology*, 6, Art. 105.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00105>
- TULIS, M. 2022. Refuting misconceptions in an introductory psychology course for preservice teachers. *Psychology Learning & Teaching*, 21(3), 210–234.
<https://doi.org/10.1177/14757257221117833>

PREFERENCIA PSYCHOLOGICKÝCH MYLNÝCH PREDSTÁV UČITEĽOV V PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVE

PREFERENCE OF PSYCHOLOGICAL MISCONCEPTIONS AMONG TEACHERS IN UNDERGRADUATE TRAINING

Aneta Matiesková, Lucia Rapsová

Abstrakt: Príspevok je venovaný problematike psychologických mylných predstáv u učiteľov v pregraduálnej príprave. Jeho cieľom je zistiť výskyt a preferenciu psychologických mýtov v cieľovej skupine budúcich učiteľov. Na meranie skúmanej premennej bol použitý dotazník psychologických mylných predstáv (Rapsová, Ballová Mikušková, 2024). Výskumný súbor tvorilo 55 študentov učiteľských študijných programov na bakalárskom a magisterskom stupni štúdia na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre. Výsledky výskumu ukázali, že viaceré psychologické výroky, ktoré sú vedecky vyvrátené, boli študentmi vnímané ako pravdivé.

Kľúčové slová: psychologické mylné predstavy, učiteľ, budúci učiteľ, študent, pregraduálna príprava

Abstract: The paper is devoted to the issue of psychological misconceptions among teachers in undergraduate training. Its aim is to determine the occurrence and preference of psychological myths in the target group of future teachers. The psychological misconceptions questionnaire (Rapsová, Ballová Mikušková, 2024) was used to measure the investigated variable. The research group consisted of 55 students of teacher education programs at the bachelor's and master's levels of study at the University of Constantine the Philosopher in Nitra. The research results showed that several psychological statements that are scientifically refuted were perceived by the students as true.

Key words: psychological misconceptions, teacher, future teacher, student, undergraduate preparation

Vedecká štúdia vznikla ako súčasť riešenia projektu VEGA 1/0255/24 „Profesijné kompetencie a psychologická gramotnosť učiteľov“.

1 Úvod do problematiky

Psychológia ako vedná disciplína zohráva čoraz dôležitejšiu úlohu v edukačnom prostredí, kedy sa od učiteľov očakáva nielen odborný prístup, ale aj schopnosť porozumieť žiakom, ich mysleniu, emóciám a správaniu. Napriek tomu sa medzi budúcimi pedagógmi, študentmi učiteľstva, vyskytujú rôzne psychologické mýty a mylné predstavy, ktoré môžu nepriaznivo ovplyvňovať ich profesijnú prípravu a pedagogickú prax.

Psychologické mylné predstavy predstavujú presvedčenia, ktoré sú v rozpore s vedecky overenými poznatkami, no napriek tomu pretrvávajú (Kujawski Taylor,

Kowalski, 2014). Definície miskoncepcií sa v priebehu času menili v závislosti od výskumných poznatkov. V staršom ponímaní boli chápané ako pevné a nesprávne vedomosti, ktoré sú v rozpore s vedeckými faktami. Predpokladalo sa, že človek si osvojí tieto nesprávne poznatky a zapamätá si ich ako fakty. Proces učenia sa teda považoval za náhradu chybných poznatkov správnymi. Časom sa zadefinovalo nové ponímanie mylných predstáv, kedy sú považované za presvedčenia, ktoré sú zakorenené v našich intuitívnych teóriách a môžu byť odolné voči zmenám (Lilienfeld a kol., 2013). Smith a kol. (1994) definovali miskoncepce ako nesprávne alebo neúplné porozumenie vedeckých konceptov, ktoré sú odolné voči zmenám aj po získaní nových informácií. Zdôraznili, že psychologické mylné predstavy nie sú len jednoduché chyby, ale skôr hlboko zakorenené mentálne modely, ktoré si jednotlivci vytvárajú na základe predchádzajúcich skúseností. Tieto mylné predstavy môžu pochádzať aj z médií, laických interpretácií, nedostatočne rozvinutého kritického myslenia, ale aj nesprávneho chápania psychologických javov. Možno konštatovať, že sú často odolné voči zmene aj napriek vzdelávaniu a vedeckým dôkazom, čo sa javí ako problematické, najmä v profesiách, ktoré zahŕňajú prácu s ľuďmi.

Štúdium mylných predstáv sa stalo dôležitou a často skúmanou témou, najmä kvôli snahe eliminovať tieto predstavy. Mylné predstavy sa vyskytujú v mnohých oblastiach, ako napríklad fyzika, matematika, chémia a i. Niektoré štúdie (Lilienfeld a kol., 2013) naznačujú, že najviac sú rozšírené v oblasti psychológie. Výskum psychologických mylných predstáv je dôležitý nielen v súvislosti s naším individuálnym rozhodovaním, ale najmä v kontexte vzdelávania. Nesprávne predstavy o psychológii, fungovaní mozgu či procesoch učenia a i. môžu ovplyvniť kvalitu a proces výučby učiteľov. Problematike psychologických mylných predstáv sa venovalo niekoľko štúdií, ktoré naznačujú, že PMP sú rozšírené nielen medzi laikmi, ale aj medzi odborníkmi a budúcimi pedagógmi (Lilienfeld a kol., 2010). Práve študenti učiteľstva sú dôležitou cieľovou skupinou, pretože ako budúci pedagógovia budú zohrávať významnú úlohu v tom, ako sa budú vedecké poznatky a postoje prenášať na ďalšie generácie. Na Slovensku boli psychologické mylné predstavy učiteľov skúmané Rapsovou (2024). Výsledky výskumu ukázali, že 79% slovenských učiteľov zaradených do výskumu (N=517) verilo väčšine psychologických mylných predstáv, čo poukazuje na prítomnosť mylných predstáv aj medzi odborníkmi. Na základe týchto zistení je dôležité zrealizovať ďalší výskum, ktorý sa bude zameriavať na výskyt psychologických mylných predstáv medzi študentmi učiteľstva. Študenti učiteľstva sú cieľovou skupinou, pretože ako budúci pedagógovia odovzdávajú svoje poznatky a postoje ďalším generáciám – svojim žiakom.

1.1 Cieľ výskumu a výskumné otázky

Výskum bol centrován na identifikáciu najčastejších psychologických mylných predstáv, ktorým veria učitelia v pregraduálnej príprave. Hlavným cieľom bolo zistiť do akej miery študenti učiteľských odborov veria psychologickým mýtom.

Sformulovali sme nasledovné výskumné otázky:

V01: Aká je úroveň dôvery študentov učiteľstva v psychologické mylné predstavy?

V02: Aké psychologické mylné predstavy najčastejšie preferujú študenti učiteľstva?

V03: Aké psychologické mylné predstavy najmenej preferujú študenti učiteľstva?

2 Metódy

2.1 Výskumný súbor

Výskumný súbor bol tvorený študentmi učiteľských študijných programov na bakalárskom a magisterskom stupni štúdia na Pedagogickej fakulte Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. Celkový počet zúčastnených respondentov bol 55. Najpočetnejšiu skupinu tvorili študenti 4. ročníka (19 respondentov), nasledovali študenti 2. ročníka (13 respondentov), 3. ročníka (12 respondentov) a 5. ročníka (11 respondentov). Vo výskumnom súbore dominovali ženy v počte 46 (83,64%). Respondenti mužského pohlavia predstavovali 14,55% z celkového počtu, pričom 1,82% respondentov sa rozhodlo neuviesť svoje pohlavie. Vek účastníkov sa pohyboval v rozmedzí od 20 do 31 rokov. Priemerný vek bol 22,44 rokov ($SD = 1,998$).

2.2 Metódy výskumu

Na zisťovanie miery dôvery v psychologické mýty sme použili Dotazník psychologických mylných predstáv, ktorý vytvorili Rapsová a Ballová Mikuškovej (2024) v rámci projektu VEGA 1/0255/24 "Profesijné kompetencie a psychologická gramotnosť učiteľov". V dotazníku sa respondenti vyjadrovali k rôznym tvrdeniam zahŕňajúcim psychologické miskoncepce. Jednotlivé tvrdenia hodnotili pomocou Likertovej škály, kde 1 znamenalo „vôbec to nie je pravda“ a 5 znamenalo „je to úplná pravda“. Tento typ škály sme vybrali pre dôkladné kvalifikovanie miery súhlasu s jednotlivými psychologickými výroky.

Na spracovanie a analýzu získaných dát sme použili metódy deskriptívnej štatistiky. Pracovali sme v štatistickom programe JASP. Zamerali sme sa na výpočet priemerných hodnôt z odpovedí respondentov na jednotlivé výroky, čím

sme zistili mieru preferencie a (ne)súhlasu s psychologickými mylnými predstavami.

3 Výsledky

V tabuľke 1 uvádzame deskriptívne štatistiky sledovanej premennej. Priemerná úroveň viery v psychologické mylné predstavy medzi študentmi učiteľstva bola 3,15 (SD = 0,28), pričom minimálna zaznamenaná hodnota bola 2,56 a maximálna hodnota 3,72. Tieto výsledky naznačujú, že respondenti v priemere skôr inklinovali k súhlasu s predloženými výroky.

Tabuľka 7 Deskriptívne štatistiky PMP u študentov učiteľstva

Skupina	N	M	SD	Min	Max
Študenti učiteľstva	55	3,15	0,28	2,56	3,72

Legenda: PMP-psychologické mylné predstavy, N-počet, M-priemer, SD-štandardná odchýlka, Min-minimálna hodnota, Max-maximálna hodnota; Zdroj: vlastné spracovanie (2025)

Tabuľky 2 a 3 prezentujú najviac a najmenej preferované psychologické mylné predstavy v cieľovej skupine budúcich učiteľov. Z dôvodu väčšej prehľadnosti sme vybrali päť výrokov s najvyšším a päť výrokov s najnižším skóre zo všetkých 25 výrokov obsiahnutých v dotazníku.

Najväčšiu mieru súhlasu študenti prejavili k výroku „Čím väčšia je motivácia žiakov, tým lepší výkon podávajú.“ s priemerom 4,44. Naopak, najmenšiu mieru súhlasu získal výrok „Deti so špecifickými poruchami učenia (dyslexia, dysgrafia, dysortografia, dyskalkúlia) majú nižšie skóre IQ.“ s priemerom 1,71.

Tabuľka 2 Psychologické mylné predstavy s najvyšším priemerným skóre

Psychologická mylná predstava	Priemerné skóre
Čím je väčšia motivácia u žiakov, tým lepší výkon podávajú.	4,44
Žiaci sa toho naučia najviac vtedy, ak vyučovací štýl zodpovedá ich spôsobu učenia/učebnému štýlu.	4,33
Žiaci sa budú učiť lepšie, ak objavia veci sami, namiesto toho, aby im učiteľ všetko vysvetľoval.	4,07
Počet žiakov v triede ovplyvňuje učenie žiakov.	4,04
Učitelia by mali kvôli lepším výkonom žiakov prispôsobiť výučbu rôznym typom inteligencie svojich študentov.	3,95

Zdroj: vlastné spracovanie (2025)

Tabuľka 3 Psychologické mylné predstavy s najnižším priemerným skóre

Psychologická mylná predstava	Priemerné skóre
Deti so špecifickými poruchami učenia (dyslexia, dysgrafia, dysortografia, dyskalkúlia) majú nižšie skóre IQ.	1,71
Intelektuálne nadaní ľudia majú viac problémov v každodenných interakciách s ostatnými ako bežní ľudia.	1,80
Žiaci prvého stupňa základnej školy majú plne rozvinuté logické myslenie.	2,05
Opakovanie je z dlhodobého hľadiska najlepšou stratégiou na zapamätanie si učenia obsahu.	2,07
Ľudia myslia najjasnejšie, keď sú pod tlakom.	2,10

Zdroj: vlastné spracovanie (2025)

Výsledky ukazujú, že študenti učiteľstva boli vo všeobecnosti viac naklonení súhlasiť so psychologickými mylnými predstavami. Na základe uvedeného možno konštatovať, že niektoré psychologické mýty sú medzi budúcimi učiteľmi pomerne rozšírené, čo poukazuje na potrebu vzdelávania v oblasti psychológie a potrebu rozvoja psychologической gramotnosti.

4 Diskusia a záver

Z výsledkov nami realizovaného výskumu vyplýva, študenti učiteľstva v priemere viac inklinujú k viere a k súhlasu so psychologickými mylnými predstavami. Najväčšiu mieru súhlasu prejavili s výrokom „Čím väčšia je motivácia žiakov, tým lepší výkon podávajú.“ Tento výrok hovorí, že motivácia je kľúčom k úspechu, čo je z časti pravda, avšak motivácia sama o sebe nestačí. Každý študent je iný a má iné potreby. Mnohé výskumy v oblasti vzdelávania dokazujú, že motivácia hrá významnú úlohu, pretože ovplyvňuje úsilie a vytrvalosť študentov. Úspechy však závisia aj od iných faktorov, ako individuálne schopnosti žiaka, predošlé vedomosti a záujmy. K takýmto faktorom možno zaradiť aj sociálne faktory, ako napríklad podpora od rodičov a učiteľov, a taktiež i samotné prostredie. Deci a Rayn (1985) vo svojej teórii sebaurčenia zadefinovali dva typy motivácie: vnútornú (náš osobný záujem) a vonkajšiu (keď robíme niečo pre odmenu). Vzdelávanie sa stáva efektívnym vtedy, ak sa podarí učiteľovi podporiť u žiaka vnútornú motiváciu.

„Žiaci sa toho naučia najviac vtedy, ak vyučovací štýl zodpovedá ich spôsobu učenia/učebnému štýlu.“ Tento výrok odráža vieru v teóriu učebných štýlov, podľa ktorého žiaci dosahujú lepšie výsledky, ak je výučba prispôbená ich preferovanému štýlu učenia (napr. vizuálny, kinetický, auditívny). Vysoký súhlas študentov učiteľstva môže prameniť z ich vlastných skúseností, kedy pociťovali

väčší komfort pri určitých formách výučby, hoci to nemusí automaticky znamenať vyššiu efektivitu učenia.

Ďalší výrok, ku ktorému boli študenti naklonení hovorí, že „Žiaci sa budú učiť lepšie, ak objavia veci sami, namiesto toho, aby im učiteľ všetko vysvetľoval“. Tento výrok sa spája s konceptom aktívneho učenia, ktoré je založené na princípe, že žiaci sú aktívne zapojení do procesu učenia prostredníctvom skupinových projektov, praktických cvičení alebo diskusií. Aktívne učenie taktiež podporuje aj kritické myslenie, zvyšuje u žiakov sebareflexiu a učí ich samostatne porozumieť učivu. Podľa nášho názoru je tento typ učenia dôležitý najmä pre rozvoj kritického myslenia a schopnosť riešiť problémy. Žiaci si vedľa lepšie uchopiť učivo, pokiaľ si k dokonalému pochopeniu nájdú cestu sami, nájdú súvislosti a následne ich vedľa aplikovať aj v iných situáciách. Avšak, popri náročnejšom učive je vhodné nájsť rovnováhu medzi samostatným učením a priamym vysvetľovaním zo strany učiteľa. Výskum (Kirschner a kol., 2006) ukazuje, že samostatné objavné učenie môže byť pre začiatočníkov neefektívne. Autori zároveň tvrdia, že učenie, kedy učiteľ poskytuje priame vedenie, ale popritom umožňuje aj aktívnu účasť študenta je efektívnejšie. Súhlas študentov s týmto výrokom ich môže ako budúcich učiteľov viesť k preceňovaniu schopnosti žiakov, najmä pri zložitejších učivách alebo úplne nových témach. To môže viesť k frustrácii žiakov i učiteľov a taktiež ku znižovaniu efektivity učenia. Treba taktiež rešpektovať individualitu žiakov, pretože nie všetci žiaci majú rovnaké predpoklady na samostatné objavovanie učiva.

Veľkú mieru súhlasu prejavili študenti s výrokom: „Počet žiakov v triede ovplyvňuje učenie žiakov“. Táto miera súhlasu naznačuje, že študenti vnímajú veľkosť triedy ako faktor ovplyvňujúci kvalitu vzdelávania. Tento názor je v súlade so štúdiou (Brühwiler, Blatchford, 2011), ktorá dospela k záverom, že menší počet žiakov v triede môže uľahčiť individuálny prístup učiteľa, zvýšiť interakciu a podporiť lepšie porozumenie učiva. Je však dôležité poznamenať, že počet žiakov nie je jediný faktor, ktorý ovplyvňuje kvalitu vzdelávania, ale taktiež zručnosti učiteľa alebo organizácia vyučovania. Súhlas budúcich učiteľov s týmto výrokom môže vyjadrovať ich osobné skúsenosti týkajúce sa veľkosti triedy, kde mohli napríklad pociťovať nedostatok individuálneho prístupu.

„Učitelia by mali kvôli lepším výkonom žiakov prispôbiť výučbu rôznym typom inteligencie svojich študentov (napr. lingvistická, hudobná, logicko-matematická, priestorová, telesne-kinetická, intrapersonálna, interpersonálna).“ Vyššia miera súhlasu môže naznačovať, že učitelia v pregraduálnej príprave vnímajú teóriu rozmanitých inteligencií (Gardnerova teória viacnásobných inteligencií) ako relevantný prístup k zlepšeniu výučby. Prispôbenie vyučovania rôznym typom inteligencie môže podporiť individuálne stránky žiakov a uľahčiť im tak pochopenie učiva. Napríklad, žiaci, ktorí disponujú vyššou priestorovou inteligenciou môžu vnímať pozitívne vizuálne pomôcky, zatiaľ čo žiaci s telesne-

kinetickou inteligenciou môžu lepšie reagovať na rôzne pohybové aktivity. Tento prístup je však náročnejší pre učiteľov, ktorí musia flexibilne prispôsobovať výučbu.

Výrok, ktorý získal najmenšie priemerné skóre znie: „Deti so špecifickými poruchami učenia (dyslexia, dysgrafia, dysortografia, dyskalkúlia) majú nižšie skóre IQ“. Deti so špecifickými poruchami učenia nemajú vo všeobecnosti nižšie IQ, pretože tieto poruchy nie sú nijako viazané na intelekt. Je dôležité, aby učitelia pristupovali k žiakom so špecifickými poruchami učenia s pochopením a aby ich nehodnotili na základe predsudkov a mylných presvedčení. Učitelia by mali podporovať inkluzívne vzdelávanie a vytvárať tak podmienky pre rozvíjanie sebavedomia, individuality a rozmanitosti. Toto zistenie možno považovať za pozitívne, keďže ide o mýtus, ktorý je aj napriek vedeckým dôkazom stále rozšírený (Berninger, Wolf, 2009). V porovnaní s niektorými staršími výskumami (Furnham, Hughes, 2014), ktoré ukázali vyššiu mieru súhlasu s touto mylnou predstavou medzi laikmi, považujeme naše zistenia za nádej, že u budúcich pedagógov dochádza k chápaniu a rešpektu špecifických potrieb žiakov.

Nesúhlas študentov s výrokom: „Intelektuálne nadaní ľudia majú viac problémov v každodenných interakciách s ostatnými ako bežní ľudia.“ môže odrážať bežnú predstavu, že intelektuálne nadanie prináša so sebou určité sociálne výzvy. Štúdia (Neihart, 1999) naznačuje, že nadaní jedinci môžu čeliť určitým výzvam, ako sú pocity odlišnosti, vyššia senzitivita alebo určité nezhody s rovesníkmi, čo môže komplikovať ich interakcie. Avšak, správanie a interakcie jednotlivcov nezávisia len od intelektuálneho nadania, ale aj od prostredia a sociálnych vzťahov.

Študenti taktiež vyjadrili nesúhlas s výrokom, ktorý tvrdí, že „Žiaci prvého stupňa základnej školy majú plne rozvinuté logické myslenie.“ Ich nesúhlas bol oprávnený, keďže tento výrok je nepravdivý. Logické myslenie u detí na prvom stupni základnej školy nie je ešte plne rozvinuté. Podľa Piagetovej teórie kognitívneho vývinu sa deti vo veku približne od 6 do 11-12 rokov nachádzajú v štádiu konkrétnych operácií. V tomto období sa začína rozvíjať schopnosť logického myslenia, no viaže sa najmä na konkrétne situácie a objekty, nie na abstraktné pojmy. Okolo šiestich rokov dokážu deti chápať stálosť počtu a postupne aj stálosť hmotnosti (okolo 9 rokov), dokážu taktiež triediť objekty podľa viacerých kritérií, avšak ich myslenie ešte nie je úplne abstraktné a systematické. Úplne rozvinuté logické a abstraktné myslenie sa objavuje až v štádiu formálnych operácií, približne od 11-12 rokov (Vágnerová, Lisá, 2021). Tento nesúhlas tak možno hodnotiť pozitívne, pretože poukazuje na to, že študenti učiteľstva majú realistickejšie predstavy o kognitívnych schopnostiach detí mladšieho školského veku. V praxi to môže znamenať, že budú schopní lepšie prispôsobovať vyučovacie metódy a efektívnejšie podporiť kognitívny vývin žiakov.

„Opakovanie je z dlhodobého hľadiska najlepšou stratégiou na zapamätanie si učeneného obsahu.“ dosiahol priemerné skóre 2,07, čo znamená, že študenti s týmto výrokom nesúhlasili. Miera ich nesúhlasu môže naznačovať ich osobné preferencie, napríklad že uprednostňujú aktívne učenie namiesto opakovania. V rámci kognitívnej psychológie je opakovanie považované za efektívnu metódu na posilnenie pamäte. Avšak, výskum (Craik, Lockhart, 1972) referuje, že informácie sa lepšie ukladajú do dlhodobej pamäte, ak sú spracované na zmysluplnejšej úrovni, napr. vytváraním asociácií, než len opakovaním.

„Ľudia myslia najjasnejšie, keď sú pod tlakom“. Nesúhlas budúcich učiteľov s týmto výrokom môže naznačovať uvedomenie si negatívnych účinkov stresu na naše kognitívne fungovanie. Výskum (DeCaro a kol., 2011) ukazuje, že vysoká úroveň stresu zvyčajne vedie k zhoršenej pozornosti, obmedzenému rozhodovaniu a poklesu výkonnosti. Hoci určitá úroveň tlaku môže v niektorých prípadoch zlepšovať náš výkon, prevažujú dôkazy, že nadmerný tlak často narúša našu schopnosť efektívne myslieť.

Z výsledkov nášho výskumu vyplýva, že študenti učiteľstva často inklinujú k súhlasu s určitými psychologickými mylnými predstavami, čo môže v budúcnosti ovplyvniť ich pedagogickú prax. Zároveň však oceňujeme aj nesúhlas s niektorými rozšírenými mýtmi, ktorý poukazuje na rastúce porozumenie kognitívnemu vývinu a individuálnym potrebám žiakov. Tieto výsledky považujeme za kľúčové pre rozvoj psychologickkej gramotnosti a kvalitnej pedagogickej praxe.

Podľa Lilienfelda a kol. (2010) je kľúčové, aby budúci pedagógovia rozumeli vedeckému základu učenia a psychológie. Pregraduálna príprava by mala preto zahŕňať rôzne odborné prednášky, ktoré sa špecificky venujú najčastejším psychologickým mylným predstavám, týkajúcim sa napr. štýlov učenia, dyslexii, multitaskingu či psychických procesov a stavov. Pre odstránenie týchto mylných predstáv študentov je dôležité rozvíjať kritické myslenie. Kritické myslenie umožňuje racionálne a logicky uvažovať, objektívne posudzovať fakty a takisto kriticky uvažovať nad problémami z viacerých hľadísk. Úlohou vysokoškolských pedagógov je vytvoriť vhodné prostredie pre študentov na riešenie týchto problémov pomocou rôznych metód, ako napríklad práca v skupinách, riešenie problémov, otvorené diskusie alebo analyzovanie informácií. Tieto metódy a postupy môžeme aplikovať v rámci prednášok a seminárov, a tak znižovať riziko šírenia neoverených informácií a psychologických mýtov.

Budúci učitelia by mali tiež dbať na pravidelnú spätnú väzbu. Spätná väzba je kľúčovým faktorom, nielen pre rozvoj žiakov, ale práve aj učiteľov. Je tiež dôležitým nástrojom v boji proti psychologickým mylným predstavám. Učitelia by však mali vyhľadávať spätnú väzbu nielen od žiakov, ale aj od kolegov a nadriadených. V roli učiteľa by sme sa mali taktiež zamerať na sebareflexiu, čo znamená schopnosť učiteľa kriticky hodnotiť svoje vlastné vyučovacie metódy

a interakcie so žiakmi. Týmto spôsobmi sa dá zabrániť šíreniu mylných presvedčení a zároveň podporiť pozitívnu klímu.

V rámci pregraduálnej prípravy by sa mal klásť väčší dôraz aj na rozvoj psychologickej a informačnej gramotnosti. Keďže sa dnešná doba vyznačuje značnou popularitou sociálnych médií, je taktiež dôležité upozorňovať na riziká šírenia dezinformácií a mýtov. Mala by sa dávať do povedomia potreba overovať informácie z médií a vedieť identifikovať manipulácie, ktoré sú koľkokrát súčasťou predávania informácií. Na to nadväzuje dôležitosť informačnej gramotnosti, ktorá nám ukazuje ako efektívne vyhľadávať, hodnotiť a využívať informačné zdroje. Posilňovanie psychologickej a informačnej gramotnosti je dôležitým aspektom v rámci odolnosti voči psychologickým mylným predstavám. V kontexte efektívnej prípravy budúcich učiteľov je kľúčové zdôrazniť dôležitosť celoživotného vzdelávania. Vzdelávanie je nepretržitý celoživotný proces, ktorý sa prispôbuje novým poznatkom, spoločenským zmenám a aktuálnym potrebám vzdelávania. Učitelia by mali neustále rozvíjať svoje vedomosti a pedagogické zručnosti, taktiež by mali dávať dôraz na divergentné myslenie, ktoré im pomáha lepšie sa prispôbovať vyučovanie potrebám žiakov.

Na základe výsledkov nášho výskumu je zrejmé, že pre efektívnu prípravu budúcich učiteľov je nevyhnutné neustále posilňovať predovšetkým psychologickú gramotnosť. Vzhľadom na dobu sociálnych sietí a médií je dôležité upozorňovať na tieto aspekty. Zlepšovanie pedagogických zručností súvisí taktiež s efektívnou spätnou väzbou a praktickým využitím vyššie spomenutých aspektov. Psychologické mylné predstavy môžu byť prekážkou efektívneho učenia, preto je dôležité na záver zdôrazniť, že ich identifikácia a eliminácia by mala byť kľúčovou súčasťou pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov.

Literatúra

- BERINGER, V. W., & WOLF, B. J. 2009. *Teaching students with dyslexia and dysgraphia: Lessons from teaching and science*. Maryland: Brookes Publishing.
- BRÜHWILER, C., & BLATCHFORD, P. 2011. Effects of class size and adaptive teaching competency on classroom processes and academic outcome. *Learning and Instruction*, 21(1), 95–108.
- CRAIK, F. I., & LOCKHART, R. S. 1972. Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 11(6), 671–684.
- DECARO, M. S., THOMAS, R. D., ALBERT, N. B., & BEILOCK, S. L. 2011. Choking under pressure: Multiple routes to skill failure. *Journal of Experimental Psychology: General*, 140(3), 390–406.
- DECI, E. L., & RYAN, R. M. 1985. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Berlin: Springer Science & Business Media.

- FURNHAM, A., & HUGHES, D. J. 2014. Myths and misconceptions in popular psychology: Comparing psychology students and the general public. *Teaching of Psychology*, 41(3), 256–261.
- KIRSCHNER, P. A., SWELLER, J., & CLARK, R. E. 2006. Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75–86.
- KUJAWSKI TAYLOR, A., & KOWALSKI, P. 2014. Student misconceptions: Where do they come from and what can we do? In: *Applying science of learning in education: Infusing psychological science into the curriculum*. Washington: Society for the Teaching of Psychology.
- LILIENFELD, S. O., LYNN, S. J., RUSCIO, J., & BEYESTEIN, B. L. 2010. *50 great myths of popular psychology: Shattering widespread misconceptions about human behavior*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- LILIENFELD, S. O., RITSCHER, L. A., LYNN, S. J., CAUTIN, R. J., & LATZMAN, R. 2013. Why many clinical psychologists are resistant to evidence-based practice: root causes and constructive remedies. *Clinical Psychology Review*, 33(7), 883–900.
- NEIHART, M. 1999. The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 22(1), 10–17.
- RAPSOVÁ, L. 2024. *Psychologicky gramotný učiteľ*. Nitra: PF UKF v Nitre.
- RAPSOVÁ, L., & BALLOVÁ MIKUŠKOVÁ, E. 2024. *Dotazník psychologických mylných predstáv*. Nitra : PF UKF.
- SMITH, J. P., DISESSA, A. A., & ROSCHELLE, J. 1994. Misconceptions reconceived: A constructivist analysis of knowledge in transition. *Journal of the Learning Sciences*, 3(2), 115–163.
- VÁGNEROVÁ, M., & LISÁ, L. 2021. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Praha : Karolinum.

ANALÝZA PSYCHOLOGICKEJ GRAMOTNOSTI ŠTUDENTOV UČITELSTVA STREDNÝCH A VYSOKÝCH ŠKÔL

ANALYSIS OF THE PSYCHOLOGICAL LITERACY OF PRE-SERVICE TEACHERS AT HIGH SCHOOLS AND UNIVERSITIES

Karin Izraelová, Eva Ballová Mikušková

Abstrakt: Výskum je zameraný na skúmanie psychologickej gramotnosti študentov učiteľstva na stredných a vysokých školách. Cieľom výskumu bolo zmapovanie úrovne psychologickej gramotnosti u oboch skupín a ich vzájomná komparácia. Celkovo sa výskumu zúčastnilo 89 študentov vo veku 17 až 31 rokov ($M = 20,77$, $SD = 3,31$), ktorí vyplňali dotazníky zamerané na jednotlivé komponenty psychologickej gramotnosti: kritickú otvorenosť, reflektívny skepticizmus, dôveru vo vedu a psychologické miskoncepce. Výsledky ukázali, že úroveň dôvery vo vedu a psychologickým miskonceptí bola priemerná, dispozície ku kritickému mysleniu boli na vyššej ako priemernej úrovni u oboch skupín. Študenti vysokých škôl dosiahli významne vyššiu úroveň psychologickej gramotnosti ako študenti stredných škôl. Tieto zistenia poukazujú na potrebu posilniť vzdelávanie v oblasti psychológie už v rámci prípravy budúcich učiteľov, a to nielen na vysokých, ale aj na stredných školách.

Kľúčové slová: psychologická gramotnosť, kritické myslenie, kritická otvorenosť, reflektívny skepticizmus, dôvera vo vedu, psychologické miskoncepce

Abstract: The research focussed on investigating the psychological literacy of pre-service teachers at secondary schools and universities. The aim of the study was to assess the level of psychological literacy in both groups and to compare them. A total of 89 students aged 17 to 31 years ($M = 20.77$, $SD = 3.31$) participated in the study by completing questionnaires measuring specific components of psychological literacy: critical openness, reflective scepticism, trust in science and psychological misconceptions. The results showed that the levels of trust in science and endorsement of psychological misconceptions were average, while dispositions toward critical thinking were above average in both groups. University students demonstrated significantly higher level of psychological literacy compared to secondary school students. These findings highlight the need to strengthen psychology training in teacher training, not only at university level but also at secondary school level.

Key words: psychological literacy, critical thinking, critical openness, reflective skepticism, trust in science, psychological misconceptions

Vedecká štúdia vznikla ako súčasť riešenia projektu 1/0255/24 „Profesijné kompetencie a psychologická gramotnosť učiteľov“.

1 Úvod do problematiky

Psychologická gramotnosť je relatívne novým konceptom v psychológii aj v pedagogike. Cranney a Dunn (2011) poskytujú komplexnú definíciu psychologickéj gramotnosti, ktorá hovorí o všeobecnej schopnosti flexibilne a úmyselne využívať psychológiu na naplnenie osobných, profesionálnych a spoločenských potrieb. Psychologická gramotnosť bola pôvodne skúmaná v rámci psychológie, najmä na vzorkách študentov psychológie (napr. Roberts et al., 2015; Morris et al., 2013). Neskôr sa skúmanie psychologickéj gramotnosti rozšírilo aj na iné domény, napríklad učiteľstvo (Hulme & Winstone, 2017).

V našom kontexte sa problematikou psychologickéj gramotnosti v súvislosti s učiteľskou profesiou zaoberali Sokolová, Lemešová, Jursová Zacharová a pod. Sokolová a kol. (2014) vo svojej publikácii nadväzujú na poznatky iných autorov (Zápotočná, 2004; Cranney, Dunn, 2011) a uvádzajú, že súčasné chápanie konceptu gramotnosti vystihujú tri charakteristiky:

- a) gramotnosť ako kontinuum – „gramotnosť nechápeme ako jeden pól dichotómnej charakteristiky jednotlivca, ale riešime „otázky miery a úrovne jednotlivých gramotností, a to nie vždy len v zmysle interindividuálnych rozdielov“,
- b) dilemma podstaty gramotnosti – dilemma čo vlastne tvorí gramotnosť a s tým súvisiaca voľba rozhodnutia jej vymedzenia podľa vedomostí alebo schopností a spôsobilosti,
- c) koexistencia viacerých oblastí gramotnosti (tzv. multiliteracies) – gramotnosť nemožno pokryť jedným univerzálnym konceptom, pretože gramotnosť „zahrňuje celý rad štruktúr počnúc individuálnymi zručnosťami, schopnosťami a vedomosťami, cez sociálne praktiky a funkčné kompetencie, až po ideologické a politické ciele“ (Zápotočná, 2004, s. 66).

Sokolová a kol. (2014) identifikovali niekoľko úrovní psychologickéj gramotnosti učiteľov. Ich prehľad uvádzame v Tabuľke 1.

1.1 Dimenzie psychologickéj gramotnosti

K základným dimenziám radíme – vychádzajúc z návrhu Newellovej a kol. (2020) -psychologické poznatky, vedecké myslenie, kritické myslenie, aplikovanie psychológie na problémy, etické konanie, používanie informačných technológií, rešpekt k diverzite a seba-reflexia a reflexia iných. V našom výskume sme sa zamerali najmä kritické myslenie, konkrétne na reflektívny skepticizmus a kritickú otvorenosť. Okrem nich sme skúmali aj psychologické miskoncepce a dôveru vo vedu, ktoré úzko súvisia s uplatňovaním kritického myslenia a zároveň tvoria dôležitú súčasť psychologickéj gramotnosti.

Kritické myslenie je jednou z kľúčových schopností, ktoré by mali byť rozvíjané u študentov od najnižších stupňov vzdelávania. Špecifickou skupinou sú však budúci učitelia, ktorí zohrávajú nenahraditeľnú úlohu v procese formovania myslenia svojich ďalších generácií. Ak ako spoločnosť chceme, aby ľudia dokázali analyzovať informácie, posudzovať ich dôveryhodnosť a vytvárať si vlastné názory založené na argumentoch, musíme začať od detstva a hlavne, musíme na túto úlohu pripraviť pedagógov. Učitelia by mali disponovať nielen odbornými poznatkami, ale aj schopnosťami ako kritické myslenie, poznanie a dôvera vo vedu, práca s technológiami, dodržiavanie etických a morálnych zásad, aplikovanie vhodných štýlov komunikácie a pod.

Schopnosť, akou je kritické myslenie, dokáže v pedagogickej praxi prispievať v riešení problémov, ktoré môžu vzniknúť v triede, pomáha učiteľom hodnotiť a posudzovať rôzne situácie z viacerých perspektív, efektívne reagovať na potreby žiakov či prispôsobovať vhodné vyučovacie metódy a podobne.

Urbanovská (2000) považuje kritické myslenie za schopnosť, ktorá umožňuje posúdiť nové informácie, analyzovať ich z rôznorodých pohľadov, vytvoriť si o nich úsudok a následne zhodnotiť význam týchto informácií v kontexte vlastných záujmov a cieľov. Ruisel (2016) opísal kritické myslenie ako proces znižujúci vplyv predsudkov a zaujatosti, ktorý prostredníctvom racionálneho hodnotenia dôkazov vedie k záverom a berie do úvahy aj alternatívne vysvetlenia.

My sme sa v našom výskume zamerali na dispozície ku kritickému mysleniu, na kritickú otvorenosť a reflektívny skepticizmus. Sosu (2013) uvádza, že kritická otvorenosť predstavuje ochotu jednotlivca prijímať a kriticky hodnotiť nové myšlienky či informácie, zároveň zahŕňa schopnosť modifikovať vlastné myslenie a názory v prípade presvedčivých dôkazov. Autorka zároveň definuje reflektívny skepticizmus ako schopnosť analyzovať minulé skúsenosti, poučiť sa z nich a zároveň pristupovať k dôkazom s rozvahou a kritickým odstupom.

Ďalej sme skúmali *psychologické miskoncepce*, teda mylné alebo zjednodušené predstavy o psychologických javoch, ktoré odporujú vedeckým poznatkom (Gardner & Brown, 2013). Poslednou dimenziou psychologической gramotnosti, ktorej sme sa venovali bola dôvera vo vedu. Lilienfeld a kol. (2012) uvádzajú, že človek nemôže byť psychologicky gramotný, ak nedôveruje vedeckým poznatkom, ktoré psychológia predkladá ako fakty.

Tabuľka 1 Úrovne psychologickkej gramotnosti

Úroveň	Obsah	Individuálny prínos	Spoločenský prínos
1. Funkčná psychologická gramotnosť: komunikácia interakcií	Faktické informácie o podstate prežívania a správania jedinca a o princípoch a zákonitostiach psychológie ako vedy a praktickej disciplíny.	Lepšie znalosti v oblasti postavenia psychológie ako disciplíny, korektné narábanie so psychologickými pojmami, lepšie porozumenie odborných textov.	Vyššia participácia v aktivitách zameraných na duševné zdravie, citlivosť k interindividuálnym a multikultúrnym rozdielom.
2. Interaktívna psychologická gramotnosť: rozvoj individuálnych spôsobilostí	Príležitosť k rozvíjaniu individuálnych spôsobilostí v bezpečnom a podporujúcom prostredí.	Vyššia motivácia a sebaohodnotenie v oblasti praktických spôsobilostí, širší repertoár stratégií a techník sebapoznania a poznávania iných.	Vyššia schopnosť ovplyvňovať sociálne aktivity a sociálne normy komunitného života.
3. Kritická psychologická gramotnosť: osobná a komunitná zodpovednosť	Informácie a príležitosti ku kritickému hodnoteniu psychologického poznania, ktoré smeruje k zodpovednému výberu stratégií v osobnom i pracovnom živote jedinca.	Vyššia reziliencia jedinca, efektívnejšie stratégie v oblasti sociálnych kontaktov, pracovných spôsobilostí a rodinného života. Schopnosť kriticky hodnotiť verejne prezentovaný obraz psychologického poznania a psychologickej profesie.	Vyššia pripravenosť konať, aktívne sa podieľať na rozvoji komunity, budovanie zodpovednosti v oblastiach prevencie duševného zdravia a odstraňovania bariér, predsudkov a mýtov na úrovni komunity.

Zdroj: Sokolová a kol., 2014. s. 12

2 Metódy

2.1 Participanti a dizajn

Výskum bol súčasťou širšieho zberu dát v rámci projektu VEGA 1/0255/24. Zber dát prebiehal on-line, cez platformu survio. Všetci účastníci poskytli informovaný súhlas s účasťou vo výskume a výskum bol schválený Etickou komisiou UKF v Nitre. Odmenou za účasť boli participanti zaradený do žrebovania o knižné a vecné odmeny.

Do výskumu bola zaradená iba časť celkovej vzorky projektu – do analýz bolo v predloženom výskume zaradených 89 študentov učiteľstva, z toho 44 študentov 3. a 4. ročníkov stredných škôl a 45 študentov 2. ročníka magisterského stupňa na vysokých školách. Participanti boli vo veku 17-31 rokov ($M=20,77$; $SD=3,31$; jedna osoba neuviedla vek). Výskumnú vzorku tvorilo 75 žien, 17 mužov (jedna osoba neuviedla pohlavie). Osoby, ktoré neuviedli svoj vek a pohlavie sme ďalej nezahŕňali do štatistickej analýzy. Priemerný vek študentov strednej školy bol ($M = 17,77$, $SD = 0,61$) a priemerný vek študentov vysokej školy bol ($M = 23,71$; $SD = 1,91$).

2.2 Použité nástroje

Vo výskume sme použili dotazníky na meranie dispozícií ku kritickému mysleniu, dôvery vo vedu a psychologických miskonceptov. Všetci účastníci ($n=89$) vyplnili dotazník psychologických miskonceptov, 84 dotazník dispozícií ku kritickému mysleniu a 85 dotazník dôvery vo vedu.

Dispozície ku kritickému mysleniu boli merané škálou Critical Thinking Disposition Scale (CTDS, Sosu, 2013), ktorá hodnotí schopnosť aktívne využívať kritické myslenie v rozhodovacích a argumentačných situáciách. Škála obsahuje 11 položiek rozdelených do dvoch domén: kritická otvorenosť (7 položiek) a reflektívny skepticizmus (4 položky). Respondenti hodnotili výroky na päťbodovej škále (1 = úplne nesúhlasím - 5 = úplne súhlasím) z pohľadu vlastnej osoby a správania.

Dôvera vo vedu bola hodnotená pomocou Credibility of Science Scale (ST, Hartman a kol., 2017) pozostávajúcej zo 6 položiek. Škála zisťuje mieru dôvery v vedecké poznatky na 5-bodovej škále (1 = úplne nesúhlasím - 5 = úplne súhlasím), a používa sa aj pri hodnotení postojov k aktuálnym vedeckým otázkam, napríklad klimatickým zmenám či vakcinácii.

Psychologické miskoncepce boli merané pomocou 25 tvrdení z oblasti psychológie (týkajúce sa učiteľskej praxe) a pedagogiky. Výroky boli pôvodne zozbierané a adaptované (Rapsovou a Ballovou Mikuškovou v rámci projektu VEGA 1/0255/24) zo škál Psychological Misconceptions (Tulis, 2022) General

Psychology Misconceptions and Neuromyths Based on Educational Concepts (McAfee & Hoffman, 2021). Úlohou participantov bolo ohodnotiť, do akej miery sú dané výroky pravdivé na 5-bodovej škále (1 – vôbec to nie je pravda; 5 – áno, je to pravda).

3 Výsledky

Výsledky deskriptívnej štatistiky psychologickej gramotnosti študentov učiteľstva na stredných a vysokých školách sú uvedené v Tabuľke 2. Úroveň dôvery vo vedu bola na priemernej úrovni (2,82, re 3,61 bodov z 5), podobne aj úroveň psychologickým miskoncepcií (3,07, resp 3,15 bodov z 5). Dispozície ku kritickému mysleniu boli na vyššej ako priemernej úrovni u oboch skupín.

Tabuľka 2 Deskriptívne štatistiky sledovaných premenných

		N	M	SD	Minimum	Maximum
Dôvera vo vedu	SŠ	44	2,82	0,56	1,00	3,83
	VŠ	41	3,61	0,98	1,50	5
Psychologické miskoncepcie	SŠ	44	3,07	0,35	1,64	3,52
	VŠ	45	3,15	0,26	2,56	3,72
Kritická otvorenosť	SŠ	44	3,54	0,69	2,00	5
	VŠ	40	4,30	0,40	3,43	5
Reflektívny skepticizmus	SŠ	44	3,31	0,66	1,50	5
	VŠ	40	4,28	0,60	2,75	5

Poznámky: SŠ – stredná škola, VŠ – vysoká škola, N – početnosť, M – priemer, SD – štandardná odchýlka; Zdroj: vlastné spracovanie (2025)

Tabuľka 2 Deskriptívne štatistiky sledovaných premenných a komparačná štatistika

	Dôvera vo vedu		Psychologické miskoncepcie		Kritické myslenie			
					Kritická otvorenosť		Reflektívny skepticizmus	
skupina	SŠ	VŠ	SŠ	VŠ	SŠ	VŠ	SŠ	VŠ
N	44	41	44	45	44	40	44	40
M	2,82	3,61	3,07	3,15	3,54	4,3	3,31	4,28
SD	0,56	0,98	0,35	0,26	0,69	0,4	0,66	0,6
minimum	1	1,50	1,64	2,56	2	3,43	1,5	2,75
maximum	3,83	5	3,52	3,72	5	5	5	5
U	< ,001		0,318		< ,001		< ,001	
RBC	-0,509		-0,123		-0,717		-0,642	

Poznámky: SŠ – stredná škola, VŠ – vysoká škola, N – početnosť, M – priemer, SD – štandardná odchýlka, U – štatistická významnosť (Mann-Whitney test), RBC – veľkosť efektu (rank-biserial correlation); Zdroj: vlastné spracovanie (2025)

Vzhľadom na veľkosť vzorky a porovnávaných skupín boli vo výskume použité neparametrické štatistické analýzy. V Tabuľke 2 prezentujeme aj výsledky Mann-Whitneyho U testu. V premenných *dôvera vo vedu*, *reflektívny skepticizmus* a *kritická otvorenosť* sú rozdiely medzi skupinami štatisticky významné ($p < 0,001$) so stredne silnými až silnými efektmi. Na základe získaných výsledkov môžeme konštatovať, že vysokoškolskí študenti dosahujú vyššie skóre v týchto oblastiach v porovnaní so stredoškolskými študentmi.

V skupine stredoškolských študentov (Tabuľka 3) sa ukázali významné pozitívne vzťahy medzi vierou v psychologické miskoncepce a oboma dimenziami dispozícií ku kritickému mysleniu. Medzi vierou v psychologické miskoncepce a dôverou vo vedu registrujeme slabú negatívnu koreláciu, podobne negatívne vzťahy boli medzi dôverou vo vedu a oboma dimenziami dispozícií ku kritickému mysleniu.

Podobne sme skúmali vzťahy tých istých premenných aj pri študentoch učiteľstva na vysokých školách. Zistili sme, že medzi premennými psychologickej gramotnosti sa nepreukázal žiaden vzájomný vzťah.

Tabuľka 3 Korelačná analýza - stredné školy

	1.	2.	3.
1. Psychologické miskoncepce	—		
2. Kritická otvorenosť	,305*	—	
3. Reflektívny skepticizmus	,374*	,748***	—
4. Dôvera vo vedu	-,322*	-,355*	-,416**

Poznámky: * $p < 0,050$, ** $p < 0,010$, *** $p < 0,001$; Zdroj: vlastné spracovanie (2025)

4 Diskusia a záver

Cieľom výskumu bolo overiť úroveň psychologickej gramotnosti u študentov učiteľstva na stredných a vysokých školách. Okrem zisťovania samotnej úrovne psychologickej gramotnosti sme sa zamerali na porovnanie tejto gramotnosti medzi študentmi učiteľstva na stredných a vysokých školách.

Predpokladali sme, že *študenti učiteľstva na vysokých školách preukazujú vyššiu úroveň psychologickej gramotnosti v porovnaní so študentmi učiteľstva na stredných školách*. Predpoklad bol založený na viacerých faktoroch, ako napríklad na rozsiahlejšom vzdelávaní v oblasti psychológie a intenzívnejšej pedagogickej praxi na vysokých školách. Rozdiely medzi týmito dvoma skupinami môžu byť spôsobené tým, že na vysokých školách majú študenti oveľa viac možností absolvovať viacero predmetov zameraných na psychológiu. Okrem toho, na základe vlastnej skúsenosti tvrdíme, že vysoká škola kladie väčšie nároky na analytické myslenie, kritické hodnotenie informácií či prácu s odbornou

literatúrou, čo súvisí s tým, že vysokoškolskí študenti sú vedení k autonómnejšiemu uvažovaniu a k racionálnemu formulovaniu argumentov založených na dôveryhodných zdrojoch.

Naša primárna hypotéza bola podporená na základe viacerých výsledkov. Zistili sme, že vysokoškolskí študenti dosahovali vyššie hodnoty v premenných kritická otvorenosť, reflektívny skepticizmus a dôvera vo vedu v porovnaní so stredoškolskými študentmi.

Vo výskume Ticka (2024) sa objavil názor, že študenti nižších ročníkov nemajú dostatok vedomostí na nadobudnutie zručností psychologickkej gramotnosti. Tento pohľad môže vysvetľovať, prečo študenti učiteľstva na stredných školách vykazujú nižšie skóre v sledovaných premenných. Síce sa to v našom výskume potvrdzuje, no my považujeme toto tvrdenie za diskutabilné, pretože si myslíme, že psychologická gramotnosť by mala byť rozvíjaná už od nižších stupňov vzdelávania v rôznych formách.

Prekvapivo sa nepreukázal štatisticky významný rozdiel medzi sledovanými skupinami študentov v miere ich psychologických a pedagogických mylných predstáv. Obe skupiny dosiahli priemernú úroveň dôvery vo vedu a psychologické miskoncepce, dispozície ku kritickému mysleniu boli na vyššej ako priemernej úrovni. Zistenie je v súlade so štúdiou Ferrera a kol. (2020), ktorá ukázala, že samotné absolvovanie psychologických kurzov automaticky nevedie k redukcii miskonceptí, pokiaľ nie sú tieto mylné predstavy konfrontované s vedeckými dôkazmi. Toto zistenie považujeme za mierne alarmujúce, pretože ak samotní budúci učitelia veria v psychologické a pedagogické miskoncepty, môžu tieto mylné informácie prenášať na svojich budúcich študentov, čo môže prispieť k ich ďalšiemu šíreniu.

Výsledky sú v súlade aj so zisteniami McAfee a Hoffmana (2021), ktorí zdôrazňujú, že miskoncepce v psychológii majú tendenciu pretrvávať, ak nie sú aktívne spochybňované. Podľa nich učitelia, ktorí sami podliehajú mylným predstavám, môžu nevedome posilňovať nesprávne presvedčenia u svojich študentov, čím sa vytvára cyklus dezinformácií. Preto považujeme za nevyhnutné, aby sa v rámci pregraduálnej prípravy kládol väčší dôraz na kritické myslenie študentov a aby sa cielene pracovalo na vyvracaní mylných predstáv prostredníctvom podložených vedeckých dôkazov. Podobné zistenia prezentovali aj Stanovich a West (2008), ktorí zistili, že kognitívne schopnosti (napr. vyššie IQ) automaticky nezabezpečujú nižšiu mieru iracionálneho myslenia. Ich výskum ukázal, že aj ľudia s vyšším IQ podliehajú myšlienkovým skresleniam, intuitívnym úsudkom alebo mylným predstavám. Samotné vzdelanie tak nemusí stačiť na elimináciu psychologických miskonceptí, pokiaľ študenti nie sú cielene vedení k reflektívnemu skepticizmu a kritickej analýze informácií.

Ďalej sme zistili významné rozdiely medzi vysokoškolskými a stredoškolskými študentmi v ich dispozíciách ku kritickému mysleniu. Jedným z dôvodov týchto

výsledkov môže byť samotná povaha vysokoškolského vzdelávania, pretože ako sme už vyššie spomínali, kladie väčší dôraz na analytické myslenie, kritické hodnotenie informácií a pod. Znovu tu môže zohrávať určitú rolu aj vek, keďže kognitívne schopnosti, vrátane kritického myslenia, sa vyvíjajú s pribúdajúcimi skúsenosťami a vzdelaním. Hartman a kol. (2017) preukázali, že vyššie vzdelanie súvisí s lepšie rozvinutými schopnosťami kritického myslenia, čo môže vysvetľovať rozdiel medzi skúmanými skupinami. Ďalej preukázali, že jedinci s nižšou mierou reflektívneho skepticizmu častejšie dôverujú intuícii a menej analyzujú vedecké dôkazy. Rovnako naznačujú, že čím viac sú jednotlivci vystavení rôznym vedeckým metódam a argumentácii, tým vyššia je ich schopnosť skepticky hodnotiť informácie. Naopak, stredná škola býva častokrát zameraná na osvojovanie faktických poznatkov a dôraz na kritickú analýzu či hodnotenie zdrojov informácií býva omnoho nižší než na vysokej škole. Práve to môže byť jednou z možných príčin, prečo vysokoškoláci dosiahli vyššie skóre.

Naše výsledky podporili aj hypotézu, že vysokoškolskí študenti majú vyššiu dôveru vo vedu než stredoškolskí študenti, čo korešponduje so zisteniami Hartmana a kol. (2017). Ich výskum ukázal, že vyššie vzdelanie a vedecká gramotnosť úzko súvisia s pozitívnym hodnotením vedy. Zároveň zistili, že jednotlivci s vyššou mierou kritického myslenia a analytických schopností sú schopní presnejšie interpretovať vedecké poznatky a menej podliehať dezinformáciám. Tieto faktory môžu vysvetľovať rozdiely v dôvere vo vedu medzi našimi skúmanými skupinami, medzi ktorými sa potvrdil štatisticky významný rozdiel. Na druhej strane, výskum Gauchata (2012) naznačuje, že dôvera vo vedu nemusí byť výlučne spojená so vzdelaním, ale môže byť ovplyvnená aj sociálnymi a ideologickými faktormi. Jeho analýza dlhodobých trendov ukázala, že v niektorých prípadoch môže dôvera vo vedu rásť alebo klesať v závislosti od individuálnych presvedčení, politickej orientácie či kultúrneho prostredia. Tieto zistenia naznačujú, že hoci vyššie vzdelanie môže zvyšovať dôveru vo vedu, nemusí to platiť univerzálne pre všetky skupiny.

Na záver sme identifikovali rozdielne vzorce vzťahov medzi jednotlivými komponentmi psychologickej gramotnosti v oboch skupinách študentov. U stredoškolských študentov sa ukázalo, že vyššia dôvera vo vedu súvisela s nižšou mierou podliehania psychologickým miskoncepciám, avšak vyššia úroveň dispozícií ku kritickému mysleniu tiež súvisela s vyššou mierou podliehania psychologickým miskoncepciám. Toto prekvapivé zistenie mohlo súvisieť s tým, že dispozície ku kritickému mysleniu boli merané pomocou seba-výpoved'ového dotazníka a nemuseli teda reálne odrážať skutočnú úroveň kritického myslenia sledovaných študentov.

Podobné zistenia prezentovali aj Hartman a kol. (2017), ktorí zistili, že dôveryhodnosť vedy pozitívne koreluje s odmietaním pseudovedeckých presvedčení. Tulis (2022) poukazuje na to, že intervencie zamerané na

vyvracanie miskoncepcií môžu byť efektívne pri znižovaní ich výskytu. Zároveň študenti s vyššou dôverou vo vedu majú tendenciu lepšie rozpoznávať a odmietat psychologické mýty. Výskum O'Briena, Palmera a Albarracina (2021) ukázal, že ani vyššia dôvera vo vedu nemusí vždy chrániť pred dezinformáciami, v niektorých prípadoch môže dokonca zvýšiť náchylnosť na prijímanie pseudovedeckých tvrdení. Tento paradox je vysvetľovaný tým, že jednotlivci s vysokou dôverou vo vedu môžu byť menej kritickí pri posudzovaní informácií, ktoré sú prezentované ako „vedecké“, čím sa zvyšuje riziko prijatia neoverených alebo nesprávne interpretovaných poznatkov.

V skupine vysokoškolských študentov neboli zaznamenané štatisticky významné vzťahy medzi jednotlivými komponentmi psychologickej gramotnosti. Tento výsledok môže mať viacero vysvetlení. Môže to byť spôsobené tým, že vysokoškooláci disponujú väčším množstvom skúseností, ktoré im umožňujú flexibilnejšie pracovať s informáciami a lepšie ich integrovať do širšieho kontextu. Ďalším vysvetlením môže byť vyššia úroveň odbornosti, ktorá môže spôsobovať odlišný spôsob spracovania informácií. Študenti na vysokej škole už môžu byť zvyknutí na kritickú analýzu vedeckých poznatkov, čím sa rozdiely medzi jednotlivými komponentmi psychologickej gramotnosti vyrovnávajú a nevytvárajú výrazné korelácie. Naše výsledky ukazujú, že úroveň vzdelania môže ovplyvňovať spôsob, akým sa rozvíja psychologická gramotnosť. Stredoškolskí študenti častejšie vnímajú vedecké authority ako hlavný zdroj poznania, čo ich môžerobiť zraniteľnejšími voči mylným predstavám. Zároveň však vyššia dôvera vo vedu môže zohrávať ochrannú úlohu, pretože im pomáha lepšie odlišovať overené fakty od pseudovedy. Naopak, vysokoškooláci už disponujú širšou škálou vedomosti a skúsenosti, vďaka čomu spracúvajú informácie komplexnejšie, a preto medzi rôznymi aspektmi psychologickej gramotnosti nevznikajú také silné vzťahy.

4.1 Odporúčania

Na základe zistení odporúčame implementovať systematické programy na rozvoj psychologickej gramotnosti študentov už od začiatku ich štúdia. Navrhujeme zaviesť povinné sociálno-psychologické výcviky od prvého ročníka stredných aj vysokých škôl, ktoré by rozvíjali komunikačné zručnosti, emocionálnu inteligenciu a sociálne kompetencie (Roľková, 2011). Súčasťou prípravy by mali byť aj pravidelné kurzy kritického myslenia zamerané na analytické uvažovanie, hodnotenie informácií a odolnosť voči miskoncepciám. Za kľúčové považujeme aj zvýšenie praktickej výučby psychologických predmetov. Teoretické poznatky by mali byť dopĺňané o prípadové štúdie, skupinové diskusie, reflexie a prácu s vedeckými štúdiami. Takéto metódy podporujú rozvoj kritickej otvorenosti, reflektívneho skepticizmu a schopnosti rozlišovať medzi vedeckými faktami

a pseudovedou. Napokon odporúčame zintenzívniť spoluprácu škôl s odborníkmi z psychológie a pedagogiky formou prednášok, workshopov a seminárov, čo môže prispieť k lepšej príprave budúcich učiteľov na prax.

4.2 Záver

Hlavné prínosy nášho výskumu vidíme najmä v poskytovaní cenných údajov o úrovni psychologickej gramotnosti budúcich učiteľov na stredných a vysokých školách. Výsledky výskumu umožňujú nielen identifikovať rozdiely medzi týmito skupinami študentov, ale aj analyzovať súvislosti medzi jednotlivými komponentmi psychologickej gramotnosti, ako sú kritická otvorenosť, reflektívny skepticizmus, dôvera vo vedu a psychologické miskoncepce.

Literatúra

CRANNEY, J., & DUNN, D. S. 2011. *The psychologically literate citizen: Foundations and global perspectives*. Oxford University Press.

GARDNER, R. M., & BROWN, D. L. 2013. A test of contemporary misconceptions in psychology. *Learning and Individual Differences*, 24, 211–215. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.12.001>

GAUCHAT, G. 2012. Politicization of science in the public sphere: A study of public trust in the United States, 1974 to 2010. *American Sociological Review*, 77(2), 167–187. <https://doi.org/10.1177/0003122412438225>

URBANOVSKÁ, E., GRECMANOVÁ, H., & NOVOTNÝ, P. 2000. *Podporujeme aktívni myšlení a samostatné učení žáků*. Hanex..

FERRERO, M., KONSTANTINIDIS, E., & VADILLO, M. A. 2020. An attempt to correct erroneous ideas among teacher education students: The effectiveness of refutation texts. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 577738. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.577738>

HARTMAN, R. O., DIECKMANN, N. F., SPRENGER, A. M., STASTNY, B. J., & DEMARREE, K. G. 2017. Modeling attitudes toward science: Development and validation of the Credibility of Science Scale. *Basic and Applied Social Psychology*, 39(6), 358–371. <https://doi.org/10.1080/01973533.2017.1372284>

HULME, J. A., & WINSTONE, N. 2017. Do no harm: Risk aversion versus risk management in the context of pedagogic frailty. *Knowledge Management & E-Learning*, 9(3), 261–274.

LILIENFELD, S. O., AMMIRATI, R., & DAVID, M. 2012. Distinguishing science from pseudoscience in school psychology: Science and scientific thinking as safeguards against human error. *Journal of School Psychology*, 50(1), 7–36. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.09.006>

- MCAFEE, M., & HOFFMAN, B. 2021. The morass of misconceptions: How unjustified beliefs influence pedagogy and learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 15(1), 1–16. <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/ij-sotl/vol15/iss1/4/>
- MORRIS, S., CRANNEY, J., JEONG, J. M., & MELLISH, L. 2013. Developing psychological literacy: Student perceptions of graduate attributes, *Australian Journal of Psychology*, 65(1), 54–62, <https://doi.org/10.1111/ajpy.12010>
- NEWELL, S. J., CHUR-HANSEN, A., & STRELAN, P. 2020. A systematic narrative review of psychological literacy measurement, *Australian Journal of Psychology*, 72(2), 123–132, <https://doi.org/10.1111/ajpy.12278>
- O'BRIEN, T. C., PLAMER, R., ALBARRACIN, D. 2021. Misplaced trust: When trust in science fosters belief in pseudoscience and the benefits of critical evaluation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 96, Article 104184. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2021.104184>
- ROBERTS, L. D., HERITAGE, B., & GASSON, N. 2015. The measurement of psychological literacy: a first approximation. *Frontiers in Psychology*, 6, 105. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00105>
- ROĽKOVÁ, H. 2011. Sociálno-psychologický výcvik ako nástroj rozvoja sociálno-psychologickej kompetencie v edukácii dospelých. *Acta Andragogica*. Dostupné na [https://fphil.uniba.sk/fileadmin/fif/katedry_pracoviska/kped/projekty/projekt-Stanem_sa_ucITelom/Acta_Andragogica/2-8.pdf](https://fphil.uniba.sk/fileadmin/fif/katedry_pracoviska/kped/projekty/projekt_Stanem_sa_ucITelom/Acta_Andragogica/2-8.pdf)
- RUISEL, I. 2016. *Psychológia vedy a vedeckého myslenia*. Ústav experimentálnej psychológie, Centrum spoločenských a psychologických vied SAV.
- SOKOLOVÁ, L., LEMEŠOVÁ, M., & JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z. 2014. *Psychologická príprava budúcich učiteľov a učiteľiek: Inovatívne prístupy*. Univerzita Komenského v Bratislave.
- SOSU, E. M. (2013). The development and psychometric validation of a Critical Thinking Disposition Scale. *Thinking Skills and Creativity*, 9, 107–119. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.09.002>
- STANOVICH, K. E., & West, R. F. 2008. On the relative independence of thinking biases and cognitive ability. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94(4), 672–695. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.94.4.672>
- TICK, N. T., RIJKELIJKHUIZEN, D. N. J., & SMAGT, M. J. 2024. Making psychological literacy an integral part of the psychology bachelor curriculum: Exploring teacher experiences and student views. *Psychology Learning & Teaching*, 23(2), 315–330. <https://doi.org/10.1177/14757257231216709>
- TULIS, M. 2022. Refuting misconceptions in an introductory psychology course for preservice teachers. *Psychology Learning & Teaching*, 21(3), 210–234. <https://doi.org/10.1177/14757257221117833>

ZÁPOTOČNÁ, O. 2004. *Kultúrna gramotnosť v sociálnopsychologických súvislostiach*. Album.

VYBRANÉ FAKTORY PSYCHOLOGICKEJ GRAMOTNOSTI BUDÚCICH UČITEĽOV V SLOVENSKEJ REPUBLIKE A V ČESKEJ REPUBLIKE

SELECTED FACTORS OF PSYCHOLOGICAL LITERACY OF FUTURE TEACHERS IN SLOVAK REPUBLIC AND IN CZECH REPUBLIC

Lívia Ruľáková, Marcela Verešová

Abstrakt: Príspevok je zameraný na koncept psychologickkej gramotnosti, identifikáciu rozdielov v jednotlivých faktoroch psychologickkej gramotnosti u budúcich učiteľov zo SR a ČR, a identifikáciu vzťahov medzi jednotlivými zložkami psychologickkej gramotnosti: psychologické mylné predstavy, kritické myslenie, dôvera vo vedu a integrita v skupine učiteľov v pregraduálnej príprave. Identifikovali sme významný rozdiel v dôvere vo vedu v smere vyššej dôvery vo vedu u študentov učiteľstva študujúcich v SR v porovnaní s tými, ktorí študujú v ČR. Ostatné sledované oblasti nevykazovali významné diferencie. V oblasti vzťahov medzi zložkami sme identifikovali významné vzťahy medzi kritickou otvorenosťou a reflektívnym skepticizmom, integritou s oboma faktormi kritického myslenia. Zistenia poukazujú na potrebu väčšej integrácie psychologických kompetencií do pregraduálnej prípravy – nielen na úrovni overených a platných vedeckých poznatkov, ale aj praktických zručností. Výsledky podporujú význam systematického budovania psychologickkej gramotnosti v rámci pedagogicko-psychologického a sociálno-vedného základu učiteľského vzdelávania.

Kľúčové slová: učiteľ v pregraduálnej príprave, psychologická gramotnosť, psychologické mylné predstavy, kritické myslenie, kritická otvorenosť, reflektívny skepticizmus, dôvera vo vedu, integrita

Abstract: The paper focuses on the concept of psychological literacy, identifying differences in some factors of psychological literacy in future teachers from the Slovak Republic and the Czech Republic, and identifying relations between these components of psychological literacy: psychological misconceptions, critical thinking, trust in science, and integrity in a group of teachers in undergraduate training. We identified a significant difference in trust in science, with future teachers in the Slovak Republic showing higher trust in science compared to those in the Czech Republic. The other areas monitored did not show significant differences. In the area of relationships between components, we identified a significant correlation between critical openness and reflective skepticisms, integrity, and both factors of critical thinking. The findings highlight the need for a greater integration of target development of psychological literacy into undergraduate training, encompassing not only verified and valid scientific knowledge but also practical skills. The results support the importance of systematically building psychological literacy within the pedagogical-psychological and social-scientific foundation of teacher education.

Key words: pre-service teacher, psychological literacy, psychological misconceptions, critical thinking, critical openness, reflective skepticism, trust in science, integrity

1 Úvod do problematiky

Psychologická gramotnosť predstavuje schopnosť využívať psychologické poznatky v každodennom živote. Hoci ide o relatívne nový pojem, jeho význam v súčasnej spoločnosti rastie. Prvýkrát ho spomenul Boneau (1990), ktorý sa zamerlal na základné poznatky študentov psychológie. Postupne sa však koncept rozšíril o ďalšie schopnosti, ako sú kritické myslenie, etika, sebareflexia, komunikácia či rešpektovanie rozmanitosti (McGovern et al., 2010; Hulme et al., 2015).

Psychologicky gramotný človek by mal vedieť pružne reagovať na výzvy, aplikovať poznatky do praxe a konať zodpovedne. Podľa Cranney et al. (2011) ide o schopnosť vedome a flexibilne využívať psychológiu na dosahovanie osobných a spoločenských cieľov. Murdoch (2016) upozorňuje na komplexnosť tohto pojmu – psychologická gramotnosť zahŕňa aj digitálnu, emocionálnu či kultúrnu rovinu.

Trapp et al. (2011) identifikovali kľúčové komponenty psychologickkej gramotnosti: vedecké myslenie, rozhodovanie na základe dôkazov, rešpekt k rôznym perspektívam a schopnosť efektívnej komunikácie. Tieto schopnosti sú základom pre fungovanie v osobnom i profesijnom živote (Harris et al., 2023).

Model trojstupňovej psychologickkej gramotnosti (Sokolová, Lemešová, Jursová Zacharová, 2014) rozlišuje tri úrovne: funkčná – základné porozumenie psychologickým pojmom a ich využitie v každodennom živote; interaktívna – rozvoj sebapoznania, sociálnych zručností a schopnosť vytvárať vzťahy; kritická – schopnosť analyzovať, hodnotiť informácie, eliminovať predsudky a prispievať k duševnému zdraviu a spoločenskému rozvoju.

Medzi základné prvky psychologickkej gramotnosti patrí schopnosť rozpoznať psychologické mylné predstavy, rozvinuté kritické myslenie, dôvera vo vedu a integrita. Mylné predstavy sú pretrvávajúce nesprávne názory o psychológii, ktoré sú často zakorenené v skúsenostiach a médiách a môžu negatívne ovplyvniť aj pedagogickú prax (Tullis, 2022; Rapsová, 2024). Kritické myslenie zahŕňa schopnosť analyzovať, hodnotiť a interpretovať informácie, a je podporované otvorenosťou voči novým myšlienkam i schopnosťou reflektovať vlastné chyby (Facione, 2013; Sosu, 2013). Dôvera vo vedu stojí na uznávaní odbornosti, integrity a prospešnosti vedy pre spoločnosť, pričom dôležitú úlohu zohráva aj zrozumiteľná komunikácia vedeckých poznatkov (Bromme et al., 2022; Rosman & Merk, 2021). Integrita predstavuje oddanosť pravde, morálnym hodnotám a autentickému správaniu. V učiteľskom povolání má kľúčový význam – posilňuje

dôveru, spravodlivosť a slúži ako pozitívny vzor pre žiakov (Schlenker, 2008; Peterson & Seligman, 2004; Rapsová, 2024).

Psychologická gramotnosť a jej jednotlivé komponenty umožňujú učiteľovi lepšie porozumieť nielen obsahu učiva, ale aj vývinovým, emocionálnym a sociálnym špecifikám žiakov. Ako uvádza Rapsová (2024), psychologicky gramotný učiteľ reflektuje tieto špecifiká pri plánovaní vyučovania a prispôsobuje ho individuálnym potrebám študentov. Turek (2002) zdôrazňuje, že učiteľ by mal rozumieť procesom ontogenetického vývinu žiakov a vedieť primerane prispôsobiť obsah vyučovania ich veku a schopnostiam. Darling-Hammond (2006) dopĺňa, že úlohou učiteľa nie je len sprostredkovať vedomosti, ale najmä podporovať celkový rozvoj žiakov s ohľadom na rôzne štýly učenia, prístupy k učeniu a spracovaniu informácií a iné. K tomu je nevyhnutné nielen kritické vyhodnocovanie informácií, ale aj vytváranie podnetného a bezpečného prostredia, ktoré rešpektuje individuálnu jedinečnosť každého žiaka.

Pozitívne medzilidské vzťahy v triede, empatia a komunikačné zručnosti sú taktiež dôležité aspekty práce učiteľa a aj podľa Berinšterovej, Fuchsovej a Kapovej (2021) prispievajú k emocionálnej stabilite žiakov a podpore ich motivácie. Danek (2011) poukazuje na význam osobnostných vlastností učiteľa ako láskavosť, spolaľivosť či schopnosť porozumenia, Verešová, Rapsová a Krause (2023) na svedomitosť, otvorenosť voči skúsenosti ako aj extraverziu v osobnosti učiteľa, ktoré sú základom efektívneho pedagogického pôsobenia učiteľa a tiež tvoria súčasť psychologickej gramotnosti učiteľa.

1.1 Rozvoj psychologickej gramotnosti budúcich učiteľov v Slovenskej a Českej republike

Psychologická gramotnosť je kľúčová pre efektívnu pedagogickú prax, pretože učitelia využívajú psychologické poznatky na lepšie pochopenie správania a potrieb žiakov. Vysokoškolské vzdelávanie budúcich učiteľov by malo systematicky rozvíjať túto gramotnosť prostredníctvom predmetov, ktoré sa na ňu zameriavajú. Analýza študijných programov učiteľstva na Slovensku a v Českej republike s dôrazom na pedagogicko-psychologický a sociálno-vedný základ učiteľstva poukazuje na zistenie, že univerzity ako Prešovská univerzita, Univerzita Mateja Bela a Univerzita Konštantína Filozofa ponúkajú široké spektrum predmetov, ktoré sa zameriavajú na kľúčové komponenty psychologickej gramotnosti, najmä kritické myslenie. Tento komponent je najviac rozvíjaný, čo je pozitívnym trendom, pretože kritické myslenie je nevyhnutné pre hodnotenie informácií a riešenie problémov. Dôvera vo vedu je podporovaná predovšetkým predmetmi zameranými na metodológiu výskumu, ako je „Metodológia pedagogického výskumu“. Predmety zamerané na etiku a

psychologické mylné predstavy pomáhajú študentom prehodnocovať zaužívané presvedčenia a rozvíjať morálne a etické aspekty pedagogickej práce.

Z analýzy vyplýva, že bakalársky stupeň sa sústreďuje na základy psychológie a interpersonálnych schopností, zatiaľ čo magisterský stupeň prehĺbuje tieto vedomosti a zameriava sa na aplikáciu psychologických princípov do pedagogickej praxe. Kritické myslenie je najviac rozvíjaným komponentom, čo je pozitívne, keďže táto schopnosť je nevyhnutná nielen v pedagogickej praxi, ale aj v širšom spoločenskom kontexte.

1.2 Výskumný problém, ciele a otázky

Nadväzujúc na existujúce poznanie v oblasti psychologickej gramotnosti a jej zložiek (napríklad Conley, 1996; Taylor & Kowalski, 2012; Gardner & Brown, 2013; Lynch et al., 2022; Hatchett et al., 2023; Rapsová, 2024 a ďalší), predpokladáme, že medzi sledovanými zložkami psychologickej gramotnosti bude existovať významné prepojenie/vzťah:

H1: Predpokladáme, že čím je vyššia kritická otvorenosť budúcich učiteľov zo SR a ČR, tým sú psychologicky mylné predstavy menej zastúpené v ich poznaní.

H2: Predpokladáme, že čím je vyšší kritický skepticizmus budúcich učiteľov zo SR a ČR, tým sú psychologicky mylné predstavy menej zastúpené v ich poznaní.

H3: Predpokladáme, že čím je vyššia kritická otvorenosť budúcich učiteľov zo SR a ČR, tým je vyššia aj ich dôvera vo vedu.

H4: Predpokladáme, že čím je vyšší kritický skepticizmus budúcich učiteľov zo SR a ČR, tým je vyššia aj ich dôvera vo vedu.

H5: Predpokladáme, že čím je vyššia kritická otvorenosť budúcich učiteľov zo SR a ČR, tým je vyššia aj ich integrita.

H6: Predpokladáme, že čím je vyšší kritický skepticizmus budúcich učiteľov zo SR a ČR, tým je vyššia aj ich integrita.

Zároveň v oblasti komparačného výskumu si kladieme otázku, či sa líšia študenti učiteľstva v pregraduálnej príprave študujúci na slovenských vysokých školách a študujúcich na českých vysokých školách v jednotlivých sledovaných zložkách psychologickej gramotnosti: psychologicky mylných predstavách, kritickom myslení (kritická otvorenosť a kritický skepticizmus), dôvere vo vedu a integrite.

2 Metódy

2.1 Charakteristika prieskumného súboru

Prieskumný súbor tvorilo 110 študentov učiteľstva z vysokých škôl na Slovensku a v Českej republike (55 zo Slovenskej republiky, 55 z Českej republiky). Z hľadiska pohlavia bolo 9 mužov a 100 žien, jeden respondent neuviedol

pohlavie. Vzorka obsahovala 32 študentov 3. ročníka bakalárskeho štúdia, 66 z prvého ročníka magisterského stupňa a 12 z druhého ročníka magisterského stupňa štúdia. Vek účastníkov bol od 19 do 27 rokov, s priemerným vekom 21 rokov. Štyria účastníci neuviedli svoj vek.

2.2 Zber dát a metódy výskumu

Zber dát prebiehal od septembra 2024 do januára 2025 v rámci projektu VEGA prostredníctvom platformy Survio. Účastníci boli informovaní o cieľoch výskumu, uistení o jeho anonymite a po získaní informovaného súhlasu si vytvorili jedinečný kód. Následne vyplnili demografické údaje (pohlavie, vek, materinský jazyk, pracovná pozícia v školstve, kraj SR) a vyplnili batériu výskumu. Pre potreby príspevku sme využili dáta viazané na psychologickú gramotnosť u vyššie uvedenej výskumnej vzorky. Na meranie preferovaných komponentov psychologickéj gramotnosti boli použité dotazníky:

- *Dotazník psychologických miskoncepcií* (Tulis, 2022; McAfee, Hoffman, 2021; slovenská úprava Rapsová, Ballová Mikušková, n.d.), Čím vyššie namerané skóre, tým vyššie zastúpenie psychologicky mylných presvedčení, pričom minimálna meraná hodnota je 1 a maximálna 5.
- *Dotazník kritického myslenia* (Sosu, 2013), ktorý meria dva faktory: kritickú otvorenosť a reflektívny skepticizmus. Pre oba faktory platí, že čím je vyššie skóre, tým vyššia je úroveň danej premennej, minimálna meraná hodnota je 1 a maximálna 5.
- *Škála dôveryhodnosti vedy* (Hartman, 2017, in Rapsová, 2023). Čím vyššie je namerané skóre, tým vyššia je úroveň dôvery vo vedu, minimálna meraná hodnota je 1 a maximálna 5.
- *Škála integrity* - The Integrity Scale (Schlenker, 2008, in Rapsová, 2023). Čím vyššie je namerané skóre, tým vyššia je integrita, minimálna meraná hodnota je 1 a maximálna 5.

Keďže použité dotazníky nemajú normy pre slovenskú ani českú populáciu, sme úrovne (s výnimkou meraných psychologicky mylných presvedčení) interpretovali nasledovne: 1,0 - 2,3 = nízka, 2,4 - 3,6 = priemerná, 3,7 - 5,0 = vysoká úroveň.

3 Výsledky

V tabuľke 1 uvádzame porovnanie sledovaných zložiek psychologickéj gramotnosti budúcich učiteľov v SR a ČR. V premennej „psychologické mylné presvedčenia“ sa priemerné skóre oboch skupín študentov pohybuje v pásme úrovne reflektujúcej existenciu psychologicky mylných presvedčení u oboch

skupín budúcich učiteľov, pričom rozdiel medzi učiteľmi v pregraduálnej príprave v Slovenskej republike a v Českej republike nie je štatisticky významný. Kritické myslenie ako súčasť výbavy budúceho učiteľa v rámci psychologickéj gramotnosti bolo reprezentované dvomi premennými: „kritická otvorenosť“ a „reflektívny skepticizmus“.

V kritickej otvorenosti z aspektu nami nastaveného rozdelenia pásiem, dosahujú obe skupiny budúcich učiteľov vysokú úroveň, pričom rozdiel medzi učiteľmi v pregraduálnej príprave v Slovenskej republike a v Českej republike nie je štatisticky významný.

V reflektívnom skepticizme sme podobne ako pri kritickej otvorenosti, z aspektu nami nastaveného rozdelenia pásiem, zaznamenali u oboch skupín budúcich učiteľov vysokú úroveň, pričom rozdiel medzi učiteľmi v pregraduálnej príprave v Slovenskej republike a v Českej republike nie je štatisticky významný.

Značnejšie a štatisticky významné rozdiely sme zaznamenali v „dôvere vo vedu“, kde slovenskí študenti vykazujú dolné pásmo vysokej úrovne dôvery vo vedu, kým českí študenti vykazujú pásmo priemernej dôvery vo vedu. To naznačuje väčšiu dôveru slovenských budúcich učiteľov v vedecké fakty, poznatky a vedecké metódy v porovnaní s českými študentmi učiteľstva

V poslednom zo skúmaných faktorov psychologickéj gramotnosti budúcich učiteľov „integrita“, obe skupiny dosahujú hornú úroveň priemeru. V danej premennej sme nezaznamenali významnosť rozdielu medzi slovenskými a českými učiteľmi v pregraduálnej príprave.

Tabuľka 1 Porovnanie sledovaných zložiek psychologickéj gramotnosti budúcich učiteľov v SR a ČR

	Slovenská republika			Česká republika			t	p
	N	AM	SD	N	AM	SD		
PMP	55	3,20	0,28	55	3,14	0,27	1,202	,232
KO	55	4,28	0,45	54	4,30	0,41	-,273	,786
RS	55	4,30	0,55	54	4,10	0,59	1,846	,068
DV	55	3,72	0,58	37	3,01	1,06	2,876	,005
INT	55	3,57	0,48	54	3,64	0,48	-,719	,474

Legenda: PMP = psychologicky mylné presvedčenia, KO = kritická otvorenosť, RS = reflektívny skepticizmus, DV = dôvera vo vedu, IN = integrita, t – hodnota Studentovho t-testu, p – významnosť; Zdroj: vlastné spracovanie (2025)

V tabuľke 2 uvádzame výsledky skúmania vzťahov sledovaných zložiek psychologickéj gramotnosti budúcich učiteľov v SR a ČR

Na základe výsledkov viazaných na existenciu vzťahov medzi sledovanými premennými budúcich učiteľov študujúcich v SR a ČR zamietame hypotézy

o existencii vzťahov medzi kritickým myslením (a jeho zložkami) a psychologicky mylnými predstavami, ako aj dôverou vo vedu (H1 – H4).

Tabuľka 2 Vzťahy sledovaných zložiek psychologickej gramotnosti budúcich učiteľov v SR a ČR

		PMP	KO	RS	DV
PMP	r				
	p				
KO	r	,107			
	p	,268			
RS	r	,084	,470**		
	p	,385	,000		
DV	r	,104	,085	,079	
	p	,354	,445	,481	
INT	r	-,013	,386**	,286**	,090
	p	,891	,000	,003	,420

Legenda: PMP = psychologicky mylné presvedčenia, KO = kritická otvorenosť, RS = reflektívny skepticizmus, DV = dôvera vo vedu, IN = integrita, r – Pearsonov korelačný koeficient, p – významnosť; Zdroj: vlastné spracovanie (2025)

Naše zistenia nám umožňujú prijať vedecké predpoklady o existencii vzťahu zložiek kritického myslenia a integrity (H5 a H6) u budúcich učiteľov študujúcich v SR a ČR (tabuľka 2). Zistili sme, že čím je vyššia kritická otvorenosť budúcich učiteľov zo SR a ČR, tým je vyššia aj ich integrita; ako aj čím je vyšší kritický skepticizmus budúcich učiteľov zo SR a ČR, tým je vyššia aj ich integrita.

4 Diskusia

Cieľom výskumu bolo porovnať úroveň vybraných komponentov psychologickej gramotnosti medzi študentmi SR a ČR. Výskum sme realizovali na vzorke 55 slovenských a 55 českých študentov učiteľstva, pričom sme sa zamerali na päť oblastí: psychologické mylné presvedčenia, kritická otvorenosť, reflektívny skepticizmus, dôvera vo vedu a integrita.

Výsledky výskumu preukázali, že medzi slovenskými a českými študentmi nie sú významné rozdiely v sledovaných premenných pokrývajúcich psychologickú gramotnosť, s výnimkou dôvery vo vedu. Slovenskí študenti dosiahli významne vyššiu úroveň dôvery vo vedu v porovnaní s českými študentmi učiteľstva. Tieto rozdiely môžu súvisieť s rôznou obsahovou náplňou štúdia, väčším dôrazom na prácu s vedeckými poznatkami, ako aj s rozšírenejším prístupom k odborným informačným zdrojom. Naopak, v oblasti integrity a kritickej otvorenosti dosiahli mierne vyššie priemerné skóre českí študenti, avšak rozdiel je z aspektu meraného rozdielu zanedbateľný a nevýznamný, čo poukazuje na

podobne kvalitné etickú a osobnostnú integritu budúcich učiteľov v SR a ČR, ako aj kritického myslenia. V oboch štátoch sme zaznamenali existenciu psychologických miskoncepcií, ktoré sú z aspektu úrovne v oboch krajinách porovnateľné a nevykazujú významný rozdiel.

Fakt, že náchylnosť na prijímanie psychologicky mylných predstáv je spojená so nedostatočne rozvinutým kritickým myslením študentov (napríklad Gardner & Brown, 2013; Taylor & Kowalski, 2012), sme v našom výskume nepodporili. Neidentifikovali sme významný vzťah ani kritickej otvorenosti ani reflektívneho skepticizmu s psychologicky mylnými predstavami v uvedenom smere. Napriek uvedenému viaceré zdroje podčiarkujú, že zručnosti kritického myslenia sú pre študentov veľmi dôležité a nedostatok zručností kritického myslenia u študentov ich robí zraniteľnými voči mylným predstavám v psychológii (napríklad Gardner & Brown, 2013; Taylor & Kowalski, 2012).

V našom výskume sme identifikovali spojitosť kritického myslenia a integrity študentov učiteľstva. Kritické myslenie zahŕňa objektívne analyzovanie informácií, zvažovanie rôznych perspektív a hodnotenie argumentov. Integrita sa na druhej strane vzťahuje na dodržiavanie morálnych a etických princípov. Podobne ako aj iné výskumy (napríklad Conley, 1996; Lynch et al., 2022), sme podporili zistenie o existencii vzťahu medzi nimi.

Z hľadiska praxe výsledky analýzy existujúcich študijných programov budúcich učiteľov naznačujú, že slovenské aj české univerzity venujú rozvoju psychologickej gramotnosti budúcich učiteľov primeranú pozornosť. V žiadnej zo sledovaných premenných sýtiacich psychologickú gramotnosť sme nezaznamenali kvalitatívne ohrozujúcu úroveň, hoci možno konštatovať stále pretrvávajúce viacerých psychologických mylných predstáv u budúcich učiteľov tak v SR a ČR. To poukazuje na priestor pre ďalší rozvoj a prácu s danou premennou v priebehu pregraduálnej prípravy. Najrozvinutejšou súčasťou psychologickej gramotnosti v našom výskume sa u vzorky budúcich učiteľov ukázalo kritické myslenie (kritická otvorenosť a reflektívny skepticizmus), čo považujeme za vysoko pozitívny aspekt, čo reflektuje vyšší prienik a sústredenie pregraduálnej prípravy na rozvoj kritického myslenia učiteľov.

Odporúčame podporovať existujúce iniciatívy v príprave budúcich učiteľov zamerané na rozvoj psychologickej gramotnosti a zároveň viesť vzdelávanie k formovaniu psychologicky gramotnej osobnosti budúcich učiteľov cez syntézu aktuálnych a overených vedeckých a etických rámcov vzdelávania a rozvoja ich kritického myslenia. Dôležité je vytvárať priestor na reflexiu a diskusiu o psychologických témach, rozvíjať metakognitívne schopnosti a sebahodnotenie, a prepájať výučbu psychológie s praktickými životnými situáciami. Psychologická príprava by mala podporovať kritické myslenie a prácu s informáciami prostredníctvom kritického porozumenia, diskusií, reflexie a prepojenia s vlastnou skúsenosťou.

Pre ďalší výskum s ohľadom na limity nášho výskumu, odporúčame realizovať výskum na väčšej a reprezentatívnej vzorke, čo by umožnilo presnejšie porovnania medzi krajinami. Zároveň je vhodné štandardizovať meracie nástroje pre jednotlivé komponenty psychologickkej gramotnosti a vytvoriť komplexný dotazník pokrývajúci všetky jej komponenty a overiť teoreticko-hypotetický rámec konštruktu psychologická gramotnosť. Perspektívnym smerom je tiež analýza vzťahov medzi jednotlivými atribútmi psychologickkej gramotnosti a ich prepojenie s osobnostnými či profesijnými charakteristikami budúcich učiteľov.

Literatúra

- BERINŠTEROVÁ, M., FUCHSOVÁ, K., & KAPOVÁ, J. 2021. *Psychologická gramotnosť učiteľa – koncept, zložky, aplikácia*. Edukácia. Vedecko-odborný časopis, 4(1), 8–13.
- BONEAU, C. A., 1990. Psychological literacy: A first approximation. *American Psychologist*, 45(7), 891.
- CONLEY, M. B. 1996. Using Critical and Creative Thinking Skills to Enhance Integrity in Business Organizations. *Critical and Creative Thinking Capstones Collection*. 65p.
- CRANNEY, J., & DUNN, D. S. (eds.). 2011. *The psychologically literate citizen: Foundations and global perspectives*. Oxford: Oxford University Press, 384p.
- DANEK, J. 2011. Učiteľ – odborník pre výchovu a vzdelávanie. In: *Aktuálne otázky pedagogiky – Vedecký zborník z príležitosti osláv 65. výročia založenia Pedagogickej fakulty UK v Bratislave*, Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 21–31.
- DARLING-HAMMOND, L. 2006. Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300–314.
- GARDNER, R. M., & BROWN, D. L. 2013. A test of contemporary misconceptions in psychology. *Learning and Individual Differences*, 24, 211–215.
- HARRIS, R., BIRTILL, P., & POWNALL, M. 2023. Psychologically Literate by Design: Four Case Study Undergraduate Modules that Centre Psychological Literacy. *Psychology Learning & Teaching*, 23(2), 248–264.
- HARTMAN, R. O. 2017. Modeling Attitudes Toward Science: Development and Validation of the Credibility of Science Scale. *Basic and Applied Social Psychology*, 39(6), 358 – 371.
- HATCHETT, C., HAYASHI, C., HERNANDEZ, I., CHRISTENSEN, K. LAZARIS, N., NEBRIJA, J., REGAN, C., THARPE, A. & WIKEL, D. 2023, The role of sociodemographic factors and reflective/critical thinking in the belief of psychological misconceptions among community college students. *Psi Beta Journal of Research*, 3(1), 21–26.

- HATTIE, J. 2008. *Visible learning: a synthesis of meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge, 6 s. ISBN 0-203-88733-6. Dostupné na: <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203887332/visible-learning-john-hattie> [cit. 2025-01-20].
- HULME, J., SKINNER, R., WORSNOP, F., COLLINS, E., BANYARD, P. et al. 2015. Psychological literacy: A multifaceted perspective. *Psychology Teaching Review*, 21(2), 13–24.
- LYNCH, J., GLEW, P., SALAMONSON, Y., & RAMJAN, L.M. 2022. Integrity is integrity. IT doesn't matter the context: A qualitative exploratory study of academic integrity in an undergraduate nursing program. *Teaching and Learning in Nursing*, 17(4), 465–470.
- MCAFEE, M., & HOFFMAN, B. 2021. The Morass of Misconceptions: How Unjustified Beliefs Influence Pedagogy and Learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching & Learning*, 15(1), 1–16.
- McGOVERN, T. V. et al. 2010. Psychologically literate citizens. In: *Undergraduate education in psychology: A blueprint for the future of the discipline* [online]. Washington: American Psychological Association, pp. 9–27. Dostupné na: [https://faculty.weber.edu/eamsel/Classes/Practicum/TA%20Practicum/papers/McGovern%20et%20al%20\(2010\).pdf](https://faculty.weber.edu/eamsel/Classes/Practicum/TA%20Practicum/papers/McGovern%20et%20al%20(2010).pdf) [cit. 2025-01-12].
- MURDOCH, D. D. 2016. Psychological literacy: Proceed with caution, construction ahead. *Psychology Research and Behavior Management*, 189–199.
- RAPSOVÁ, L., 2023. *Psychologická gramotnosť a profesijné kompetencie učiteľov v praxi*. Rigorózna práca. Nitra: UKF, 164 s.
- RAPSOVÁ, L., 2024. *Psychologicky gramotný učiteľ*. Nitra: PF UKF, 230 s.
- ROSMAN, T., & MERK, S. 2021. Teacher's reasons for trust and distrust in scientific evidence: Reflecting a “smart but evil” stereotype? *AERA Open*, 7(1), 1–15.
- SCHLENKER, B. R., 2008. Integrity and character: Implication of principled and expedient ethical ideologies. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 27(10), 1078–1125.
- SOKOLOVÁ, L., LEMEŠOVÁ, M., & JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z. 2014. *Psychologická príprava budúcich učiteľov a učiteliek: Inovatívne prístupy*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 137 s.
- ŠTRBÁKOVÁ, K., 2023. *Psychologická gramotnosť a profesijné kompetencie budúcich učiteľov*. Diplomová práca. Nitra: PF UKF, 90 s.
- TAYLOR, A. K., & KOWALSKI, P. 2012. Students' misconceptions in Psychology: How you ask matters ... sometimes. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(3), 62–77.
- TRAPP, A., BANNISTER, P, ELLIS, J., LATTO, R., MIELL, D., & UPTON, D. 2011. *The Future of Undergraduate Psychology in the United Kingdom*. Dostupné na:

https://www.researchgate.net/publication/265432917_The_Future_of_Undergraduate_Psychology_in_the_United_Kingdom [cit. 2025-01-12].

TULIS, M., 2022. Refuting Misconceptions in an Introductory Psychology Course for Preservice Teacher. *Psychology Learning and Teaching*, 21(3), 210–234.

TUREK, I., 2002. *Ako ďalej v príprave budúcich učiteľov v SR. Pedagogika*, 52(2), 17–34.

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: UKF v Nitre, 192s.

DIDAKTICKÉ KOMPETENCIE, PREFEROVANÉ VYUČOVACIE A INTERAKČNÉ ŠTÝLY BUDÚCICH UČITEĽOV V SLOVENSKEJ REPUBLIKE A V ČESKEJ REPUBLIKE

DIDACTIC COMPETENCES, PREFERRED TEACHING AND INTERACTION STYLES OF FUTURE TEACHERS IN THE SLOVAK REPUBLIC AND THE CZECH REPUBLIC

Petra Géciová, Marcela Verešová

Abstrakt: Príspevok sa zameriava na porovnanie didaktických kompetencií, interakčných štýlov a vyučovacích štýlov u študentov učiteľstva v pregraduálnej príprave študujúcich v Slovenskej republike (N = 55) a v Českej republike (N = 58). V oblasti didaktických kompetencií sme v oboch krajinách zaznamenali vysokú mieru sebahodnotenia u študentov učiteľstva, pričom z komparačného hľadiska je najvyšší rozdiel v didaktickej kompetencii „realizácia vyučovacej hodiny“ medzi študentmi učiteľstva v SR a ČR, v prospech vyššieho sebahodnotenia u slovenských budúcich učiteľov. V oblasti interakčných štýlov sme zaznamenali výraznú preferenciu žiadúcich interakčných štýlov učiteľa so žiakmi u oboch skupín respondentov. V oblasti vyučovacích štýlov sme v našom výskume zaznamenali najvýraznejší rozdiel v preferencii vyučovacieho štýlu orientovaného na vedomosti, kde vyššie skóre a preferenciu dosiahli slovenskí študenti učiteľstva. Naše zistenia podporujú už publikované závery obdobných výskumov, ako aj ďalšie smerovanie v skvalitňovaní prípravy učiteľov, najmä v oblasti ďalšieho vyváženia teoretickej odbornej prípravy a cieleného rozvoja nevyhnutných praktických zručností.

Kľúčové slová: kompetencie, modely kompetencií, didaktické kompetencie, interakčné štýly, vyučovacie štýly

Abstract: The paper focuses on the comparison of didactic competencies, interaction styles and teaching styles among pre-graduate teacher students studying in the Slovak Republic (N = 55) and the Czech Republic (N = 58). In the area of didactic competencies, we recorded a high level of self-assessment among teacher students in both countries, while from a comparative point of view the highest difference in the didactic competency "realization of a lesson" between teacher students in the Slovak Republic and the Czech Republic, in favor of higher self-assessment among Slovak future teachers. In the area of interaction styles, we recorded a significant preference for the desired interaction styles of the teacher with students in both groups of respondents. In the area of teaching styles, we recorded the most significant difference in the preference for the knowledge-oriented teaching style in our research, where Slovak teacher students achieved a higher score and preference. Our findings support previously published conclusions from similar research, as well as further direction in improving teacher training, particularly in the area of further balancing theoretical training and targeted development of essential practical skills.

Key words: competences, competence models, didactic competences, interaction styles, teaching styles

1 Úvod do problematiky

Príprava budúcich učiteľov počas pregraduálneho štúdia sa zameriava na rozvoj základných odborných a praktických kompetencií nevyhnutných na zvládanie práce učiteľa v prostredí školy. Profesijné kompetencie zahŕňajú tak okrem odbornej prípravy v oblasti poznania v príslušnom vednom odbore/odboroch primárne psychologické a pedagogické vedomosti, zručnosti, postoje a hodnoty, ktoré umožňujú efektívne pracovať s obsahom učiva, organizáciou vzdelávania, ako aj adekvátne reagovať na psychické a sociálne potreby a osobitosti žiakov a interagovať s nimi.

Pojem kompetencia sa chápe ako komplexná schopnosť/súbor schopností a spôsobilostí vykonávať úlohy spojené s učiteľskou profesiou. V tomto kontexte ju Švec (2005, s. 39) definuje ako: „Komplexnú demonštrovanú schopnosť jednotlivca vykonávať špecifické úlohy, nevyhnutné pre splnenie nárokov v rámci rôznych odborných funkcií a sociálnych rolí, zahŕňajúc praktické vedomosti, spôsobilosti, postoje a ďalšie osobnostné kvality.“ Podobne Veteška a Tureckiová (2008, s. 27) uvádzajú, že: „Kompetencia je súbor znalostí, zručností, skúseností, metód a postojov, ktoré jednotlivec využíva na úspešné riešenie rôznych úloh a životných situácií, a ktoré podporujú jeho osobný rozvoj.“

Počas štúdia si budúci učiteľ osvojuje základy týchto kompetencií, no ich zdokonaľovanie pokračuje aj v praxi. Profesijné štandardy následne slúžia ako rámec na ich systematické budovanie a podporu kariérneho rastu. Dôležité je tiež uvedomiť si, že kompetencie sa vyvíjajú postupne – v závislosti od záujmu o povolanie alebo motivácie k výberu povolania učiteľ, jeho osobnosti, exekutívnych a kognitívnych funkcií, pracovného prostredia či individuálneho prístupu k učeniu a sebareflexii (Gatial, Juhásová a Süttö, 2023; Verešová, Rapsová a Krause, 2023; Ballová Mikušková et al., 2025).

Didaktické kompetencie sú kľúčovou zložkou profesijných schopností učiteľov. Podľa Šuťákovvej (2017) zahŕňajú schopnosť stanoviť ciele, voliť vhodné metódy a hodnotiť vyučovanie. Rovňanová (2015) zdôrazňuje, že ich rozvoj si vyžaduje vedomosti z pedagogiky, didaktiky a psychológie. Výskumy ukazujú, že budúci učitelia majú problémy najmä s formuláciou cieľov v afektívnej a psychomotorickej oblasti (Šuťáková, 2017). Model TPACK (Mishra & Koehler, 2006) zas podčiarkuje potrebu spájať obsah, pedagogické vzdelanie a technológie. Patrick, Hisley a Kempler (2000) dodávajú, že entuziazmus učiteľa zvyšuje motiváciu žiakov.

Vyučovací štýl predstavuje spôsob, akým učiteľ vedie vyučovanie, komunikuje so žiakmi a organizuje vzdelávací proces. Ovpľyvňuje atmosféru v triede, motiváciu žiakov a ich výsledky. Trigwell a Prosser (2004) rozlišujú prístup zameraný na učiteľa (dôraz na obsah) a prístup zameraný na žiaka (dôraz na učenie). Grasha-Reichmannov model identifikuje 5 štýlov: Expert, Formálna autorita, Osobný model, Facilitátor, Delegátor. Model Mohanna a kol. (2007) ponúka ďalšie typy, napríklad: všestranný, citlivý, oficiálny či konferenčný učiteľ. Účinný alebo efektívny učiteľ flexibilne kombinuje štýly vzdelávania podľa potrieb žiakov a výučby.

Interakčný štýl ovplyvňuje klímu v triede a výkony žiakov. Wubbels et al. (1992) ho opisujú ako kombináciu spolupráce a kontroly. Pozitívne správanie učiteľa zlepšuje vzťah žiakov k predmetu (Fisher & Rickards, 1998), zatiaľ čo autoritársky prístup má opačný efekt. Výskumy (Fisher & Waldrup, 1999; Sivan & Chan, 2013) potvrdzujú, že organizujúci a chápaný štýl súvisia s lepšou úspešnosťou žiakov.

Naším výskumným zámerom je porovnať didaktické kompetencie, interakčné štýly budúcich učiteľov a vyučovacie štýly budúcich učiteľov v SR a v ČR, zistenia komparovať s výsledkami výskumov Gatíala, Juhásovej a Süttö (2023), Verešovej, Rapsovej a Krauseho (2023), Ballovej Mikuškovej et al. (2025), ku ktorým dospeli na inej vzorke budúcich učiteľov študujúcich v SR a v ČR.

2 Metódy

2.1 Charakteristika prieskumného súboru

Prieskumný súbor tvorilo 113 študentov učiteľstva z vysokých škôl na Slovensku a v Českej republike (55 zo Slovenskej republiky, 58 z Českej republiky). Z hľadiska pohlavia bolo 9 mužov a 103 žien, jeden respondent neuviedol pohlavie. Vek účastníkov bol od 19 do 31 rokov, s priemerným vekom 21 rokov.

2.2 Zber dát a metódy výskumu

Zber dát prebiehal od septembra 2024 do januára 2025 v rámci projektu VEGA 1/0255/24 „Profesijné kompetencie a psychologická gramotnosť učiteľov“ prostredníctvom platformy Survio. Na meranie preferovaných komponentov profesijnej kompetencie budúcich učiteľov sme použili nasledovné dotazníkové sebahodnotiace metódy:

- *Dotazník didaktických kompetencií učiteľa* (Mikušková, 2022; Rapsová et al., 2021) – slúži na hodnotenie didaktických kompetencií v piatich oblastiach: plánovanie, realizácia výučby, klíma a disciplína, hodnotenie a

sebareflexia. Obsahuje 57 položiek, ktoré respondenti hodnotia na 5-bodovej škále.

➤ *Dotazník interakčného štýlu učiteľa* - sebahodnotenie (Verešová, 2021; Mikušková, 2022) – zisťuje, ako učiteľ vníma svoj interakčný štýl. Dotazník obsahuje 40 položiek hodnotených na 5-bodovej škále. Meria osem typov správania v interakcii so žiakom (organizátor vyučovania, napomáhajúci žiakom, chápací, vedúci žiakov k zodpovednosti, neistý, nespokojný, karhajúci, prísny), pričom respondenti hodnotia výpovede formou sebahodnotenia.

➤ *Dotazník vyučovacích štýlov učiteľa* (Mikušková, 2022; Verešová, 2021) – zisťuje preferovaný vyučovací štýl učiteľa v štyroch kategóriách: podporujúci, na ciele orientovaný, na vedomosti orientovaný a manažérsky štýl. Obsahuje 16 položiek hodnotených na 5-bodovej škále.

3 Výsledky

V oblasti profesijných kompetencií „didaktické kompetencie“ (tabuľka 1) sme výraznejší rozdiel zaznamenali pri didaktickej kompetencii „realizácia vyučovacej hodiny“, kde slovenskí študenti učiteľstva dosiahli vyššie skóre (4,85) oproti českým študentom učiteľstva (4,16), preukazujú teda vyššiu úroveň vnímania tejto kompetencie vo svojom kompetenčnom modeli, hoci v oboch skupinách je sebahodnotenie značne vysoké. Možno konštatovať, že všetky sledované didaktické kompetencie hodnotili budúci učelia, študujúci tak v SR ako aj v ČR ako značne rozvinuté.

Tabuľka 1 Didaktické kompetencie budúcich učiteľov v SR a v ČR

	Slovenská republika (N=55)		Česká republika (N=58)	
	AM	SD	AM	SD
Plánovanie a príprava	4,06	0,52	4,11	0,48
Realizácia vyuč. hodiny	4,85	0,51	4,16	0,34
Triedna klíma a disciplína	4,21	0,48	4,32	0,38
Diagnostika a hodnotenie	4,03	0,49	3,99	0,46
Sebareflexia	4,25	0,55	4,24	0,55

Legenda: AM: aritmetický priemer, SD: smerodajná odchýlka; Zdroj: vlastné spracovanie (2025)

V sledovanej profesijnej kompetencii „interakčné štýly učiteľa“ (tabuľka 2) sa najvýraznejší rozdiel prejavil v štýle „nespokojný“, kde českí študenti dosiahli hodnotu 2,20, zatiaľ čo slovenskí len 1,65. Tento rozdiel môže naznačovať, že českí študenti viac preferujú tento štýl v porovnaní so slovenskými študentmi

učiteľstva, čo môže byť spôsobené aj (okrem iného) vyššími očakávaniami alebo odlišnými skúsenosťami počas pedagogickej praxe. V SR je z aspektu priemerných hodnôt najviac preverovaný interakčný štýl „napomáhajúci žiakom“, s veľmi malým rozdielom nasleduje „chápajúci“ interakčný štýl a ďalšie žiaduce interakčné štýly učiteľa („organizátor vyučovania“ a „vedúci žiakov k zodpovednosti“). V ČR dominuje preferencia interakčného štýlu „chápajúci“, nasleduje interakčný štýl „napomáhajúci žiakom“, a podobne ako v SR ďalšie žiaduce interakčné štýly učiteľa („organizátor vyučovania“ a „vedúci žiakov k zodpovednosti“). V SR je najmenej preferovaným interakčný štýl „nespokojný“ a v ČR „karhajúci“.

Tabuľka 2 Interakčné štýly budúcich učiteľov v SR a v ČR

	Slovenská republika (N=55)		Česká republika (N=58)	
	AM	SD	AM	SD
Organizátor vyučovania	4,24	0,45	4,40	0,46
Napomáhajúci žiakom	4,57	0,41	4,56	0,32
Chápajúci	4,50	0,40	4,58	0,39
Vedúci žiakov k zodpovednosti	4,09	0,49	4,00	0,30
Neistý	2,15	0,71	2,18	0,64
Nespokojný	1,65	0,52	2,20	0,45
Karhajúci	1,69	0,52	1,95	0,44
Prísny	2,83	0,64	2,50	0,60

Legenda: AM: aritmetický priemer, SD: smerodajná odchýlka; Zdroj: vlastné spracovanie (2025)

Tabuľka 3 Vyučovacie štýly budúcich učiteľov v SR a v ČR

	Slovenská republika (N=55)		Česká republika (N=58)	
	AM	SD	AM	SD
Podporujúci	3,42	0,59	3,25	0,65
Orientovaný na ciele vzdelávania	3,07	0,68	2,90	0,57
Orientovaný na vedomosti	3,65	0,67	3,39	0,63
Manažérsky	4,44	0,53	4,57	0,36

Legenda: AM: aritmetický priemer, SD: smerodajná odchýlka; Zdroj: vlastné spracovanie (2025)

V skúmanej oblasti profesijných kompetencií budúcich učiteľov „vyučovací štýl“ (tabuľka 3) sme najväčší rozdiel zaznamenali vo vyučovacom štýle „orientovaný na vedomosti“, kde slovenskí študenti učiteľstva dosiahli vyššie skóre (3,65) v porovnaní s českými študentami (3,39). Tento štýl sa zameriava na dôsledné

odovzdávanie faktických poznatkov a akademických vedomostí. Vyššie hodnotenie slovenských študentov môže naznačovať, že v ich pedagogickej príprave i praxi kladú väčší dôraz na dôkladnú znalosť učiva a jeho precízne vysvetľovanie v prístupe ku žiakom. V oboch krajinách má najvyššie zastúpenie manažérsky vyučovací štýl a najmenej je v oboch krajinách zastúpený vyučovací štýl orientovaný na ciele vzdelávania.

4 Diskusia a záver

Naším zámerom bolo analyzovať a porovnať vybrané profesijné kompetencie - didaktické kompetencie, interakčné štýly a vyučovacie štýly u 113 budúcich učiteľov študujúcich v Slovenskej a Českej republike na základe ich sebahodnotenia.

V oblasti didaktických kompetencií sme v oboch krajinách zaznamenali vysokú mieru sebahodnotenia u študentov učiteľstva. V porovnaní s predchádzajúcim výskumom VEGA riešeným na Katedre pedagogickej a školskej psychológie PF UKF v Nitre (Verešová, Rapsová a Krause, 2023), sa vnímajú budúci učitelia ako kompetentnejší (tak v SR ako i v ČR). K podobným záverom dospel aj kolektív autorov pod vedením Ballovej Mikuškovej (2025). Samozrejme výskumný súbor v našom prieskume nebol reprezentatívny, na rozdiel od súboru výskumu Verešovej et al. (2023) a Ballovej Mikuškovej et al. (2025). V našom výskume sme zaznamenali z komparačného hľadiska najvyšší rozdiel v didaktickej kompetencii „realizácia vyučovacej hodiny“ medzi študentmi učiteľstva v SR a ČR, v prospech vyššieho sebahodnotenia u slovenských budúcich učiteľov. Tento rozdiel môže vychádzať z odlišného rozsahu pedagogickej praxe (vyššia hodinová účasť na praxi u študentov v SR – vychádzajúc zo zverejnených študijných plánov). Výskum Ballovej Mikuškovej et al. (2025) preukázal významné rozdiely medzi študentmi učiteľstva v SR a ČR aj v ďalších didaktických kompetenciách – „plánovanie a príprava vyučovacej hodiny“, „budovanie triednej klímy a disciplíny“, „diagnostika a hodnotenie žiakov“, v smere vyššieho sebahodnotenia u študentov učiteľstva zo slovenských vysokých škôl.

V oblasti v interakčných štýloch sme zaznamenali výraznú preferenciu žiadúcich interakčných štýlov učiteľa so žiakmi u oboch skupín respondentov – učiteľov v pregraduálnej príprave študujúcich tak v SR ako aj v ČR. Z nežiadúcich interakčných štýlov sme zaznamenali vyššiu preferenciu u českých budúcich učiteľov, no i napriek tomu ide o jeden z významne najmenej preferovaných interakčných štýlov (v SR najmenej preferovaný, v ČR ako druhý najmenej preferovaný). V SR je z aspektu priemerných hodnôt najviac preverovaný interakčný štýl „napomáhajúci žiakom“, s veľmi malým rozdielom nasleduje „chápajúci“ interakčný štýl a ďalšie žiadúce interakčné štýly učiteľa („organizátor

vyučovania“ a „vedúci žiakov k zodpovednosti“). V ČR je to obdobne s výmenou prvých dvoch štýlov v poradí. Naše zistenia v oblasti žiadúcich interakčných štýlov úplne podporujú zistenia Verešovej, Rapsovej a Krauseho (2023) realizovaný na inej vzorke budúcich učiteľov (N=920) v SR. Výskum Balovej Mikuškovej et al. (2025) preukázal tiež zistenie významnej preferencie žiadúcich interakčných štýlov budúcich učiteľov v SR a ČR, pričom v oboch krajinách dominoval napomáhajúci interakčný štýl s významnou preferenciou u českých študentov učiteľstva v porovnaní so slovenskými.

V oblasti vyučovacích štýlov sme v našom výskume zaznamenali najvýraznejší rozdiel v preferencii vyučovacieho štýlu orientovaného na vedomosti, kde vyššie skóre a preferenciu dosiahli slovenskí študenti učiteľstva. V našom výskume, podobne ako vo výskume Verešovej, Rapsovej a Krauseho (2023) bol z aspektu najvyššej preferencie zastúpený manažérsky vyučovací štýl u slovenských budúcich učiteľov. Výskum Balovej Mikuškovej et al. (2025) tiež preukázal tiež zistenie významnej preferencie manažérského vyučovacieho štýlu u budúcich učiteľov v SR a ČR, pričom v oboch tento štýl významne viac dominoval u slovenských študentov učiteľstva v porovnaní s českými.

Zistenia nášho výskumu na novej vzorke budúcich učiteľov (hoci nie je reprezentatívna) poukazujú na vysokú mieru podobnosti so zisteniami publikovanými v monografiách Verešovej, Rapsovej a Krauseho (2023) a Gatiala, Juhásovej a Süttö (2023), ku ktorým autori dospeli na vzorke 920 budúcich učiteľov v SR. Taktiež naše zistenia podporujú závery Balovej Mikuškovej et al. (2025) v oblasti výskumu rozdielov v profesijných kompetenciách budúcich učiteľov študujúcich v SR a ČR. Profesijné kompetencie budúcich učiteľov sú ovplyvňované obsahom a skladbou predmetov vysokoškolského vzdelávania, rozsahom praktickej prípravy a celkovým dôrazom na didaktické či interakčné zručnosti v konkrétnom národnom kontexte. Výsledky môžu zároveň slúžiť ako podklad pre ďalšie smerovanie v skvalitňovaní prípravy učiteľov, najmä v oblasti ďalšieho vyváženia teoretickej odbornej prípravy a cieleného rozvoja nevyhnutných praktických zručností.

Literatúra

- FISHER, D., & RICKARDS, T. 1998. Associations between teacher-student interpersonal behaviour and student attitude to mathematics. *Mathematics Education Research Journal*, 10(1), 3–15.
- FISHER, D. L., & WALDRIP, B. G. 1999. Cultural factors of science classroom learning environments, teacher-student interactions and students outcomes. *Research in Science and Technological Education*, 17(1), 83–96.

- BALLOVÁ MIKUŠKOVÁ, E. 2022. *Meranie profesijných kompetencií učiteľov*. Nitra: PF UKF v Nitre.
- BALLOVÁ MIKUŠKOVÁ, E., VEREŠOVÁ, M., GATIAL, V., BADOŠEK, R., & KIMPOVÁ, T. 2025. Professional competencies, motivation, cognitive abilities and personality in pre-service teachers. *Frontiers in Education*, 10(1576918), 1-17.
- GATIAL, V., JUHÁSOVÁ, A., & SÜTTŐ, L. 2023. *Exekutívne funkcie, vedecké myslenie a kognitívna reflexia ako determinanty profesijných kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi*. Nitra: PF UKF v Nitre.
- MISHRA, P., & KOEHLER, M. J. 2006. Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- MOHANNA, K., CHAMBERS, R., & WALL, D. 2007. *Your teaching style: A practical guide to understanding, developing and improving*. CRC Press.
- PATRICK, B. C., HISLEY, J., & KEMPLER, T. 2000. "What's everybody so excited about?": The effects of teacher enthusiasm on student intrinsic motivation and vitality. *Journal of Experimental Education*, 68, 217–236.
- RAPSOVÁ, L., SZÍJÁRTÓOVÁ, K., & SÜTTŐ, L. 2021. *Dotazník didaktických kompetencií*. Dostupné online: <https://osf.io/gbe48>.
- ROVNANOVÁ, L. 2015. *Profesijné kompetencie učiteľov*. Banská Bystrica: Belanium.
- SIVAN, A., & CHAN, D. W. K. 2013. Teacher interpersonal behaviour and secondary students' cognitive, affective and moral outcomes in Hong Kong. *Learning Environments Research*, 16(1), 23–36.
- ŠUTÁKOVÁ, V. 2017. Didaktické kompetencie učiteľa v edukačnej praxi. *Edukácia: Vedecko-odborný časopis*, 2(1), 303–312.
- ŠVEC, V. 2005. *Pedagogické znalosti učiteľa: Teorie a praxe*. ASPI Publishing.
- TRIGWELL, K., & PROSSER, M. 2004. Development and use of the Approaches to Teaching Inventory. *Educational Psychology Review*, 16(4), 409–424.
- VEREŠOVÁ, M. 2021. *Dotazník interakčného štýlu učiteľa – sebahodnotenie*. Dostupné online: <https://osf.io/gbe48>.
- 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 v Nitre.
- VETEŠKA, J., & TURECKIOVÁ, M. 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing.
- WUBBELS, T., CRETON, H. A., & HOOYMAYERS, H. P. 1992. Review of research on teacher communication styles with use of the Leary model. *Journal of Classroom Interaction*, 27, 1–12.

INTERAKČNÝ ŠTÝL A DIMENZIE TEMNEJ TETRÁDY ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA

INTERACTION STYLE AND DARK TETRAD DIMENSIONS IN PRE-SERVICE TEACHERS

Petronela Guldánová, Viktor Gatíal

Abstrakt: Prítomnosť črt temnej tetrády ovplyvňuje interakčné štýly učiteľov, formuje ich vzťahy a pôsobí aj na dynamiku triedy. Hlavným cieľom tejto štúdie bolo zistiť, aký je vzťah medzi osobnostnými črtami temnej tetrády a interakčnými štýlmi študentov učiteľstva, ako aj to, ako sa tieto črty prejavujú v ich správaní. Východisková časť sa zameriava na definovanie konceptu temnej tetrády, jej opis, klasifikáciu interakčných štýlov a prepojenie temnej tetrády s rôznymi teóriami interakčných štýlov, opisu relevantných výskumov, ktoré sa zaoberajú vplyvom osobnostných črt na interakcie medzi učiteľom a žiakom. Realizovali sme kvantitatívny výskum, v ktorom bol na vzorke budúcich učiteľov pomocou korelačnej analýzy skúmaný vzťah medzi črtami temnej tetrády a rôznymi interakčnými štýlmi učiteľa. Výskumná vzorka pozostávala z 96 participantov, ktorí spĺňali vopred stanovené kritériá, čím bola zabezpečená reliabilita výskumu. Hlavným výskumným cieľom štúdie bolo zistiť, aký je vzťah medzi osobnostnými črtami temnej tetrády a interakčnými štýlmi študentov učiteľstva a ako tieto osobnostné črty ovplyvňujú interpersonálne správanie vo vzdelávacom prostredí. Výsledky výskumu ukázali, že črty temnej tetrády korelujú s určitými interakčnými štýlmi, najmä s prísny, karhajúcim prístupom, pričom vykazujú slabšiu alebo žiadnu koreláciu s podpornejšími štýlmi interakcie.

Kľúčové slová: temná tetráda, interakčný štýl, vzťah, narcizmus, psychopatia, machiavelizmus, sadizmus

Abstract: The presence of Dark Tetrad personality traits influences teachers' interaction styles, shapes their relationships, and affects classroom dynamics. The primary aim of this study was to examine the relationship between the personality traits of the Dark Tetrad and the interaction styles of pre-service teachers, as well as to explore how these traits manifest in their behaviour. The theoretical framework focuses on defining the concept of the Dark Tetrad, describing its characteristics, classifying interaction styles, and linking the Dark Tetrad with various theories of interpersonal interaction. It also reviews relevant research addressing the impact of personality traits on teacher-student interactions. This quantitative study employed correlational analysis to investigate the relationship between Dark Tetrad traits and different teacher interaction styles among future educators. The research sample consisted of 96 participants who met pre-established inclusion criteria, ensuring the reliability of the study. The central research objective was to determine the relationship between Dark Tetrad personality traits and the interaction styles of pre-service teachers, and to assess how these traits influence interpersonal behaviour in educational settings. The findings revealed that Dark Tetrad traits are correlated with specific interaction styles, particularly those characterized by strict and reprimanding approaches, while showing weaker or no correlation with more supportive interaction styles.

Key words: *dark tetrad, interaction style, relationship, narcissism, psychopathy, machiavellianism, sadism*

Vedecká štúdia vznikla ako súčasť riešenia projektu 1/0255/24 „Profesijné kompetencie a psychologická gramotnosť učiteľov“.

1 Úvod do problematiky

V súčasnom vzdelávacom prostredí čelíme rastúcim požiadavkám na kvalitu učiteľskej profesie, pričom sa čoraz viac upozorňuje na význam osobnostných predpokladov učiteľa. Osobnosť učiteľa nielen ovplyvňuje samotný proces výučby, ale významne formuje aj vzťahy so žiakmi, triednu klímu a celkovú efektivitu edukácie. Zatiaľ čo doterajší výskum kládol dôraz predovšetkým na pozitívne osobnostné črty ako empatia, trpezlivosť či zmysel pre spravodlivosť, v posledných rokoch narastá záujem o skúmanie aj menej priaznivých, tzv. "temných" aspektov osobnosti, ktoré môžu pôsobiť skryto, no výrazne ovplyvniť pedagogickú prax.

Koncept temnej tetrády, zahŕňajúci štyri subklinické črty – narcizmus, machiavelizmus, psychopatiu a sadizmus – predstavuje významný konštrukt pre psychologické hodnotenie rizikových tendencií v medziľudskej interakcii. Tieto črty, hoci pôvodne skúmané v kontexte deviantného alebo antisociálneho správania, sa môžu prejavovať aj v každodenných sociálnych situáciách vrátane výchovno-vzdelávacieho procesu. V prostredí škôl môže prítomnosť črt temnej tetrády ovplyvniť spôsob, akým učiteľ komunikuje, vedie triedu a hodnotí svojich žiakov.

Jedným z kľúčových faktorov pedagogickej práce je interakčný štýl učiteľa – teda spôsob, akým učiteľ vytvára, udržiava a rozvíja vzťahy so žiakmi. Rôzne klasifikácie interakčných štýlov (napr. Baumrind, 1971; Lewin et al., 1939; Kyriacou, 2001; Ballová Mikušková, 2022) ponúkajú rámec pre ich analýzu. V našej štúdii sme sa opreli o klasifikáciu Ballovej Mikuškovej (2022), ktorá identifikuje osem základných interakčných štýlov na základe dimenzií vedenia a blízkosti. Predpokladáme, že určité osobnostné črty z temnej tetrády súvisia so sklonmi k menej podporným a viac direktívnym štýlom interakcie.

Cieľom štúdie bolo identifikovať, ktoré črty temnej tetrády najvýraznejšie korelujú s konkrétnymi interakčnými štýlmi budúcich učiteľov a aké implikácie z toho vyplývajú pre pedagogickú prax a profesijnú prípravu učiteľov.

1.1 Vzťah temnej tetrády a štýlu vyučovania

Koncept temnej tetrády zahŕňa štyri osobnostné črty, ktoré sú v psychologickom výskume označované ako sociálne averzné a subklinické: narcizmus,

machiavelizmus, psychopatia a sadizmus. Hoci sú tieto črty považované za problematické najmä v medziľudských vzťahoch, môžu sa prejavovať aj v profesijnom správaní – vrátane učiteľskej praxe. Ich spoločným znakom je nedostatok empatie, vysoká miera egocentrizmu, manipulatívnosť alebo agresivita, pričom každá z nich má svoj špecifický prejav.

Narcizmus je charakterizovaný grandióznym sebavnímaním, potrebou obdivu a pocitom výnimočnosti. V učiteľskom kontexte môže viesť k preceňovaniu vlastnej autority, nízkej tolerancii voči kritike a preferencii hierarchického vzťahu k žiakom.

Machiavelizmus sa prejavuje manipuláciou, strategickým myslením a kalkulovaným správaním bez ohľadu na morálne normy. Učiteľ s touto črtou môže preferovať mocenskú kontrolu a využívať vzťahy ako prostriedok na dosiahnutie cieľov.

Psychopatia sa vyznačuje impulzivitou, chladom a nedostatkom výčitiek svedomia. V pedagogickej rovine sa môže prejavovať absenciou emocionálnej väzby na žiakov, nepredvídateľnými reakciami a zníženou mierou pedagogickej empatie.

Sadizmus – najnovšia črta temnej tetrády zahŕňa tendenciu získavať uspokojenie z ubližovania druhým. V školskom prostredí sa môže prejavovať preferenciou represívnych a ponížujúcich foriem disciplíny.

Interakčné štýly učiteľov predstavujú spôsob, akým učiteľ vstupuje do sociálneho kontaktu so žiakmi a ako reguluje triednu dynamiku. Ballová Mikušková (2022) na základe modelu Learyho a dimenzií *dominancia–submisivita* a *blízkosť–odstup* vyčlenila osem štýlov: organizátor, napomáhajúci, chápaný, vedie žiakov k zodpovednosti, neistý, nespokojný, karhajúci a prísny.

Štýly ako napomáhajúci a chápaný sú vnímané ako podporujúce, rozvíjajúce a orientované na žiaka. Naopak karhajúci, prísny a nespokojný štýl sa spájajú s autoritatívnym alebo až represívnym prístupom, ktorý môže byť menej vhodný pre inkluzívne a podporujúce prostredie.

Predpokladáme, že črty temnej tetrády, najmä psychopatia a sadizmus, budú pozitívne korelovať práve s represívnejšími štýlmi, zatiaľ čo podporné štýly budú s temnou tetradou nekorelované alebo len veľmi slabo.

Teoretické poznatky (napr. Jones & Paulhus, 2014; Buckels et al., 2013) potvrdzujú, že jednotlivci s vysokými skóre temnej tetrády majú tendenciu využívať dominantné, chladné a kontrolujúce formy interakcie. Tieto prejavy môžu mať v pedagogickej praxi negatívne dôsledky od oslabenia dôvery a motivácie žiakov, až po vytváranie nepriateľského prostredia.

Z tohto dôvodu je potrebné venovať pozornosť nielen didaktickým, ale aj osobnostným aspektom prípravy učiteľov, pričom vhodná diagnostika, sebareflexia a rozvoj mäkkých zručností môžu byť prevenciou pred rizikovým štýlom vedenia triedy.

2 Metódy

Empirická časť výskumu bola realizovaná kvantitatívnym dizajnom s cieľom zistiť vzťahy medzi osobnostnými črtami temnej tetrády a interakčnými štýlmi budúcich učiteľov. Výskumný súbor tvorilo 96 participantov. Zahŕnutie do výskumu bolo podmienené štúdiom učiteľského smeru a dobrovoľným súhlasom so zapojením sa do výskumu.

Zber dát bol realizovaný v prostredí školy počas zimného semestra akademického roka 2024/2025. Výskumné nástroje pozostávali z dvoch dotazníkov: Short Dark Tetrad (SD4) – adaptovaný dotazník na meranie dimenzií temnej tetrády (narcizmus, machiavelizmus, psychopatia, sadizmus). Obsahuje 28 položiek, pričom respondenti hodnotili jednotlivé tvrdenia na Likertovej škále od 1 (vôbec nesúhlasím) po 5 (úplne súhlasím). Dotazník interakčných štýlov učiteľa (Ballová Mikušková, 2022) – meria osem interakčných štýlov: organizátor, napomáhajúci, chápaný, zodpovedný, neistý, nespokojný, karhajúci a prísny. Každý štýl je reprezentovaný sadou výrokov, ktoré vyjadrujú typické správanie učiteľa v edukačnom procese.

Získané údaje boli analyzované pomocou Pearsonovho korelačného testu v programe SPSS. Táto metóda umožňuje určiť smer a silu vzťahu medzi dvoma premennými, v tomto prípade medzi jednotlivými črtami temnej tetrády a interakčnými štýlmi.

Etické hľadiská výskumu boli zabezpečené anonymitou respondentov, dobrovoľnosťou účasti a informovaným súhlasom. Údaje boli spracované v súlade s etickými štandardmi pedagogicko-psychologického výskumu.

3 Výsledky

V tabuľke 1 uvádzame deskriptívnu štatistiku, ktorá sumarizuje kľúčové charakteristiky skúmaného súboru participantov. Premenné, konštrukty, ktoré v práci meriame predstavujú črty z temnej tetrády a interakčné štýly.

Na zistenie vzťahu medzi jednotlivými dimenziami temnej tetrády a interakčným štýlom sme použili štatistický test Personov korelačný koeficient. Výsledky z korelačnej tabuľky sme následne overovali na základe vyššie stanovených hypotéz. Nižšie uvádzame výsledky, ktoré nám ukazujú potvrdenie alebo nepotvrdenie stanovenej hypotézy (tabuľka 2).

Výsledky výskumu boli spracované pomocou Pearsonovej korelačnej analýzy, ktorá odhalila viacero významných vzťahov medzi črtami temnej tetrády a jednotlivými interakčnými štýlmi budúcich učiteľov.

Tabuľka 1 Deskriptívne ukazovatele interakčných štýlov a temnej tetrády

	N	M	SD	Minimum	Maximum
MA	96	23.490	3.273	15.000	33.000
NA	96	19.552	4.177	9.000	30.000
PS	96	13.885	4.202	7.000	25.000
SA	96	12.708	4.360	7.000	24.000
ORG	96	22.042	2.252	15.000	25.000
NAP	96	22.594	2.495	9.000	25.000
CHAP	96	21.875	2.476	12.000	25.000
ZOD	96	19.490	2.862	10.000	25.000
NEIS	96	7.552	2.846	4.000	19.000
NESP	96	8.563	2.036	5.000	13.000
KAR	96	9.688	2.282	6.000	19.000
PRIS	96	13.833	3.032	9.000	24.000

Legenda: MA - machiavelizmus, NA - narcizmus, PS - psychopatia, SA - sadizmus, ORG - organizátor vyučovania, NAP - napomáhajúci, CHAP - chápujúci, ZOD - vedie žiakov k zodpovednosti, NEIS - neistý, NESP - nespokojný, KAR - karhajúci, PRIS - prísny; N - počet participantov, MISS - chýbajúci počet participantov, M - aritmetický priemer, SD - štandardná odchýlka, Minimum - najnižšia dosiahnutá hodnota, Maximum - najvyššia dosiahnutá hodnota; Zdroj: vlastné spracovanie (2025)

Najvýraznejšia pozitívna korelácia bola zistená medzi dimenziou temnej tetrády sadizmus a karhajúcim štýlom ($r = 0,295$; $p = 0,003$), čo naznačuje, že osoby s vyšším skóre sadizmu majú tendenciu používať autoritatívny a represívny spôsob interakcie so žiakmi. Táto súvislosť môže byť spojená s užívaním si kontroly a potláčania v pedagogickom kontexte.

Ďalšia významná korelácia bola identifikovaná medzi psychopatiou a karhajúcim štýlom ($r = 0,248$; $p = 0,015$), ako aj medzi psychopatiou a neistým štýlom ($r = 0,016$; $p = 0,878$). Psychopatia bola zároveň pozitívne korelovaná s prísny štýlom ($r = 0,047$; $p = 0,648$). Tieto nálezy naznačujú, že jednotlivci s vyšším skóre psychopatie môžu byť menej stabilní v interakcii so žiakmi, často sa uchylujú k nepružným alebo nepriateľským prístupom.

Tabuľka 2 Korelácie medzi temnou tetrádou a interakčnými štýlmi

Premenná		MA	NA	PS	SA
ORG	r	0.003	0.244	-0.137	-0.164
	p	0.978	0.017	0.182	0.111
NAP	r	0.012	0.002	-0.117	-0.100
	p	0.910	0.988	0.256	0.332
CHAP	r	-0.144	-0.089	-0.026	-0.070
	p	0.161	0.389	0.804	0.500
ZOD	r	-0.037	-0.109	0.148	0.104
	p	0.720	0.290	0.149	0.315
NEIS	r	0.109	-0.244	0.016	0.143
	p	0.293	0.017	0.878	0.165
NESP	r	0.244	-0.083	0.142	0.316
	p	0.017	0.425	0.168	0.002
KAR	r	0.029	0.006	0.248	0.295
	p	0.778	0.953	0.015	0.003
PRIS	r	0.170	0.230	0.047	0.137
	p	0.099	0.024	0.648	0.182

Legenda: r – Pearsonov korelačný koeficient, p – významnosť, MA - machiavelizmus, NA - narcizmus, PS - psychopatia, SA - sadizmus, ORG - organizátor vyučovania, NAP - napomáhajúci, CHAP - chápaní, ZOD - vedie žiakov k zodpovednosti, NEIS - neistý, NESP - nespokojný, KAR - karhajúci, PRIS – prísny; Zdroj: vlastné spracovanie (2025)

Naopak, štýly ako napomáhajúci a chápaní nevykazovali žiadne štatisticky významné korelácie s črtami temnej tetrády. Tento fakt podporuje hypotézu, že črty temnej tetrády majú nižšiu afinitu k prosociálnym a podporným formám učiteľskej interakcie.

Machiavelizmus a narcizmus vykazovali len slabé alebo nevýznamné vzťahy. Jediná mierne významná korelácia bola zaznamenaná medzi machiavelizmom a nespokojným štýlom ($r = 0,244$; $p = 0,017$), čo môže súvisieť so strategickým a často kritickým hodnotením druhých zo strany jednotlivcov s touto črtou.

Výsledky naznačujú, že najrizikovejšími črtami z pohľadu interakcie so žiakmi sú sadizmus a psychopatia, ktoré sa spájajú s menej podpornými, dominantnými a potenciálne škodlivými štýlmi vedenia triedy.

4 Diskusia a záver

Zistenia výskumu podporujú teoretické predpoklady, že osobnostné črty temnej tetrády – predovšetkým sadizmus a psychopatia – majú potenciál ovplyvniť pedagogickú interakciu negatívnym smerom. Tieto črty sa prejavujú zvýšenou

inklináciou k represívnym, direktívnym a málo podporným štýlom vedenia triedy, čo potvrdzuje aj významná pozitívna korelácia so štýlom karhajúcim a prísny.

Podobne ako vo výskumoch Jonesa a Paulhusa (2014), ktoré ukazujú, že psychopatia a sadizmus sú spojené s chladnými, dominantnými a menej empatickými formami správania, aj v našej vzorke sa tieto črty spájali s autoritatívnym prístupom k žiakom. Tieto tendencie môžu ohroziť kvalitu vyučovania, atmosféru v triede a celkovú pohodu žiakov.

Naopak, absencia štatisticky významných korelácií medzi črtami temnej tetrády a podpornými štýlmi (napomáhajúci, chápujúci) môže naznačovať, že jedinci s vyšším skóre v týchto črtách nemajú prirodzený sklon k empatickému, žiakom orientovanému prístupu. To poukazuje na dôležitosť sebareflexie a rozvoja emočných zručností budúcich pedagógov.

Zaujímavé je aj slabšie postavenie narcizmu a machiavelizmu, ktoré v niektorých iných štúdiách (napr. Furnham et al., 2013) vykazovali výraznejšie asociácie s interpersonálnym správaním. V našej vzorke sa tieto črty ukázali ako menej rizikové z pohľadu výberu pedagogického štýlu, hoci ich dopad nemožno úplne vylúčiť – môžu sa prejaviť v inom type správania, ako je napríklad potreba uznania či tendencia manipulovať vzťahy.

Výsledky potvrdzujú význam zaradenia osobnostnej diagnostiky, psychoedukácie a tréningu mäkkých zručností do učiteľskej prípravy. Schopnosť sebareflexie a rozvoj interpersonálnych kompetencií môžu slúžiť ako ochranný faktor pred prenikaním maladaptívnych črt do pedagogickej praxe.

Výskum priniesol cenné poznatky o prepojení medzi temnými osobnostnými črtami a interakčnými štýlmi študentov učiteľstva. Najvýraznejšie vzťahy boli identifikované medzi sadizmom a karhajúcim štýlom, ako aj medzi psychopatiou a prísnymi či neistými formami interakcie. Tieto výsledky naznačujú, že niektoré črty temnej tetrády môžu predisponovať budúcich učiteľov k menej podporným, dominantným a potenciálne neefektívnym formám komunikácie so žiakmi.

Naopak, podporné interakčné štýly – ako napomáhajúci a chápujúci – nevykazovali signifikantné vzťahy s črtami temnej tetrády, čo naznačuje, že výskyt týchto črt môže byť v rozpore s prosociálnym prístupom v edukačnom procese. Z pedagogického hľadiska je preto nevyhnutné klásť dôraz na rozvoj sebareflexie, emočnej inteligencie a mäkkých zručností už počas vysokoškolského štúdia budúcich učiteľov.

Výsledky výskumu môžu poslúžiť ako východisko pre ďalšie štúdie v oblasti psychologickkej diagnostiky učiteľských kompetencií, a tiež ako podnet pre inovácie v oblasti prípravy učiteľov. Medzi obmedzenia výskumu patrí neklinická vzorka, sebaopisovacie nástroje a nemožnosť generalizácie na celú populáciu učiteľov. Budúci výskum by mal zahŕňať väčšie a rôznorodejšie vzorky, ako aj kombináciu kvantitatívnych a kvalitatívnych prístupov.

Záverom možno konštatovať, že osobnosť budúceho učiteľa hrá kľúčovú úlohu pri formovaní vzťahov a klímy v triede. Včasná identifikácia rizikových črt a ich integrácia do pedagogickej prípravy môže významne prispieť k prevencii negatívnych dôsledkov v pedagogickej praxi a k podpore kvalitného a inkluzívneho vzdelávania.

Literatúra

- BALLOVÁ MIKUŠKOVÁ, E. 2022. *Meranie profesijných kompetencií učiteľov*. Nitra: PF UKF.
- BAUMRIND, D. 1971. Current patterns of parental authority. *Developmental psychology*. 1971, 4(1), 1.
- BUCKELS, E. E., JONES, D. N., & PAULHUS, D. L. 2013. Behavioral confirmation of everyday sadism. *Psychological Science*, 24(11), 2201–2209.
- FURNHAM, A., RICHARDS, S. C., & PAULHUS, D. L. 2013. The Dark Triad of personality: A 10 year review. *Social and Personality Psychology Compass*, 7(3), 199–216.
- JONES, D. N., & PAULHUS, D. L. 2014. Introducing the Short Dark Triad (SD3): A brief measure of dark personality traits. *Assessment*, 21(1), 28–41.
- KYRIACOU, CH. 2001. Teacher stress: directions for future research. *Educational review*. 2001, 53(1), 27–35.
- LEWIN, K., LIPPITT, R. & WHITE, R.K.. 1939. Patterns of aggressive behavior in experimentally created “social climates”. *The journal of social psychology*. 1939, 10(2), 269–299.
- PAULHUS, D. L., & WILLIAMS, K. M. 2002. The Dark Triad of personality: Narcissism, Machiavellianism, and psychopathy. *Journal of Research in Personality*, 36(6), 556–563.

ROZVOJ PSYCHOLOGICKÝCH A SOCIÁLNYCH KOMPETENCIÍ BUDÚCEHO UČITEĽA

DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS' PSYCHOLOGICAL AND SOCIAL COMPETENCES

Natália Geletičová, Andrea Juhássová

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá psychologickou prípravou budúcich učiteľov a učiteliek a má charakter prehľadovej štúdie. Jeho cieľom je popísať a charakterizovať kľúčové pojmy súvisiace so psychologickou pripravenosťou pedagógov a prostredníctvom analýzy odbornej literatúry priblížiť aktuálne poznatky k danej téme. Príspevok sa venuje psychológii vo vzdelávaní učiteľov, konceptu psychologickéj gramotnosti ako súčasti profesijných kompetencií, ako aj analýze obsahu a metód výučby psychologických disciplín v rámci pregraduálnej prípravy. Zároveň poukazuje na význam rozvoja neverbálnej komunikácie, sociálno-psychologického výcviku a využívania inovatívnych metód, ako je videotréning. Výsledky analýzy dostupných výskumov poukazujú na to, že súčasná príprava budúcich učiteľov je vnímaná ako nedostatočná najmä v oblasti praktických zručností, didaktiky a schopnosti efektívne reagovať na potreby žiakov, vrátane žiakov so špeciálnymi potrebami. Výsledky smerujú k viacerým možnostiam zlepšenia prípravy budúcich učiteľov, medzi ktoré patrí posilnenie praktickej zložky vzdelávania, využívanie technológií a dôraz na rozvoj psychologických a sociálnych kompetencií učiteľa.

Kľúčové slová: pregraduálne vzdelávanie, psychologická gramotnosť, profesijné kompetencie, budúci učitelia

Abstract: The paper deals with the psychological preparation of future teachers and has the character of a review study. Its aim is to describe and characterize the key concepts related to the psychological preparation of teachers and to present current knowledge on the topic through an analysis of the literature. The paper discusses psychology in teacher education, the concept of psychological literacy as a component of professional competencies, as well as the analysis of the content and methods of teaching psychological disciplines in undergraduate preparation. It also points out the importance of the development of non-verbal communication, social-psychological training and the use of innovative methods such as video training. The results of the analysis of the available research indicate that the current preparation of future teachers is perceived as insufficient, particularly in the areas of practical skills, didactics and the ability to respond effectively to the needs of pupils, including those with special needs. The results point to a number of possibilities for improving the preparation of future teachers, including strengthening the practical component of education, the use of technology and an emphasis on the development of teachers' psychological and social competences.

Key words: undergraduate education, psychological literacy, professional competences, future teachers

1 Súčasný stav psychologickej prípravy budúcich učiteľov

Výsledky, z ktorých v našom príspevku vychádzame, vyplývajú z analýzy študijných programov siedmich univerzít na Slovensku (UK Bratislava, TU Trnava, UCM Trnava, UKF Nitra, UMB Banská Bystrica, PU v Prešove, UPJŠ Košice). Podľa Fuschovej, Kapovej, (2013) sú na daných univerzitách psychologické predmety v pregraduálnej príprave učiteľov zastúpené nasledovne:

Na bakalárskom stupni sa vyučujú najčastejšie tieto psychologické predmety:

- všeobecná psychológia (do 1. st. ju zaraďuje 6 univerzít),
- vývinová psychológia (6 univerzít),
- sociálna psychológia (4 univerzity),
- psychológia osobnosti (4 univerzity),
- pedagogická psychológia/edukačná psychológia (3 univerzity),
- psychohygiena a psychológia zdravia (2 univerzity),
- psychosociálny výcvik (3 univerzity).

Na magisterskom stupni sa najčastejšie vyučujú predmety:

- edukačná a školská psychológia (4 univerzity),
- psychopatológia/poruchy psychického vývinu (2 univerzity),
- psychosociálny výcvik.

Na niektorých univerzitách sú základné psychologické disciplíny, ako všeobecná psychológia, sociálna psychológia a psychológia osobnosti, zaradené až do druhého stupňa štúdia. Okrem toho univerzity ponúkajú aj výberové psychologické predmety, medzi ktoré patria napríklad psychológia výchovy, psychológia práce, psychológia komunikácie, rozvoj emocionálnej a sociálnej inteligencie, kvalita života a psychológia či pedagogicko-psychologická diagnostika. Štátne skúšky sú prevažne z pedagogicky alebo pedagogicko-psychologicky orientovaných predmetov. Na niektorých univerzitách, napríklad na Prešovskej univerzite, sú štátne skúšky rozdelené na dva predmety – pedagogiku a psychológiu. Rozdiely možno pozorovať aj v tom, ako sú psychologické predmety zaradené do jednotlivých stupňov bakalárskeho a magisterského štúdia. Na rôznych univerzitách sa psychologická zložka pregraduálnej prípravy učiteľov sústreďuje na odlišné stupne štúdia, zatiaľ čo na niektorých dominuje už v bakalárskom štúdiu, inde je výraznejšie zastúpená až na magisterskom stupni. V porovnaní s pedagogickými a didaktickými predmetmi je psychológii v učiteľských študijných programoch venovaný menší priestor. Napriek tomu, že psychológia je vo svete uznávaným a dynamicky sa rozvíjajúcim odborom, jej potenciál v príprave budúcich učiteľov nie je vždy

dostatočne využitý. Autorky na základe analýzy syláb psychologických predmetov, ktoré sú verejne dostupné na internete, zistili, že v prípade základných psychologických disciplín, ako sú všeobecná a vývinová psychológia, existuje určitá miera zhody. Štruktúra sylabu týchto predmetov nie je výrazne odlišná. Na niektorých univerzitách (napr. PU) sa v rámci vývinovej psychológie preberajú všetky vývinové štádiá človeka, zatiaľ čo inde sa výučba zameriava iba na obdobie detstva, pričom dospelosť a staroba nie sú súčasťou obsahu predmetu. Obsah predmetov psychológie osobnosti a sociálnej psychológie je vo všeobecnosti definovaný jednotne. Avšak analýza pedagogickej psychológie ukázala, že aj keď sa v rámci rôznych študijných programov zameriavajú na podobné témy, ako predmet a metodológia pedagogickej psychológie, základné pojmy ako učenie, vyučovanie, zrenie a výchova, ako aj psychológia učenia, psychológia vyučovania a psychológia výchovy. V rámci psychológie vyučovania sa často diskutujú otázky hodnotenia žiakov, podmienky učenia a osobnostné špecifiká žiakov a učiteľov. Táto problematika učebných štýlov a autoregulácie učenia je v obsahu predmetov len okrajovo zastúpená, čo autorky považujú za podceňované, najmä v kontexte súčasného informačného prostredia, ktoré si vyžaduje schopnosť nielen osvojovať vedomosti, ale aj efektívne riadiť učenie. V oblasti psychológie výchovy sa väčšina univerzít zameriava na výchovné metódy a štýly, pričom najväčšiu pozornosť dostávajú problémy ako neprospievanie žiakov a poruchy správania. Emocionálne problémy žiakov alebo deti ohrozené prostredím sú zmienené len okrajovo. Špecifické miesto v pedagogickej psychológii má aj psychológia tvorivosti. Autori považujú túto tému za veľmi významnú, avšak upozorňujú, že by si mohla zaslúžiť postavenie samostatnej disciplíny vzhľadom na aktuálny dôraz na tvorivosť vo všetkých oblastiach života (Fuschova, Kapová, 2013).

Výsledky výskumu Sokolovej (2018) ukázali, že študenti kladú dôraz najmä na praktickú využiteľnosť psychologických poznatkov v školskom prostredí a často očakávajú konkrétne rady a "návody" na riešenie pedagogických situácií. V ich vnímaní sa objavujú stereotypy, a to napríklad psychológia ako „návodová“ disciplína alebo ako súbor testovacích nástrojov. Tento zjednodušený pohľad je však v rozpore s konceptom funkčnej psychologickkej gramotnosti, ktorá kladie dôraz na porozumenie, kritické myslenie a schopnosť aplikácie poznatkov v rôznych situáciách. Autorky preto odporúčajú zamerať výučbu psychológie na rozvoj psychologického myslenia a na formovanie hlbšieho a komplexnejšieho porozumenia tejto disciplíny.

2 Výzvy a problémy psychologickej prípravy

Príprava budúcich učiteľov a profesijný rozvoj súčasných pedagogických zamestnancov sú kľúčové pre kvalitu vzdelávacieho systému, ktoré ovplyvňujú

jeho celkovú kvalitu. Dôležitým faktorom pri rozhodovaní o učiteľskom povolání je jeho atraktivita, ktorá na Slovensku trpí nízkym platovým ohodnotením a nedostatočným spoločenským uznaním. To vedie k nedostatku uchádzačov o vysokoškolské programy učiteľstva, čo má za následok prijímanie aj nevyhovujúcich kandidátov bez potrebných vedomostí a zručností. Vysoké školy sa snažia reagovať na tento problém, no študenti sú najmä teoreticky pripravení, pričom majú málo príležitostí na praktické osvojovanie didaktických zručností počas pedagogických praxí. Po absolvovaní vzdelania nie každý absolvent nájde zamestnanie v školstve, a aj keď školy hľadajú kvalitných učiteľov, v niektorých oblastiach je výber obmedzený. Problémom je aj to, že školy málokedy prepúšťajú učiteľov pre nekvalitnú prácu, nakoľko je náročné dokázať nízku kvalitu výučby. Profesionálny rozvoj pedagogických zamestnancov je často motivovaný iba finančnými príspevkami, pričom sa nehodnotí, či absolvované vzdelávanie prinieslo reálne využiteľné zručnosti. Vysokoškolská príprava na učiteľské povolanie významne ovplyvňuje kvalitu výučby na školách, preto je kľúčové správne nastavenie výberu študentov do učiteľských programov na vysokých školách. Z výsledkov projektu To dá rozum vyplýva, že mnohé programy nevyžadujú žiadny výber, čo vedie k veľkým rozdielom v odbornej a osobnostnej spôsobilosti študentov. Vysoké školy na tieto rozdiely reagujú rôzne: niektoré ich ignorujú, iné znižujú nároky alebo sa snažia vyučovať aj základy, ktoré by študenti mali ovládať už zo stredoškolského štúdia. V súčasnosti je vysokoškolské štúdium učiteľstva rozdelené na bakalársky a magisterský stupeň, pričom didaktika a pedagogická prax sú často presunuté na magisterské štúdium. Absolventi neučiteľských programov môžu získať učiteľskú kvalifikáciu cez doplnujúce pedagogické štúdium, ktoré však často ponúkajú školy bez akreditovaných učiteľských programov. Podľa údajov z projektu To dá rozum je vysokoškolská príprava na učiteľstvo prevažne zameraná na teoretické vedomosti, pričom chýbajú praktické zručnosti v oblasti vyučovania. Vysokoškolské programy učiteľstva často preferujú výklad ako metódu výučby, čo mnohí študenti považujú za nedostatočné a taktiež študenti vnímajú nedostatky najmä v didaktike a pri začleňovaní detí so špeciálnymi potrebami (Jursová Zacharová a kol., 2019).

Výskum, ktorému sa na túto tému venoval Kiral (2016) sa zameriaval na identifikáciu problémov, s ktorými sa stretáva 140 budúcich učiteľov na univerzite, a na návrhy ich riešení. Účastníkmi výskumu boli študenti 3. a 4. ročníka fakulty vzdelávania, ktorí identifikovali výzvy v siedmich oblastiach: administratíva, inštruktori, fyzické podmienky, vzdelávanie, ekonomika, rozvojové a sociokultúrne faktory a demokracia. Medzi najčastejšie problémy patrili nedostatočné fyzické zariadenia a nevhodné predmety v posledných ročníkoch, zatiaľ čo najmenej časté výzvy sa týkali obmedzenej slobody slova

v triedach. Výsledky naznačujú, že riešenie týchto problémov by mohlo prispieť k zlepšeniu prípravy budúcich učiteľov.

3 Možnosti zlepšenia psychologickej prípravy

Komplexné zlepšenie psychologickej prípravy v školskom prostredí sa týka využitia inovácií a digitálnych technológií vo výučbe, rozvoja profesijných kompetencií učiteľov, ako aj podpory spolupráce medzi školou, rodičmi a školskou komunitou. Tieto aspekty predstavujú kľúčové faktory, ktoré môžu prispieť k efektívnejšiemu vzdelávaniu, osobnostnému rozvoju žiakov a celkovému zlepšeniu kvality pedagogického procesu.

3.1 Využitie inovácií a technológií vo výučbe

Využívanie moderných metód vo vyučovaní je pre žiakov aj učiteľov silným inšpiratívnym a motivačným faktorom. Digitalizácia školstva a zvyšovanie kvality vzdelávania v oblasti informačných technológií sú medzi národnými prioritami, vrátane celoživotného vzdelávania. Uplatnenie moderných informačno-komunikačných technológií do vyučovacieho procesu, spolu s ďalšími iniciatívami v tejto oblasti, sa stáva kľúčovým faktorom na zlepšenie kvality vzdelávania na školách. Školský systém zohráva kľúčovú úlohu v spoločnosti pri organizovanom a masovom získavaní nových zručností a vedomostí. Z tohto dôvodu je nevyhnutné, aby školský systém bol schopný flexibilne reagovať na nové podmienky a prispôsobovať sa významným zmenám, čím by sa vytvorili predpoklady na dosiahnutie zásadného pokroku Slovenska v oblasti zavádzania a využívania digitálnych technológií. Autorka tiež uvádza, že digitálna transformácia vzdelávania predstavuje nástroj, nie konečný cieľ. Doterajšie pokusy o digitálnu transformáciu vzdelávacieho systému neboli dostatočne účinné. Mnohé realizované projekty, iniciatívy a koncepcie zostávajú bez komplexnej analýzy ich dopadov a udržateľnosti, pričom žiadna nová stratégia sa nezaoberá dostatočne identifikovaním dôvodov na opakovanie alebo zmenu predchádzajúcich krokov. Nedostatočná efektívnosť informatického vzdelávania a rozvoja digitálnej gramotnosti naďalej udržiava našich žiakov a učiteľov na úrovni začiatočníkov. Ak vysokoškolskí študenti učiteľských odborov a učitelia z praxe niekedy potrebujú opakovať kurzy základov digitálnej gramotnosti, musíme sa vážne zamyslieť nad príčinami tohto stavu a zamerať sa na efektívnosť a trvalú udržateľnosť transformácie (Blaščíková, 2023).

Súčasný vzdelávací proces sa sústreďuje na inovácie v obsahu vzdelávania a metódach výučby, pričom kladie dôraz na prípravu učiteľov na rôznych stupňoch vzdelávania, aby získali nové kompetencie potrebné pre 21. storočie. Hlavným cieľom je zabezpečiť kvalitné vzdelávanie a prístup k digitálnym

technológiám na školách, pričom sa kladie dôraz na rozvoj digitálnej gramotnosti učiteľov v procese výučby, aby sa digitálne technológie efektívne využívali v edukačnom procese. Kostrub a kol. (2012) konštatujú, že jednotlivci by mali pochopiť, akým spôsobom môžu technológie informačnej a digitálnej spoločnosti podporovať kreativitu a inovácie. Zároveň by mali byť schopní posúdiť platnosť a spoľahlivosť dostupných informácií a byť si vedomí právnych a etických princípov, ktoré sa týkajú interaktívneho využívania týchto technológií. Potrebné zručnosti zahŕňajú schopnosť vyhľadávať, organizovať a spracovávať informácie, ktoré budú využívať kritickým a systematickým spôsobom, hodnotiť ich relevanciu a rozlišovať medzi realitou a virtuálnym svetom. Ľudia by mali byť schopní používať nástroje na tvorbu, prezentáciu a pochopenie komplexných informácií, vyhľadávať a využívať internetové služby. Okrem toho by mali byť schopní využívať digitálne technológie na podporu vlastného kritického myslenia, inovácií a kreativity. Efektívne využívanie digitálnych technológií si vyžaduje kritický a zodpovedný prístup k dostupným informáciám a bezpečné využívanie interaktívnych médií.

3.2 Rozvoj profesijných (sociálno-psychologických) kompetencií

V rámci učiteľskej profesie môžeme kompetencie učiteľa charakterizovať ako „súbor profesijných zručností a dispozícií, ktorými má byť vybavený učiteľ, aby mohol efektívne vykonávať svoje povolanie“ (Průcha a kol., 2003, s. 103).

Hupková a Petlák (2004) predkladajú odlišné rozdelenie kompetencií a zdôrazňujú, že pedagogicko-didaktické kompetencie učiteľa možno vo všeobecnosti chápať ako činnosti, ktoré sú pozorovateľné a realizované v priebehu výchovno-vzdelávacieho procesu. Tieto kompetencie rozdeľujú do dvoch hlavných kategórií:

- psychologické hľadisko – týka sa osobnosti učiteľa a jej prejavov, ako sú inteligencia, schopnosti, emócie, záujmy, charakter a pod.,
- praxologické hľadisko – súvisí s profesionálnou pripravenosťou učiteľa a správnym vykonávaním rôznych pedagogických činností.

Profesijné kompetencie, ktoré zahŕňajú odborné vedomosti a zručnosti, predstavujú „technologickú“ výbavu nevyhnutnú pre činnosť učiteľa. Na druhej strane, ďalšie vlastnosti učiteľa, ako jeho hodnotový systém, postoje, motivácia a podobne, tvoria základ, ktorý ovplyvňuje realizáciu týchto „technologických“ kompetencií a významne prispievajú k efektívnemu plánovaniu a realizácii vyučovacích aktivít. Kľúčovou súčasťou učiteľovej úspešnosti je aj to, ako učiteľ vníma a hodnotí svoje vlastnosti. Táto „netechnologická“ výbava učiteľa je menej zjavná, ťažšie pozorovateľná, a preto jej teoretici a výskumníci venujú menšiu pozornosť (Gavora, 2008).

Gillernová (1998) upozorňuje na to, že aj keď sú profesijné kompetencie nevyhnutné, tak rovnako dôležité je posilniť aj sociálno-psychologickú zložku, preto poskytuje prehľad základných sociálno-psychologických kompetencií učiteľa, ktoré zahŕňajú empatiu a schopnosť vcítiť sa do jednotlivca a celej skupiny, čo umožňuje učiteľovi porozumieť svetu žiakov, akceptovať ich a zároveň zostať autentický. Ďalej je dôležité otvorené vyjadrovanie pocitov, či už pozitívnych alebo negatívnych, schopnosť rozlíšiť medzi emóciami a úvahami, ako u seba, tak aj u žiakov. Učiteľ by mal rešpektovať a tolerovať rôzne názory v interakciách a byť schopný aktívne vyhľadávať príležitosti na zmysluplnú pochvalu každého žiaka. Ďalšou kompetenciou je porozumenie neverbálnym prejavom jednotlivcov a schopnosť aktívne počúvať. Učiteľ by mal tiež konkretizovať svoje vyjadrenia o situáciách, aby sa vyhol zovšeobecňovaniu, a mal by akceptovať individualitu žiakov. Autenticita a otvorenosť prejavov učiteľa vo vzťahu k žiakom sú nevyhnutné pre budovanie vzájomnej dôvery. Dôležité je aj podporovanie sebakontroly žiakov, rozvíjanie ich sebadôvery v ich schopnosti a vedomosti, a to prostredníctvom poskytovania príležitostí, kde môžu zažiť úspech. Učiteľ by mal podporovať spoluprácu medzi žiakmi a viesť ich k zodpovednosti za vlastné rozhodnutia, vrátane spolurozhodovania o školských záležitostiach. Podporovanie sebaistého vystupovania, najmä v rámci asertívneho konania, a porozumenie vzájomnému vplyvu medzi učiteľom a žiakmi sú ďalšie dôležité aspekty. Nakoniec je potrebné, aby učiteľ zvládol konfliktné situácie, ktoré môžu vzniknúť v škole, a mal schopnosť využiť ich na rozvoj vzťahov a vzájomných interakcií medzi žiakmi a učiteľom.

Vhodnými efektívnymi metódami na rozvoj sociálno-psychologických kompetencií sú napríklad sociálno-psychologický výcvik, a metóda videotréningu.

3.3 Podpora spolupráce s rodičmi a školskou komunitou

Aby škola efektívne plnila svoje úlohy, mala by sa zamerať aj na rozvoj vzťahov s rodičmi svojich žiakov. Tento vzťah by mala škola iniciovať, koordinovať a dlhodobo udržiavať. Motivácia pre tieto iniciatívy vychádza z presvedčenia, že rodičia sú prvými vychovávateľmi a učiteľmi svojich detí a zohrávajú kľúčovú úlohu aj v ich školskom vzdelávaní. V súčasnosti sa veľká pozornosť venuje najmä prínosom, ktoré môže priniesť kvalitná spolupráca medzi školou a rodinou. Diskutuje sa o výhodách a kompenzáciách, ktoré tento dobrý vzťah môže poskytnúť nielen deťom a ich rodinám, ale aj učiteľom a samotnej škole. Ak škola uzná, že spolupráca s rodinami žiakov je dôležitá, začína sa procesom, ktorý jej umožní využiť výhody tejto spolupráce. Je nevyhnutné zdôrazniť, že rodičia môžu byť nápomocní deťom aj škole, ak budú mať jasnú predstavu o cieľoch školy a spôsoboch, akými ich škola plánuje dosiahnuť. Ak škola očakáva

zapojenie rodičov do školských aktivít, mala by im ponúknuť konkrétne príležitosti, v rámci ktorých sa môžu podieľať na tomto procese. Kľúčovým aspektom vytvárania partnerského vzťahu, ku ktorému je možné postupne dospieť, je začatie efektívnej a zmysluplnej komunikácie, ktorá je v plnej miere na zodpovednosti učiteľa. Všetko, čo rodič v škole vníma, posudzuje, komentuje a do čoho sa zapája, je v jeho záujme o dobro a rozvoj vlastného dieťaťa (Gavora, Majerčíková, 2012).

(Epsteinová, 1995, in Gavora, Majerčíková, 2012) vo svojej teórii vzťahu medzi školou a rodinou predstavila koncept prekrývajúcich sa sfér vplyvu. Tento teoretický rámec zdôrazňuje rôzne kontexty, ktoré formujú vzťah medzi školou a rodinou a je jednou z najviac citovaných teórií o zapojení rodičov do školských aktivít. Tento model zahŕňa šesť rôznych typov rodičovskej angažovanosti, ktoré prispievajú k naplneniu spoločných cieľov školy a rodiny:

1. Podpora školy pri vytváraní ideálnych podmienok pre domáce učenie dieťaťa.
2. Vzájomná komunikácia medzi rodičmi a učiteľmi o vzdelávacích aktivitách a pokrokoch žiaka.
3. Zapojenie rodičov ako dobrovoľníkov do školských aktivít.
4. Poskytovanie poradenstva rodičom v oblasti efektívnej domácej prípravy detí.
5. Účasť rodičov na rozhodovacích procesoch týkajúcich sa školy.
6. Spolupráca medzi školou, rodinou a komunitou, ako aj využívanie komunitných zdrojov na podporu školských aktivít.

4 Diskusia a záver

Výskumy, ktoré sa venujú oblasti skúmania konceptu psychologickej prípravy budúcich učiteľov a učiteľiek (Fuchsová a kol. 2017, Kosová a kol., 2015 a Lemešová, 2013) poukazujú na to, že ako problematické sa ukazuje praktické využitie psychologických poznatkov v pedagogickej praxi, ako aj nedostatočný rozvoj sociálno-komunikačných kompetencií. Nedostatok praktickej prípravy sa tak ukazuje ako hlavný nedostatok vzdelávania učiteľov.

Výsledky výskumu v oblasti psychologickej gramotnosti študentov učiteľstva (Štrbáková a Ballová Mikušková, 2023) upozorňujú na nerovnomernú úroveň psychologickej gramotnosti medzi študentmi učiteľstva. Najnižšiu úroveň študenti dosiahli v oblasti funkčnej gramotnosti. Táto skutočnosť je znepokojujúca, pretože porozumenie psychologickým pojmom a princípom tvorí základ pre efektívne pôsobenie v edukačnom procese. Na druhej strane, vyššie skóre v interaktívnej a kritickej oblasti naznačuje, že študenti majú určité predpoklady pre prácu so žiakmi a schopnosťou analyzovať pedagogické situácie. Tieto dispozície je však potrebné cielene rozvíjať prostredníctvom kvalitnej výučby psychológie, ktorá kladie dôraz na porozumenie a aplikáciu poznatkov, nielen na ich zapamätávanie.

Podobne aj zistenia Sokolovej (2018) odhaľujú skreslené vnímanie psychológie zo strany študentov, ktorí ju často chápu ako súbor praktických "návodov". Tento zjednodušený pohľad môže byť dôsledkom nedostatočne prepojenej teoretickej a praktickej výučby alebo chýbajúcej osobnej skúsenosti. Autorky preto odporúčajú posilniť funkčnú stránku psychologickéj gramotnosti a zamerať sa na rozvoj analytického a reflektívneho prístupu k psychologickému poznaniu.

V súčasnosti nadobúda na význame aj digitálna kompetencia, ktorú podľa Blaščíkovej (2023) doterajší systém prípravy učiteľov nedokázal efektívne podporiť. Študenti sú často nútení opätovne si osvojovať základné digitálne zručnosti, čo poukazuje na zlyhanie predchádzajúceho vzdelávacieho systému v tejto oblasti. S podobnými problémami sa stretli aj respondenti výskumu Kontrovej (2012), ktorí potvrdili obmedzený prístup k moderným didaktickým nástrojom a technológiám. Napriek týmto obmedzeniam však učitelia považujú za rozhodujúci faktor vlastnú vnútornú motiváciu a ochotu inovovať svoje pedagogické postupy.

Zistenia v oblasti spolupráce medzi školou a rodinou (Pecháčová, 2022) poukazujú na klesajúcu úroveň. Záujem rodičov o spoluprácu je najväčší na začiatku školskej dochádzky a postupne klesá. Toto zistenie je dôležité v kontexte prípravy budúcich učiteľov, ktorí by mali byť vybavení stratégiami na udržiavanie a podporu spolupráce s rodičmi počas celého vzdelávacieho procesu. Preto by súčasná príprava budúcich pedagógov mala zahŕňať aj rozvoj komunikačných spôsobilostí smerom k rodičom a širšiemu školskému prostrediu.

Zároveň súhlasíme s autorkami, ktoré odporúčajú väčšiu podporu rozvoja psychologickéj gramotnosti, hlavne v oblasti kritického myslenia a interaktívnych zručností. Vnímame ako dôležité to, aby sa študenti učiteľstva učili nielen teóriu, ale aj to, ako sa vcítiť do prežívania žiakov a citlivo reagovať na ich potreby.

Za veľmi prínosné tiež považujeme inovatívne metódy, ako napríklad videotréning. Veríme, že sledovanie a analýza vlastnej praxe môže pomôcť budúcim učiteľom rozvíjať sebareflexiu a uvedomiť si spôsob komunikácie, držanie tela či hlasový prejav. Kvalitná psychologická príprava by mala prepájať teóriu, prax, sebareflexiu a osobnostný rozvoj, aby boli učitelia komplexne pripravení na pedagogickú prax.

Na základe zistení, odporúčame posilniť praktickú zložku psychologickéj prípravy učiteľov napríklad rozšírením tréningov sociálno-psychologických zručností, videotréningov a simulácií pedagogických situácií. Dôležité je aj včlenenie inovatívnych technológií a interaktívnych foriem výučby, ktoré rozvíjajú nielen vedomosti, ale aj sebareflexiu a komunikačné schopnosti. Vzhľadom na rastúce požiadavky školy ako inkluzívneho prostredia by mala byť väčšia pozornosť venovaná príprave na prácu so žiakmi so špeciálnymi potrebami a na efektívnu spoluprácu s rodičmi a školskou komunitou. Z pohľadu

praxe by sme odporučili, aby sa psychologická príprava viac zameriavala na osobnostný rozvoj budúcich učiteľov, najmä na empatiu, zvládanie stresu a schopnosť vytvárať podporné vzťahy, ktoré sú v školskom prostredí kľúčové. Na základe zistení sa prikláňame k názoru, že súčasná vysokoškolská príprava budúcich učiteľov na Slovensku čelí viacerým vážnym nedostatkom, ktoré môžu negatívne ovplyvňovať ich profesionálny rozvoj a kvalitu výučby. Prílišný dôraz na teoretické vedomosti na úkor praktických zručností, obmedzené príležitosti pre pedagogickú prax a nedostatočné didaktické schopnosti výrazne oslabujú pripravenosť absolventov na skutočné výzvy učiteľskej profesie.

Literatúra

- BLAŠČÍKOVÁ, M. 2023. Digitálne technológie ako významný globálny inovačný trend. Online. In: *Digitálne kompetencie žiakov a učiteľov v kontexte informatizácie a digitalizácie školstva*. Dubnica nad Váhom: Vysoká škola DTI, s. 88-95. ISBN 978-80-8222-046-2. Dostupné z: <https://www.dti.sk/data/files/file-1685957889-647dad015bfd6.pdf> [citované 2025-03-14].
- FUCHSOVÁ, K., & KAPOVÁ J. 2013. Psychologická príprava študentov učiteľstva versus potreby praxe – analýza súčasného stavu. Online. In: *Križovatky na cestách k učiteľstvu. Recenzovaný zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Prešov: Katedra pedagogiky FHPV PU v Prešove, Skola plus, s.r.o., s. 107-117. ISBN 978-80-555-0985-3. Dostupné z: <https://www.yumpu.com/en/document/read/54866095/krizovatky-na-cestach-k-ucitelstvu> [citované 2025-02-12].
- FUSCHOVA, K.; BRUNCKOVÁ, M., & KAPOVÁ, J. 2017. Inovácia výučby psychologických disciplín v pregraduálnej príprave učiteľov. Online. In: *Edukácia. Vedecko-odborný časopis*, roč. 2, č. 2, s. 62-71. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. ISSN 1339-8725. Dostupné z: https://www.upjs.sk/app/uploads/sites/7/2022/09/Fuchsova_Brunckova_Kapova.pdf [citované 2025-01-30].
- GAVORA, P. 2008. Učiteľovo vnímanie svojej profesijnej zdatnosti (self-efficacy). Online. In: *Pedagogika*, roč. 58, č. 3, s. 222-235. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://www.researchgate.net/profile/Peter-Gavora/publication/267199784> [citované 2025-04-05].
- GAVORA, P., & MAJERČÍKOVÁ, J. 2012. Vnímaná zdatnosť (self-efficacy) učiteľa: Oblasť vyučovania a oblasť spolupráce s rodičmi. Online. In: *Pedagogická orientace*, roč. 22, č. 2, s. 205-221. ISSN: 1211-4669. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/PedOr2012-2-205> [citované 2025-04-04].
- GILLERNOVÁ, I. 1998. Sociální psychologie školy. In *J. Výrost, & I. Slaměník, Aplikovaná sociální psychologie I*. Praha: Portál, s. 259 – 301. ISBN 80-7178-269-6.

- HUPKOVÁ, M. a PETLÁK, E. 2004. *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: Iris, 135 s. ISBN 80-89018-77-7.
- JURSOVÁ, ZACHAROVÁ, Z., LEMEŠOVÁ, M., MIŠKOLCI, J., CABANOVÁ, K., HORVÁTHOVÁ, Ľ., & SOKOLOVÁ, L. 2019. *Postoje, inklúzia a predsudky v slovenských školách*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 200 s., ISBN 978-80-223-4814-0.
- KIRAL, E. 2016. Challenges Faced by Prospective Teachers in Universities and Solution Proposals. Online. In: *International Journal of Environmental & Science Education*, roč. 11, č. 5, s. 839–850. ISSN: 1306-3065. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1114274.pdf> [citované 2025-04-05].
- KOSOVÁ, B.; TOMENGOVÁ, A.; DUCHOVIČOVÁ, J.; DOUŠKOVÁ, A.; ŠVEDA, D. & ďalší. 2015. *Profesejiná praktická príprava budúcich učiteľov*. Banská Bystrica: Belianum, 226 s. ISBN 978-80-557-0860-7.
- KOSTRUB, D.; SEVERINI, E., & REHÚŠ, M. 2012. *Proces výučby a digitálne technológie*. Online. Bratislava/Martin: Alfa print, s. r. o., 110 s. ISBN 978-80-971081-6-8.
- LEMEŠOVÁ, M. 2013. Čo ak je realita ešte horšia... Obavy študentov a študentiek učiteľstva. Online. In: *Otázniky rozhodovania: teória, empiria, život*. Bratislava: STIMUL, s. 27. ISBN 978-80-8127-081-9.
- PECHÁČOVÁ, M. 2022. *Spolupráce rodiny a školy u žáků s potřebou podpůrných opatření z pohledu pedagogů*. Diplomová práce. Online. Praha: Univerzita Karlova v Prahe. 89 s. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/172724/120415327.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [citované 2025-04-06].
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E., & MAREŠ, J. 2003. *Pedagogický slovník*. 4.akt.vyd. Praha: Portál, 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
- SOKOLOVÁ, L. 2018. *Lepšie raz vidieť... Video v psychologickej príprave učiteľov a učiteliek*. Online. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 220 s. ISBN 978-80-223-4601-6. Dostupné z: <https://www.researchgate.net/publication/334681112> [citované 2025-02-27].
- ŠTRBÁKOVÁ, K., & BALLOVÁ MIKUŠKOVÁ, E. 2023. Psychologická gramotnosť v kontexte profesijných kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave. In: *Konvergencie vedeckej činnosti študentov a učiteľov IV*. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre: EQUILIBRIA, s.r.o., s. 21-30. ISBN 978-80-558-2045-3.

VÝCHOVNO – VZDELÁVACÍ PROCES V KONTEXTE INTERAKTÍVNEJ PSYCHOLOGICKEJ GRAMOTNOSTI

EDUCATIONAL PROCESS IN THE CONTEXT OF INTERACTIVE PSYCHOLOGICAL LITERACY

Sofia Gajdošíková, Andrea Juhásová

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá konceptom interaktívnej psychologickej gramotnosti ako súčasti výchovno-vzdelávacieho procesu. Jeho cieľom je analyzovať význam psychologickej gramotnosti so zameraním na jeho interaktívnu formu, definovať základné komponenty a preskúmať prepojenie s interaktívnym učením. Príspevok sa tiež venuje významu psychologickej gramotnosti v učiteľskej profesii a jej rozvoju cez interaktívne metódy.

Kľúčové slová: interaktívna psychologická gramotnosť, psychologická gramotnosť, učiteľská profesia, interaktívne učenie, kompetencie učiteľa

Abstract: The paper deals with the concept of interactive psychological literacy as part of the educational process. It aims to analyze the meaning of psychological literacy with a focus on its interactive form, to define the basic components and to explore the link with interactive learning. The paper also discusses the importance of psychological literacy in the teaching profession and its development through interactive methods.

Key words: interactive psychological literacy, psychological literacy, teaching profession, interactive learning, teacher competencies

Štúdia vznikla s podporou projektu VEGA 1/0255/24 „Profesijné kompetencie a psychologická gramotnosť učiteľov“.

1 Interaktívna psychologická gramotnosť

Interaktívna psychologická gramotnosť predstavuje významný posun v chápaní psychologickej gramotnosti. Na rozdiel od tradičného prístupu zameraného primárne na teoretické vedomosti, interaktívna psychologická gramotnosť kladie dôraz na aktívnu aplikáciu psychologických poznatkov v reálnych situáciách a medzil'udských interakciách.

Sokolová a kol. (2014) definujú túto úroveň gramotnosti ako „schopnosť uplatniť poznatky psychologickej vedy vo svojej každodennej praxi a transformovať toto poznanie do svojich kompetencií“. Táto definícia zdôrazňuje praktické využitie psychologických poznatkov v dynamických sociálnych kontextoch.

Berinšterová a kol. (2021) ďalej rozširujú toto chápanie, keď zdôrazňujú, že psychologická gramotnosť by mala zahŕňať metakognitívne spôsobilosti. Tie predstavujú schopnosť nielen využiť nadobudnuté vedomosti, ale aj rozhodnúť sa pre vhodné zdroje informácií a stratégie riešenia konkrétnych situácií.

Medzi kľúčové komponenty interaktívnej psychologickkej gramotnosti patria:

1. Aplikácia psychologických poznatkov

Psychologicky gramotný človek by mal byť schopný aplikovať poznatky z rôznych oblastí psychológie v praktických situáciách. Sokolová a kol. (2014) uvádzajú ako príklad schopnosť učiteľa využiť poznatky zo sociálnej psychológie pri manažmente školskej triedy. To môže zahŕňať napríklad efektívne radenie skupinovej dynamiky, riešenie konfliktov medzi žiakmi, či podporu pozitívnej atmosféry v triede.

2. Individuálny prístup

Tento komponent zahŕňa schopnosť uplatniť poznatky o osobnosti v individuálnom prístupe ku jednotlivcom. Sokolová a kol. (2014) zdôrazňujú dôležitosť tohto aspektu najmä pri práci so žiakmi so špecifickými vzdelávacími potrebami. To môže zahŕňať prispôbenie výučbových metód rôznym učebným štýlom žiakov, zohľadnenie ich osobnostných charakteristík pri komunikácii, či poskytovanie individualizovanej spätnej väzby. Berinšterová a kol. (2021) dodávajú, že tento individuálny prístup vyžaduje nielen teoretické znalosti, ale aj schopnosť flexibilne reagovať na jedinečné potreby každého žiaka.

3. Sebarozvoj a sebareflexia

Rozvíjanie vlastného sebapoznania, osobnostných a profesijných spôsobilostí je kľúčovým komponentom interaktívnej psychologickkej gramotnosti (Sokolová a kol., 2014). Tento aspekt je úzko spojený s metakognitívnymi spôsobilosťami, ako zdôrazňuje Berinšterová a kol. (2021). Tieto spôsobilosti umožňujú kriticky premýšľať o vlastných prístupoch, učiť sa z vlastných skúseností a neustále sa profesionálne rozvíjať.

4. Kritické myslenie

Schopnosť kriticky hodnotiť informácie a učiť iných kriticky pristupovať k osvojeným poznatkom je ďalším dôležitým komponentom. Kritické myslenie zahŕňa schopnosť analyzovať informácie, overovať ich platnosť a relevantnosť, a vytvárať vlastné úsudky založené na dôkazoch. V kontexte výučby to môže znamenať vedenie žiakov k samostatnému uvažovaniu, podporu ich schopnosti argumentovať a kriticky hodnotiť rôzne zdroje informácií.

5. Interpersonálne vzťahy

Vytváranie kvalitných interpersonálnych vzťahov a budovanie pozitívnej klímy založenej na empatii, akceptácii a otvorenosti je neoddeliteľnou súčasťou interaktívnej psychologickkej gramotnosti (Sokolová a kol., 2014). Tento komponent zahŕňa schopnosť efektívne komunikovať, budovať dôveru, riešiť konflikty a vytvárať podporujúce prostredie.

6. Riešenie problémov

Schopnosť využívať psychologické poznatky pri riešení problémov, konfliktov a zvládání záťažových situácií je posledným, nie menej dôležitým komponentom.

Tento aspekt zahŕňa schopnosť identifikovať problémy, analyzovať ich príčiny, navrhovať a implementovať riešenia, a následne hodnotiť ich efektívnosť.

Je dôležité zdôrazniť, ako uvádzajú Sokolová a kol. (2014), že rozvíjanie interaktívnej psychologickkej gramotnosti neznamena „robiť z jednotlivca psychológa“, ale naučiť ho odborne a eticky korektne aplikovať poznatky psychologických vied vo svojej profesii a efektívne spolupracovať s odborníkmi.

Rapsová (2024) zdôrazňuje, že učiteľ s rozvinutou interaktívnou psychologickou gramotnosťou dokáže:

1. efektívne riadiť triedu,
2. adekvátne vnímať a hodnotiť žiakov,
3. rozvíjať osobnosť žiakov,
4. vhodne komunikovať so všetkými subjektmi v školskom prostredí.

Táto úroveň gramotnosti sa prejavuje najmä v kvalite medziľudských vzťahov a interakcií.

2 Praktická implementácia v školskom prostredí

Súčasnú školské prostredie čelí významným výzvam v podobe nárastu problémového a rizikového správania žiakov. Emmerová (2022) vo svojom výskume poukazuje na to, že učelia na základných a stredných školách čelia nárastu výchovných problémov a problémom s nedisciplinovanosťou žiakov, čo vedie ku klesajúcej autorite učiteľov. Tieto problémy si vyžadujú implementáciu inovatívnych učebných stratégií a pedagogických metód. Jednou z efektívnych reakcií na tieto výzvy je využitie zážitkových metód vo vyučovaní. Zážitková pedagogika je jeden z prístupov založených na vlastnej skúsenosti vychovávaného, kde zážitok slúži ako zdroj osobnej skúsenosti a formuje jedinečné duševné bohatstvo každého jednotlivca. Tento prístup využíva špecifický obsah, formy a prostriedky výchovy, ktoré sú založené na osobných zážitkoch a získaných skúsenostiach (Boriková, Verešová, 2020).

Čapek (2015) identifikuje niekoľko efektívnych zážitkových metód:

1. Simulačné metódy
2. Dramatické metódy
3. Kognitívne metódy
4. Problémové metódy

Tieto prístupy umožňujú študentom aplikovať teoretické poznatky v praxi, rozvíjať estetické a sociálne cítenie, a podporujú samostatné rozhodovanie a kreatívne myslenie. Heuristická metóda, ktorá je súčasťou problémového vyučovania, má za cieľ predkladať aktivitu tak, aby žiaci mohli aktívne pristupovať k učeniu, odkrývať súvislosti a nachádzať riešenia. Zážitkové metódy podporujú rozvoj funkčnej psychologickkej gramotnosti, a tiež aj rozvíjajú kritické myslenie a schopnosť reflexie. Dôraz na reflexiu je kľúčový, pretože žiaci si môžu

odnieť okrem ponaučenia v kognitívnej oblasti aj korektívnu emočnú skúsenosť. Tento prístup môže pomôcť učiteľom efektívnejšie riešiť výchovné problémy a zároveň podporovať aktívne zapojenie žiakov do vzdelávacieho procesu.

2.1 Od tradičného vyučovania k facilitácii a mentoringu

V súčasnom vzdelávacom prostredí dochádza k významnej transformácii role učiteľa. Tradičné vyučovacie metódy ustupujú interaktívnemu prístupu, ktorý kladie dôraz na facilitáciu a mentoring. Táto zmena si vyžaduje od pedagógov vysokú úroveň psychologickej gramotnosti a schopnosť prispôbiť sa novým výzvam.

Autori Simpson & Galbo (1986) zdôrazňujú, že učitelia sú kľúčovými dospelými v živote detí a dospievajúcich. Ich schopnosť reagovať na psychologické potreby žiakov je zásadná pre vytvorenie bezpečného a podporného prostredia. Táto myšlienka vyznačuje dôležitosť psychologickej gramotnosti učiteľov, ktorá zahŕňa schopnosť rozpoznať a naplniť emocionálne potreby žiakov.

Hornáková (2014, s.28) vo svojom výskume poukazuje na významné prínosy interaktívneho vyučovania: „Interaktívne vyučovanie študentov nadchne, pozitívne podporuje aj vzťah k učiteľovi, znižuje stres, vnáša do triedy pozitívnu klímu. Optimálna klíma povzbudzuje študentov, ale aj učiteľa a súčasne sa zefektívňuje vyučovací proces.“

Tento prístup nielen zvyšuje efektivitu učenia, ale aj zlepšuje celkovú atmosféru v triede.

Podľa Nemcovej (2018) a jej výskumu o učiteľoch v primárnom vzdelávaní, pedagóg zohráva centrálnu úlohu v interaktívnom prostredí. Učiteľ už nie je len sprostredkovateľ vedomostí, ale stáva sa facilitátorom, ktorý efektívne využíva interaktívne technológie na aktivizáciu žiakov. Moderné didaktické prostriedky prinášajú zásadné zmeny v obsahu, metódach a organizačných formách vyučovania.

Táto transformácia vyžaduje významný posun v rolách učiteľa a žiaka. Učiteľ sa mení z externej autority a jediného zdroja informácií na facilitátora, ktorý sprístupňuje zmysel vedeckých myšlienok a zdôvodňuje ich potrebu. Paralelne s tým sa mení aj rola žiaka – z pasívneho prijímateľa poznatkov sa stáva aktívny tvorca vlastných vedomostí.

Prípadové štúdie a úspešné implementácie zo slovenských a zahraničných škôl poukazujú na dôležitosť praktickej a profesijnej prípravy budúcich učiteľov. Kým teoretická príprava budúcich učiteľov sa v základoch teoretických vied posunula na univerzitnú úroveň, praktická a profesijná časť prípravy sa výrazne nezmenili. Preto prioritou praktickej profesijnej prípravy sa javí rozvoj kompetencií

budúcich učiteľov v praktickej a profesijnej časti (Kosová, Tomengová a kol., 2015).

Táto potreba sa odráža aj v implementácii interaktívnych prístupov vo vyučovaní. Napríklad na niektorých školách sa osvedčila integrácia psychológie do rôznych predmetov prostredníctvom projektového vyučovania, čo podporuje interdisciplinárny prístup a zvyšuje angažovanosť študentov.

Praktická implementácia interaktívnej psychologickej gramotnosti v školskom prostredí si vyžaduje kombináciu vhodných metód, aktívnu úlohu učiteľov a facilitátorov učenia a osvedčenú prax z rôznych škôl. Rozvoj psychologickej gramotnosti medzi učiteľmi a študentmi je kľúčový pre zabezpečenie kvalitného vzdelávacieho procesu, ktorý reaguje na potreby moderných žiakov.

Čo sa týka prípravy budúcich učiteľov, viaceré realizované výskumy a prieskumy poukazujú na nedostatky v slovenskej univerzitnej praktickej profesijnej príprave. Pavlov (2013) poukazuje na to, že v praktickej profesijnej príprave sa kladie najväčší dôraz na kompetencie odbornopredmetové a psychodidaktické, zatiaľ čo minimálny dôraz sa kladie na kompetenciu reflexie vlastnej činnosti. Z toho dôvodu si skvalitňovanie vzdelávacieho systému vyžaduje aj zmeny vo vzdelávaní budúcich učiteľov. Je potrebné venovať pozornosť nielen odborným vedomostiam budúcich pedagógov, ale aj ich schopnosti reflektovať svoje vlastné učenie a rozvíjať autonómnosť vo svojej práci (Kasáčiková, 2017). Tieto faktory sú rozhodujúce pre efektívne zvládanie výziev v školskom prostredí a pre podporu pozitívneho rozvoja žiakov.

Efektívna implementácia interaktívnych prístupov a rozvoj psychologickej gramotnosti si vyžadujú komplexný prístup. Ten zahŕňa nielen zmeny v pregraduálnej príprave učiteľov, ale aj kontinuálne vzdelávanie a podporu učiteľov v praxi. Len tak môžeme zabezpečiť, že naši učitelia budú pripravení čeliť výzvam moderného vzdelávania a efektívne podporovať rozvoj svojich žiakov.

3 Diskusia a záver

Psychologická gramotnosť predstavuje schopnosť aplikovať psychologické poznatky v každodennom živote a v profesionálnej praxi. Interaktívna psychologická gramotnosť, ktorá je jej súčasťou, sa zameriava na schopnosť efektívne využívať tieto poznatky v medziľudských interakciách. Pre učiteľov je táto kompetencia kľúčová, pretože im umožňuje lepšie porozumieť potrebám žiakov, vytvárať pozitívnu atmosféru v triede a podporovať rozvoj ich osobnosti. Štrbáková a Ballová Mikušková (2023) vo svojom výskume skúmali úroveň psychologickej gramotnosti u učiteľov v pregraduálnej príprave. Zistili, že interaktívna psychologická gramotnosť meraná cez interakčné štýly bola relatívne vysoká, najmä v štýloch ako organizátor vyučovania, napomáhajúci,

chápagúci a vedúci žiakov k zodpovednosti. Táto úroveň gramotnosti bola pozitívne súvisiaca s kritickou psychologickou gramotnosťou. Výsledky naznačujú, že budúci učitelia majú dobrý základ pre efektívnu interakciu so žiakmi, čo je dôležité pre vytváranie podporujúceho učebného prostredia. Veríme, že tieto výsledky sú veľmi povzbudivé a naznačujú, že budúci učitelia sú pripravení na efektívne komunikovanie so žiakmi. Ďalší rozvoj týchto kompetencií by bol zásadný pre zabezpečenie komplexného vzdelávania.

Berínšterová a kol. (2019) sa vo svojom výskume zamerali na psychologickú gramotnosť učiteľov v role mentorov mládeže. Ich štúdia zahŕňala 62 učiteľov zo základných a stredných škôl na Slovensku. Prostredníctvom fokusových skupín identifikovali kľúčové vedomosti, kompetencie a postoje, ktoré učitelia považujú za dôležité pre rolu mentora. Medzi najdôležitejšie vedomosti patrili poznatky o motivácii žiakov a zvládání problémového správania. V oblasti kompetencií učitelia zdôrazňovali schopnosť viesť poradenský rozhovor a riešiť konflikty. Z hľadiska postojov vyzdvihovali záujem o interakciu so žiakmi aj mimo vyučovania a otvorenosť voči rodičom. Na základe týchto zistení autorky navrhli model psychologickéj gramotnosti učiteľov v role mentora, ktorý zahŕňa rešpektovanie psychologických vzorcov, poradenský rozhovor a osobný záväzok k učiteľskému povolaniu.

V súčasnosti sa ako efektívna metóda rozvoja sociálno-psychologických kompetencií javí sociálno-psychologický výcvik. Podľa informácií z Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie sa v roku 2025 plánuje spustenie vzdelávania zameraného na rozvoj zručností triednych učiteľov a školských podporných tímov v oblasti univerzálnej prevencie. Toto vzdelávanie, nazvané „rozvoj skupinových zručností“, sa zameria na budovanie pozitívnej klímy, podporu zdravých vzťahov a riešenie konfliktov v triede.

Napriek evidentnému prínosu sociálno-psychologického výcviku, jeho implementácia v študijných programoch nie je jednotná. Niektoré univerzity ho zaraďujú medzi povinné predmety, iné medzi voliteľné, čo môže viesť k nerovnomernému rozvoju kompetencií u budúcich učiteľov. Podľa nášho názoru je potrebné zvážiť systematickejšie začlenenie týchto výcvikov do pregraduálnej prípravy učiteľov, aby sa zabezpečil komplexný rozvoj ich interaktívnej psychologickéj gramotnosti.

Interaktívna psychologická gramotnosť zohráva kľúčovú úlohu v príprave budúcich učiteľov. Výskumy poukazujú na potrebu rozvoja špecifických kompetencií učiteľov v roli mentorov, vrátane schopnosti viesť poradenský rozhovor a rozvíjať komunikačné spôsobilosti a sociálne kompetencie žiakov.

Literatúra

- BORIKOVÁ L.; VEREŠOVÁ, M. 2020. Motivácia voľby učiteľského povolania a vnímanie statusu učiteľskej profesie u budúcich učiteľov. Online. In: *Konvergenie vedeckej činnosti študentov a učiteľov*. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre: EQUILIBRIA, s.r.o., s. 132-147. ISBN 978-80-558-1544-2.
- BERINŠTEROVÁ, M. ; FUCHSOVÁ, K. ; KAPOVÁ, J. 2021. Psychologická gramotnosť učiteľa – koncept, zložky, aplikácia. Online. Edukácia. Vedeckoodborný časopis, roč.4, č.1, s. 8-13 [cit. 2025-02-26]. ISBN 978-80-565-0643-1.
- BERINŠTEROVÁ, M. ; FUCHSOVÁ, K. ; MAGDOVÁ, M. 2019. Psychological literacy of teachers in the role of your mentors. In: *Psychological Application and Trends 2019*. Oline. Lisbon: in Science Press, s.357-361. Dostupné na: <https://inactpsychologyconference.org/2019/wp-content/uploads/2020/05/2019inact091.pdf> [cit. 2025-03-13].
- ČAPEK, R. 2015. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Online.Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3450-7.
- EMMEROVÁ, I. 2022. Prevencia rizikového a problémového správania žiakov ako faktor tvorby bezpečného školského prostredia. *Studia Scientifica Facultatis Pedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*. Online. 21(1), s. 9-18. Dostupné na: <https://www.ku.sk/katolicka-univerzita-v-ruzomberku/univerzitnakniznica/sluzby/doi/studia-scientifica-facultatis-paedagogicae-universitas-catholicaruzomberok/> 2022-01/vyskum-rizikoveho-a-problemoveho-spravania-ziakov-zakladnych-astrednych-skol.html [cit. 2025-02-18].
- HORŇÁKOVÁ, A. 2014. Interaktivita vo výučbe odborného jazyka. *GRANT Journal*. Online. 3(2), s.28-31.
- KASÁČIKOVÁ, H. 2017. Kooperativní učení na školách: tři výhledy. *Pedagogika*. Online. 67(2), s.106-125.
- KOSOVÁ, B.; & TOMANGOVÁ, A. a kol. (2015). *Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov*. Banská Bystrica: Bellianum, 2015. 153 s., ISBN 978-80-557-0860-7.
- PAVLOV, I. 2013. *Štandardizácia profesijných kompetencií učiteľov*. Prešov: Škola plus, s.r.o., 2013, 125 s. ISBN 978-80-970275-5-1.
- RAPSOVÁ, L. 2024. *Psychologicky gramotný učiteľ*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.
- SIMPSON, R. J.; & GALBO, J. J. 1986. Interaction and learning: Theorizing on the art of teaching. *Interchange*, 17(4), 37–51. <https://doi.org/10.1007/BF01807015>
- SOKOLOVÁ, L.; LEMEŠOVÁ, M. & JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z. 2014. *Psychologická príprava učiteľov a učiteľiek: Inovatívne prístupy* [Psychology education for teachers: Innovative approaches]. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.

ŠTRBÁKOVÁ, K., & BALLOVÁ MIKUŠKOVÁ, E. 2023. Psychologická gramotnosť v kontexte profesijných kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave. Online. In: *Konvergenie vedeckej činnosti študentov a učiteľov IV*. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre: EQUILIBRIA, s.r.o., s. 21-30. ISBN 978-80-558-2045-3.

ČASŤ 2

ĎALŠIE VÝZNAMNÉ ASPEKTY PSYCHOLOGICKÉHO POZNANIA PRE PEDAGOGICKÝCH A ODBORNÝCH ZAMESTNANCOV ŠKÔL

FORMOVANIE KRITICKÉHO MYSLENIA DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU

FORMING CRITICAL THINKING IN EARLY YEAR

Laura Karin Šulianová, Katarína Grznárová

Abstrakt: *Vychovávať a formovať mysliace osobnosti je výzvou dnešnej doby. Autori národných kurikul podnecujú učiteľov, aby zmenili svoj prístup a postupy, a volili také učebné prostriedky, ktoré pomôžu deťom objaviť v sebe identitu zmyšľajúceho človeka, ktorý zmyšľá tvorivo a kriticky. Rané roky dieťaťa sú kľúčovým obdobím príležitostí, ktoré formujú u dieťaťa schopnosť učiť sa a myslieť. Tieto pozitívne alebo negatívne skúsenosti tvoria základ pre ich budúcnosť. Vychádzajúc z existujúcich tvrdení autorov o formovaní kritického myslenia na všetkých stupňoch vzdelávania, vrátane predprimárneho, sme sa v našom príspevku zamerali na analýzu zahraničných výskumov podporujúcich túto teóriu. Konkrétne sme našu pozornosť zamerali na výskumné zistenia o možnostiach formovania kritického myslenia u detí predškolského veku uvedením konkrétnych metód, nástrojov či prístupov na podporu kritického myslenia. Cieľom nášho príspevku je poskytnúť ucelený pohľad na problematiku a zdôrazniť, že rané detstvo je kritickým obdobím, kedy je možné a nevyhnutné položiť pevné základy pre celoživotné kritické a samostatné myslenie.*

Kľúčové slová: *kritické myslenie, predškolský vek, formovanie kritického myslenia, metódy*

Abstract: *To educate and form thinking personalities is the challenge of our time. The authors of national curricula encourage teachers to change their approach and to choose methods that will help children to discover, in themselves, the identity of a thinking person who thinks creatively and critically. A child's early years are a crucial period of opportunity that shape a child's ability to learn and think. These experiences, positive or negative, form the foundation for their future. In this study we have focused on an analysis of international research supporting this theory. Specifically, we focused our attention on research findings on the possibilities of forming critical thinking in early years. The aim of this study is to provide a comprehensive view of the issue and to emphasize that early childhood is a critical period when it is possible and necessary to lay a solid foundation for a lifetime of critical and independent thinking.*

Key words: *Critical Thinking, Early Years, Forming Critical Thinking, Methods of Forming*

1 Úvod do problematiky kritického myslenia

Súčasná spoločnosť, charakterizovaná bezprecedentným prístupom k informáciám a dynamickými zmenami, kladie na jednotlivca nové a neustále sa zvyšujúce nároky. Schopnosť pasívne prijímať a reprodukovat' poznatky, ktorá bola dlho považovaná za pilier vzdelávania, sa v 21. storočí ukazuje ako nedostatočná. Kľúčovou kompetenciou pre úspešný osobný, spoločenský a profesionálny život sa stáva kritické myslenie – schopnosť informácie aktívne analyzovať, hodnotiť, spochybňovať a na ich základe si vytvárať vlastné,

odôvodnené názory. V súčasnej dobe je formovanie kritického myslenia predmetom diskusií v odborných kruhoch v spojitosti s kurikulárnou reformou školstva primárneho vzdelávania v 21. storočí. V konsolidovanom znení Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávania, schválené Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu (dnes Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže) z dňa 22. septembra 2022 nájdeme zmienku o „kompetencii učiť sa, riešiť problémy, tvorivo a kriticky myslieť“, ako o jednej z kľúčových kompetencií rozvoja osobnosti dieťaťa v materskej škole (MŠVVaŠ, 2022, s. 7). Jednou z podoblastí vzdelávacej oblasti Matematika a práca s informáciami je Logika, v rámci ktorej sa uvádza v obsahovom štandarde postupné prenášanie zodpovednosti za rozhodovanie a kontrolu svojich rozhodnutí na samotné dieťa, čím podporu rozvoj schopnosti správne sa rozhodnúť a vyvodiť dôsledky svojho konania. V tomto nachádzame súvislosť s kritickým myslením, ktoré definuje Rymanowicz (2016) ako nevyhnutnú zručnosť, vďaka ktorej dokážeme robiť správne rozhodnutia, vyvodiť dôsledky nášho rozhodnutia a riešiť prípadne problémy následkov. Táto zručnosť sa dá uplatniť od skladania puzzle až po voľbu najvhodnejšej cesty do materskej školy. Matematické myslenie používa dieťa v rôznych okolnostiach

1.1 Faktory ovplyvňujúce rozvoj kritického myslenia

Úlohu učiteľa ako jedného z faktorov, ktoré ovplyvňujú rozvoj kritického myslenia zdôrazňujú autori Utami, Saleh, Warsono & Hartono (2020). Popisujú rolu učiteľa ako facilitátora, ktorý povzbudzuje deti byť aktívne v procese učenia. Učiteľ zapája deti do procesu učenia predkladaním témy, vedením diskusií a vytváraním pozitívnej učebnej atmosféry, aby sa deti cítili zaujaté, nadšené a aktívne sa tak zapájali do vzdelávacieho procesu. Zahŕňa to aj schopnosť učiteľa vybrať správnu vzdelávaciu metódu, stratégiu a médiá. Kosturková (2016) považuje za kľúčové pri kritickom myslení vedieť zaujať postoj k myšlienke, téme či tvrdeniu, ktoré sa nás týka, preto uvádza za nevyhnutné dať deťom priestor na vyjadrenie svojho stanoviska. Pedagóg zohráva svoju rolu najmä v tom, ako pracuje s inovatívnymi metódami, aký prístup má k žiakom a ich názorom. Mal by presadzovať pluralitu názorov a nie rovnakosť názorov, neprezentovať iba svoje myšlienky. Medzi základné princípy kritického myslenia zaraďuje: učenie, ktoré je efektívne a použiteľné v nových okolnostiach; efektivitu učenia ktorá narastá, keď deti využívajú myšlienkové postupy; intenzitu učenia a myslenia ktoré rastie, keď deti aplikujú nadobudnuté poznatky v autentických úlohách; učenie ktoré sa posilňuje využitím predošlých vedomostí a skúseností detí, čím deti nadväzujú na už nadobudnuté informácie a spájajú ich s novými; kritické myslenie ktoré nastáva vtedy, keď učiteľ dokáže porozumieť rôznym myšlienkam a oceniť ich. Zároveň má kritické myslenie priestor iba tam, kde nevyžadujeme konvergentné

myslenie; učenie ktoré narastá v prostredí, kde je vzájomný vzťah medzi učiteľom a dieťaťom rešpektujúci; učenie najlepšie prebiehajúce tam, kde sa chápe dôležitosť komunity.

Kamarulzaman & Ahmad (2014) zisťovali, ako vnímajú budúci učitelia faktory, ktoré ovplyvňujú rozvoj kritického myslenia u detí. Analýza rozhovoru ukázala tieto zistenia:

- Vedomosti a skúsenosti: Minulé a súčasné skúsenosti detí prispievajú k rozvoju vedomostí a tým aj k rozvoju kritického myslenia. Vedomosti, ktoré deti získavajú z každodenných aktivít ako je napr. interakcia s inými deťmi, rodičmi a inými dospelými prispievajú k rozvoju ich myslenia.
- Prostredie: Prostredie tiež zohráva významnú úlohu pri podpore schopnosti kritického myslenia. Vhodné prostredie prispieva k rozvoju tejto schopnosti. Deti potrebujú priestor a slobodu, aby mohli objavovať, experimentovať a získavať skúsenosti, ktoré im pomôžu stať sa kritickými mysliteľmi. Prostredníctvom skúmania a objavovania sa deti učia schopnosti porovnávať a kontrastovať.
- Pozitívny prístup: Pozitívny prístup učiteľov výrazne vplýva na rozvoj schopnosti kriticky myslieť. Učitelia sa stávajú sprievodcami detí, preto je dôležité, aby vytvárali stimulujúce prostredie napr. používaním otvorených otázok, ktoré podporujú ich myslenie.

Faktory vyplývajúce z uvedených zdrojov, ktoré ovplyvňujú vývin mozgu, vrátane kognitívnych schopností, ktoré súvisia s rozvojom kritického myslenia, môžeme rozdeliť na vonkajšie a vnútorné. Medzi vnútorné môžeme zaradiť genetiku, emocionálne faktory, vedomosti a skúsenosti. K vonkajším faktorom môžeme zaradiť stimulujúce prostredie, sociálnu interakciu, správnu výživu, prenatálnu stimuláciu, pôsobenie učiteľa a výchovno- vzdelávací proces.

Rozvíjanie kritického myslenia je ovplyvňované činiteľmi a zásadami. Podľa Koprdovej (1997) medzi dôležité zásady zaradíme: schopnosť kriticky myslieť je možné budovať vždy a v akomkoľvek veku; kritické myslenie sa môže rozvíjať na každom vyučovacom predmete, ide o cieľavedomý proces, ktorý prebieha dlhodobo; rozvíjanie kritického myslenia môžeme umocniť použitím určitých metodických postupov; to, nakoľko kvalitne dokážeme rozvíjať kritické myslenie, ovplyvňuje atmosféra v učebni a spôsob kladenia otázok.

1.2 Metódy rozvíjania kritického myslenia u detí predškolského veku

Medzi uznávanú stratégiu pre rozvoj kritického myslenia patrí tzv. model EUR. Táto stratégia učenia pomáha deťom lepšie pochopiť učivo. Stratégiu učenia EUR vytvorili Meredith a Steele. Obsahuje 3 hlavné body: evokáciu, uvedomenie a reflexiu, čo predstavuje aj samotný názov a akronym EUR. Spôsob aplikácie tejto stratégie závisí od veku a vývinových osobitostí detí. V samotnom modeli

nachádzame opis krokov, ktorými deti prechádzajú počas celého procesu učenia – pred ním, v jeho priebehu a po učení (Nováková, 2014). Stratégia EUR zohľadňuje psychologické poznatky o procese učenia sa, ktoré vyplývajú z výskumov. Uplatňuje sa v nej pedagogický konštruktivizmus, čo znamená, že človek neprijíma hotové poznatky, ale vytvára si ich na základe vedomostí a skúseností, ktoré už má (Maňák & Švec, 2003).

Na základe analýzy odbornej literatúry uvádzame niektoré metódy rozvíjajúce kritické myslenie, ktoré je možné aplikovať už v predprimárnom vzdelávaní:

- Cubing - hlavným prostriedkom metódy cubing je kocka, ktorá ponúka možnosť pozrieť sa na daný problém alebo tému z rôznych aspektov. Využíva sa všetkých 6 strán, na ktorých sú rôzne úlohy, ktoré zahŕňajú myšlienkové postupy. Jadrom úloh je popis, porovnávanie, asociácia, analýza, aplikácia a argumentácia. V prípade mladších detí je vhodné otázky upraviť podľa ich veku. Deti sa učia formulovať a vyjadrovať svoje postrehy, počúvať podnety druhých, porozumieť a aktívne sa zúčastniť diskusie (Nováková, 2014).
- T-schéma - táto metóda umožňuje porovnať dve rôzne stránky či pohľady na daný pojem. Označuje sa aj ako T-tabuľka a používa sa pri diskusii na zaznačenie reakcií ako áno – nie, prípadne za – proti. Svoje využitie má aj pri otázkach, ktoré si vyžadujú porovnávanie alebo hodnotenie (Šándorová, 2013).
- Brainstorming - A. F. Osborn sa považuje za tvorca metódy brainstormingu. Základným princípom metódy brainstormingu je tvorba čo najväčšieho množstva rôznorodých nápadov, bez toho, aby boli nejak posudzované. Tým sa vytvára priestor pre vytváranie neobvyklých až bláznivých nápadov. Ich hodnotenie nastáva až v nasledujúcej fáze, kedy učíme deti argumentovať, uvádzať dôvody a zároveň akceptovať pluralitu názorov (Máčajová, 2021).
- Pojmové mapovanie Metóda pojmového mapovania kladie dôraz na spájanie nových poznatkov s už osvojenými vedomosťami. Autori metódy to vysvetľujú ako asimiláciu nových informácií do existujúcej kognitívnej štruktúry. V rámci tejto metódy si deti vytvárajú prepojenia medzi pojmi a dochádza tak k uvedomeniu si vzájomných súvislostí. Pojmovú mapu môžeme použiť rôznymi spôsobmi, či už na podporu procesu učenia sa alebo zisťovanie, ako deti chápu danú tému, príp. aké predstavy o nej majú (Šándorová, 2013).
- Kladenie otázok - podľa Tureka (2003) si môžeme kritické myslenie predstaviť ako vnútorný dialóg, ktorý prebieha medzi človekom a jeho myšlienkami, ktoré si potrebuje utriediť a zosumarizovať. Otázky, ktoré si kladie môžu mať charakter sumarizácie, analýzy, hypotézy alebo hodnotenia.

Kombináciou týchto metód v rámci premysleného rámca EUR môže pedagóg vytvoriť dynamické, podnetné a intelektuálne stimulujúce prostredie, v ktorom sa kritické myslenie stane prirodzenou a neoddeliteľnou súčasťou každodenného života v materskej škole.

1.3 Kritické myslenia a jeho miesto v predprimárnom vzdelávaní

Z neurobiologického hľadiska je predškolské obdobie charakterizované explozívnym rastom mozgu. Mozog päťročného dieťaťa dosahuje až 90 % veľkosti mozgu dospelého človeka. Ešte fascinujúcejší je fakt, že v tomto období sa v mozgu vytvára viac ako milión nervových spojení (synapsí) za sekundu. Tieto spojenia nie sú náhodné; sú formované a posilňované každou interakciou, každým zážitkom, každou položenou otázkou a každým vyriešeným problémom. Práve táto plasticita mozgu vytvára jedinečné „okno príležitosti“ pre polozenie základov pre komplexné schopnosti, akými sú jazyk, riešenie problémov a v konečnom dôsledku aj kritické myslenie. Kvalita a kvantita podnetov, ktoré dieťa v tomto veku dostáva, priamo ovplyvňuje architektúru jeho mozgu a jeho budúci potenciál pre učenie a myslenie. Nedostatočná stimulácia alebo naopak, prostredie, ktoré potláča zvedavosť a samostatnosť, môže viesť k oslabeniu týchto kľúčových nervových dráh (Vágnerová, 2021).

S postupujúcim vekom a prekonávaním egocentrizmu sa u dieťaťa začínajú objavovať a zdokonaľovať základné rozumové (myšlienkové) operácie – analýza, syntéza, porovnávanie, generalizácia (Končeková, 2014). Je dôležité si uvedomiť, že tieto operácie sú v predškolskom veku ešte len v počiatočnom štádiu. Usudzovanie detí je často naivné, založené na vonkajšej podobnosti a prvotnej skúsenosti, a nie na logickej analýze podstatných znakov. Avšak práve tieto rodiace sa schopnosti tvoria nevyhnutný aparát, ktorý dieťaťu umožňuje začať myslieť kriticky. Bez schopnosti analyzovať, porovnávať a hľadať súvislosti by kritické myslenie nebolo možné. Slovenský vzdelávací systém čelí v tejto oblasti vážnym výzvam. Dáta z prieskumu „To dá rozum“ (Hall et al., 2019) sú v tomto smere neúprosné. Medzi najčastejšie menované deficity v zručnostiach, ktoré učitelia považovali za nedostatočne rozvinuté u žiakov prichádzajúcich z predchádzajúceho stupňa vzdelávania, sú kritické myslenie a riešenie problémov. Konkrétne, pri prechode z materskej školy na 1. stupeň ZŠ, učitelia identifikovali ako nedostatočne rozvinuté:

- Schopnosť riešiť problémy: 36,0 %
- Písomný jazykový prejav: 35,1 %
- Schopnosť kritického myslenia: 32,5 %
- Zvládanie záťažových situácií: 30,5 %
- Etické správanie: 30,4 %

Tieto čísla poukazujú na systémový problém. Ak viac ako tretina detí prichádza do školy s nedostatočne rozvinutou schopnosťou riešiť problémy a kriticky myslieť, je zrejmé, že predprimárne vzdelávanie nevyužíva naplno potenciál, ktorý toto vývinové obdobie ponúka. Úlohou pedagógov v materských školách by preto malo byť nielen, odovzdávanie vedomostí, ale predovšetkým cielené budovanie kognitívnych základov a aktívne formovanie postojov a zručností nevyhnutných pre kritické myslenie.

2 Formovanie kritického myslenia v predprimárnom vzdelávaní

V tejto časti príspevku uvádzame výskumné zistenia o vhodných metódach, nástrojoch či prístupoch na podporu kritického myslenia detí v predškolskom veku.

2.1 Kladenie otázok a diskusia

Collinsová (2016) sa vo svojej štúdii zaoberala tým, aký vplyv má diskusia s nízkou a vysokou kognitívnou náročnosťou na porozumenie príbehu deťmi a identifikovala prínos samotnej diskusie. Účastníkmi výskumu bolo 70 detí v predškolskom veku. Deti boli náhodne rozdelené do experimentálnych alebo kontrolných podmienok a v malých skupinách sa im čítali dvojice kníh. V experimentálnej podmienke bola 1 kniha z dvojice diskutovaná s nízkymi kognitívnymi nárokmi, šlo o doslovné otázky. Druhá kniha bola diskutovaná s vysokými kognitívnymi nárokmi, išlo o inferenčné otázky, ktoré vyžadujú vyvodzovanie záverov. V kontrolnej podmienke boli knihy čítané nahlas bez diskusie. Všetky deti po treťom prečítaní kníh absolvovali testy na porozumenie príbehu s novými doslovnými a inferenčnými otázkami. Zistenia ukázali významný vplyv diskusie na porozumenie a inferenčné myslenie detí. Analýzy opakovaných meraní ukázali významný účinok diskusie s vysokou náročnosťou na oba typy otázok, pretože viedla k vyššiemu počtu správnych odpovedí na obe typy otázok, najmä však na inferenčné otázky. Výsledky teda poukazujú na to, že diskusia s vysokou náročnosťou podporuje oba aspekty porozumenia príbehu a je užitočnejšia než diskusia s nízkou náročnosťou pri odpovedaní na inferenčné otázky.

Säre, Tulviste & Luik (2019) realizovali výskum na zistenie vzťahu efektívneho kladenia otázok a rozvojom verbálneho uvažovania počas filozofických skupinových diskusií. Ich cieľom bolo zistiť, na ktoré otázky výskumníka deti v predškolskom veku reagujú verbálnym uvažovaním počas diskusií. Výskumnú vzorku tvorilo 58 detí vo veku 5 až 6 rokov z troch materských škôl. Údaje zhromažďovali prostredníctvom videozáznamov skupinových diskusií. Deti spolu s výskumníkom sedeli v kruhu a počas každej diskusie kládol výskumník otázky

s cieľom podnietiť deti k uvažovaniu. Ak dieťa neodpovedalo verbálne a napr. mlčalo alebo sa len usmievalo, výskumník otázku preformuloval a komentoval ju tak, aby dieťa nasmeroval k uvažovaniu v úplne novej podobe. Ak dieťa naďalej mlčalo, výskumník ho naviedol, aby povedalo, že odpoveď nevie a tým ho povzbudil vyjadriť sa slovne aj vtedy, keď nevie, čo povedať. Celkovo sa v diskusiách zanalyzovalo 1567 otázok a 1199 verbálnych odôvodnení pomocou kombinovanej metódy. Zistenia ukázali, že počas 20 filozofických skupinových diskusií výskumníci kládli tri typy otázok:

1. Otvorené otázky (45, 64 %) s funkciami: iniciovanie, interpretácia, procesné otázky, špekulatívne otázky,
2. Uzavreté otázky (30, 5 %) s funkciami: áno/nie otázky, výber z možností,
3. Otázky mimo diskusie (23, 86 %).

Z výsledkov štúdie vyplýva, že niektoré otvorené aj uzavreté otázky môžu účinnejšie podporovať rozvoj verbálneho uvažovania u detí. Deti v predškolskom veku poskytlí najviac verbálnych odôvodnení v reakcii na otázky typu interpretácia, proces a áno/nie. V závere svojich zistení uvádzajú autori potenciál nielen otvorených otázok, ale aj uzavretých otázok na rozvoj verbálneho uvažovania. Odporúčajú klásť najmä interpretačné otázky, otázky zamerané na proces, ktoré smerujú deti priamo k dôvodu a otázky typu áno/nie.

Schrodt, Smith, Fitzpatrick & Liu (2024) vo svojom výskume zisťovali, ako podporiť mladšie deti využitím Sokratovho rozhovoru ako nástroja na rozvoj kritického myslenia a hlbokkej, dialógovej diskusie o zložitých textoch prostredníctvom obrázkových kníh. V rámci tejto akčno-výskumnej štúdie učiteľka materskej školy v spolupráci s univerzitnou profesorkou obohatila svojich 19 detí pomocou Sokratovho rozhovoru. Údaje boli systematicky zhromažďované prostredníctvom týždenných Harkness modelov a pomocou rubriky zameranej na hovorenie a počúvanie. Výsledky ukazujú významnú zmenu v dynamike diskusií žiakov – od učiteľom vedenej diskusie k interaktívnemu zapojeniu detí. Počas päťtýždňovej diskusie sa zvýšila účasť z približne polovice detí na plnú účasť. Rubriky hovorenia a počúvania preukázali zlepšenie v týchto oblastiach: sledovanie hovoriaceho, zopakovanie toho, čo počuli, aktívne prispievanie do diskusie viacerými vstupmi, dodržiavanie dohodnutých pravidiel diskusie. Deti sa taktiež zlepšili v počúvaní odpovedí ostatných a reagovaní na tému. Prostredníctvom iteratívneho dizajnu a zámernej reflexie učiteľka a výskumníčka zistili, že hoci Sokratov rozhovor efektívne zlepšoval zapojenie detí, bolo potrebné poskytnúť rôzne formy podpory pre mladšie deti, ako napr. vizuálne pomôcky (interaktívne nástenky, tlačенý materiál), fyzické pomôcky (kocky s otázkami, žetóny na rozprávanie), písomné pomôcky (ukážky písomných prác).

2.2 Príbehy

Reed, Hurks, Kirschner & Jolles (2015) - táto holandská štúdia sa zaoberala tým, ako môže spoločné rozprávanie príbehov medzi rovesníkmi stimulovať kauzálne myslenie. Základom tvorby príbehov boli obrázkové knihy. Účastníkmi výskumu bolo 28 detí z troch materských škôl vo veku od 4, 5 – 6 rokov, ktoré boli rozdelené do šiestich skupín po štyroch až piatich členoch. Zloženie skupín bolo utvorené tak, aby medzi jedincami boli čo najmenšie rozdiely a bolo možné porovnať skupiny z hľadiska vekovej kategórie, pohlavia, úrovne všeobecných kognitívnych schopností a kauzálneho uvažovania, jazyka používanom v domácom prostredí, dosiahnutej úrovne vzdelania rodičov a domáceho čitateľského prostredia. S každou skupinou sa realizovalo šesť rozprávacích stretnutí počas dvoch týždňov. Deťom bol počas týchto stretnutí poskytnutý priestor na voľnú tvorbu príbehov, pričom vychádzali z podnetov, ktoré predstavovali dve zámerne vybrané obrázkové knihy, a to – Cave Baby a Tom's Elephant. Medzi kritériá, podľa ktorých boli vybrané dané tituly, zaradujeme: hodnotenie príbehu a ilustrácií ako kvalitné a príťažlivé pre čitateľov, jasne vyplývajúci dej z ilustrácií, možnosť vytvoriť z postupnosti ilustrácií kauzálny sled udalostí, fiktívne príbehy v kontexte prírodných zákonov – vylúčenie pôsobenia magických síl, deti nemali predošlú skúsenosť s danými knihami. Motivácia bola zvolená vo forme bábk. Deti voľne rozprávali príbehy bez určovania poradia hovoriaceho, no vzájomne sa počúvali. Výskumné asistentky nijakým spôsobom nevstupovali do rozprávania a nezasahovali do obsahu hovoreného. Zo stretnutí boli vytvorené digitálne nahrávky. Analyzovali sa najmä nahrávky skupín, ktoré sa vyznačili najvýraznejšími odchýlkami – skupina s najvyšším a najnižším pokrokom od vstupného a výstupného testovania. V skupine s najvýraznejším pokrokom bolo rozprávanie typické detailnými interpretáciami obrázkov, kauzálnymi vysvetleniami a zdôvodňovaním svojich tvrdení. Zaujímavé je to, že rozhovor tejto skupiny trval dvakrát viac času ako rozhovor druhej porovnávacej skupiny, pričom deti mali samy priestor rozhodnúť, koľko času budú rozhovoru venovať. To môže poukazovať na to, že jedným z faktorov môže byť dĺžka spoločného rozhovoru príbehov, keď sa až v neskoršej časti zaktivizuje myslenie a interakcie. Pre skupinu s najmenším pokrokom bolo naopak príznačné „povrchné“ rozprávanie ako pomenovávanie obrázkov, tvorba jednoduchých záverov, pasívne prijímanie tvrdení a nezhody. Medzi skupinami sa nezistili odlišnosti v schopnosti kauzálnej predikcie. Výsledky štúdie naznačujú, že zameranie sa na vysvetlenia, ktoré obsahujú kauzálne mechanizmy, môže zohrávať významnú úlohu v rozvíjaní kauzálneho uvažovania. Poukazujú tiež na to, že miera aktivizácie kauzálneho myslenia vplýva na výsledky úloh zameraných na kauzálne uvažovanie. Aktivizácia môže byť podporená typom interakcií, ktoré sa vytvárajú medzi deťmi počas

rozprávania príbehov. Skupina detí s najvýraznejším zlepšením pristupovala k návrhom druhých kriticky, no zároveň konštruktívne a poskytovala vysvetlenia svojich tvrdení, aby sa spoločne posúdili. Naopak, pre skupinu s najmenším pokrokom bol typický sporný a kumulatívny rozhovor. Z výskumných zistení vyplýva, že za ideálny skupinový diskurz pre rozvoj kauzálneho myslenia detí v predškolskom veku sa môže označiť interakcia nazývaná exploratívny rozhovor.

Muryanti & Herman (2017) vo svojom výskume venovali pozornosť tzv. „puzzle stories“ a ich potenciálu rozvíjať schopnosť kriticky myslieť. Ide o tvorenie akejsi skladačky, príbehu z ponúknutých obrázkov a jeho následne prerozprávanie. Deti si volia a zoradujú obrázky podľa svojej predstavy. Učiteľ im ponúkne úvodné smerovanie a zvyšok príbehu dotvárajú deti samy. Výskum sa realizoval v islamskej materskej škole, ktorá podporuje rozvoj kritického myslenia u detí cez využívanie príbehov formou puzzle. Uplatňuje ich pri výučbe v oblastiach gramotnosti, technológií a prírodných vied. Cieľom výskumu bolo pozorovať tento proces v praxi – učiteľa aj deti. Výskumu sa zúčastnilo 20 detí a jedna učiteľka. Údaje sa zaznamenávali formou terénnych poznámok z pozorovania a individuálnych hodnotiacich hárokov žiakov na identifikovanie rozvoja ich kritického myslenia. Výskumník zároveň realizoval interview s učiteľkou. Učiteľka použila puzzle príbehy počas ôsmich stretnutí – štyri stretnutia pri výučbe gramotnosti a štyri stretnutia pri výučbe technológií a prírodných vied. Puzzle príbehy realizovala pravidelne dvakrát do týždňa v rámci jednotlivých sekcií. Pri zaradení puzzle príbehu do výučby začala učiteľka aktivitu tým, že deťom predstavila sadu obrázkov – jedna sada obsahovala štyri obrázky. Potom si formou otázok overila, či deti rozumejú, čo sa nachádza na obrázkoch. Následne deťom prerozprávala príbeh podľa poradia obrázkov. Po dokončení rozprávania obrázky zamiešala a požiadala deti, aby ich samostatne usporiadali podľa seba a prerozprávali tento príbeh. Ako účinná motivácia sa ukázalo odmeňovanie hviezdikami. Deti každým stretnutím boli aktívnejšie a dokázali tvoriť dlhšie príbehy. Na prvom stretnutí dokázalo 16 detí (80 %) z dvadsiatich prítomných detí vytvoriť vlastný príbeh. Na druhom to bolo 86, 6 % z pätnástich prítomných detí. Výsledky poukazujú na to, že príbehy typu puzzle stimulujú kritické myslenie detí. Údaje z rozhovoru s učiteľkou ukázali, že puzzle príbehy využíva pravidelne a odzrkadľuje sa to zlepšením v oblasti reči a kritického myslenia u detí. Puzzle príbehy môžu deťom pomôcť kreatívne myslieť a analyzovať situácie a problémy z rôznych alternatívnych smerov.

Chandrawati et al. (2024) – štúdia autorov skúmala využitie obrázkovej knihy a dialógu s cieľom rozvíjať kritické myslenie u detí v materskej škole v spojitosti s environmentálnou výchovou. Zber údajov sa uskutočnil na základe pozorovaní a rozhovorov. Učiteľky, ktoré boli súčasťou výskumu, mali deťom čítať a ukazovať obrázkovú knihu. Typ kníh, ktorý sa využil, boli veľkoformátové

knihy, ktoré obsahovali ilustrácie zobrazujúce environmentálne témy, ako odpad či starostlivosť o prírodu. Nasledoval dialóg o témach, ktoré súvisia s environmentálnou výchovou. Učiteľky si pripravili podnecujúce otázky k obrázkom v knihe, aby rozvíjali myslenie u detí. Tiež deti vyzývali k opisu daných obrázkov. Učiteľky tiež vyzvali jedno dieťa, aby si knihu „prečítalo“ a následne porozprávalo ostatným, o čom bola. Výskumníci sledovali správanie a jazyk detí počas prebiehajúcich konverzácií s učiteľkami. Niektoré deti prejavili záujem o prezeranie obrázkov, ukazovali na ne a zdieľali svoje vlastné skúsenosti. Z výsledkov štúdie vyplýva, že využitie obrázkovej knihy spolu s následným dialógom môže podporiť kritické myslenie detí v predškolskom veku. Uvádzame zaujímavý výskum, ktorý skúmal potenciál obrázkových kníh v spojitosti s rozvojom zručností kritického myslenia.

Erşan & Er (2021) skúmali, nakoľko sú prvky kritického myslenia obsiahnuté v detských ilustrovaných knihách používaných v predprimárnom vzdelávaní. Analyzovali 200 obrázkových kníh pomocou metódy analýza dokumentov. Pri výbere skúmanej vzorky kníh sa prihliadalo na tieto kritériá: obsah ilustrácií, vhodnosť pre deti od štyroch rokov a domáci spisovatelia.

Výsledky hovoria o tom, že v skúmaných detských knihách, ktoré sú čítané deťom v materských školách, sa viac vyskytovali výrazy podporujúce zručnosti kritického myslenia ako je vyvodzovanie záverov, hodnotenie a sebaregulácia, zatiaľ čo zručnosti ako analýza a interpretácia boli prítomné len v malej miere. Taktiež sa zistilo, že výroky podporujúce schopnosť interpretovať boli v knihách vyjadrené priamo a nie nepriamo. Zistenia teda ukázali, že kritické myslenie je v obrázkových knihách prítomné len v obmedzenej miere, najmä vo forme priamych tvrdení. Výsledky poukazujú na prístup, ktorý obmedzuje stimuláciu kritického myslenia v detskej literatúre. Ilustrované knihy určené pre detského čitateľa by skôr mali zahŕňať obsah, ktorý prispieva k rozvoju detského myslenia.

2.3 Bádanie

Priyanti a Warmansyah (2021) vo svojej štúdii zisťovali vzťah medzi kritickým myslením a bádateľskými metódami. Výskumnú vzorku tvorilo 12 detí vo veku 5 – 6 rokov z materskej školy v Indonézii. Výskum sa realizoval vo forme akčného výskumu v triede, ktorý mal dva cykly. Zdrojom potrebných údajov bola analýza pozorovaní, rozhovorov a dokumentácie. Prvý cyklus sa niesol v téme „vietor“ a v druhom cykle sa venovali téme „ťažké a ľahké predmety“. Obsahom každého cyklu bolo plánovanie, realizácia, pozorovanie zistených údajov a reflexia. Z výsledkov vyplýva, že realizované činnosti zlepšili úroveň kritického myslenia u detí. Na začiatku ich úroveň kritického myslenia zodpovedala 39, 83 %, ktorá sa v 1. cykle zvýšila na 62, 75 % a v 2. cykle vzrástla až na 80, 92 %. Celkový nárast teda predstavuje 41, 09 %. Bádateľské metódy tak môžeme označiť za efektívne,

ktoré majú v sebe potenciál rozvíjať kritické myslenie u detí v predškolskom veku. V týchto aktivitách majú deti priestor pozorovať, klásť otázky, uvažovať a vyjadriť svoje poznatky, pocity či zistenia vyplývajúce z realizovaného experimentu. Práve činnosti, ku ktorým sú deti podnecované, ako skúmanie, riešenie problémov a vyjadrovanie formujú ich kritické myslenie.

Lin, Yang, Wu & Zhu (2020) sa zaoberal so svojím výskumným tímom zisťovaním, aký výsledok prinesie aplikácia 12 týždňového programu bádateľsky orientovaného vyučovania prírodných vied a inžinierstva (IBSE) u detí v predškolskom veku. Účastníkmi výskumu bolo 122 detí s priemerným vekom 5 rokov. Dve triedy predstavovali experimentálne skupiny a dve triedy kontrolné skupiny. Deti v triedach, v ktorých bol implementovaný model IBSE, boli rozdelené na sedem menších skupín. Každá skupina absolvovala 15 stretnutí, kde prebiehala herná aktivita. Každá aktivita sa niesla v tomto slede činností:

1. Predstavenie obrázkov, na ktorých je zobrazený pohyb predmetov po naklonenej rovine
2. Vlastné skúmanie a manipulácia s materiálom (kockami) – otázka: Ako dosiahnuť pohyb objektu?
3. Kladenie otázok zo strany učiteľa aj detí
4. Skupinová diskusia – vyhodnotenie aktivity a otázky k ďalšiemu bádaniu

Výskumný tím sledoval a hodnotil priebeh programu hlavne v troch oblastiach, a to: herný priestor a pomôcky, vzájomnú interakciu medzi deťmi a pedagogickú stimuláciu detí formou otázok. Svoje hodnotenie tím uskutočňoval každé štyri týždne a zaznamenával svoje údaje v pozorovacom formulári. Formulár obsahoval 21 položiek, ktoré sa vyhodnocovali pomocou dvojbodovej Likertovej škály, kde 0 znamenala, že sa tvrdenie nevzťahuje na pozorovaciu skutočnosť a 1 značila občasnú alebo skoro trvalú platnosť. Výsledné skóre ukázalo vysoké hodnoty pre sledované oblasti: 1, 72 pre priestor, 1, 67 pre interakcie a 1, 37 pre pedagogický prístup. Program bol teda verne implementovaný podľa návrhu. Štatistické výsledky celej štúdie poukazujú na výrazne zlepšenie v experimentálnej skupine, čo sa týka vedomostí z fyziky, schopnosti riešiť problémy a motivácie na rozdiel od detí v kontrolnej skupine. Veľkosť efektu vyjadrený pomocou Cohenovho d vyjadruje hodnoty od 0, 27 do 1, 28, z čoho vyplývajú malé až výrazné účinky programu. Zo zistení vyplýva aj to, že počiatočná úroveň schopností ovplyvnila účinky programu – deti v experimentálnej skupine už na začiatku dosiahli lepšie výsledky v oblasti riešenia problémov súvisiacich s vedou a riešenia inžinierskych problémov ako deti v kontrolnej skupine.

3 Diskusia a záver

Syntéza teoretických poznatkov a praktických metód prezentovaných v našej štúdií jednoznačne potvrdzujú, že formovanie kritického myslenia v predškolskom veku je nielen možné, ale aj absolútne nevyhnutné. Kognitívny aparát dieťaťa, charakterizovaný rozvojom rozumových operácií a postupným prekonávaním egocentrizmu, vytvára úrodnú pôdu pre systematické pestovanie tejto kľúčovej kompetencie. Napriek tomu sa v praxi stretávame s viacerými výzvami. Výsledky prieskumu „To dá rozum“ (Hall et al., 2019) sú jasným signálom, že potenciál predprimárneho vzdelávania v tejto oblasti nie je naplno využívaný. Príčiny môžu byť rôzne: od postojov samotných riaditeľov a pedagógov, ktorí môžu uprednostňovať rozvoj vedomostí pred rozvojom zručností, až po nedostatok metodickéj podpory a konkrétnych nástrojov pre učiteľov. Paradoxne, napriek tomu, že fenomén kritického myslenia rezonuje v odbornej i laickej verejnosti, jeho dôležitosť sa v praxi často podceňuje. Prieskum medzi riaditeľmi škôl ukázal, že kým riaditelia materských škôl považujú rozvoj kritického myslenia za dôležitý v necelých 22 % prípadov, u riaditeľov základných škôl táto hodnota klesá na menej ako 14 % (Hall et al., 2019). Tieto postoje môžu prispievať k pretrvávajúcemu stavu, kedy sa v školách nevenuje dostatočná pozornosť systematickému formovaniu tejto schopnosti. Prečo je dôležité rozvíjať kritické myslenie už v ranom detstve? Fisher (2005) uvádza, že práve predškolský vek je vekom, kedy sa formuje identita jedinca, vrátane jeho mysle. Podľa First things first (n.d.) je toto obdobie kritickým, a teda kľúčovým pre tvorbu mozgových spojení súvisiacich s riešením problémov, empatiou či sebakontrolou. Ak sa nestimulujú v tomto období, neskôr sa rozvíjajú už v ťažšej miere. Podľa Boe & Hognestad (2010) podnecovaním kritického myslenia preukazujeme dieťaťu úctu ako k človeku a pripravujeme ho na život dospelého človeka, ktorý je charakteristický aj plnou samostatnosťou. Ďalším bodom na zamyslenie je integrácia odporúčaných metód do každodennej praxe. Nemalo by ísť o izolované „aktivity na kritické myslenie“, ktoré sa realizujú raz za týždeň. Kritické myslenie by sa malo stať prirodzenou súčasťou všetkých činností – pri čítaní rozprávky (Prečo si myslíte, že to vlk urobil?), pri hre na dvore (Ako by sme mohli postaviť hrad z piesku, aby sa nám nezrútil?), aj pri riešení konfliktov (Čo by pomohlo, aby ste sa obaja cítili lepšie?). V neposlednom rade je dôležité zdôrazniť, že formovanie kritického myslenia je dlhodobý proces. Nemôžeme očakávať okamžité a merateľné výsledky. Ide o investíciu do budúcnosti dieťaťa, ktorá sa prejaví v jeho schopnosti učiť sa, riešiť problémy, odolávať manipulácii a viesť plnohodnotný a zodpovedný život. Práve preto je nevyhnutné, aby sa táto téma stala prioritou nielen na úrovni jednotlivých materských škôl, ale aj v rámci celého vzdelávacieho systému.

Kľúčovým posolstvom nášho príspevku je fakt, že pedagóg v materskej škole disponuje širokou škálou účinných nástrojov na podporu tohto procesu. Rámcový model EUR spolu s konkrétnymi metódami ako kladenie otvorených otázok, diskusie, cubing, t-schéma, brainstorming, pojmové mapovanie, bádanie či príbehy predstavujú inšpiratívny nástroj pre každého učiteľa, ktorý chce viesť deti k samostatnému a hĺbkovému mysleniu. Prekonanie určitých nedostatkov vo formovaní kritického myslenia v predprimárnom vzdelávaní si vyžaduje nielen metodickú pripravenosť pedagógov, ale predovšetkým zmenu paradigmy – posun od vzdelávania zameraného na odovzdávanie hotových vedomostí k vzdelávaniu, ktoré kultivuje zvedavosť, podporuje kladenie otázok a oceňuje proces hľadania odpovedí viac než samotné odpovede. Cieľom by malo byť vychovať generáciu, ktorá nielenže dokáže obstať v nárokoch 21. storočia, ale ktorá bude schopná kriticky nazerať na svet, odolávať dezinformáciám a manipulácii, a predovšetkým, ktorá sa nebude báť myslieť sama za seba. Investícia do rozvoja kritického myslenia v ranom veku je preto investíciou do zdravšej a slobodnejšej spoločnosti. Uvedomujeme si, že myšlienkové operácie dieťaťa v predškolskom veku sú ešte len v počiatočnom štádiu. Usudzovanie detí je často naivné, založené na vonkajšej podobnosti a prvotnej skúsenosti, a nie na logickej analýze podstatných znakov. Avšak práve tieto rodiace sa schopnosti tvoria nevyhnutný aparát, ktorý dieťaťu umožňuje začať myslieť kriticky. Bez schopnosti analyzovať, porovnávať a hľadať súvislosti by kritické myslenie nebolo možné.

Literatúra

- BOE, M. & HOGNESTAD, K. 2010. Critical thinking in kindergarten. *Childhood & Philosophy*, 6(11), 151-165.
- BÚTORA, D. 2023. *Kurikulárna reforma sa stáva realitou. Schválili sme nový štátny vzdelnáčhoávací program pre základné vzdelávanie*. Bratislava: MŠVVaM.
- COLLINS, M. F. 2016. Supporting Inferential Thinking in Preschoolers: Effects of Discussion on Children's Story Comprehension. *Early Education and Development*, 27(7), 932-956.
- CHANDRAWATI, T. et al. 2024. Using picture books and dialogue to raise kindergarten children critical thinking about environmental education. *International Conference on Teaching and Learning Proceeding*, 2(1), 421-428.
- ERSAN, S. & ER, H. 2021. An Investigation of Critical Thinking Skills in Illustrated Children's Books. *Kastamonu Education Journal*, 29(5), 1065-1073.
- FISHER, R. 2005. *Teaching children to think*. UK: Nelson Thornes.
- HALL, R. et al. 2019. *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku: To dá rozum*. Bratislava: MESA10.

- KAMARULZAMAN, W. & AHMAD, I. S. 2014. Contributing factors to children's critical thinking ability: The perception of pre-service teachers from a private university in Malaysia. *Southeast Asia Psychology Journal*, 2(2), 69-76.
- KONČEKOVÁ, Ľ. 2014. *Vývinová psychológia. 4. vyd.* Prešov: Michal Vaška.
- KOPRDOVÁ, A. 1997. *Možnosti rozvoja kritického myslenia detí vo výučbe spoločenskovedných predmetov.* Bratislava: Metodické centrum.
- KOSTURKOVÁ, M. 2016. *Rozvoj kritického myslenia žiakov stredných škôl.* Prešov: Prešovská univerzita.
- LIN, X., YANG, W., WU, L. & ZHU, L. 2020. Using an Inquiry-Based Science and Engineering Program to Promote Science Knowledge, Problem-Solving Skills and Approaches to Learning in Preschool Children. *Early Education and Development*, 32(5), 695-713.
- MAČAJOVÁ, M. 2021. *Pedagogika tvorivosti.* Nitra: UKF.
- MAŇÁK, J. & ŠVEC, V. 2003. *Výukové metódy.* Brno: Paido.
- MURYANTI, E. & HERMAN, Y. 2017. Building Children's Critical Thinking by Puzzle Story Telling. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 58(1), 147-151.
- NOVÁKOVÁ, Ľ. 2014. *Kritické myslenie na 1. stupni ZŠ, stratégia rámca učenia EUR. Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe.* Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- PRIYANTI, N. & WARMANSYAH, J. 2021. Improving Critical Thinking Skills of Early Childhood Through Inquiry Learning Method. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 5(2), 2241-2249.
- REED, H. C., HURKS, P. P. M., KIRSCHNER, P. A. & JOLLES, J. (2015). Preschoolers' Causal Reasoning During Shared Picture Book Storytelling: A Cross-Case Comparison Descriptive Study. *Journal of Research in Childhood Education*, 29(3), pp. 367-389.
- RYMANOWICZ, K. 2016. *The importance of critical thinking for young children.* Blog post.
- SÄRE, E., TULVISTE, T. & LUIK, P. 2019. The function of questions in developing a preschooler's verbal reasoning skills during philosophical group discussions. *Early Child Development and Care*, 189(4), 555-568.
- SCHROD, K., SMITH, L., FITZPATRICK, E. & LIU, J. 2024. Facilitating Critical Discussion of Picturebooks Through Socratic Seminars in a Kindergarten Classroom. *Early Childhood Education Journal*, 52(7), 1545-1562.
- ŠÁNDOROVÁ, V. 2013. *Metódy a formy práce podporujúce kritické myslenie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia.* Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- TUREK, I. 2003. *Kritické myslenie.* Banská Bystrica: Metodicko-pedagogické centrum.

UTAMI, R. T., SALEH, M., WARSONO, W. & HARTONO, R. 2020. Factors affecting students'critical thinking development in EFL classroom. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 535(1), 221-223.

VÁGNEROVÁ, M., & LISÁ, L. 2021. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Karolinum: Praha.

VPLYV DIGITÁLNYCH TECHNOLOGIÍ NA SEBAHODNOTENIE V DEŤSKOM VEKU

IMPACT OF DIGITAL TECHNOLOGIES ON SELF-ESTEEM IN CHILDHOOD

Kristína Adamčíková, Robert Krause

Abstrakt: Cieľom príspevku bolo zistiť, či existuje vzťah medzi frekvenciou používania sociálnych sietí a sebahodnotením u detí mladšieho školského veku. Zrealizovali sme výskum, kde sme zisťovali súvislosť medzi sebahodnotením a frekvenciou používania sociálnych sietí u detí vo veku 9-10 rokov. Výskumu sa zúčastnilo 80 žiakov štvrtého ročníka základných škôl. Sebahodnotenie bolo merané Rosenbergovou škálou sebahodnotenia. Na meranie frekvencie používania sociálnych sietí sme vytvorili dotazník. Štatistická analýza výsledkov nepotvrdila vzťah medzi frekvenciou používania sociálnych sietí a sebahodnotením ($p = 0,1445$). Vo výsledkoch sebahodnotenia neboli nájdené interpohlavné rozdiely ($p = 0,207$).

Kľúčové slová: digitálne technológie, sociálne siete, mladší školský vek, sebahodnotenie

Abstract: The aim of the study was to determine whether there is a correlation between the frequency of the use of social networking sites and self-esteem in children of younger school age. The relation between self-esteem and the frequency of use of social networks in children aged 9-10 was investigated in current master thesis. A total of 80 students of the fourth-grade in elementary school participated in the research. Self-esteem was measured by the Rosenberg Self-Esteem Scale. Another questionnaire was created to measure the frequency of the use of social networking sites. Statistical analysis of the results confirms no relation between the frequency of the use of social networking sites and self-esteem ($p = 0.1445$). Also, gender differences were not detected ($p = 0.207$).

Key words: digital technologies, social networking sites, younger school age, self-esteem

1 Úvod do problematiky

Využívanie digitálnych technológií sa v súčasnej informačnej dobe stáva nevyhnutnosťou. Digitálne technológie majú v súčasnosti pre vyvíjajúce sa deti úplne iný význam ako kedysi. Deti sa rodia do prostredia plného digitálnych technológií a vyrastajú obklopení nimi. Virtuálna realita je však tvorená rôznym obsahom, ktorého autorom môže byť ktokoľvek, preto je dôležité, aby deti boli pod dohľadom a informácie z internetu boli pre nich regulované. V súčasnosti sú deti nielen pasívnymi prijímateľmi mediálnych obsahov, ale zároveň aj aktívnymi tvorcami

a komunikátormi, čo môže mať zlý vplyv na ich vývin a psychiku (Vagaská, 2022).

V súčasnej dobe sa venuje viac a viac pozornosti používaniu digitálnych technológií, sociálnych sietí a online svetu, ktorý vzniká v týchto priestoroch. Mnoho výskumov sa venuje ich dopadu nielen na životy mladých ľudí, ale aj celkovým dopadom na spoločnosť. Napríklad Woods a Scott (2016) zisťovali ako používanie sociálnych médií súvisí s kvalitou spánku, sebaúctou, úzkosťou a depresiou. Kross a kol. (2013) zase skúmali ako používanie Facebooku vplýva na subjektívnu pohodu. Shi, Kong a Zhu (2024) skúmali zase vzťah medzi používaním sociálnych médií a sociálnou úzkosťou dospievajúcich. V mladšom školskom veku, dokonca aj v predškolskom veku sa výskumy viac zaoberajú vplyvom digitálnych technológií na fyzické a psychické zdravie detí. Parkes, Sweeting, Wight, a Henderson (2013) sledovali psychosociálne zmeny spôsobené sledovaním televízie a hraním videohier vo veku 5 až 7 rokov. Všetky tieto výskumy zistili negatívne dôsledky digitálnych technológií, ale hlavne keď deti trávili za obrazovkou nadmerne veľa času.

Mnohé výskumy sa zaoberajú aj vplyvom používania digitálnych technológií a sociálnych sietí na sebahodnotenie. Napríklad Pop, Lorga, Lurcov (2022) skúmali vzťah medzi sebahodnotením, pocitom osamelosti a používaním sociálnych sietí u mladých ľudí. Výsledky ukazujú, že v priemere študenti strávia 3.38 ± 0.80 h na sociálnych sieťach. Muži dosiahli vyššiu úroveň sebahodnotenia ako ženy. Zistili, že čím viac času študenti strávia na TikTok alebo Snapchat, tým vyššie bolo ich sebavedomie. Vo výskume ďalej odhalili, že čím sú žiaci starší, tým je miera osamelosti nižšia. Navyše zistili, že čím starší študenti, tým nižší je počet hodín denne strávených na sociálnych sieťach.

Cieľom výskumu Tazghini a Siedlecki (2013) bolo preskúmať, či sebaúcta ovplyvňuje správanie na Facebooku. Výskumu sa zúčastnilo 200 mladých ľudí vo veku 17 až 29 rokov. Výsledky naznačujú, že existuje vzťah medzi úrovňou sebaúcty a online aktivitami. Nižšie sebavedomie bolo spojené s väčším pocitom spolupatričnosti ku komunite na Facebooku, pretože komunikácia prostredníctvom Facebooku je pre nich jednoduchšia a dokážu ľahšie spoznať nových priateľov. Sebaúcta však nesúvisela s „veľkým premýšľaním o príspevkoch“ a rovnako sa nenašiel vzťah medzi sebaúctou a počtom priateľov na Facebooku. Nižšie sebavedomie súviselo s častejším neoznačovaním sa na fotografiách a prijímaním žiadostí o priateľstvo od jednotlivcov, ktorých dobre nepoznáme.

Andreassen, Pallesen a Griffiths (2017) zisťovali vzťah medzi návykovým používaním sociálnych sietí, narcizmom a sebaúctou. Zistenia štúdie ukázali, že mladí, ženy, participanti bez vzťahu, študenti a menej vzdelané osoby (základná škola) mali vyššie skóre na škále závislosti od sociálnych médií. Narcizmus pozitívne súvisel s návykovým používaním sociálnych médií, pretože sociálne médiá umožňujú jednotlivcom posilňovať svoje ego na základe okamžitej spätnej väzby od potenciálne veľkého počtu iných jednotlivcov. Výsledky ďalej ukazujú,

že ľudia používajú sociálne médiá, aby získali vyššiu sebaúctu. Ľudia s nízkym sebavedomím môžu tiež uprednostňovať online komunikáciu namiesto osobnej komunikácie.

Cieľom príspevku bolo zistiť, či existuje vzťah medzi frekvenciou používania sociálnych sietí a sebahodnotením u detí mladšieho školského veku. Zisťovali sme, či deti mladšieho školského veku majú vlastné mobilné telefóny a koľko času na nich trávajú. Skúmali sme aj úroveň sebahodnotenia detí v mladšom školskom veku. Vytýčili sme nasledovné výskumné otázky (VO) a hypotézy (H):

VO1: Aká je úroveň sebahodnotenia detí mladšieho školského veku?

VO2: Aký je rozdiel v úrovni sebahodnotenia chlapcov a dievčat mladšieho školského veku?

VO3: Aká je frekvencia používania mobilných telefónov a sociálnych sietí detí mladšieho školského veku?

VO4: Aký je vzťah medzi frekvenciou používania sociálnych sietí a úrovňou sebahodnotenia detí mladšieho školského veku?

H1: Predpokladáme, že výsledky Rosenbergovej škály sebahodnotenia chlapcov a dievčat sa nebudú líšiť.

Na základe výskumu Wood, Griffin, Barton a Sandercock (2021) neočakávame významné rozdiely vo výsledkoch z Rosenbergovej škály sebahodnotenie medzi chlapcami a dievčatami.

H2: Predpokladáme, že participanti s nižšou úrovňou sebahodnotenia budú častejšie používať sociálne siete.

Domnievame sa, že výsledky budú v súlade s výskumami Tazghini a Siedlecki (2013), Woods a Scott (2016) a nižšie sebavedomie bude viac prepojené s častejším používaním sociálnych sietí.

2 Metódy

2.1 Výskumný súbor

Základný súbor výskumu tvorili žiaci štvrtého ročníka prvého stupňa na ZŠ vo veku 9-10 rokov ($AM = 9,6$; $SD = 0,493$). Na výskume sa zúčastnilo 80 žiakov štvrtého ročníka základných škôl. Z toho aktuálne v tom čase 32 žiakov malo 9 rokov a 48 malo 10 rokov. Z toho 35 žiakov v tom čase pravidelne navštevovalo Základnú školu sv. Svorada a Benedikta v Nitre, 28 žiakov navštevovalo Základnú školu kniežaťa Pribinu v Nitre a 17 žiakov navštevovalo Základnú školu v Kalnej nad Hronom. Z toho sa výskumu zúčastnilo 47 dievčat ($AM = 9,489$; $SD = 0,505$) a 33 chlapcov ($AM = 9,758$; $SD = 0,435$).

2.2 Metódy zberu dát

Na zistenie úrovne sebahodnotenia sme použili Rosenbergovu škálu sebahodnotenia (Rosenberg Self-Esteem Scale). Rosenbergova škála sebahodnotenia (RŠS) je štandardným meradlom sebahodnotenia v psychologickom výskume. Škála poskytuje krátku, priamu a pohodlnú metódu na meranie globálnej sebaúcty. Skladá sa z 10 položiek, z ktorých 5 je negatívne formulovaných. Osoba vyjadruje svoj súhlas, či nesúhlas ku každej položke na štvorbodovej stupnici Likertovej škály (úplne súhlasím, skôr súhlasím, skôr nesúhlasím, úplne nesúhlasím). Položky 1, 2, 4, 6, 7 (pozitívne formulované) boli bodované nasledovne: úplne súhlasím = 4 body, skôr súhlasím = 3 body, skôr nesúhlasím = 2 body, vôbec nesúhlasím = 1 bod. A položky 3, 5, 8, 9, 10 (negatívne formulované) boli bodované nasledovne: úplne súhlasím = 1 bod, skôr súhlasím = 2 body, skôr nesúhlasím = 3 body, vôbec nesúhlasím = 4 body. Maximálny počet bodov, ktorý možno získať je 40 bodov (najvyššie sebahodnotenie), minimálny 10 bodov (najnižšie sebahodnotenie) (Halama a Biesčad, 2006).

Na zistenie údajov o používaní mobilných telefónov a sociálnych sietí boli vytvorené dotazníky. V dotazníkoch boli otvorené otázky na vypisovanie aj uzatvorené otázky na výber z možností. V dotazníkoch sme zisťovali tieto údaje: vek, pohlavie, či participant vlastní mobilný telefón, či využíva sociálne siete ak áno, ktoré využíva. V dotazníku boli vyplňané aj údaje z mobilných telefónov a to priemerná denná doba strávená za obrazovkou a priemerná denná doba strávená na sociálnych sieťach. V mobilných telefónoch systému Android sa tieto údaje nachádzajú v nastaveniach telefónov v časti Digitálna pohoda a rodičovská kontrola. V mobilných telefónoch systému Apple sa tieto údaje nachádzajú v nastaveniach telefónov v časti Čas pred obrazovkou.

2.3 Administrovanie dotazníkov

Dotazníky boli vyplňané v školskom prostredí skupinovo podľa rozdelenia tried. Participanti vyplňali dotazníky individuálne a naraz za prítomnosti pedagóga a diplomanta. Participantom bola vytvorená pokojná atmosféra, bez hluku a iných podnetov, ktoré by ich rozptyľovali. Vyplňanie jednotlivých dotazníkov bolo participantom dôkladne vysvetlené. Participanti najprv vyplňali Rosenbergovu škálu sebahodnotenia až potom dotazník o používaní mobilných telefónov a sociálnych sietí. Vyplňanie dotazníkov nebolo časovo obmedzené. Participanti boli vopred upozornení na úprimné, čestné zaznamenanie odpovedí a rovnako aj neprítomnosť časového obmedzenia. V prípade potreby boli niektoré položky z dotazníkov participantom dovysvetlené individuálne na základe požiadania zo strany participanta. Rovnako sa v prípade potreby asistovalo participantom pri vyplňaní údajov z mobilných telefónov.

2.4 Štatistické vyhodnotenie dát

Na analýzu dát bol použitý programovací jazyk R (R Core Team, 2021). Pre pohodlnú prácu s R bol použitý vývojový nástroj RStudio (RStudio Team, 2023), ktorý je open-source nástroj na štatistickú analýzu a grafické vizualizácie. Normalita rozdelenia dát bola overená pomocou Shapiro-Wilkovho testu (`shapiro.test`). Ak p-hodnota je väčšia ako 0,05, nemáme dôvod zamietat' nulovú hypotézu. Použili sme aj deskriptívnu štatistiku (aritmetický priemer AM, medián M, smerodajná odchýlka SD). Na potvrdenie štatistickej významnosti údajov sme použili aj metódu analýzy rozptylu (ANOVA).

3 Výsledky

3.1 Úroveň sebahodnotenia u detí mladšieho školského veku

Na zodpovedanie VO1 sme po vyhodnotení Rosenbergovej škály sebahodnotenia participantov podľa počtu bodov zaradili do troch skupín: participant s nižším sebavedomím, s priemerným sebavedomím a s vysokým sebavedomím. Do kategórie s nízkym sebavedomím s počtom bodov 18 sa zaradil iba jeden participant. Priemerné sebavedomie dosiahlo najviac participantov v počte 42 a vysoké sebavedomie dosiahlo 37 participantov (tabuľka 1). Priemerný počet bodov dosiahnutý zo všetkých Rosenbergových škál sebahodnotenia bol 29,8625 ($M = 29$; $SD = 4,7513$).

Tabuľka 1 Distribúcia výsledkov Rosenbergovej škály sebahodnotenia do troch úrovní

Úroveň	Rozsah bodov	N	%
nízke sebavedomie	10-19	1	1,25%
priemerné sebavedomie	20-30	42	52,5%
vysoké sebavedomie	31-40	37	46,25%

Zdroj: vlastné spracovanie (2025)

Priemerné skóre výsledkov u dievčat bolo 29,29787 ($M = 29$; $SD = 5,025$) a u chlapcov bolo 30,66667 ($M = 31$; $SD = 5,025$). U chlapcov pozorujeme o 1,36813 vyššie priemerné skóre výsledkov ako u dievčat. Na analýzu vzťahu medzi pohlavím a sebahodnotením sme použili jednoduchú lineárnu regresiu. Hodnota významnosti je 0,207, čo naznačuje, že nezávislá premenná (pohlavie) nemá štatisticky významný vplyv na závislú premennú (sebahodnotenie). Hypotézu 1 (predpokladáme, že výsledky z Rosenbergovej škály sebahodnotenia nebudú interpoplávne rozdielne) môžeme potvrdiť, pretože rozdiel vo

výsledkoch medzi pohlaviami z Rosenbergovej škály sebahodnotenia nie je štatisticky významný.

3.2 Využívanie mobilných telefónov a sociálnych sietí

Ďalej sme analyzovali výsledky z dotazníkov o používaní mobilných telefónov a sociálnych sietí. Mobilný telefón vlastní 61 participantov a zvyšných 19 participantov nevlastní mobilný telefón. Sociálne siete používa 52 participantov. Dvadsaťosem participantov uviedlo, že nepoužíva sociálne siete. Môžeme sledovať, že 9 participantov uviedlo, že vlastní mobilný telefón, ale nepoužíva sociálne siete.

Na mobilných telefónoch strávia priemerne všetci participanti 65,4 minút denne ($M = 50,5$; $SD = 64,339$). Z toho na sociálnych sieťach strávia 33,8625 minút denne ($M = 14,5$; $SD = 49,33$), čo je zhruba a polovicu menej.

Priemerná dobu, ktorú strávia za obrazovkou iba vlastníci mobilných telefónov je 85,77 minút denne ($M = 71$; $SD = 60,731$). Na sociálnych sieťach strávia títo participanti v priemere 52,096 minút ($M = 31,5$; $SD = 53,025$).

3.3 Vzťah medzi frekvenciou používania sociálnych sietí a úrovňou sebahodnotenia u detí mladšieho školského veku

Podľa dĺžky času stráveného na sociálnych sieťach sme participantov klasifikovali do štyroch skupín (tabuľka 2). Prvú kategóriu nepoužívateľ tvoria participant, ktorí nepoužívajú sociálnu sieť. Pri definovaní ďalších troch kategórií sme vychádzali z priemernej doby strávenej na sociálnych sieťach všetkých participantov. Následne sme vypočítali aritmetický priemer výsledkov z Rosenbergovej škály sebahodnotenia participantov, ktorí patrili do jednotlivých kategórií. Do kategórie nepoužívateľ sme zaradili 28 participantov. Priemerné skóre výsledkov z Rosenbergovej škály sebahodnotenia z tejto kategórie je 29,64 ($M = 28$; $SD = 4,515$). Do kategórie podpriemer sme zaradili participantov v počte 23, ktorí trávili na sociálnych sieťach denne v priemere od 1 – 24 minút. Priemerné skóre výsledkov z Rosenbergovej škály sebahodnotenia participantov v tejto kategórii je 31,22 ($M = 32$; $SD = 4,431$). Do kategórie priemer sme zaradili participantov v počte 9, ktorí trávili na sociálnych sieťach denne v priemere 25–45 minút. V tejto kategórii bolo priemerné skóre výsledkov z Rosenbergovej škály sebahodnotenia 31,44 bodov ($M = 29$; $SD = 4,586$). Poslednú kategóriu nadpriemer tvoria participant, ktorí denne v priemere strávia na sociálnych sieťach viac ako 46 minút. Zaradili sme sem 20 participantov, ktorých priemerné skóre výsledkov z Rosenbergovej škály sebahodnotenia je 27,9 bodov ($M = 28$; $SD = 5,077$). V jednotlivých kategóriách môžeme pozorovať menšie rozdiely v sebahodnotení. U participantov, ktorí používajú sociálne siete viac ako 46 minút

denne sledujeme najnižšie sebahodnotenie v počte 27,9 bodov v porovnaní s ostatnými kategóriami. Druhé najnižšie sebahodnotenie v počte 29,64 bodov pozorujeme však v kategórii, v ktorej participanti nepoužívajú sociálne siete vôbec. Nezistili sme štatisticky významný rozdiel v priemernom sebahodnotení medzi skupinami podľa času stráveného na sociálnych sieťach, kedy p-hodnota bola 0,0937. Aj na analýzu vzťahu medzi časom stráveným na mobile a sebahodnotením sme použili jednoduchú lineárnu regresiu, kedy p-hodnota bola 0,1445 na základe čoho môžeme tvrdiť, že nezávislá premenná (čas strávený na mobile) nemá štatisticky významný vplyv na závislú premennú (sebahodnotenie). Tieto výsledky znamenajú, že hypotéza 2 (predpokladáme, že participanti s nižšou úrovňou sebahodnotenia budú častejšie používať sociálne siete) sa nepotvrdila.

Tabuľka 2 Distribúcia participantov do štyroch kategórií podľa času stráveného na sociálnych sieťach a aritmetické priemery výsledkov Rosenbergovej škály sebahodnotenia v jednotlivých kategóriách

Kategória	Čas strávený na sociálnych sieťach v minútach	N	Priemery výsledkov z RŠS
nepoužívateľ	0	28	29,64
podpriemer	1-24	23	31,22
priemer	25-45	9	31,44
nadpriemer	46 a viac	20	27,9

Zdroj: vlastné spracovanie (2025)

4 Diskusia a záver

V súčasnosti sa mnoho výskumov (Steinbekk a kol., 2021; Woods a Scott, 2016; Kross a kol., 2013; Shi, Kong a Zhu, 2024; Parkes, Sweeting, Wight, a Henderson, 2013) zaoberá vplyvom sociálnych sietí na zdravie aj sebahodnotenie, ale väčšina vekovo staršími deťmi, predovšetkým študentmi stredných škôl prípadne študentmi vysokých škôl. Menej výskumov sa zaoberá žiakmi v mladšom školskom veku, pretože tento vek ešte nie je spájaný s používaním sociálnych sietí. Napríklad Facebook je možné založiť si až v 13 rokoch. Napriek tomu, participanti v našom výskume vo veku 9 až 10 rokov sociálne siete využívajú a to v počte 52 z 80, čo predstavuje viac ako polovicu participantov (65%). Je otázne, či rodičia vedia, že ich deti používajú sociálne siete a či ich kontrolujú a vedia, čo ich deti na nich robia. Jedno je však jasné, rodič nevie na 100% odkontrolovať svoje dieťa, keď si mimo jeho prítomnosti otvorí napríklad Instagram. Obsah, ktorý sa mu zobrazí nemusí byť pre dieťa v tomto veku vhodný, ale keď si rodič otvorí už Instagram druhýkrát, daný obsah sa tam už nachádzať nemusí.

V nami realizovanom výskume sme prostredníctvom Rosenbergovej škály sebahodnotenia zisťovali úroveň sebahodnotenia participantov a či je sebahodnotenie interpoplávne rozdielne. Priemerné skóre výsledkov všetkých participantov bolo 29,8625. V medzinárodnom výskume Schmitt a Allik (2005) namerali priemerné sebahodnotenie na Slovensku 28,94. Čo je o 0,9225 menej ako v našom výskume. Môže to vyplývať z tvrdenia Wood, Griffin, Barton a Sandercock (2021), že sebahodnotenie je vyššie v detstve a začne klesať až neskôr v období dospievania. Hypotéza 1, kedy sme predpokladali, že výsledky z Rosenbergovej škály sebahodnotenia sa nebudú líšiť medzi pohlaviami sa nám potvrdila. Napriek tomu, že Pop, Lorga, Lurcov (2022) vo svojom výskume zistili, že participantí mužského pohlavia dosiahli vyššie skóre ako participantí ženského pohlavia. Prikláňame sa k zisteniam Wood, Griffin, Barton a Sandercock (2021), ktorí tvrdia, že v období detstva nie sú ešte vyvinuté rozdiely medzi pohlaviami. Tieto rozdiely sa začnú objavovať až v období dospievania.

Prostredníctvom druhého dotazníka sme zisťovali frekvenciu používania mobilných telefónov aj sociálnych sietí. Túto frekvenciu sme následne porovnávali s výsledkami sebahodnotenia. V hypotéze 2 sme predpokladali, že participantí s nižšou úrovňou sebahodnotenia budú častejšie používať sociálne siete. Napriek tomu, že priemerné skóre výsledkov z Rosenbergovej škály sebahodnotenia bolo najnižšie u participantov, ktorí používali najviac sociálne siete, štatisticky to však nebol významný rozdiel. Táto hypotéza sa nám nepotvrdila. Naše výsledky sú v rozpore so zisteniami Tazghini a Siedlecki (2013) a Woods a Scott (2016), ktoré naznačujú, že ľudia s nižším sebahodnotením sú prepojenejší so sociálnymi sieťami. Dôvodom odlišných výsledkov môže byť vek participantov, pretože v našom výskume mali 9-10 rokov, na rozdiel od predchádzajúcich výskumov, ktorých výskumnú vzorku predstavovali adolescenti a študenti vysokých škôl. Ďalším z dôvodov môžu byť odlišné metodiky. Tazghini a Siedlecki (2013) sa zaoberali vzťahom medzi správaním sa na konkrétnej sociálnej sieti Facebook a sebahodnotením. Woods a Scott (2016) skúmali ako používanie sociálnych médií súvisí nielen so sebaúctou, ale aj s kvalitou spánku, úzkosťou a depresiou. Štúdiom takýchto špecifických a metodicky zložitejších tém sme sa v príspevku nezaoberali.

Steinsbekk a kol. (2021) odlíšili dve skupiny používateľov sociálnych sietí. Jedna skupina, ktorá používa sociálne siete orientované na seba a druhá používa sociálne siete orientované na iných. Jedna skupina pravidelným uverejňovaním príbehov a príspevkov získava pozitívnu spätnú väzbu, a tým sa im môže zvýšiť sebaúcta. Druhá skupina, ktorá len sleduje ostatných ľudí, si môže svoje sebahodnotenie znížiť. Tým, že sledujú ostatných, ktorí môžu mať napríklad „dokonalú postavu“, takú akú by chceli mať oni, môžu ich neustálym sledovaním nadobúdať nižšiu sebaúctu voči sebe. Tieto skupiny majú odlišnú úroveň sebahodnotenia, ale čas, ktorý strávia na sociálnych sieťach je rovnaký, k čomu sa

prikláňajú aj naše zistenia že, iba frekvencia využívania sociálnych sietí nesúvisí s úrovňou sebahodnotenia. Vo výskume Andreassen, Pallesen a Griffiths (2017) narcizmus pozitívne súvisel s návykovým používaním sociálnych médií, čo nasvedčuje tiež tomu, že aj ľudia s vysokým sebahodnotením môžu častejšie využívať sociálne siete. Do budúcnosti by sme odporučili rozšíriť problematiku skúmania a hľadali by sme potenciálne vzťahy medzi úrovňou sebahodnotenia a aktivitami, ktoré ľudia na sociálnych sieťach vykonávajú.

Predpokladáme, že aj vek participantov má významný vplyv na získané výsledky. Domnievame sa, že v tomto veku participantí ešte nepoužívajú tak dlho sociálne siete, aby sme mohli hovoriť o nejakých výrazných vplyvoch na osobnosť. Predpokladáme, že až v období dospievania nastávajú výraznejšie zmeny a adolescenti sa začnú hľadať na sociálnych sieťach (Kardaras, 2022). Za ďalšie nevýhody môžeme považovať nižší počet participantov a pomerne úzku lokalitu zberu dát. Limitom môže byť aj voľba Rosenbergovej škály sebahodnotenia, ktorej verzia nie je upravená pre deti v danom veku.

Problematika používania nielen sociálnych sietí, ale celkovo mobilných telefónov sa stáva viac a viac aktuálnejšou. Deti dostávajú do rúk digitálne zariadenia čoraz viac v mladšom veku. Preto pokladáme za dôležité skúmanie tejto problematiky prehlbovať. Je dôležité objavovať možné vplyvy digitálnych technológií na zdravie dieťaťa. Odporúčali by sme sa venovať aj predškolskému veku a sledovaniu zmien detí v tomto veku pod vplyvom používania digitálnych technológií. Problematiku sociálnych sietí pokladáme za rovnako dôležitú. Zistenia, nášho výskumu, využívanie sociálnych sietí žiakmi štvrtého ročníka (9 až 10 ročnými deťmi), môžu byť pre túto populáciu alarmujúce. Obsah na sociálnych sieťach nie je vhodný pre deti tohto veku, ktoré môžu mať problém ho vyselektovať. Preto by sme odporúčali nielen zisťovať vzťahy medzi sebahodnotením a používaním sociálnym sietí, ale aj hľadať ďalšie možné vplyvy, ktoré môžu sociálne siete spôsobiť.

Literatúra

- ANDREASSEN, C., S., PALLESEN, S. & GRIFFITHS, M., D. 2017. The relationship between addictive use of social media, narcissism, and self-esteem: Findings from a large national survey. *Addictive Behaviors*, 64, 287-293.
- HALAMA, P. & BIEŠČAD, M. 2006. Psychometrická analýza Rosenbergovej škály sebahodnotenia s použitím metód klasickej teórie testov (CTT) a teórie odpovede na položku (IRT). *Československá Psychologie*, 50 (6), 569-583.
- KARDARAS, N., 2022. *Svietiace deti*. Bratislava: Grada.
- KROSS, E. et al. 2013. Facebook Use Predicts Declines in Subjective Well-Being in Young Adults. *Plos One*, 8 (8).

- PARKES, A., SWEETING, H., WIGHT, D. & HENDERSON M. 2013. Do television and electronic games predict children's psychosocial adjustment? Longitudinal research using the UK Millennium Cohort Study. *BMJ Journals*, 98 (5), 341-348.
- POP, L. M., LORGA, M. & LURCOV, R. 2022. Body-Esteem, Self-Esteem and Loneliness among Social Media Young Users. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19 (9).
- R CORE TEAM 2021. R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria.
- RSTUDIO TEAM 2023. RStudio: Integrated Development for R. RStudio, PBC.
- SHI, Y., KONG, F. & ZHU, M. 2024. How Does Social Media Usage Intensity Influence Adolescents' Social Anxiety: The Chain Mediating Role of Imaginary Audience and Appearance Self-Esteem. *International Journal of Mental Health Promotion*, 26 (12), 977-985.
- SCHMITT, D. & ALLIK, J. 2005. Simultaneous Administration of the Rosenberg Self-Esteem Scale in 53 Nations: Exploring the Universal and Culture-Specific Features of Global Self-Esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89 (4), 623-642.
- STEINSBEKK, S. et al. 2021. The impact of social media use on appearance self-esteem from childhood to adolescence – A 3-wave community study. *Computers in Human Behavior*, 114 (C).
- TAZGHINI, S. & SIEDLECKI, K., L. 2013. A mixed method approach to examining Facebook use and its relationship to self-esteem. *Computers in Human Behavior*, 29 (3), 827-832.
- VAGASKÁ, Z. 2022. Aktuálne trendy v rizikovom online správaní detí mladšieho školského veku. *Edukácia*, 5 (1), 81 – 89.
- WOOD, C., GRIFFIN, M., BARTON, J. & SANDERCOCK, G. 2021. Modification of the Rosenberg Scale to Assess Self-Esteem in Children. *Frontiers in Public Health*, 9.
- WOODS, H. C. & SCOTT, H. 2016. Sleepyteens: Social media use in adolescence is associated with poor sleep quality, anxiety, depression and low self-esteem. *Journal of adolescence*, 51 (1), 41-49.

NEUROPSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY PAMÄTI V ŠKOLSKOM VEKU

NEUROPSYCHOLOGICAL ASPECTS OF MEMORY IN SCHOOL AGE

Dárius Ducký, Robert Krause

Abstrakt: Cieľom príspevku je opísať pamäť a pamäťové procesy v období školského veku z pohľadu neuropsychológie. Príspevok sa zároveň venuje funkčným oblastiam mozgových štruktúr, v ktorých pamäť operuje – prefrontálny kortex, mediálny temporálny lalok, limbický systém, hipokampus, amygdala – a podrobne analyzuje procesy kódovania, ukladania, vybavovania a zabúdania informácií. Pozornosť je venovaná krátkodobej a dlhodobej pamäti, ich typológiám a faktorom ovplyvňujúcim ich fungovanie. Pamäť je prezentovaná ako dynamický a komplexný systém, ktorý je úzko prepojený s emocionálnym prežívaním a neurofyziológickými procesmi. Významná časť príspevku sa venuje neurobiologickým zmenám v období adolescencie, najmä v prefrontálnej kôre a limbickom systéme. Zdôrazňuje sa aj význam spánku v dospievajúcom veku, ktorý zohráva dôležitú úlohu v konsolidácii pamäti a podľa výskumov dokáže u adolescentov zlepšiť deklaratívnu pamäť. Zaoberáme sa tiež tým, ako stres rôzne ovplyvňuje pamäť – pričom môže mať pozitívne aj negatívne účinky v závislosti od situácie. Pozitívny vplyv na pracovnú pamäť, procesy zapamätávania a ukladania informácií majú dopamín, theta stimulácia a fyzická aktivita. Príspevok sumarizuje aktuálne vedecké poznatky a zdôrazňuje ich význam pre budúcu pedagogickú prax.

Kľúčové slová: neuropsychológia; pamäť; zapamätávanie; školský vek; adolescencia

Abstract: The aim of this study is to provide a theoretical description of memory and memory processes during the school-age period from the perspective of neuropsychology. The work also focuses on the functional areas of brain structures in which memory operates – the prefrontal cortex, medial temporal lobe, limbic system, hippocampus, and amygdala – and offers a detailed analysis of the processes of encoding, storage, retrieval, and forgetting of information. Attention is given to short-term and long-term memory, their typologies, and the factors influencing their functioning. Memory is presented as a dynamic and complex system closely interconnected with emotional experience and neurophysiological processes. A significant part of the paper is devoted to neurobiological changes during adolescence, particularly in the prefrontal cortex and limbic system. The importance of sleep during adolescence is also emphasized, as it plays a key role in memory consolidation and, according to research, can improve declarative memory in adolescents. The paper also explores how stress affects memory in various ways – it can have both positive and negative effects depending on the situation. Dopamine, theta stimulation, and physical activity are identified as having a positive impact on working memory and the processes of remembering and storing information. Finally, the paper summarizes current scientific findings and highlights their relevance for future pedagogical practice.

Key words: neuropsychology; memory; memorization; school age; adolescence

1 Úvod

V psychológii sa pamäť chápe ako mentálna funkcia, podobná iným kognitívnym procesom (Zaretsky, 2015). Pamäť je však dôležitá najmä pre myšlienkový a pojmový svet. Neoddeliteľne súvisí s učením, myslením a psychickým vývojom človeka. Zohráva tak dôležitú regulačnú funkciu v učení (Boleková et al., 2020), ako aj v rôznych kognitívnych procesoch a prejavoch správania, vrátane emócií, rozhodovania, pozornosti a vedomia (Tonegawa et al., 2015). Ľudská pamäť predstavuje komplexný svet sám o sebe. Môže byť chápaná, študovaná a definovaná v rôznych vedeckých odvetviach – biológia, neurológia, psychológia, neuropsychológia aj sociológia.

Ľudská pamäť je založená na rozsiahlych prepojeniach neurónových obvodov a zohráva kľúčovú úlohu v kognitívnych procesoch. Neuropsychologické chápanie pamäti ukazuje, že nejde o jednotný mechanizmus, ale o súbor viacerých prepojených systémov, ktoré zabezpečujú kódovanie, ukladanie a vybavovanie informácií. Tieto systémy sú prepojené v komplexnej mozgovej sieti – od hipokampu, ktorý uchováva epizodické spomienky, cez amygdalu, ktorá im dodáva emocionálny náboj, až po prefrontálny kortex, ktorý ich triedi, vyberá a reflektuje (Goto, 2022; Tonegawa et al., 2015; Giovanello & Verfaellie, 2001; Simons & Spiers, 2003; Cutsuridis & Yoshida, 2017). Každá spomienka, ktorú si vybavíme, je výsledkom orchestrácie viacerých mozgových centier – biologickej symfónie, ktorej výsledok vnímame ako vedomie vlastného ja.

Ak chceme porozumieť nielen pamäti samotnej, ale aj tomu, prečo si niečo pamätáme a niečo nie, prečo niektoré spomienky menia naše životy a iné sa strácajú, musíme pamäť skúmať nielen psychologicky, ale aj neurobiologicky. Preto je neuropsychologický prístup k pamäti kľúčom k pochopeniu nielen mysle, ale aj samotného ľudského bytia.

2 Procesy pamäti a zapamätávania

Neuropsychologické funkcie pamäti začal experimentálne skúmať už v roku 1915 Karl Lashley, pátrajúci po mieste v nervovej sústave ukladajúcej naučené návyky (Kulišťák, 2003). Jeho výskumy priniesli poznanie, že: „Nie je možné nájsť miesta pre určitú pamäť; pamäťové záznamy (engramy) sú predstavované spojeniami medzi oblasťami“ (Lashley, 1950 in Kulišťák, 2003 s. 154). Lashley prišiel s hypotézou, že pamäť sa nachádza v rôznych oblastiach mozgu a nie iba v jednom určitom mieste. Boleková et al. (2020) o zapamätávaní píše ako o vytváraní nových, alebo obnovovaní starých, dočasne trvajúcich spojení medzi neurónmi. Neuróny obsahujú dendrity, ktoré pomocou synapsí umožňujú prenos alebo príjem nervových vzruchov teda elektrických alebo chemických signálov, medzi neurónmi. Synapsie tak vytvárajú a umožňujú spojenie a komunikáciu

neurónov (Krause, 2022; Goto, 2022). Vďaka tejto komunikácii medzi nervovými bunkami, sa synapsie stali kľúčovým miestom výskumu v oblasti učenia a pamäti. Od objavenia tohto procesu vedci zistili, že synapsie zohrávajú hlavnú úlohu pri ukladaní informácií v mozgu napriek tomu, že tieto zistenia nie sú úplné (Abraham, Jones & Glanzman, 2019).

Počas učenia a zapamätávania dochádza k štrukturálnym zmenám v synapsiách, ako je zmena sily existujúcich synapsí a zmena počtu synaptických spojení v určitých dráhach. Synaptické spojenia, ktoré sa používajú menej sa oslabujú, atrofujú a nakoniec zanikajú, zatiaľ čo tie, ktoré sa používajú častejšie, sa posilňujú a ich počet sa zvyšuje (Mujawar, Chaudhari & Saladanha, 2021). Tento proces, známy ako synaptická plasticita, popisuje schopnosť synapsí posilňovať alebo oslabovať svoju účinnosť v závislosti od aktivity a je nevyhnutný pre kódovanie a ukládanie spomienok v oblastiach mozgu, ako je hipokampus, ktorý sa podieľa na tvorbe pamäťových sôp (Goto, 2022). Synaptická plasticita je nevyhnutná pre ukládanie spomienok (Neves, Cooke & Bliss, 2008).

V skratke môžeme povedať, že zapamätávanie je sprostredkované biochemickými zmenami na synaptickej úrovni (Kulišťák, 2003). Spočíva v integrácii rôznych neasociovaných nervových vzruchov do jednotného vzorca neurónovej aktivity, čo vedie k trvalým štrukturálnym zmenám medzi neurónmi, umožňujúcim dlhodobé uchovanie informácií (Genova, 2023).

Proces zapamätávania môžeme všeobecne rozdeliť do troch fáz:

tvorba pamäťovej stopy – vštepovanie alebo kódovanie,

fixácia, konsolidácia – uloženie pamäťovej stopy,

vyhľadanie, vybavenie pamäťovej stopy (recall) (Prochádzka, 2021, s. 163; Bezdíček, 2017, s. 123).

Boleková et al. (2020) vymedzili pamäťové procesy nasledovne:

- príjem informácií receptormi,
- spracovanie informácií, zapamätávanie (vštepovanie),
- uchovanie informácií (podržanie, uskladnenie),
- vybavenie si informácií,
- zabúdanie.

2.1 Vštepovanie

Vštepovanie, nazývané aj kódovanie, chápeme ako prvotný proces uchovávanía informácií do pamäti. Začiatkom tohto procesu je predkódovanie, kedy preberáme informácie z podoby, akej sme ich zaznamenali a meníme ich formu tak, aby nám dávala zmysel. Naše prostredie je pritom preplnené rôznymi podnetmi no naša myseľ selektívne venuje pozornosť len určitým udalostiam, ktoré sa zakódujú. Každodenne kódujeme rôzne udalosti z prostredia a bez zakódovania by nebolo možné si úspešne pamätať tieto udalosti no i tak to nie je

záruka toho, že si ich neskôr s určitosťou budeme pamätať (McDermott & Roediger, 2014).

Proces predkódovania je spojený s aktiváciou v obvodoch mozgu ako sú mediálno temporálne oblasti, amygdala a frontálna oblasť, spoločne so zvýšenými osciláciami vln theta. Táto predkódovacia aktivita môže prebiehať v rozpätí od stoviek milisekúnd až po niekoľko minút a dokáže predpovedať či si daný podnet zapamätáme (Cohen et al., 2015).

Nadobudnuté informácie sa kódujú súčasne v hipokampe a neokortexe, posilňujú sa taktiež hipokampálne obvody, pričom tieto zmeny stabilizujú dlhodobú pamäť v neokortexe a vytvárajú sa komplexnejšie prepojenia a distribúcie medzi jednotlivými kortikálnymi oblasťami (Squire, Genzel, Wixted, Morris, 2015; Lee, Kim, Park, Eh & Cho, 2023).

Vštepovanie považujeme pritom za proces pri ktorom sa redukujú zvyšné časti informácie pre vytvorenie pamäťovej stopy, pričom tie časti tvoriace stopu sa zachovávajú. Informácie získané z prostredia sa ďalej spracujú, ak je organizmom vyhodnotené, že informácia je pre efektívnu adaptáciu v prostredí nevyhnutná (Bezdíček, 2017).

Odborníci lokalizovali aktiváciu procesu kódovania v oblastiach prednej časti cingulárneho kortexu, ľavom dolnom prefrontálnom kortexe (PFC) a ľavom spánkovom laloku u mladších dospelých (Grady et al., 1995 & Anderson et al., 2000 in Craik, Rose, 2012). Podstatná pri kódovaní je aj interakcia medzi prefrontálnym kortexom a mediálnym temporálnym lalokom v poskytovaní diskretných a rozšírených reprezentácií vhodných na dlhodobé uloženie (Simons & Spiers, 2003).

2.1.1 Theta vlny

Hasselmo, Bodelón a Wyble, (2002) vo svojom výskume skúmali ako rôzne fázy theta cyklu podporujú rôzne kognitívne funkcie človeka najmä učenia a pamäti. Theta oscilácie, typicky v rozsahu frekvencií 4–7 Hz, niektoré zdroje uvádzajú medzi 4 až 6-8 Hz, koordinujú kódovanie a vybavovanie v mediálno temporálnom laloku na základe neuronálneho vystreľovania v rôznych fázach theta rytmu. Theta rytmus aktívny v hipokampálnych oblastiach predstavuje mechanizmus uľahčujúci kódovanie a vybavovanie existujúcich spomienok a informácií. Vrchol oscilačného theta cyklu tak pomocou synaptických spojení podporuje kódovanie nových informácií, a naopak počas minimálnej úrovne theta uľahčuje vybavovanie.

2.2 Ukladanie

Ukladanie spomienok sa líši od kódovania a vybavovania nakoľko nejde o vedomý proces korelujúci s mozgovými funkciami, ako je to pri kódovaní a vybavovaní, ale o nevedomé neuronálne zmeny na biochemickej úrovni (Craig & Rose, 2012). Proces ukladania spomienok sa nazýva aj pojmom konsolidácia. Konsolidáciu chápeme ako proces ukladania informácií z krátkodobej pamäti do pamäti dlhodobej. Tento proces sa začína vo chvíli, keď mozog vyhodnotí nový poznatok ako dôležitý a upriami naň pozornosť. Počas ukladania informácií pretrvávajú neurónové vzorce štrukturálnym a chemickým zmenám medzi mozgovými bunkami a ich spoločnými väzbami (Hansen, 2020; Genova, 2023). Kľúčovú úlohu v tomto procese zohráva hipokampus. Ten slúži ako základná oblasť prenosu informácií z krátkodobej do dlhodobej pamäti, pričom pamäťový stopu uchováva niekoľko dní až mesiacov. Samotný prenos do dlhodobej pamäti prebieha prostredníctvom Papezovho okruhu – systému prepojení medzi rôznymi časťami mozgu, v ktorom hrá hipokampus významnú úlohu (Bezdíček, 2017). Dôležité sú aj prepojenia medzi hipokampom a mozgovou kôrou, pretože práve v oblastiach mozgovej kôry, kde sa spracúvajú rôzne senzorické podnety, sa informácie zároveň ukladajú (Zola-Morgan & Squire, 1990 in Sternberg, 2002). Počas konsolidácie tak dochádza k reorganizácii synaptických spojení a prepojeniu mozgových systémov. Tento proces štrukturálnych zmien neurónových okruhov a synaptických spojení sa nazýva synaptická konsolidácia. Systémová konsolidácia je naopak oveľa pomalší proces, ktorý môže trvať týždne, mesiace či dokonca desaťročia, pričom hipokampus integruje informácie z distribuovanej kortikálnej siete (Bontempi & Frankland, 2009). Novo vytvorené pamäťové stopy a spomienky sú spočiatku dočasne uchovávané v hipokampe, predtým ako sa presunú do trvalého úložiska v mozgovej kôre (Schneider, Ornstein, 2019; Vágnerová, 2023). Hoci je hipokampus nevyhnutnou súčasťou pamäťového systému, neslúži ako priame úložisko spomienok. Funguje ako dočasná pamäťová štruktúra, kým sa spomienky nekonsolidujú v neokortexe, kde sú následne uchovávané a odkiaľ môžu byť neskôr vybavené (Neves, Cooke & Bliss, 2008; Moscovitch, Cabeza, Wocur & Nadel, 2016).

2.2.1 Spánok

Walker (2018) definuje spánok ako aktívne usporiadaný a komplexný metabolický proces, ktorý zahŕňa jedinečné štádiá a nie len neprítomný stav bdelosti. Spánok je rozdelený na päť cyklov a štádiá REM (rapid eye movement) a NREM (non-REM) 1 až 4.

Počas spánku dochádza k zvýšenému senzorickému filtrovaniu, nakoľko v tichom a tmavom prostredí prijíma mozog podstatne menej senzorických podnetov, hoci

senzorické spracovanie naďalej prebieha. V takýchto podmienkach môže byť konsolidácia pamäťových stôp efektívnejšia a menej náchylná na rušenie či skreslenie, najmä keď sú spomienky počas spánku opätovne aktivované (Paller, Creery & Schechtman, 2021).

Hipokampus sa počas NREM fázach spánku, kedy dochádza k silným elektrickým výbojom smerujúcim z hipokampu do mozgovej kôry, regeneruje a obnovuje svoju schopnosť efektívne získavať nové spomienky a zručnosti. Výboje počas NREM fázy zabezpečujú prenos spomienok z krátkodobého do dlhodobého úložiska. Ak sa kapacita hipokampu neobnoví, človek má zhoršenú schopnosť učiť sa, zapamätávať si a efektívne spracovávať nové informácie (Walker, 2018).

Epizodická pamäť je najviac ovplyvnená kvalitou a dĺžkou spánku, pričom u mladých ľudí pozitívne koreluje s dĺžkou spánku a naopak negatívne s jeho narušením a stratou prirodzenej kontinuity (Walker & Stickgold, 2006; Boleková et al., 2020). Spánok je preto v dospievaní veľmi dôležitý nakoľko podporuje učenie, pamäť a spracovanie emócií. Štúdia Potkina a Bunneyho (2012) preukázala, že spánok významne zlepšuje deklaratívnu pamäť u adolescentov. Skupina, ktorá spala medzi učením a testovaním, dosiahla o 20,6 % lepšie výsledky ako skupina, ktorá zostala bdela. Spánok však neovplyvnil pracovnú pamäť.

V skratke je spánok nevyhnutný pre učenie a konsolidáciu pamäti, pretože umožňuje presun nových informácií z hipokampu, dočasného úložiska, do neokortexu – oblasti mozgu zodpovednej za dlhodobú pamäť. Tento proces uvoľňuje kapacitu krátkodobého úložiska, čím pripravuje mozog na prijímanie ďalších informácií (Walker & Stickgold, 2006; Walker, 2018).

2.3 Vybavovanie

Boleková et al. (2020) vybavovanie opisujú ako schopnosť získania prístupu k informáciám uložených v pamäti. Informácie sa môžu vybaviť buď paralelne alebo postupne sériovo. Vybavovanie môže byť ovplyvnené tým koľko si toho jednotlivец snaží vybaviť, čím viacej vecí si chce vybaviť naraz, tým pomalšie mu to pôjde. Fyziologickým základom procesu vybavovania je reaktivácia neurónových spojení, ktoré boli vytvorené počas ukladania informácií do pamäti.

Boleková et al. (2020) rozlišujú tri druhy vybavovania:

- Reprodukciu – aktívne, vedomé opätovné vybavenie informácie,
- Rekogníciu – znovu poznanie známeho podnetu,
- Reminiscenciu – mimovoľné, spontánne vynorenie spomienky.

V mozgu sa musia vytvoriť správne spojenia, cesty, preto aby došlo k znovu vybaveniu z dlhodošej pamäti. (Bezdíček, 2017). Úspešnosť vybavenia spomienok môže závisieť od súčasnej aktivácie hipokampu, nielen počas kódovania, ale aj počas samotného vybavovania. (Frankland, Josselyn & Köhler

2019). Počas vybavovania pôvodne prezentovaných informácií dochádza k aktivácii hipokampu. Hipokampus následne obnovuje pôvodný vzor aktivity prostredníctvom mechanizmu dopĺňania vzorov, čo umožňuje spätné vybavenie uložených spomienok (Simons & Spiers, 2003). Hipokampus zjavne aktivuje iné časti kortexu, prevažne tie temporálne k vybaveniu pamäťovej stopy. Rozhodujúca pre efektívne vybavovanie je integrita neokortiko-koritkálnych štruktúr, hlavne pre frontálny a temporálny lalok v spojení s hipokampálnymi formáciami a precuneusom (Bezdiček, 2017). Po vybavení sa spomienky môžu stať opäť nestabilnými a prejsť procesom rekonsolidácie – ten umožňuje ich obnovu, posilnenie alebo modifikáciu, najmä ak boli oslabené alebo destabilizované (Grosso et al., 2015; Walker & Stickgold, 2006).

2.4 Zabúdanie

Zabúdanie je neúmyselný proces prejavujúci sa ako neschopnosť vybaviť si informácie (Ludowiq et al., 2010). Predstavuje opačný proces akým je uchovávanie informácií, no nie vždy má negatívny dopad. Naopak, môže byť prospešné pri potláčaní nepríjemných či traumatických spomienok a zohráva dôležitú úlohu pri udržiavaní psychickej rovnováhy. Dochádza pri ňom k oslabeniu alebo blokovaniu pamäťových stôp, čo môže byť spôsobené nahrádzaním starých informácií novými alebo postupným vytrácaním nevyužívaných údajov (Boleková et al., 2020).

Mozog, vzhľadom na veľké množstvo pamäťových engramov nahromadených v priebehu času disponuje mechanizmami pre odstraňovanie nepoužívaných spomienok ku správne fungovaniu pamäti. Tento proces sa označuje ako „aktívne zabúdanie“. Hoci zabúdanie môže nastať aj kvôli neúspešnému vyvolaniu neporušeného engramu, aktívne zabúdanie je výsledkom biologickej degradácie molekulárnych a bunkových pamäťových stôp časti engramových buniek od celkovej engramovej siete. V niektorých prípadoch môže dôjsť k úplnému odstráneniu spomienky, no častejšie dochádza k postupnému oslabovaniu niektorých častí pamäťovej stopy, čo vedie k neúplnosti spomienky a jej nedostupnosti pri vyvolaní (Davis & Zhong, 2017). Výskumy naznačujú, že zabúdanie je primárne spojené so zmenami neurotransmitterových transportérov v hipokampe a prefrontálnej kôre (Meneses, 2015).

Verešová, Mikušková a Gatial (2023) poznamenali, že vo väčšine prípadov, kedy si nedokážeme informáciu z dlhodobej pamäti vybaviť, tento problém nesúvisí so stratou informácie (zabudnutím), ale so stratou prístupu k potrebnej informácii. To značí chybu vo vybavení, nie v strate alebo chybnom uložení informácie.

3 Pamäť, emócie, stres a neurotransmitery

Pamäť úzko súvisí s emóciami, keďže si dlhodobo uchováваме predovšetkým informácie, ktoré sú pre nás osobne významné a spojené s našimi potrebami, cieľmi či záujmami. Schopnosť vybaviť si tieto informácie je ukazovateľom ich uchovania. Na uchovávaní pamäťových stôp spojených s emocionálnymi udalosťami napomáha najmä amygdala (Boleková et al., 2020). Emocionálne nabité udalosti, či už pozitívne (napr. vzrušenie, radosť) alebo negatívne (napr. bolesť, strach, trauma), si preto pamätáme lepšie než neutrálne zážitky, ktoré bývajú rýchlo zabudnuté (Bisaz, Travaglia & Alberini, 2014). V adolescencii dochádza k zásadnej reorganizácii mozgu, čo ho robí obzvlášť náchylným na environmentálne vplyvy, či už pozitívne alebo negatívne. Vývin mozgu v adolescencii sa vyznačuje nerovnováhou medzi limbickým a odmeňovacím systémom, ktoré dozrievajú skôr, a frontálnym kontrolným systémom, ktorý nie je ešte úplne vyvinutý. Táto nerovnováha môže byť typickým dôkazom emočne reaktívneho správania v adolescencii a môže podporovať rizikové správanie (Konrad, Firk & Uhlaas, 2013).

3.1 Stres

Stres výrazne ovplyvňuje učenie a pamäť – najmä v oblastiach mozgu ako hipokampus a amygdala, ale aj v ďalších štruktúrach. Jeho vplyv závisí najmä od načasovania. Stres počas učenia môže zlepšiť kódovanie informácií, a tým aj pamäť. Naopak, ak sa stres objaví dlho pred alebo po učení, môže narušiť spracovanie informácií a oslabiť pamäťové stopy (Joëls et al., 2006; Schwabe et al., 2012). Na vytvorenie trvalých spomienok sú potrebné určité úrovne stresu – mierny stres ich podporuje, no príliš silný alebo dlhodobý stres má opačný efekt a pamäť zhoršuje. Kľúčovú úlohu v tomto procese zohrávajú najmä noradrenalín a glukokortikoidy (Bisaz, Travaglia & Alberini, 2014). Tieto zistenia majú významné implikácie pre vzdelávanie a psychológiu vývinu, pretože naznačujú, že stres nemusí vždy znižovať kognitívny výkon, ale môže ho v určitých podmienkach aj podporovať.

3.2 Neurotrasmitery – dopamín

Pamäť sa uchováva prostredníctvom mikroanatomických prestavieb a zmien v konektivite neurónových sietí, ako aj prostredníctvom štrukturálnych zmien v neurónových bunkách. Neurotransmitery, ako serotonín, glutamát, GABA, acetylcholín a noradrenalín, zohrávajú dôležitú úlohu pri posilňovaní procesu ukladania informácií a mierne zvyšujú prenos signálov medzi neurónmi (Sternberg, 2002; Línek, 2006; Meneses, 2014).

Jedným z hlavných neurotransmitterov v procese učenia a pamäti je dopamín, ktorý je dôležitý najmä pri kódovaní a konsolidácii spomienok, pretože stimuluje dopamínové receptory. Výskumy taktiež naznačujú, že dopamín nielen podporuje procesy učenia, ale aj zlepšuje vybavovanie pamäti (Clos, Bunzeck & Sommer, 2019).

Výskumy naznačujú, že dopamín, známy ako neuromodulátor odmeny, dôležitý procese odmeňovania, zohráva kľúčovú úlohu v dlhodobej pamäti v hipokampe prostredníctvom synaptickej plasticity závislej od syntézy proteínov. Výskum ukázal, že dopamín už v priebehu niekoľkých minút zvyšuje syntézu proteínov, čím podporuje synaptickú potenciáciu. Dopamín čím podporuje formovanie dlhodobej pamäti aktiváciou proteínovej syntézy v hipokampe (Takeuchi et al., 2016). Experimentálne štúdie ďalej ukázali, že dopamín dokáže transformovať slabé synaptické spojenia na silnejšie ak bol dopamín aktívny počas neurónovej stimulácie, synapsy nielenže udržali svoju silu, ale ešte viac zosilneli. To naznačuje, že neurónová aktivita spolu s dopamínom prispieva k zvýšenej syntéze proteínov potrebných na dlhodobé uchovanie informácií (Longo, 2024).

Dopamín podporuje formovanie dlhodobých spomienok tým, že aktivuje špecifické signalizačné dráhy zodpovedné za syntézu proteínov, čo je nevyhnutné pre stabilizáciu pamäťových stôp (Longo, 2024). Dopamín tak je nielen kľúčový pre motiváciu a odmeňovanie, ale aj pre proces učenia a formovanie trvalých spomienok (Takeuchi et al., 2016). Zvýšená dopaminergná signalizácia počas adolescence znamená zlepšenie funkcie pamäti, podporuje ukladanie skúseností do dlhodobej pamäti a presnejšie vybavovanie spomienok (Murty, Calabro & Luna, 2016).

4 Záver

V rámci príspevku sme sa zaoberali rôznymi neuropsychologickými aspektmi pamäti v školskom veku. Ide o teoretický príspevok, ktorý sa zaoberá mechanizmami pamäti a procesom zapamätávania informácií u adolescentov. Príspevok prepája neurobiologické procesy s psychologickými faktormi ovplyvňujúcimi pamäťové procesy.

Literatúra

- ABRAHAM, W. C., JONES, O. D., & GLANZMAN, D. L. 2019. Is plasticity of synapses the mechanism of long-term memory storage? *Science of Learning*, 4, 9. <https://doi.org/10.1038/s41539-019-0048-y>.
- BEZDÍČEK, O. 2017. Struktura a mechanismy paměti. In KULIŠŤÁK, P.; BAHNÍK, Š.; BENEŠOVÁ, M.; BLAHNA, K.; BROŽEK, L. & d'alší. *Klinická neuropsychologie*

v praxi. Praha: Univerzita Karlova – Nakladatel'stvo Karolinum. Rozsah 119-142 s. ISBN: 978-80-246-3068-7

BISAZ, R.; TRAVAGLIA, A. & ALBERINI, C. M. 2014. The neurobiological bases of memory formation: from physiological conditions to psychopathology. Online. *Psychopathology*, 47(6), 347-356. <https://doi.org/10.1159/000363702>.

BOLEKOVÁ, A. et al. 2020. *Ako sa učiť a nezabúdať – Princípy mozgovokompatibilného učenia*. Online. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, ŠafárikPress, 150 strán. ISBN 978-80-8152-898-9.

BONTEMPI, B.; FRANKLAND, P.W. 2009. Memory Consolidation: Cerebral Cortex. Online. In: SQUIRE, Larry R. (ed.). *Encyclopedia of Neuroscience*. Academic Press, pp. 733-739. ISBN 9780080450469.

CLOS, M.; BUNZECK, N.; SOMMER, T. 2019. Dopamine is a double-edged sword: dopaminergic modulation enhances memory retrieval performance but impairs metacognition. Online. *Neuropsychopharmacology*, 44, 555–563.

COHEN, N.; PELL, L.; EDELSON, M. G.; BEN-YAKOV, A.; PINE, A.; DUDAI, Y. 2015. Peri-encoding predictors of memory encoding and consolidation. Online. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 50, 128-142. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2014.11.002> [citované 2025-03-30].

CRAIK, F. I. M. & ROSE, N.S. 2012. Memory encoding and aging: A neurocognitive perspective. Online. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 36(7), 1729-1739.

CUTSURIDIS, V., & YOSHIDA, M. 2017. Editorial: Memory Processes in Medial Temporal Lobe: Experimental, Theoretical and Computational Approaches. *Frontiers in Systems Neuroscience*, 11, 19. <https://doi.org/10.3389/fnsys.2017.00019>.

DAVIS, R. L. & ZHONG, Y. 2017. The Biology of Forgetting-A Perspective. Online. *Neuron*, 95(3), 490-503. DOI: 10.1016/j.neuron.2017.05.039 [citované 2025-03-17].

FRANKLAND, P. W.; JOSSELYN, S. A. & KÖHLER, S. 2019. The neurobiological foundation of memory retrieval [online]. *Nature Neuroscience*, 22(10), 1576–1585. <https://doi.org/10.1038/s41593-019-0493-1>.

GENOVA, L. 2023. *Fascinujúca pamäť*. Bratislava: IKAR, a.s., 273 s. ISBN: 978-80-551-8941-3.

GIOVANELLO, K. S. & VERFAELLIE, M. 2001. Memory Systems of the Brain: A Cognitive Neuropsychological Analysis. Online. *Seminars in Speech and Language*, 22 (2), 107–116. <https://doi.org/10.1055/s-2001-15650>.

GOTO, A. 2022. Synaptic plasticity during systems memory consolidation. Online. *Neuroscience Research*, 183, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.neures.2022.05.008>.

- GROSSO, A.; CAMBIAGHI, M.; CONCINA, G.; SACCO, T. & SACCHETTI, B. 2015. Auditory cortex involvement in emotional learning and memory. Online. *Neuroscience*, 299, 45-55. <https://doi.org/10.1016/j.neuroscience.2015.04.068>.
- HANSEN, A. 2020. *Zachovaj si zdravý rozum*. Bratislava: Barecz & Conrad Media s.r.o., 207 s. ISBN 978-80-973459-3-8.
- HASSELMO, M. E.; BODELÓN, C. a WYBLE, B. P. 2002. A proposed function for hippocampal theta rhythm: separate phases of encoding and retrieval enhance reversal of prior learning. Online. *Neural Computation*, 14(4), 793-817.
- STERNBERG, J. R. 2002 *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, s.r.o., 636 s. ISBN: 80-7178-376-5
- JOËLS, M.; PU, Z.; WIEGERT, O.; OITZL, M. S.; & KRUGERS, H. J. 2006. Learning under stress: how does it work? Online. *Trends in Cognitive Sciences*, 10(4), 152-158. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2006.02.002>.
- KONRAD, K.; FIRK, C. & UHLAAS, P. J. 2013. Brain development during adolescence: neuroscientific insights into this developmental period. Online. *Dtsch Arztebl Int*, 110(25,) 425-431. DOI: 10.3238/arztebl.2013.0425.
- KRAUSE, R. 2022. *Detský mozog – Batola*. Bratislava: Ikar, a.s., 240 s. ISBN: 978-80-551-8630-6
- LEE, JH.; KIM, WB. ; PARK, EH. & CHO, JH. 2023. Neocortical synaptic engrams for remote contextual memories. Online. *Nature Neuroscience*, 26(2), 259-273. <https://doi.org/10.1038/s41593-022-01223-1>.
- LÍNEK, V. 2006. Vybrané kapitoly z historie výzkumu paměti a amnestické syndromy. In PREISS, M.; KUČEROVÁ, H.; ČERNÍK, M.; KLEMPOVÁ, D.; KOPEČEK, M. & d'alší. *Neuropsychologie v psychiatrii*. Praha: Grada Publishing, a.s., pp.132 - 144. ISBN: 80-247-1460-4.
- LONGO, F. 2024. Making memories. Online. *eLife*, 13, e102837. <https://doi.org/10.7554/eLife.102837>.
- LUDOWIQ, E.; MÖLLER, J.; BIEN, C.; MÜNTE, T.; ELGER, C. & ROSBURG, T. 2010. Active suppression in the mediotemporal lobe during directed forgetting. Online. *Neurobiology of Learning and Memory*, 93, 352-361. <https://doi.org/10.1016/j.nlm.2009.12.001>.
- McDERMOTT, K. B., & ROEDIGER, H. L. 2014. Memory: Encoding, Storage, Retrieval. Online. In: R. Biswas-Diener & E. Diener (Eds), *Noba Textbook Series: Psychology*. Washington University in St. Louis: DEF Publishers, 43 s.
- MENESES, A. 2015. Serotonin, neural markers, and memory. *Frontiers in Pharmacology*, 6, 143. <https://doi.org/10.3389/fphar.2015.00143>.
- MOSCOVITCH, M.; CABEZA, R.; WINOCUR, G.; & NADEL, L. 2016. Episodic Memory and Beyond: The Hippocampus and Neocortex in Transformation. Online. In: *Annual Review of Psychology*. Palo Alto: Annual Reviews, 67, 105-134. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143733>.

- MUJAWAR, S., PATIL, J., CHAUDHARI, B., & SALDANHA, D. 2021. Memory: Neurobiological mechanisms and assessment. *Indian Psychiatry Journal*, 30 (Suppl1), 311-314. <https://doi.org/10.4103/0972-6748.328839>.
- MURTY, V. P., CALABRO, F., & LUNA, B. 2016. The role of experience in adolescent cognitive development: Integration of executive, memory, and mesolimbic systems. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 70, 46-58. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.07.034>
- NEVES, G., COOKE, S., & BLISS, T. 2008. Synaptic plasticity, memory and the hippocampus: a neural network approach to causality. *Nature Reviews Neuroscience*, 9, 65-75. <https://doi.org/10.1038/nrn2303>
- PALLER, K. A.; CREERY, J. D.; & SCHECHTMAN, E. 2021. Memory and Sleep: How Sleep Cognition Can Change the Waking Mind for the Better. Online. *Annual Review of Psychology*, 72, 123-150. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010419-050815>.
- POTKIN, K.T.; & BUNNEY, W.E. Jr. 2012. Sleep improves memory: the effect of sleep on long term memory in early adolescence. Online. *PLoS One*, 7(8), e42191. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0042191>.
- PROCHÁDZKA, R.; OREL, M.; OBEREIGNERŮ, R.; GLASER, O.; & JENÍČKOVÁ, L. 2021. *Vývojová neuropsychologie*. Praha: Grada, Publishing a.s., 224 s. ISBN: 978-80-271-3080-1.
- SCHNEIDER, W. & ORNSTEIN, P. A. 2019. Determinants of memory development in childhood and adolescence. Online. *International Journal of Psychology*, 53(5), 307-315.
- SCHWABE, L.; JOËLS, M.; ROOZENDAAL, B.; WOLF, O. T.; & OITZL, M. S. 2012. Stress effects on memory: an update and integration. Online. In: *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*. 36(7), 1740-1749. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2011.07.002>.
- SIMONS, J.; & SPIERS, H. 2003. Prefrontal and medial temporal lobe interactions in long-term memory. Online. *Nature Reviews Neuroscience*, 4, 637-648. <https://doi.org/10.1038/nrn1178>.
- SQUIRE, L. R.; GENZEL, L.; WIXTED, J. T. & MORRIS, R. G. 2015. Memory consolidation. Online. *Cold Spring Harbor Perspectives in Biology*, 7(8), 1-21. <https://doi.org/10.1101/cshperspect.a021766>.
- STERNBERG, J., R. 2002. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, s.r.o., 636 s. ISBN: 80-7178-376-5
- SQUIRE, L. R.; GENZEL, L.; WIXTED, J. T. & MORRIS, R. G. 2015. Memory consolidation. Online. *Cold Spring Harbor Perspectives in Biology*, 7(8), 1-21. <https://doi.org/10.1101/cshperspect.a021766>.
- TAKEUCHI, T.; DUSZKIEWICZ, A. J.; SONNEBORN, A.; SPOONER, P. A.; YAMASAKI, M.; WATANABE, M.; SMITH, C. C.; FERNÁNDEZ, G.; DEISSEROTH, K.; GREENE, R. W. & MORRIS, R. G. 2016. Locus Coeruleus and Dopaminergic Consolidation of

- Everyday Memory. Online. *Nature*, 537(7620), 357-362. <https://doi.org/10.1038/nature19325>.
- TONEGAWA, S., MORRISSEY, M.D., & KITAMURA, T. 2018. The role of engram cells in the systems consolidation of memory. *Nature Reviews Neuroscience*, 19(8), 485–498. <https://doi.org/10.1038/s41583-018-0031-2>.
- VÁGNEROVÁ, M. 2023. *Vývojová neuropsychologie*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe s.r.o. 214 s. ISBN 978-80-7496-520-3
- VEREŠOVÁ, M.; MIKUŠKOVÁ, B., E.; & GATIAL, V. 2023. *Všeobecná psychológia*. Nitra: ENIGMA PUBLISHING, s.r.o., 338 s. ISBN: 978-80-89509-05-8
- WALKER, M. P. & STICKGOLD, R. 2006. Sleep, Memory, and Plasticity. Online. *Annual Review of Psychology*, 57, 139–166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070307>.
- WALKER, M. 2018. *Prečo spíme*. Bratislava: Citadella, 412 s. ISBN: 978-80-8182-110-3.
- ZARETSKY, E., 2015. Reflection: Freud and memory. In: NIKULIN, D. (ed.), *Memory: A History. Oxford Philosophical Concepts*. New York: Oxford Academic.

NEUROPSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY COPINGOVÝCH STRATÉGIÍ V ŠKOLSKOM VEKU

NEUROPSYCHOLOGICAL ASPECTS OF COPING STRATEGIES IN SCHOOL-AGE CHILDREN

Laura Černáková, Robert Krause

Abstrakt: *Príspevok sa venuje neuropsychologickým aspektom copingových stratégií detí školského veku. Skúma, ako fungovanie mozgu ovplyvňuje spôsoby zvládania stresu a aké psychologické mechanizmy sa na tom podieľajú. Príspevok vychádza z odborných poznatkov neuropsychológie a ponúka prehľad faktorov, ktoré môžu prispieť k efektívnejšiemu zvládaniu záťažových situácií. Zistenia potvrdzujú, že mozgové štruktúry, ako hipokampus a prefrontálna kôra, ovplyvňujú výber a úspešnosť copingových stratégií. Silnejšie exekutívne funkcie sú spojené s efektívnejšími problém riešiacimi stratégiami. Jedinci v školskom veku s lepšou reguláciou emócií častejšie uplatňujú efektívne copingové mechanizmy. Podporné prostredie, ako rodina a škola, tiež zvyšuje úspešnosť zvládania stresu, čo prispieva k psychologickej odolnosti. Výsledky teoretickej analýzy môžu pomôcť pri lepšom pochopení procesov zvládania stresu a možností ich podpory u detí v školskom prostredí.*

Kľúčové slová: *Neuropsychológia, copingové stratégie, školský vek*

Abstract: *Thesis explores the neuropsychological aspects of coping strategies in school-age children. It examines how brain functioning influences stress management and the psychological mechanisms involved in this process. Drawing on expert knowledge from neuropsychology, the study provides an overview of factors that may contribute to more effective coping with stressful situations. The findings suggest that specific brain structures and processes can affect the selection and effectiveness of coping strategies. The results of this theoretical analysis may aid in a deeper understanding of stress management processes and the possibilities for supporting children in the school environment.*

Key words: *Neuropsychology, coping strategies, school age*

1 Úvod do problematiky

Copingové stratégie sú nevyhnutnou súčasťou zvládania stresu v živote školopovinných detí, ktoré sa pravidelne stretávajú s rôznymi nárokmi, či už v akademickej sfére alebo v sociálnych interakciách. To, akým spôsobom reagujú na záťažové situácie, ovplyvňuje nielen ich aktuálnu psychickú pohodu, ale aj dlhodobé stratégie riešenia problémov. Schopnosť spracovať stres a adaptovať sa na nové podmienky je podmienená komplexnou súhrou biologických a psychologických faktorov. V tejto súvislosti je dôležité skúmať, aké mechanizmy majú vplyv na formovanie týchto stratégií a aké postupy môžu podporiť ich efektivitu. Správne nastavené stratégie zvládania stresu môžu pomôcť nielen pri

zvládání momentálních výziev, ale aj pri budovaní schopnosti čeliť stresovým situáciám v dospelosti. Školské prostredie predstavuje pre deti významný priestor na rozvoj osobnosti, no zároveň môže byť zdrojom rôznych náročných situácií. Požiadavky na výkon, hodnotenie zo strany učiteľov, vzťahy so spolužiakmi či očakávania rodiny môžu vytvárať podmienky, ktoré prispievajú k vzniku stresových reakcií. Hoci niektoré záťažové situácie môžu byť pre rozvoj dieťaťa prospešné, nadmerná alebo dlhodobá expozícia stresu môže mať negatívny dopad na emocionálne prežívanie, motiváciu a celkovú kvalitu života. Z tohto dôvodu je dôležité zaoberať sa možnosťami, ktoré môžu podporiť žiakov v efektívnom zvládaní stresových situácií a pomôcť im rozvíjať stratégie, ktoré im umožnia lepšie sa prispôbiť nárokom školského prostredia. Učitelia, ako významní sprostredkovatelia vzdelávacieho procesu, môžu svojím prístupom a podporou pomôcť žiakom lepšie zvládať tieto výzvy a posilniť ich odolnosť voči stresu. Ich úloha nie je len v akademickom vzdelávaní, ale aj v podporovaní psychickej pohody žiakov, vytváraní bezpečného a podnetného prostredia, kde sa môžu deti cítiť prijaté a motivované k učeniu. Podľa Lazarusa (1966), ktorý sa pojmu coping aktívne venoval ide o proces, ktorý sa aktivuje v situáciách, keď jedinec vníma ohrozenie, a jeho cieľom je zvládnutie emocionálneho konfliktu a eliminácia vnímaného stresora. Neskorší vývoj tohto konceptu viedol k jeho prehĺbeniu a zdôrazneniu jeho vzťahu so stresom. Coping je v tomto ponímaní chápaný ako dynamický proces, v rámci ktorého jednotlivec využíva rôzne kognitívne a behaviorálne stratégie na zvládanie vonkajších či vnútorných požiadaviek, ktoré môžu prekračovať jeho aktuálne adaptačné schopnosti. Prezentovaný transakčný prístup, ktorý kladie dôraz na vzájomnú interakciu medzi jednotlivcom a jeho okolím, sa stal významným východiskom pre moderný psychologický výskum v oblasti zvládania stresu (Lazarus a Folkman, 1984). Rastúci záujem o stres a jeho zvládanie viedol k intenzívnemu skúmaniu aspektov spojených s pojmom coping predovšetkým v 70. a 80. rokoch 20. storočia. Termín „coping“ vychádza z anglického slovesa „cope“, čo znamená zvládnuť situáciu alebo prekážku. Diskutovaný pojem môžeme vnímať ako proces vyrovnávania sa so zložitými situáciami či prekonávania životných výziev. Jeho historické korene siahajú až ku gréckemu slovu „colaphos“, ktoré opisuje fyzický zásah do oblasti ucha a bolo pôvodne používané v kontexte boxu. Táto metaforická spojitosť vyjadruje zápas alebo úsilie prekonať náročné okolnosti, vrátane životných kríz či konfliktov (Křivohlavý, 1994).

1.1 Vplyv stresu na deti v mladšom školskom veku

Podľa dostupných zdrojov sa stres prejavuje rôznymi formami a jeho charakter a intenzita sa menia v závislosti od individuálnych dispozícií, úrovne vývinu dieťaťa a jeho predchádzajúcich životných skúseností. Schopnosť dieťaťa

prispôbiť sa stresu a efektívne ho zvládať súvisí s jeho kognitívnymi a emocionálnymi schopnosťami, ako aj s repertoárom dostupných copingových stratégií. Stres môže pôsobiť dvojsečne, s pozitívnymi aj negatívnymi vplyvmi na osobnosť dieťaťa. V ranom detstve majú nové podnety spravidla výraznejší vplyv, pričom ich účinky môžu byť intenzívnejšie a častejšie negatívne. Hoci určitá miera stresu je prirodzenou súčasťou života a môže podporiť rozvoj adaptačných schopností, nadmerné zaťaženie stresom môže viesť k okamžitým i dlhodobým negatívnym následkom. Tieto môžu zahŕňať oslabenú schopnosť dieťaťa prispôbiť sa novým situáciám, vrátane tých, ktoré zdanlivo nesúvisia s pôvodným stresovým zážitkom (Allen a Marotz, 2003). Copingové mechanizmy v mladšom školskom veku predstavujú dôležitý aspekt regulácie emocionálnych, kognitívnych a behaviorálnych reakcií na stresové podnety. Odborníci naznačujú, že v rodinnom prostredí deti častejšie využívajú emocionálne zvládanie, keďže im poskytuje priestor na autentické vyjadrenie pocitov a získanie sociálnej opory (Frydenberg a Lewis, 1996). Výskumy realizované v školskom prostredí poukazujú na časté využívanie stratégií aktívneho riešenia problémov a vyhľadávania informácií, ktoré súvisia s lepšou adaptáciou a vyššou mierou psychickej odolnosti. Odborníci skúmali copingové stratégie 2 121 detí vo veku 8 až 12 rokov a identifikovali ako najčastejšie využívané mechanizmy aktívne zvládanie situácie, emocionálnu reguláciu, akceptáciu a vyhľadávanie sociálnej podpory (Griffith et al., 2000).

1.1 Neurobiologické mechanizmy stresu a ich súvislosť s copingovými stratégiami

Efektívnosť copingových mechanizmov závisí od individuálnych vlastností a špecifických situácií. Ich využitie ovplyvňujú neuropsychologické procesy, ako sú pamäť a sústredenie. Neuropsychológia skúma vplyv mozgových štruktúr na kognitívne funkcie a reakcie na stresové podnety. Mozog zabezpečuje hodnotenie záťažových situácií a výber stratégií na ich zvládanie. Stresová reakcia je výsledkom biologických a evolučných mechanizmov, jej regulácia prebieha v rôznych oblastiach mozgu (Cohen, 2000). Mozog je nepretržite aktívny a riadi množstvo zložitých biochemických procesov, ktoré prebiehajú medzi nervovými bunkami a ich vzájomnými spojeniami nazývanými „synapsie“. Ich počet a kvalita ovplyvňujú schopnosť učenia, pamäť a rýchlosť spracovania informácií. Spojenia medzi neurónmi sa neustále menia a prispôsobujú novým skúsenostiam, čím sa zdokonaľujú kognitívne schopnosti. Analyzovaný proces podporuje zvedavosť, aktívne objavovanie sveta a neustále získavanie nových poznatkov (Boleková a kol., 2020).

1.2 Vzťah medzi amygdalou a prefrontálnou kôrou pri regulácii stresu

Schopnosť jedinca efektívne sa vyrovnávať so stresom závisí od prepojenia medzi rôznymi mozgovými štruktúrami, pričom sa veľký dôraz kladie na jednotlivé časti v mozgu, ako sú amygdala a prefrontálna kôra. Kým amygdala reaguje na stres rýchlo a intuitívne, prefrontálna kôra umožňuje premyslenejšie zvládanie situácií a rozhodovanie o primeraných reakciách (Roozendaal et al., 2017). Analýzou získaných údajov sme zistili, že amygdala patrí medzi hlavné centrá emočného spracovania v mozgu. Jej úlohou je rýchlo vyhodnotiť podnety z prostredia a rozhodnúť, či predstavujú potenciálnu hrozbu. Ak mozog vyhodnotí situáciu ako nebezpečnú, amygdala aktivuje stresovú reakciu, pri ktorej dochádza k zvýšenému uvoľňovaniu neurotransmitterov. Tieto látky menia činnosť mozgových buniek a ovplyvňujú spôsob, akým organizmus reaguje na záťaž (Roozendaal et al., 2017). Ak je jedinec vystavený stresu dlhodobo, v amygdale sa odohrávajú štrukturálne zmeny. Zatiaľ čo v iných častiach mozgu, ako je hipokampus a prefrontálna kôra, môže stres viesť k oslabeniu spojení medzi neurónmi, v amygdale sa prepojenia posilňujú. Uvedený proces spôsobuje zvýšenú citlivosť na stresové podnety, čím sa človek stáva náchylnejším na úzkosť a prehnané emočné reakcie (Roozendaal et al., 2017).

1.3 Neurobiológia stresu a neurotransmitterov v školskom veku

Oxytocín sa spája s anxiolytickým účinkom, podporou sociálnej opory a moduláciou neuroendokrinných procesov, najmä prostredníctvom interakcie s osou hypotalamus–hypofýza–nadobličky (HPA os). Výskum oxytocínových receptorov poukazuje na individuálne rozdiely v citlivosti na stres, ktoré sú ovplyvnené genetickými faktormi, ako aj externými vplyvmi. Tieto poznatky majú význam pri vývoji personalizovaných terapeutických prístupov, vrátane kognitívno-behaviorálnej terapie, ktorá môže byť prepojená s mechanizmami oxytocínovej signalizácie (Cid-Jofré et al., 2021). Vazopresín, hoci sa podieľa na regulácii sociálneho správania podobne ako oxytocín, zasahuje najmä do mechanizmov stresovej odpovede. Jeho pôsobenie sa spája so zvýšenou ostrážitosťou voči hrozbám, moduláciou aktivity HPA osi a ovplyvňovaním správania v rozpätí od sociálneho pripútania až po agresivitu (Aguilera a Rabadan-Diehl, 2000). Neuropsychológia sa venuje aj analýze vplyvu neuropeptidov na mozgové funkcie a správanie. Nerovnováha v regulačných systémoch môže prispievať k vzniku afektívnych porúch, ako sú depresia či úzkostné poruchy, ktoré následne ovplyvňujú efektivitu copingových mechanizmov (Cid-Jofré et al., 2021). Analýza získaných údajov ukazuje, že počas stresových situácií dochádza k aktivácii už spomenutej hypotalamo-hypofýzo-adrenálnej osi (HPA osi), čo vedie k uvoľňovaniu kortizolu, hlavného stresového

hormónu. Uvedený proces je nevyhnutný pre akútnu adaptáciu organizmu na stresové podnety, no pri dlhodobej aktivácii, typickej pre chronický stres, môže byť zdraviu škodlivý. Kortizol má primárnu funkciu v modulácii limbického systému, predovšetkým hipokampu, ktorý je zodpovedný za učenie a pamäť (Gunnar a Barr, 1998).

1.4 Prístupy k zvládaniu stresu prostredníctvom relaxačných techník

Schopnosť relaxácie predstavuje dôležitosť pri rozvoji emocionálnych a rozumových schopností detí. Techniky, akovšimavosť, meditácia, dýchacie metódy a premýšľavé prístupy, napomáhajú zvládaniu stresu a podporujú psychickú pohodu. Ich uplatnenie v školskom prostredí uľahčuje adaptáciu na náročné situácie, posilňuje sociálne vzťahy a vytvára priaznivé podmienky pre učenie (Davidson a Kaszniak, 2015). Tieto prístupy pozitívne ovplyvňujú radiace funkcie mozgu, schopnosť vcítania sa do druhých a emočnú stabilitu. Precvičovanie všimavosti vedie k efektívnejšiemu zvládaniu záťažových situácií a podporuje pozitívne sociálne väzby. V školskom prostredí môže navyše pomôcť vytvárať harmonickejšie triedne prostredie, ktoré uľahčuje zvládanie akademických povinností. Výskum v oblasti neurovedy naznačuje, že pravidelné vykonávanie daných cvičení súvisí so znížením hladiny stresových hormónov, lepšou schopnosťou sústredenia a vyššou duševnou pružnosťou (Davidson a Kaszniak, 2015). Podobné účinky sa prejavujú aj u učiteľov, ktorí tieto techniky využívajú. Pedagógovia, ktorí sa aktívne venujú všimavosti, vykazujú nižšiu úroveň stresu, väčšiu emočnú stabilitu a efektívnejšiu komunikáciu so žiakmi, čím prispievajú k vytvoreniu podporujúcej atmosféry v triede. Uvedený prístup podporuje pozitívne medziľudské vzťahy a sebakontrolu detí (Bliss, 2017).

1.5 Dýchacie techniky v regulácii stresovej odozvy

Dychové procesy sú neodmysliteľnou súčasťou autonómneho nervového systému a prebiehajú automaticky, bez potreby vedomého riadenia. Na rozdiel od iných autonómnych funkcií, ako je srdcová frekvencia alebo regulácia telesnej teploty pomocou potenia, má človek možnosť do určitej miery ovplyvniť a regulovať dychové rytmy. Uvedený aspekt viedol k veľkému vedeckému záujmu o tradičné techniky dýchania, najmä z východných medicínskych tradícií, s cieľom získať nové poznatky o ich vplyve na neurofyziologické mechanizmy reakcie na stres (Lehrer a Woolfolk, 2021). Empirické dôkazy zo štúdií realizovaných na dospeljej populácii indikujú, že pomalé dýchanie nosom pri frekvencii približne šiestich nádychov za minútu (v porovnaní s obvyklým rozsahom deviatich až dvadsiatich štyroch dychov za minútu) vedie k signifikantnému ovplyvneniu fyziologických ukazovateľov stresovej odozvy.

Vymedzený efekt je sprostredkovaný zvýšenou aktiváciou parasympatikového nervového systému, čo vedie k optimalizácii srdcovej frekvencie a jej variability, čím sa potencuje celková regulácia homeostatických mechanizmov organizmu a redukuje sa fyziologická odozva na stresové podnety. Navyše, pomalé riadené dýchanie pozitívne ovplyvňuje okysličenie tkanív a má priaznivý dopad na kardiovaskulárnu stabilitu (Noble a Hochman, 2019). Aplikácia dýchacích cvičení predstavuje jednoduchú a flexibilnú intervenciu, ktorá môže byť realizovaná v rôznych prostrediach, vrátane školského kontextu, kde môže slúžiť ako efektívny nástroj na podporu kognitívnej regulácie a znižovanie stresovej odozvy u detí (Noble a Hochman, 2019). Hoci je oblasť výskumu dýchacích techník a ich vplyvu na detskú populáciu relatívne nová, predbežné zistenia naznačujú pozitívne efekty predkladaných intervencií: Randomizovaná kontrolovaná štúdia realizovaná na vzorke detí vo veku 8 rokov preukázala, že pravidelný 10-minútový denný tréning hlbokého dýchania po dobu štyroch mesiacov viedol k zlepšeniu schopnosti regulácie stresu, pričom zmeny v srdcovej variabilite pretrvávali aj po jednom roku od intervencie (Bothe et al., 2014). Výsledky výskumov zameraných na copingové stratégie u detí ukazujú, že deti v záťažových situáciách najčastejšie využívajú riešenie problémov, reguláciu emócií a vyhľadávanie podpory od blízkych osôb. Dotazníky a rozhovory odhalili rozdiely v tom, ako jednotlivé deti zvládajú stres, pričom významnú úlohu zohráva vek, osobnosť a podpora okolia. Biologické metódy, ako napríklad sledovanie hladiny stresových hormónov a zobrazovacie metódy, poukazujú na súvis medzi copingovými stratégiami a aktivitou určitých oblastí mozgu, ktoré sú zodpovedné za zvládanie emócií a riadenie stresovej reakcie. Overené prístupy na podporu copingových stratégií, ako sú relaxačné techniky, dychové cvičenia a všímanosť, prispievajú k znižovaniu miery prežívaného stresu a podporujú psychickú odolnosť detí. Tieto programy majú pozitívny vplyv aj na duševné zdravie pedagógov, ktorí ich v praxi uplatňujú.

Záver

V závere práce môžeme konštatovať, že copingové stratégie sú zásadným faktorom v schopnosti detí vyrovnávať sa so stresovými situáciami v školskom prostredí. Na základe teoretických poznatkov a analýzy neuropsychologických mechanizmov sme identifikovali dôležité faktory, ktoré ovplyvňujú výber a úspešnosť analyzovaných stratégií. Schopnosť regulovať emocionálne a kognitívne reakcie na stres sa ukázala ako rozhodujúca pre efektívne vyrovnávanie sa so záťažovými situáciami, a to nielen v školskom, ale aj v osobnom živote detí. Dôležitým zistením je, že stresové situácie v školskom prostredí, ako sú akademické nároky, vzťahy s rovesníkmi a požiadavky zo strany učiteľov a rodičov, môžu mať vplyv na emocionálnu pohodu detí. Nadmerný stres

však môže viesť k negatívnym dôsledkom, preto je nevyhnutné podporovať deti v rozvoji efektívnych copingových stratégií, ktoré im umožnia lepšie zvládať tieto výzvy. Práca taktiež poukázala na význam pohybových aktivít a relaxačných cvičení ako nástrojov na zmiernenie negatívnych dopadov stresu a zlepšenie psychickej odolnosti detí.

Literatúra

AGUILERA, G. & RABADAN-DIEHL, C., 2000. Vasopressinergic regulation of the hypothalamic-pituitary-adrenal axis: implications for stress adaptation. Online. *Regulatory Peptides*, vol. 96, no. 1–2, pp. 23–29. Available from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0167011500001968?via%3Dihub>.

ALLEN, K. E. & MAROTZ, L. R., 2003. *Developmental Profiles: Pre-Birth Through Adolescence*. Albany: Thomson Delmar Learning, 5th ed. ISBN 978-0766833656.

BLISS, S., 2017. Mindfulness in education: Introduction and overview of the handbook. In: SCHONERT-REICHL, K. A. and ROESER, R. W. (eds.). *Handbook of Mindfulness in Education: Integrating Theory and Research into Practice*. New York: Springer, pp. 1–20. ISBN 978-1-4939-3506-2.

BOLEKOVÁ, A, VÝBOHOVÁ, D. & HEŠKOVÁ, G. 2020. *Ako sa učiť a nezabúdať: princípy mozgovo-kompatibilného učenia*. Online. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, 200 s. ISBN 978-80-8152-898-9. Dostupné z: <https://unibook.upjs.sk/img/cms/2020/lf/ako-sa-ucit-a-nezabudat.pdf> [citované 2025-03-13].

BOTHE, D. et al., 2014. The effects of a stress management intervention in elementary school children. Online. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, vol. 35, no. 1, pp. 62–67. [Available from: <https://doi.org/10.1097/DBP.000000000000016> [viewed 2025-04-07].

CID-JOFRÉ, V, MORENO, M., REYES-PARADA, M. & RENARD, G. M., 2021. Role of Oxytocin and Vasopressin in Neuropsychiatric Disorders: Therapeutic Potential of Agonists and Antagonists. Online. *International Journal of Molecular Sciences*, vol. 22, no. 12077. [Accessed 2025-03-15]. Available from: <https://www.mdpi.com/1422-0067/22/21/12077>.

COHEN, J. I., 2000. Stress and Mental Health: A Biobehavioral Perspective. Online. *Issues in Mental Health Nursing*, vol. 21, no. 2, pp. 185–202. [Accessed 2025-04-01]. Available from: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10839060/>.

DAVIDSON, R. J. & KASZNIAK, A. W., 2015. Conceptual and methodological issues in research on mindfulness and meditation. Online. *American Psychologist*, vol. 70, no. 7, pp. 581–592. [Accessed 2025-01-25]. Available from: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26436310/>.

- FRYDENBERG, E. & LEWIS, R., 1996. A replication study of the structure of the Adolescent Coping Scale: Multiple forms and applications of a self-report inventory in a counselling and research context. *European Journal of Psychological Assessment*, vol. 12, no. 3, pp. 224–235. ISSN 1015-5759.
- GRIFFITH, M. A. et al., 2000. Developmental and cross-situational differences in adolescents' coping strategies. Online. *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 29, no. 2, pp. 183–204.
- GUNNAR, M. R. & BARR, R. G., 1998. Stress, early brain development, and behavior. Online. *Infants and Young Children*, vol. 11, no. 1, pp. 1–14.
- KŘIVOHLAVÝ, J., 1994. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada, 207 s. ISBN 80-7169-121-6.
- LAZARUS, R. S., 1966. *Psychological Stress and the Coping Process*. New York: McGraw-Hill, 123 s. ISBN 978-0-07-036263-9.
- LAZARUS, R. S. & FOLKMAN, S., 1984. *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer, 276 s. ISBN 978-0-8261-4192-7.
- LEHRER, P. M. & WOOLFOLK, R. L., 2021. *Principles and Practice of Stress Management*. New York: Guilford Press, 506 s. ISBN 978-1462542377.
- NOBLE, D. J. & HOCHMAN, S., 2019. Hypothesis: Pulmonary afferent activity patterns during slow, deep breathing contribute to the neural induction of physiological relaxation. Online. *Frontiers in Physiology*, vol. 10, pp. 1–17. [Accessed 2025-01-10]. Available from: <https://doi.org/10.3389/fphys.2019.01176>.
- ROOZENDAAL, B. et al. 2017. The Key Role of the Amygdala in Stress. In: Andolina, D., Borreca, A. (eds) *Stress: Concepts, Cognition, Emotion, and Behavior*. Academic Press, pp. 1–17. [Accessed 2025-04-09]. Available from: <https://doi.org/10.5772/67826>.

STRES A STRATÉGIE JEHO ZVLÁDANIA V DOSPIEVANÍ

STRESS AND STRESS MANAGEMENT STRATEGIES IN ADOLESCENCE

Emma Kopčanová, Marcela Verešová

Abstrakt: V príspevku sa zameriavame na prežívanie a zvládanie stresu u žiakov základných, stredných a vysokých škôl. Prieskum sme zrealizovali u 90 žiakov a študentov základných, stredných a vysokých škôl. Na základe zistení prieskumu sme dospeli k záveru, že žiaci základných a stredných škôl sú častejšie vystavovaní stresovým situáciám a zároveň vo vyššej miere aplikujú negatívne stratégie zvládania stresu v porovnaní s vysokoškolskými študentmi, u ktorých sa preukázala vyššia efektivita vo zvládaní stresu, pričom častejšie využívajú pozitívne stratégie zvládania stresu. Najkritickejšou vekovou kohortou sa javia žiaci stredných škôl, u ktorých je miera prežívaného stresu najvyššia a taktiež volia primárne negatívne stratégie zvládania.

Kľúčové slová: stres, zdroje stresu, stratégie zvládania stresu, prevencia, žiak, študent.

Abstract: In this paper, we focus on the experience and management of stress among primary, secondary and university students. We conducted a survey among 90 primary, secondary and university students. Based on the survey findings, we concluded that primary and secondary school students are more often exposed to stressful situations and at the same time apply negative stress management strategies to a greater extent compared to university students, who have been shown to be more effective in managing stress, while more often using positive stress management strategies. The most critical age cohort appears to be high school students, who experience the highest levels of stress and also choose primarily negative coping strategies.

Key words: stress, sources of stress, coping strategies, prevention, pupil, student.

1 Úvod do problematiky

Stres je prirodzenou súčasťou životov všetkých ľudí a stretol sa s ním už každý jednotlivec. Presná definícia tohto pojmu ostáva otvorenou vedeckou otázkou, pretože neexistuje jednoznačná definícia tohto konštruktu. Tému a problematiku stresu medzi prvými rozpracoval americký fyziológ Walter B. Cannon, ktorý je tiež zakladateľom teórie „útok alebo útek.“ Pri opise tejto teórie vychádzal z homeostázy, pričom išlo o zámernú snahu organizmu priviesť naše vnútorné prostredie do rovnováhy (Večeřová - Procházková, Honzák, 2008).

Ďalším z významných predstaviteľov prvotných teórií stresu bol Hans Selye, ktorý stres definoval ako nešpecifickú fyziologickú reakciu na akýkoľvek nárok kladený na organizmus, pričom stresová reakcia prebieha v troch fázach: Poplachová fáza, fáza odporu a fáza vyčerpania (pokiaľ organizmus v druhej fáze neprekonal stres, dochádza k postupnému vyčerpaniu a následne aj k nežiaducim

psychofyzickým dôsledkom a problémom) (Melgosa, 1998; Nakonečný 2014; Schreiber, 2000; Verešová, Ballová Mikušková, Gatíal, 2023).

Stres je prirodzenou reakciou na strach, obavy, frustráciu, nároky práce ako aj na požiadavky výkonu a povinnosti v škole. Keďže stres je neodmysliteľnou súčasťou každodenného života jednotlivca, jeho príčiny sa do veľkej miery môžu líšiť, pretože každý jednotlivec na stresové podnety reaguje odlišným spôsobom. Šauerová (2019) vo všeobecnej rovine uvádza štyri oblasti príčin, ktoré vyvolávajú stres. Medzi tieto oblasti patria:

1. oblasť individuálnych psychických príčin – odolnosť voči stresu,
2. oblasť individuálnych fyzických príčin – nezdravý životný štýl, fajčenie, ponocovanie,
3. oblasť inštitucionálnych príčin – prostredie, vybavenie triedy a školy,
4. oblasť spoločenských príčin – spoločnosť, vzťahy, spoločenské správanie.

Medzi najbežnejšie faktory, ktoré vyvolávajú stres u žiakov, patria:

- ťažkosti v práci/v škole – nadmerná záťaž v práci, v škole, zodpovednosť,
- rodinné problémy – rozvod rodičov, smrť blízkej osoby, konflikty;
- každodenné problémy – konflikty, narušené vzťahy v rodine alebo v triede/práci;
- zdravotné problémy – úrazy, vážna choroba, poruchy spánku, hormonálne zmeny (Regionálny úrad verejného zdravotníctva v Čadci, 2024).

Ľudský organizmus má vyvinutý komplexný ochranný mechanizmus, ktorý chráni jednotlivca pred potenciálne nebezpečnými situáciami. V okamihu, keď takéto situácie nastanú, ľudský bezpečnostný systém sa automaticky aktivuje, ľudský organizmus sa začne pripravovať na „útok alebo útek“ a následne sa objaví stres a stresová reakcia (Melgosa, 1998).

Stresová reakcia sa prejavuje v štyroch rovinách : kognitívnej, citovej, telesnej a sociálnej. Kognitívna rovina stresu sa týka negatívneho obrazu vlastných schopností, negatívneho postoja k žiakom a ich rodičom, negatívneho hodnotenia pôsobenia školy, straty záujmu o profesijné témy, únikov do fantázie, ťažkostí s koncentráciou pozornosti. Citová rovina stresu obsahuje symptómy ako sklúčenosť, pocity bezmocnosti, sebaľútosť, popudlivosť, nervozita a pocit nedostatku uznania. Telesná rovina stresu je vymedzená príznakmi: rýchla unaviteľnosť, zvýšená náchylnosť k ochoreniam, vegetatívne ťažkosti (problémy so srdcom, dýchaním, zažívaním), bolesti hlavy, svalové napätie, poruchy spánku, vysoký krvný tlak. Problémy v sociálnej rovine stresu sa vyznačujú prítomnosťou úbytku angažovanosti v práci, úbytku motivácie pomáhať, obmedzením kontaktov s ľuďmi, obmedzením kontaktov s kolegami, nedostatočnou prípravou na prácu, pribúdajúcimi konfliktami v súkromnom živote (Henning, Keller, 1996). Vysoké napätie a dlhodobý stres nežiaduco prispievajú k psychickým zmenám a z dlhodobého hľadiska až k zmene osobnosti človeka. Z toho dôvodu je dôležité predchádzať stresovým situáciám, aj keď v bežnom živote je tomu náročné čeliť.

Ak už stresová situácia v živote človeka nastala, je dôležitá včasná intervencia, ktorá má zabrániť nežiaducim dôsledkom, pričom v tomto poňatí sa budeme zaoberať zvládaním stresu. Pri zvládaní stresu je kľúčová individuálne determinovaná konfrontácia celej osobnosti so stresovou situáciou.

Stratégie zvládania stresu, známe aj ako copingové stratégie, medzi prvými popísal Lazarus. Chápe ich ako proces riadenia vonkajších a aj vnútorných faktorov, ktoré sú človekom v strese hodnotené a definované ako ohrozujúce zdroje (Křivohlavý, 2001).

Spôsoby spracovávania stresu Janke a Erdmannová (2003) diferencujú podľa druhu, zamerania, funkcie a účinnosti. Podľa druhu diferencujú akčné prístupy – smerujúce ku konaniu a intrapsychické spôsoby spracovania stresu. K základným akčným stratégiám patrí útok, útek, nečinnosť, naviazanie sociálneho kontaktu, sociálna uzavretosť, ako aj mnohé komplexné činnosti a reťazce konania, ktoré smerujú k zmene alebo odstráneniu záťažovej situácie a/alebo reakcie na záťaž. Intrapsychické stratégie zahrňujú kognitívne procesy ako vnímanie, predstavy, myslenie a motivačne emočné stavy. Dôležité intrapsychické spôsoby spracovania sú odklon, podceňovanie, popieranie a prehodnocovanie stresora a stresovej reakcie, nadhodnotenie vlastných zdrojov vzhľadom k možnosti prekonať stresor a/alebo stres. Významné pri delení je aj perspektívne hľadisko: zameranie správania a funkcia, pričom ich diferencujú podľa toho, či sa stratégie vzťahujú skôr na reakciu pri záťaži alebo skôr na záťažovú situáciu/stresor. Potom akčné a intrapsychické spôsoby spracovania je možné špecifikovať ako situačne orientované (zamerané na stresor) alebo zamerané na reakciu.

1.1 Ciele a otázky prieskumu

V nami realizovanom prieskume sa zameriavame na úrovni prvého cieľa na analýzu oblastí aktuálneho prežívania stresu (kognitívnu, emocionálnu, telesnú a sociálnu oblasť) u žiakov základných a stredných škôl a študentov vysokých škôl. Na úrovni druhého cieľa sa centrujeme na analýzu stratégií zvládania stresu, ktoré žiaci/študenti využívajú v rôznych stresových situáciách, s ktorými prichádzajú do kontaktu.

Na základe nami formulovaných cieľov prieskumu uvádzame nasledovné otázky prieskumu:

1. Aká je aktuálna úroveň prežívaného stresu u žiakov základných a stredných škôl a študentov vysokých škôl?
2. Aké sú preferované zvládacie stratégie stresu u žiakov základných a stredných škôl a študentov vysokých škôl.

2 Metódy

Počas realizovaného prieskumu, zameraného na prežívanie a zvládanie stresu u žiakov a študentov základných, stredných a vysokých škôl, sme aplikovali konkrétne dva typy dotazníkov. Jedným z nich je štandardizovaný dotazník s názvom SVF 78 (Janke a Erdmannová, pričom preklad a úpravu realizoval Švancara, 2003), ktorý sa zameriaval na stratégie, ktoré žiaci a študenti využívajú pri zvládaní stresu. Dotazník zahŕňa 78 položiek, ktorých cieľom je zistiť, aké konkrétne stratégie človek najčastejšie využíva pri zvládaní stresu z nasledovných stratégií:

- Podhodnotenie – v porovnaní s ostatnými ľuďmi si jednotlivec pripúšťa nižšiu mieru stresu.
- Odmietanie viny – jednotlivec zdôrazňuje, že vzhľadom na nejaký problém nejde o jeho vlastnú zodpovednosť.
- Odklon – od záťažových aktivít/situácií, prípadne príklon k situáciám inkompatibilným so stresom.
- Kompenzácia uspokojenia – vyhl'adávanie pozitívnych aktivít/situácií.
- Kontrola situácie – analýza záťažovej situácie, plánovanie a realizácia správania, ktoré vedie ku kontrole a riešeniu problému.
- Kontrola reakcií – motív mať pod kontrolou vlastné správanie.
- Pozitívne sebainštrukcie – prisudzovanie kompetencií a schopnosti kontroly situácie vlastnej osobe,
- Potreba sociálnej opory – želanie zaistiť si komunikáciu, sociálnu oporu a pomoc.
- Vyhýbanie sa – predsavzatie zamedziť záťaži alebo jej uniknúť.
- Únikové tendencie – rezignačný spôsob riešenia záťažových situácií.
- Perseverácie – neschopnosť odpútať myšlienky od záťažovej situácie, dlho o nej premýšľať.
- Rezignácia – vzdávať sa riešenia záťažovej situácie s pocitom bezmocnosti a beznádeje.
- Sebaobviňovanie – pripisovanie záťaže vlastnému chybnému konaniu.
- Pozitívne stratégie – vyjadrujú snahu jednotlivca použiť priaznivé, stres znižujúce spôsoby riešenia záťažových situácií a využiť kompetencie zvládania záťaže, ako prehodnotenie, odklon, kontrolu.
- Negatívne stratégie – vyjadrujú snahu jednotlivca použiť nepriaznivé, stres skôr zvyšujúce spôsoby riešenia záťažových situácií a chýbajúce kompetencie zvládania s únikovými tendenciami, reakciami rezignácie a neschopnosti uvoľniť sa.

- Pozitívne stratégie 1 - vyjadrujú snahu jednotlivca o prehodnotenie, resp. zníženie závažnosti stresora, prežívania záťažovej situácie alebo stresovej reakcie.
- Pozitívne stratégie 2 – tendencie konania jednotlivca, orientované na odklon od stresujúcej udalosti alebo príklon k alternatívnym situáciám/stavom/aktivitám.
- Pozitívne stratégie 3 – konštruktívne snahy o zvládanie/kontrolu a kompetenciu.

Dotazník je štandardizovaný na dospelú populáciu, no v našom prieskume sme ho experimentálne použili aj na skupinu dospievajúcich.

Druhý dotazník použitý v prieskume sa týkal aktuálneho prežívania stresu u žiakov a študentov základných, stredných a vysokých škôl, pričom výskyt stresu bol zisťovaný v štyroch rovinách – kognitívnej, citovej, telesnej a sociálnej. Je adaptáciou Dotazníka stresu a syndrómu vyhorenia autorov Henninga a Kellera, ktorý sme adaptovali pre zámer a cieľovú skupinu daného prieskumu. Pôvodný dotazník sme preložili do slovenského jazyka a upravili sme jeho formálnu podobu tak, aby sa dal ľahko administrovať a vyhodnocovať. Dotazník je založený na sebazpozorovaní a hodnotení frekvencie príznakov sýtiacich syndróm vyhorenia. Maximálna hodnota, predstavujúca najvyššiu úroveň stresu, a teda prítomnosť syndrómu vyhorenia, je v jednotlivých rovinách (kognitívna, citová, telesná, sociálna) daná počtom bodov 24. Celková maximálna úroveň stresu je potom daná počtom bodov 96. Keďže dotazník neobsahuje vymedzenie miery stresu vzhľadom na jeho celkovú úroveň, použili sme vymedzenie z výskumu Drotárovej (1999). Celková ľahká úroveň stresu a náklonnosti k syndrómu vyhorenia je potom vymedzená počtom bodov 25 – 48, celková stredná úroveň stresu a náklonnosti k syndrómu vyhorenia je vymedzená počtom bodov 49 – 72 a celková ťažká úroveň stresu a náklonnosti k syndrómu vyhorenia je vymedzená počtom bodov 73 – 96. Drotárová uvádza, že počet bodov v rámci celkovej úrovne stresu nad 49 zodpovedá rizikovému stavu, vyžadujúcemu kroky k náprave, počet bodov nad 73 potom havarijnému stavu vyhorenia.

2.1 Opis prieskumého súboru

Prieskum zameraný na záťažové a stresové situácie žiakov a študentov základných, stredných a vysokých škôl zahŕňal celkovo 90 respondentov vo vekovom rozmedzí od 14 do 24 rokov. Každý stupeň vzdelávacej inštitúcie (druhý stupeň základnej školy, strednej školy, vysokej školy) bol v prieskume zastúpený rovnakým počtom respondentov, pričom z každej školy sa na prieskume zúčastnilo 30 respondentov.

Zastúpenie pubescentov z druhého stupňa základnej školy bol z jednej základnej školy lokalizovanej v Trenčianskom kraji. Táto základná škola bola reprezentovaná 30 žiakmi, konkrétne 12 respondentov bolo mužského pohlavia a 18 respondentov ženského pohlavia, pričom priemerný vek respondentov z tejto základnej školy je 14,3.

Zastúpenie populácie adolescentov bol viazaný na jednu strednú školu typu gymnázia z Trenčianskeho kraja. Stredná škola bola opäť reprezentovaná vzorkou tridsiatich žiakov, z ktorých bolo 12 respondentov mužského pohlavia a 18 respondentov ženského pohlavia, pričom vek respondentov dosahoval priemernú hodnotu 17,9.

Zastúpenie populácie mladších dospelých vysokoškolákov bol viazaný na jednu vysokú školu z Nitrianskeho kraja. Do prieskumu sa zapojilo tridsať respondentov, konkrétne 10 respondentov mužského pohlavia a 20 respondentov ženského pohlavia, ktorých vek dosahoval priemernú hodnotu 21,83.

3 Výsledky

Z aspektu úrovne prežívaného stresu (tabuľka 1) možno uviesť, že nebola nameraná ani v jednej zo sledovaných skupín respondentov vysoká úroveň prežívaného stresu.

Tabuľka 1 Aktuálne prežívaný stres žiakov/študentov základných, stredných a vysokých škôl

	Základná škola		Stredná škola		Vysoká škola	
	N	AM	N	AM	N	AM
Kognitívna rovina	30	10,36	30	11,56	30	8,93
Citová rovina	30	10,10	30	10,80	30	8,56
Telesná rovina	30	11,03	30	14,33	30	10,60
Sociálna rovina	30	9,80	30	10,60	30	8,83
Stres spolu	30	41,29	30	47,29	30	36,92

Zdroj: vlastné spracovanie (2025)

Na základe výsledkov možno konštatovať, že v súbore respondentov najintenzívnejšie prežívajú stres žiaci stredných škôl, a to vo všetkých analyzovaných rovinách – v kognitívnej, citovej, telesnej a sociálnej rovine. Z hľadiska všetkých troch cieľových skupín môžeme konštatovať, že najintenzívnejšie bola zasiahnutá telesná rovina prežívania stresu, pričom najmenej bola postihnutá sociálna rovina.

Z aspektu preferovaných zvládacích stratégií (tabuľka 2) môžeme konštatovať, že pozitívne stratégie zvládania stresu t. j. stratégie od podhodnotenie až po

stratégiu pozitívnej sebaînštrukcie najintenzívnejšie využívajú vysokoškolskí študenti. U žiakov základných a stredných škôl sa namerané priemerné hodnoty z aspektu vyšších priemerných skóre striedajú, pričom ich hodnoty sa pohybujú v približne rovnakom kvalitatívnom pásme.

Z pohľadu negatívnych stratégií zvládania stresu t.j. stratégia úniková tendencia, perseverácia, rezignácia a sebaobviňovanie, zaznamenávame opačnú tendenciu.

Tabuľka 2 Stratégie zvládania stresu u žiakov/študentov základných, stredných a vysokých škôl

	Základná škola		Stredná škola		Vysoká škola	
	N	AM	N	AM	N	AM
1. Podhodnotenie	30	9,90	30	8,83	30	11,40
2. Odmietanie viny	30	10,00	30	7,73	30	10,23
3. Odklon	30	11,60	30	12,63	30	14,63
4. Náhradné uspokojenie	30	13,20	30	11,63	30	13,46
5. Kontrola situácie	30	11,83	30	12,63	30	17,06
6. Kontrola reakcií	30	12,30	30	13,93	30	16,00
7. Pozitívna sebaînštrukcia	30	11,90	30	12,83	30	16,73
8. Potreba sociálnej opory	30	11,83	30	13,10	30	16,93
9. Vyhýbanie sa	30	11,83	30	15,23	30	17,80
10. Úniková tendencia	30	11,33	30	13,06	30	10,60
11. Perseverácia	30	14,73	30	17,46	30	15,30
12. Rezignácia	30	10,06	30	12,63	30	9,93
13. Sebaobviňovanie	30	10,66	30	14,50	30	12,10

Zdroj: vlastné spracovanie (2025)

Zatiaľ čo vo všetkých vyššie uvedených pozitívnych stratégiách mali najvyššie priemerné skóre študenti vysokých škôl, tak následne vo všetkých negatívnych stratégiách sme namerali priemerné najvyššie skóre u žiakov stredných škôl. Najmenšie priemerné hodnoty v stratégiách únikovej tendencie a rezignácie sme zaznamenali u vysokoškolských študentov, pričom v stratégiách perseverácie a sebaobviňovania majú najnižšie priemerné hodnoty žiaci základných škôl.

4 Diskusia a záver

Stres je neodmysliteľnou súčasťou života každého jednotlivca. Ovplyvňuje jeho prežívanie, správanie, osobnosť, ale najmä jeho fyzické a psychické funkcie

a zdravie. V určitej podobe a intenzite pomáha človeku napredovať alebo podporovať jeho sebamotiváciu, avšak dlhodobý a nezvládnutý stres vysokej intenzity zasahuje negatívne do prežívania, správania a telesných stránok zdravia.

V našom príspevku sme sa rozhodli zrealizovať sondu do prežívania stresu žiakov v dospievaní (puberta a adolescencia – raná a neskorá). Taktiež zámerom bolo zistiť a analyzovať, aké stratégie zvládania stresu využívajú dospievajúci na druhom stupni základných škôl, stredných školách a v bakalárskom štúdiu na vysokých školách. Dospeli sme k zisteniu, že najmenej zasiahnutou rovinou pôsobením stresora a stresu je sociálna oblasť prežívania stresu, naopak, najviac zasiahnutou rovinou je telesná oblasť prežívania stresu, a to rovnako u žiakov a študentov základných, stredných a vysokých škôl. Pri podrobnej analýze sme zistili, že citová a kognitívna rovina prežívania stresu je u všetkých respondentov zasiahnutá približne rovnako, len s minimálnymi odchýlkami. V súlade s úrovňami hodnotenia prežívaného stresu podľa Drotárovej (1999), sme ani v jednej zo skupín žiakov/študentov nezaznamenali rizikovú úroveň prežívania stresu v jednotlivých rovinách, sumárne priemerné skóre sa len u stredoškôľakov priblížilo k úrovni rizikového stavu (49 bodov), čo už naznačuje potrebné kroky k náprave smerom k zvládnutiu.

Tento stav podčiarkuje aj nami sledovaná preferencia zvládacích stratégií u žiakov a študentov. Urbanovská (2009) sa venovala stratégiám zvládania stresu u stredoškolskej mládeže, pričom jej výskumu sa zúčastnilo 619 študentov. Výsledky jej výskumu, podobne ako zistenia nášho prieskumu, podporujú fakt, že študenti s pribúdajúcim vekom využívajú viac pozitívnych stratégií zvládania stresu. Najčastejšie využívanými stratégiami boli pozitívne stratégie kontroly a pozitívnej sebainstrukcie, zatiaľ čo najmenej bola využívaná negatívna stratégia rezignácie a perseverácie. Získané výsledky nášho prieskumu sú konzistentné, pričom naznačujú, že vysokoškolskí študenti uplatňujú rovnaké stratégie zvládania stresu, ako sú kontrola situácie, kontrola reakcie, sociálna opora. Na základe podrobnej analýzy získaných údajov vieme konštatovať, že vysokoškolskí študenti celkovo lepšie a efektívnejšie zvládajú stres, ktorý aj z pohľadu aktuálneho prežívania prežívajú najmenej intenzívne. Uvedené je pravdepodobne ovplyvnené najmä životnými skúsenosťami, vyšším vekom, hodnotami, vyššou mierou zodpovednosti, vnútornou motiváciou a preferenciou pozitívnych zvládacích stratégií. Z hľadiska zvládacích stratégií sa preukázalo, že žiaci stredných škôl v porovnaní so žiakmi základných škôl častejšie a vo vyššej miere využívajú negatívne stratégie zvládania stresu, sú najohrozenejšou skupinou tak v oblasti prežívania stresu ako aj v oblasti preferencie negatívnych stratégií. Ako konštatuje White (2012) deti vo vyššom školskom veku (v našej vzorke druhý stupeň základnej školy a stredná škola) majú vo svojom každodennom živote veľa vysoko významných a závažne pôsobiacich stresorov

vrátane nadmernej záťaže z domácich úloh, tlaku rovesníkov, sociálnych ohrození, zlých známk, strachu z následkov vojny, šikanovania, štandardizovaného testovania, vnímaného rodičovského tlaku a izolácie, a ďalších. Kumulatívne denné udalosti, ktoré deti zažívajú, majú škodlivý vplyv na ich budúce zdravie a sprostredkovávajú vplyv akútneho ako aj chronických stresových udalostí na ich psychické zdravie. Naše zistenia potvrdzujú tento stav predovšetkým u žiakov stredných škôl, kde sme namerali najintenzívnejšie prežívanie stresu smerom až k prieniku k rizikovej úrovni (podľa Drotárovej, 1999; 49 bodov riziková úroveň; priemerné namerané skóre v našej vzorke 47,29 boda). Opakujúci sa akútne/intenzívny alebo dlhotrvajúci stres môže viesť k problémom, ako sú bolesti hlavy, bolesti brucha, absencie v škole, prejedanie sa, užívanie tabaku a/alebo iných návykových látok (White, 2012). Preto žiaci a študenti v dospievaní potrebujú repertoár stratégií zvládania, aby efektívne zvládali stresujúce podnety a situácie a rozvíjali odolnosť.

Naše zistenia tým významne podporujú význam a úlohu cielenej práce s prežívaním a zvládaním stresu u žiakov stredných a základných škôl. Významnú úlohu v tejto oblasti zohráva práve školský psychológ a jeho preventívna ako i intervenčná činnosť. V súlade s odporúčaniami Antalovej, Pappa a Vernarcovej (2022) je v kontexte rozvoja cieľových kompetencií pre žiakov základných škôl a základom prevencie rozvoj všeobecných kompetencií žiakov, ku ktorým zaradujú aj preferovanie konštruktívneho riešenia problémov a konfliktov a nácvik adekvátnych reakcií na stres, neúspech a kritiku. Rovnako v kontexte zvládania stresu podčiarkujú aj význam krízovej intervencie ako súčasti práce školského psychológa priamo na škole.

V našom prieskume je najvýznamnejším limitom práve veľkosť a reprezentatívnosť vzorky žiakov a študentov základných, stredných a vysokých škôl. Hoci naše zistenia podčiarkujú platnosť existujúcich zistení, popísaných v príspevku, považujeme za významné realizovať komplexný výskum oblastí prežívania stresu (s ohľadom na ich rizikovosť) a jeho zvládania (pozitívne verzus negatívne stratégie zvládania), ako aj cielenej prevencie a intervencie, celoplošne v SR. Ďalším limitom je v našom pohľade experimentálne využitého dotazníka SVF 78 na vzorke dospievajúcich, keďže jeho normy sú realizované na vzorke dospelých mužov a žien. Považujeme však tento dotazník za vhodný pre ciele, ktoré sme sledovali v prieskume, lebo umožňuje komplexný pohľad na preferované pozitívne a negatívne stratégie a v našom prieskume žiaci a študenti nemali problém s jeho administráciou, položkám rozumeli.

Literatúra

ANTALOVÁ, A., PAPP, E. & VERNARCOVÁ, J. 2022. *Manuál začínajúceho školského psychológa* (4. upravené vydanie). Bratislava: VUDPaP.

- DIMUNOVÁ, L. & BÉREŠOVÁ, A. 2015. Využívanie copingových stratégií zvládania záťaže u sociálnych pracovníkov. *Prohuman*. Získané dňa 10. novembra 2024 z <https://www.prohuman.sk/print/socialna-praca/vyuzivanie-copingovych-strategii-zvladania-zataze-u-socialnych-pracovnikov>
- KŘIVOHLAVÝ, J. 2001. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál.
- MELGOSA, J. 1997. *Zvládni svůj stres: kniha o duševním zdraví*. Vrútky: Advent-Orion,
- NAKONEČNÝ, M. 2014. *Motivace chování*. Praha: TRITON
- REGIONÁLNY ÚRAD VEREJNÉHO ZDRAVOTNÍCTVA SO SÍDLOM V ČADCI, 2024. *Informácie s cieľom podpory zdravia: Stres a jeho vplyv na zdravie*. Získané dňa 10. novembra 2024 z https://www.uvzs.sk/web/ruvzca/inform%C3%A1cie-s-cie%C4%BEm-podpory-zdravia/-/asset_publisher/jktr/content/stres-a-jeho-vplyv-na-zdravie
- SCHREIBER, V. 2000. *Lidský stres. (2. vydanie)*. Praha: Academia,
- ŠAUEROVÁ, M. 2019. Stres a jeho vliv na výkon ve škole. *Direktor Portál pre riaditeľov škôl a zriaďovateľov*, 19(10). Získané dňa 11. novembra 2024 z <https://www.direktor.sk/sk/casopis/manazment-skoly/stres-a-jeho-vliv-na-vykon-ve-skole.m-643.html>
- URBANOVSKÁ, E. 2009. Stratégie zvládání stresu u středoškolské mládeže. *Škola a zdraví*. 9(21), 75-87.
- VEČEŘOVÁ - PROCHÁZKOVÁ, A. & HONZÁK, R. 2008. Stres, eustres a distres. *Mezioborové pohledy*. 10(4), 188-192.
- VEREŠOVÁ, M., BALLOVÁ MIKUŠKOVÁ, E. & GATIAL, V. 2023. *Všeobecná psychológia*. Nitra: ENIGMA.
- WHITE, L. 2012. Reducing Stress in School-age Girls Through Mindful Yoga. Online. *Journal of Pediatric Health Care*. 26(1), 45-47.

VPLYV VYBRANÝCH COPINGOVÝCH STRATÉGIÍ NA ZVLÁDANIE ÚZKOSTI STREDOŠKOLSKÝCH ŠTUDENTOV

THE IMPACT OF SELECTED COPING STRATEGIES ON HIGH SCHOOL STUDENTS' ANXIETY

Laura Viktória Nagy, Robert Krause

Abstrakt: Príspevok má výskumný charakter a experimentálny dizajn. Zaoberá sa problematikou stresu a úzkosti u stredoškolských študentov so zameraním na ich schopnosť zvládať náročné situácie prostredníctvom copingových stratégií. Príspevok rozoberá copingové stratégie, ktoré študenti využívajú na zmiernenie stresu, ako dýchacie cvičenia, autosugestívna komunikácia a podmieňovanie. Cieľom je overiť vplyv týchto stratégií na zvládanie stresu pri školskom výkone u študentov. Výskumu zameraného na vplyv prednášky alebo tréningu copingových stratégií na úroveň úzkosti pred záťažovými situáciami sa zúčastnili 47 participantov. Na meranie stresu bol použitý dotazník STAI-X1. Účastníci boli rozdelení do troch skupín: dve experimentálne a jedna kontrolná. V prvej experimentálnej skupine sa participant zúčastnil prednášky zameranej na copingové stratégie, zatiaľ čo druhá experimentálna skupina absolvovala aj tréning so zameraním na rovnakú tému. Kontrolná skupina neabsolvovala žiadnu intervenciu. Výsledky ukázali, že v oboch experimentálnych skupinách došlo po intervencii k zníženiu úrovne úzkosti. V kontrolnej skupine sa žiadna významná zmena neprejavila. Hoci rozdiel medzi dvomi typmi intervencií nebol štatisticky významný, študenti, ktorí sa zúčastnili na niektorej z foriem intervencie, vykazovali nižšiu úzkosť než tí, ktorí intervenciu nemali. Zistenia naznačujú, že intervenčné aktivity zamerané na zvládanie úzkosti môžu prispieť k zníženiu úrovne úzkosti u študentov.

Kľúčové slová: copingové stratégie, zvládanie úzkosti, študenti

Abstract: This thesis has a research character and an experimental design. It focuses on the issue of stress and anxiety in high school students, with a focus on their ability to cope with challenging situations through coping strategies. It further also discusses coping strategies that students use to relieve stress, such as breathing exercises, autosuggestive communication, and conditioning. The aim of this thesis is to examine the effect of the above coping strategies on students' coping with academic stress. 47 participants was conducted in this research focused on the effect of lecture or training of coping strategies on the level of anxiety before stressful situations. The STAI-X1 questionnaire was used to measure anxiety. Participants were divided into three groups: two experimental and one control group. In the first experimental group, participants attended a lecture focusing on coping strategies, while the second experimental group received also a training focusing on the same topic. The control group did not receive any intervention. The results showed that both experimental groups experienced a reduction in anxiety levels after the intervention. There was no significant change in the control group. Although the difference between the two types of interventions was not statistically significant, students who participated in either form of intervention showed lower anxiety than those who did not have the intervention.

The results indicate that stress management intervention activities may contribute to reducing in students' anxiety levels.

Key words: *Coping strategies, anxiety, students*

1 Úvod do problematiky

Takmer všetci sme už počuli o prípadoch, keď mladí ľudia náhle vážne ochoreli a boli krátkodobo, dlhodobo alebo dokonca trvalo práceneschopní. Jednou z najčastejších príčin tohto zdanlivo nevysvetliteľného zhoršenia zdravotného stavu môže byť úzkosť a neustála prítomnosť stresu. Úzkosť a stres sú neoddeliteľnou súčasťou každodenného života a výrazne ovplyvňujú fyzické i sychické zdravie každého jednotlivca. Obzvlášť dôležité je skúmanie stresu a úzkosti v školskom prostredí, kde sú študenti vystavení rôznym druhom záťaže, ako sú skúšky, očakávania zo strany učiteľov či rodičov a ich vlastné ambície.

Stres

Stres pochádza z anglického slova stress, ktoré má viacero významov, medzi ktoré patrí napätie, záťaž a tlak. V literatúre nenájdeme jednotnú definíciu pojmu stresu. Tento pojem bol prvýkrát opísaný v roku 1949 v práci kanadského endokrinológa maďarského pôvodu, Hansa Selyeho. Selye definoval stres ako nešpecifickú, všeobecnú reakciu organizmu na akékoľvek požiadavky kladené na organizmus (Selye, 1984).

Úzkosť

Pojem úzkosť pochádza z latinského slova „anxietas“. Jeho pôvodný význam je úzkostný rozrušený stav (Beck, Emery, 1999).

Vymětal (2003) považuje strach a úzkosť za dva úzko prepojené pojmy a tvrdí, že hranica medzi nimi nie je jednoznačne definovaná.

Pri optimálnej úrovni môže úzkosť pozitívne ovplyvniť výkonnosť jednotlivca, keďže napomáha sústredeniu a pohotovej reakcii na hroziace nebezpečenstvo. Preto je dôležitým motivačným faktorom, ktorý umožňuje efektívne zvládať výzvy a adekvátne reagovať na reálne hrozby (Schreiber, 1985).

Možnosti zvládania úzkosti

Zvládanie môže byť zamerané buď na problém (adaptívne), alebo na emócie, ktoré spôsobuje stresor (maladaptívne). Pri zvládaní zameranom na problém sa jedinec sústreďuje na zdroj stresu a snaží sa ho odstrániť, zatiaľ čo pri zvládaní zameranom na emócie sa usiluje regulovať emocionálnu záťaž spôsobenú stresorom (Lazarus, Folkman 1984). Adaptívne stratégie (do tejto kategórie patria: dýchacie cvičenia, podmieňovanie, autosugescia) môžu jednotlivcom pomôcť účinne zvládať stres a majú dlhodobý prínos. Naopak, maladaptívne

stratégie môžu krátkodobo znížiť stres, ale z dlhodobého hľadiska môžu mať škodlivé účinky, a to aj fyzické aj psychické. Maladaptívne stratégie môžu zahŕňať: užívanie drog a alkoholu, hľadanie náhradného uspokojenia (počítačové hry), prenášanie frustrácie/agresie na iných, popieranie, sebaobviňovanie, izolácia od ostatných (Bartram a Gardner 2008; Eftekhari, Turner a Larimer; Liu, Tein a Zhao 2004).

Copingové stratégie

Copingové stratégie sa zvyčajne považujú za vedomý proces, ktorý umožňuje jednotlivcovi prispôbiť sa a zvládnuť psychickú záťaž (Urbanovská, 2010).

Medzi metódy a techniky aktívneho a vedomého zvládania stresu a prevencie psychickej záťaže Moricová (2013) zaradi napríklad:

- techniky na zvládanie strachu (racionálna analýza príčin strachu, autosugescia),
- techniky na zmiernenie bolesti (akupunktúra, akupresúra),
- dýchacie cvičenia (vedomé dýchanie),
- pozitívna imaginácia,
- meditácia,
- relaxačné techniky (autogénny tréning, Jacobsonova progresívna relaxácia),
- pohybová aktivita, dostatočný odpočinok a iné regeneračné techniky

Dýchacie cvičenia

Dýchacie techniky majú celkový vplyv na organizmus. Naše dýchanie ovplyvňuje aj pulz, krvný tlak a nervový systém. Zatiaľ čo povrchné dýchanie zvyšuje paniku a úzkosť, hlboké a vedomé dýchanie zvyšuje prísun kyslíka do mozgu, znižuje krvný tlak a spomaľuje srdcovú frekvenciu.

Pomalé dýchanie

Táto technika sa zameriava na spomalenie dýchania na frekvenciu 6 nádychov za minútu. Každý nádych a výdych trvá 5 sekúnd, pričom je dôležité sústrediť sa na bráničné dýchanie, prirodzenú hĺbku dychu a pravidelný rytmus. (Brulé, 2017)

Leví dych

Leví dych je technika očisťujúceho dýchania, ktorá sa zameriava na výdych, ktorý je sprevádzaný hlasným zvukom pri výdychu cez ústa s vyplazeným jazykom. Nádych sa vykonáva nosom. (Herrington, 2013)

4-4-4 dych (Box breathing)

Pomáha upokojiť telo aj myseľ. je jednoduchá technika na udržanie kontroly nad naším dychom. Začíname tým, že sa nadýchneme na 4 sekundy, potom zadržíme dych na ďalšie 4 sekundy, následne pomaly vydychujeme počas 4 sekúnd a opäť zadržíme dych na 4 sekundy. Tento cyklus opakujeme niekoľkokrát, aby sme upokojili našu myseľ a vyrovnali dych (Stinson, 2023).

4-7-8 dych

Technika dýchania 4-7-8 spočíva v nasledujúcich krokoch: najprv sa nadýchame na 4 sekundy, potom nasleduje pauza, počas ktorej zadržíme dych na 7 sekúnd. Potom vydychujeme pomaly počas 8 sekúnd. Tento cyklus sa opakuje bez prestávky medzi výdychom a ďalším nádychom. (Patterson, 2020)

Podmieňovanie

Klasické podmieňovanie je behavioristická teória učenia. Keď sa prirodzený podnet opakovane spája s podnetom z prostredia, podnet z prostredia nakoniec vyvolá reakciu podobnú prirodzenému podnetu.

Autosugestívna komunikácia

Autosugescia môže fungovať nevedome, ovplyvnená základným charakterovým nastavením, ako je optimizmus alebo pesimizmus, ktoré formuje naše myšlienky a vedomie. Spolupráca medzi nevedomým a vedomým "Ja" vedome vytvára predstavy a prenáša ich na nevedomé "Ja". Tieto predstavy následne riadia jednotlivé procesy v tele (Míček, 1988). Autosugescia má výrazný vplyv na naše myslenie. Keď si stanovíme určitý cieľ alebo myšlienku, zameriavame sa na ňu často na úkor iných možností. Vzniká na základe asociácií – spájaním podobných predstáv, ktoré sa postupne menia na presvedčenia.

2 Metódy

Na meranie úzkosti a úzkostlivosti sme použili dotazník od autorov Müllner, Ruisel a Farkaš (1980). Dotazník STAI X je známy aj ako T-161 a vychádza z konceptu, ktorý rozlišuje úzkosť ako stav a úzkostlivosť ako trvalejšiu osobnostnú charakteristiku.

STAI X1 nám umožnil získať kvantitatívne údaje o úrovni úzkosti pred a po absolvovaní prednášky / tréningu.

Nášho výskumu sa zúčastnili študenti 3. ročníka Gymnázia Ármina Vámbéryho v Dunajskej Strede, pričom celkový počet respondentov bol 47 (n=47). Výskum pozostával z troch skupín. Prvá a druhá skupina boli experimentálne a tretia skupina slúžila ako kontrolná.

Prvú experimentálnu skupinu tvorilo 14 študentov, z ktorých bolo 13 (92,86 %) žien a 1 muž (7,14 %). Druhá experimentálna skupina pozostávala z 13 študentov, pričom 11 z nich boli ženy (84,62 %) a 2 muži (15,38 %). Kontrolnú skupinu tvorilo 20 študentov, z toho 13 žien (65 %) a 7 mužov (35 %).

3 Výsledky

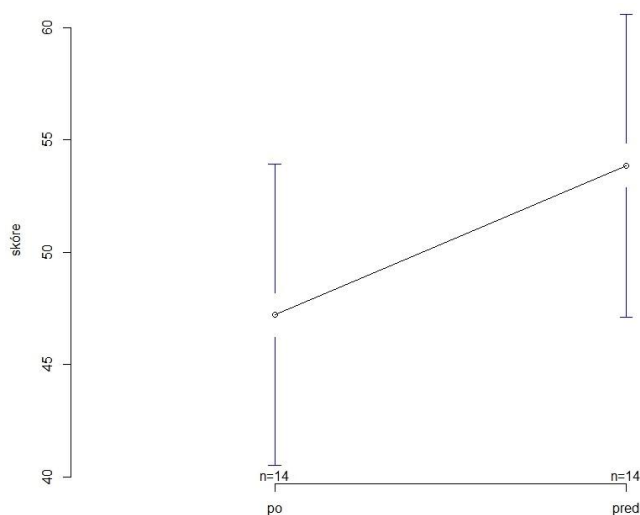
V tabuľke 1 uvádzame deskriptívnu štatistiku merania úzkosti. Na základe deskriptívnej štatistiky identifikujeme symetrické rozdelenie dát. Hodnoty

šikmosti a strmosti sú blízko nule čo poukazuje na symetriu dát, rovnakú skutočnosť potvrdzujú aj veľmi blízke hodnoty priemeru a mediánu.

Tabuľka 1 Deskriptívna štatistika - úzkosť

	N	M	Med.	Min.	Max.	Rozptyl	SD	Šikm.	Strm.
1.ES pred	14	53,86	53	32	74	136,132	11,668	-0,040	0,211
1.ES po	14	47,21	49,5	32	64	134,643	11,604	-0,146	-0,482
2.ES pred	13	55,08	56	41	65	70,077	8,371	-0,565	-0,916
2.ES po	13	44,2	46	33	57	63,359	7,960	0,239	-0,990
KS pred	20	49,2	50,5	38	63	65,747	8,108	-0,057	-0,397
KS po	20	50,6	49,0	40	65	36,674	6,056	0,345	0,370

Vysvetlivky: N - počet, M - aritmetický priemer, Med - medián, Min - najnižšie dosiahnuté skóre, Max - najvyššie dosiahnuté skóre, SD - štandardná odchýlka, ES - experimentálna skupina, KS - kontrolná skupina; Zdroj: vlastné spracovanie (2025)

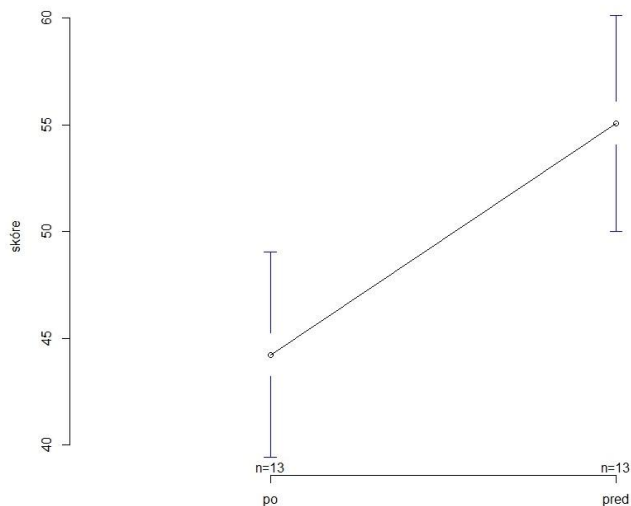


Obrázok 1 Rozdiely v skórovaní pred a po absolvovaní prednášky

Zdroj: vlastné spracovanie (2025)

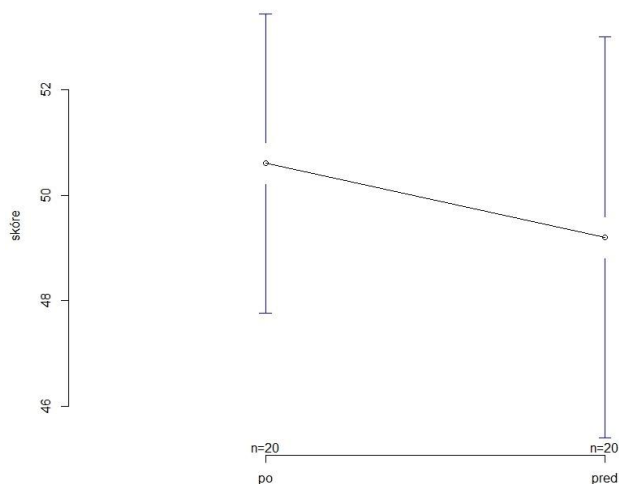
V prvej experimentálnej skupine sme skúmali rozdiely v skórovaní pred a po absolvovaní prednášky o copingových stratégiách (obrázok 1). Na základe normálneho rozloženia dát sme použili parametrický párový t-test, ktorým sme dokázali testovať rozdiely pred a po intervencii. Výsledkom je potvrdenie

signifikantného rozdielu ($p = 0.002$). Po absolvovaní prednášky hodnoty skórovania klesli.



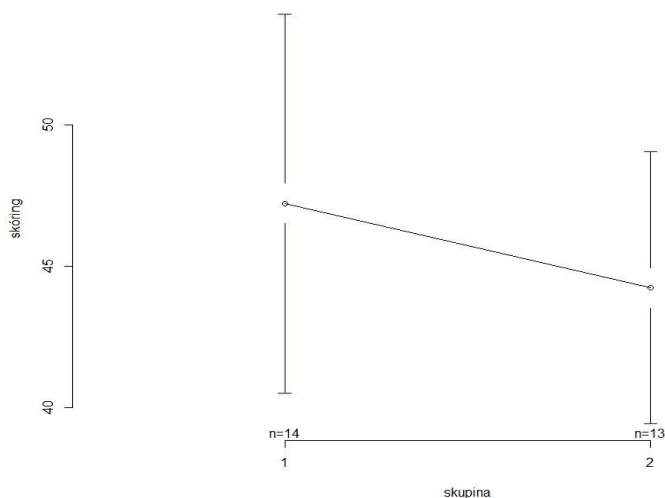
Obrázok 2 Rozdiely v skórovaní pred a po absolvovaní prednášky
Zdroj: vlastné spracovanie (2025)

V druhej experimentálnej skupine sme skúmali rozdiely v skórovaní pred a po intervencii absolvovaní prednášky doplnenú o tréning zvládania stresu. Na testovanie sme, na základe normálneho rozloženia dát, použili parametrický párový t-test. Výsledkom je potvrdenie signifikantného rozdielu, pretože významnosť je menšia ako 0,05. Po absolvovaní prednášky hodnoty skórovania klesli (Obrázok 2).

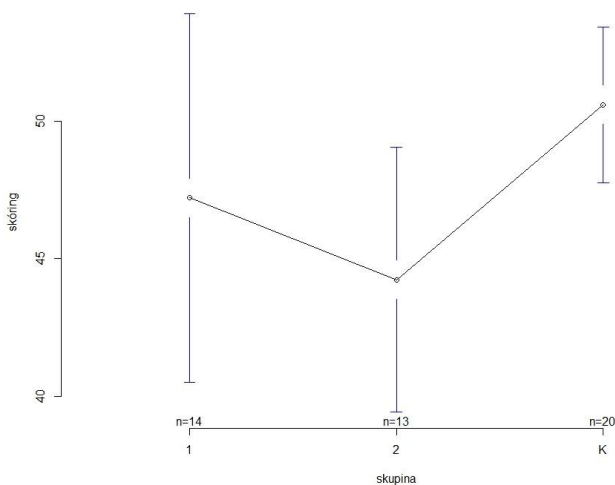


Obrázok 3 Rozdiely v skórovaní pred a po u kontrolnej skupiny
Zdroj: vlastné spracovanie (2025)

Parametrický párový t-test, sme použili aj na zistenie rozdielov v skóroavní pred a po v prípade kontrolnej skupiny. Výsledkom je zamietnutie signifikantného rozdielu ($p = 0.277$). Respondenti mali väčšie skóre v druhom teste (Obrázok 3). Na testovanie rozdielov v skórovaní medzi 2 experimentálnymi skupinami po absolvovaní prednášky alebo tréningu sme použili parametrický dvojvýberový t-test. Výsledkom je nepotvrdenie signifikantného rozdielu ($p = 0.446$). Po absolvovaní prednášky hodnoty skórovania klesli viac u druhej skupiny (Obrázok 4).



Obrázok 4 Rozdiely v skórovaní po absolvovaní prednášky medzi skupinami
Zdroj: vlastné spracovanie (2025)



Obrázok 5 Rozdiely v skórovaní po absolvovaní prednášky medzi skupinami
Zdroj: vlastné spracovanie (2025)

Ďalej sme testovali rozdiely v skórovaní medzi skupinami (skupina 1, skupina 2 a kontrola) po absolvovaní prednášky/tréningu. Na základe normálneho rozloženia dát sme použili parametrickú jednofaktorovú ANOVU. Výsledkom je nepotvrdenie signifikantného rozdielu ($p = 0.118$). Hodnoty skórovania boli najväčšie u kontroly kde neprebíhala žiadna prednáška, teda mali väčšiu úzkosť oproti skupín kde prebiehalo školenie (Obrázok 5).

4 Diskusia a záver

Výskum Mabrook El-Nehrawaya a Abd El-Menema (2018) sa zamerail na to, ako môže špeciálne pripravený program na zvládanie stresu ovplyvniť prežívanie stresu a schopnosť študentov zvládať náročné situácie. Po jeho absolvovaní sa u respondentov ukázalo zníženie stresu a zároveň sa zlepšilo aj ich využívanie účinných copingových stratégií. Naša prvá hypotéza bola inšpirovaná zisteniami práve spomínanej štúdie. Chceli sme zistiť úroveň úzkosti študentov pred intervenciou a po nej.

V prvej hypotéze (H1) sme predpokladali, že u študentov v 1. experimentálnej skupine sa po prednáške o copingových stratégiách zníži úroveň prežívanej úzkosti.

Priemerné skóre pred absolvovaním prednášky bolo 53,86 a potom priemer sa znížil na 47,21. Hodnota mediánu pred prednáškou bol 53 a po prednáške 49,5.

Túto hypotézu sme overovali pomocou párového t-testu, ktorým sme testovali rozdiely v skórovaní pred a po absolvovaní prednášky o copingových stratégiách. Výsledky párového t-testu ukázali štatisticky významný rozdiel v skóre úzkosti pred a po intervencii ($p = 0.002$). Výsledky podporujú hypotézu, že po absolvovaní prednášky došlo k signifikantnému poklesu úzkosti. čo potvrdzuje, že prednáška mala pozitívny vplyv na zvládanie úzkosti u študentov.

Druhú hypotézu sme si sformulovali nasledovne: H2: Predpokladáme, že u študentov v 2. experimentálnej skupine, ktorí absolvovali prednášku doplnenú o tréning zvládania stresu, dôjde k zníženiu miery prežívanej úzkosti.

Pri tejto skupine priemerné skóre boli nasledovné: pred prednáškou spojené s tréningom bolo 55,08 a potom 44,23. Pri analýze dát sme vychádzali z predpokladu normálneho rozloženia dát, čo nám znovu umožnilo použiť parametrický párový t-test na porovnanie rozdielov v skórovaní pred a po absolvovaní prednášky doplnenú o tréning copingových stratégií. Výsledkom je potvrdenie signifikantného rozdielu, pretože p je menšie ako 0,05. Po absolvovaní prednášky hodnoty skórovania klesli a zníženie miery úzkosti je štatisticky významné. Podľa výsledkov sme konštatovali, že naša hypotéza sa potvrdila.

Yazdani a kol. (2010) vo svojom výskume náhodne rozdelili 68 študentov do experimentálnej a kontrolnej skupiny. Experimentálna skupina absolvovala osem

dvojhodinových sedení tréningu zvládania stresu. Po absolvovaní intervencie došlo v experimentálnej skupine k významnému zníženiu úrovne úzkosti a stresu. Tieto zníženia pretrvávali aj po jednom mesiaci. Výsledky Yazdaniho a kol. (2010) výskumu sa zhodujú s našimi výsledkami. Tréning zvládania stresu sa ukázal ako prospešný pri znižovaní úrovne úzkosti a stresu u študentov aj v našom výskume.

Nótin (2015) vo svojej štúdii skúmala formy úzkosti v školskom prostredí a spôsoby, ako sa s nimi vyrovnat'. Predpokladala, že úzkosť v záťažovej situácii bude prítomná v rovnakej miere v experimentálnej aj kontrolnej skupine. Výsledky ukázali, že študenti v experimentálnej skupine vnímali, že nepociťujú školskú úzkosť, a keď ju pociťovali, mali väčšiu tendenciu k negatívnym náladám a vyhýbavému správaniu ako študenti kontrolnej skupiny. Tí sa naopak vyznačovali rozrušením a blokovaním v úzkostných situáciách. Okrem iných výskumných zistení sme chceli na základe týchto výsledkov porovnať aj úroveň úzkosti našej kontrolnej skupiny „pred a po“.

Naša hypotéza H3 predpokladala, že u študentov kontrolnej skupiny nie je rozdiel v skórovaní pred a po.

Priemerný výsledok prvého testu bol 49,2 a priemerný výsledok druhého testu sa zvýšil na 50,6. Hodnota mediánu „pred“ bol 50,5 a „po“ 49.

Hoci výsledky druhého testovania ukázali vyššie hodnoty, výsledky párového t-testu ukázali, že tento rozdiel nie je signifikantný ($p = 0.277$), čo znamená, že nemôžeme tvrdiť, že by došlo k štatisticky významnej zmene v úrovni úzkosti v tejto skupine. Tým pádom našu tretiu hypotézu nepotvrdzujeme. Výsledky ale potvrdili, že v prípade absencie intervenčných techník nedochádzal k štatisticky významnej zmene v úrovni úzkosti, čo bolo v súlade s naším predpokladom.

Skúmali sme rozdiely v miere úzkosti u experimentálnych skupín a stanovili sme si hypotézu: H4: Predpokladáme, že pokles úrovne prežívanej úzkosti bude výraznejší v 2. experimentálnej skupine v porovnaní s 1. experimentálnou skupinou.

Na testovanie tejto hypotézy sme využili parametrický dvojvýberový t-test, keďže dáta vykazovali normálne rozloženie. Výsledky analýzy ukázali, že rozdiel v poklese úzkosti medzi týmito dvoma skupinami nebol štatisticky signifikantný ($p = 0.446$). Tento výsledok naznačuje, že aj keď v 2. experimentálnej skupine došlo k väčšiemu poklesu skóre úzkosti, tento rozdiel nebol dostatočne výrazný na to, aby bol považovaný za signifikantný. Hypotéza 4 sa teda nepotvrdila.

Podobné výsledky boli zaznamenané v štúdii Krispenza a Dickhäusera (2018), ktorá sa zameriavala na to, ako možno krátkodobou psychologickou intervenciou znížiť aktuálnu úzkosť u študentov. Z tohto výskumu vyplýva, že rôzne intervencie na zníženie úzkosti neviedli k významným rozdielom medzi skupinami, čo naznačuje, že rôzne metódy môžu mať podobnú účinnosť.

Štúdia Hampela, Meiera a Kümmela (2008) s názvom School-Based Stress Management Training for Adolescents: Longitudinal Results from an Experimental Study hodnotila efektívnosť školského programu na zvládanie stresu u nemeckých stredoškôľakov. Výskumný dizajn zahŕňal experimentálnu skupinu, ktorá absolvovala tréning, a kontrolnú skupinu bez intervencie. Zistilo sa, že študenti v experimentálnej skupine mali vyššiu vnímanú sebaúčinnosť a nižší vnímaný stres v porovnaní s kontrolnou skupinou, ktorá neabsolvovala žiadnu intervenciu.

Ak sa pozrieme aj na výsledky už spomenutého výskumu Yazdaniho a kol. (2010), vidíme, že po intervencii zaznamenala experimentálna skupina výrazné zníženie úrovne úzkosti a stresu, pričom kontrolná skupina vykazovala vyššie hodnoty týchto ukazovateľov.

Vychádzajúc z uvedených výskumov sme formulovali našu poslednú hypotézou bola H5: Predpokladáme, že pokles úrovni prežíanej úzkosti bude nižší u kontrolnej skupiny oproti 1. a 2. experimentálnej skupiny.

Na základe normálneho rozloženia dát a keďže v tomto prípade sme mali tri výbery, na analýzu rozdielov medzi skupinami sme využili parametrickú jednofaktorovú ANOVU. Porovnávalo sa skóre jednotlivých skupín po absolvovaní prednášok, tréningu. Výsledky analýzy ukázali, že rozdiely v poklese úzkosti medzi skupinami neboli štatisticky signifikantné ($p = 0.118$). Napriek tomu bolo pozorované, že kontrolná skupina, ktorá neabsolvovala žiadnu intervenciu, mala vyššie skóre úzkosti v porovnaní s experimentálnymi skupinami, ktoré absolvovali prednášku alebo tréning. Na základe získaných výsledkov nemôžeme potvrdiť hypotézu 5, aj keď výsledky naznačujú nižší pokles úzkosti v kontrolnej skupine oproti experimentálnym skupinám.

Naše výsledky sú teda podložené vyššie uvedenými štúdiami. Smerovanie výsledkov podporuje hypotézu, že copingové stratégie majú potenciál redukovať úzkosť.

4.1 Limity výskumu a odporúčania

Prvým a najväčším limitujúcim faktorom tejto práce bola veľkosť výskumnej vzorky. Ideálnym počtom by bolo 30 respondentov v každej skupine. Výskum však prebiehal v období zvýšeného výskytu chrípkových ochorení, čo výrazne ovplyvnilo dochádzku študentov. V niektorých triedach chýbala takmer polovica žiakov aj niekoľko týždňov. Hoci sme sa snažili počkať na stabilizáciu situácie, časové obmedzenie a organizačné podmienky zo strany školy nám nedovolili realizáciu výskumu v neskoršom termíne a preto sme boli nútení pracovať s menšou výskumnou vzorkou, ako sme pôvodne plánovali.

Po druhé, dĺžka intervencie bola relatívne krátka, a preto nie je možné s istotou určiť, či by sa pozorované efekty udržali aj dlhodobo. Možno diskutovať o tom, že

prednáška síce znížila úzkosť krátkodobo, ale dlhodobý efekt by bolo potrebné preskúmať ďalšími meraniami. Zníženie úzkosti mohlo byť čiastočne spôsobené len tým, že účastníci sa na chvíľu sústredili na nové stratégie.

Po tretie, vplyv copingových stratégií môže byť odlišný u rôznych typov študentov, napríklad študenti, ktorí už predtým využívali efektívne zvládacie stratégie, môžu mať menší pokles skóre. Výskum by poskytol presnejšie výsledky, keby sa realizoval predtest, ktorý by hodnotil aktuálnu úroveň používania rôznych copingových stratégií medzi študentmi pred samotným výskumom. Tým pádom by bolo možné získať údaje o predchádzajúcom používaní copingových stratégií.

Budúce výskumy by mohli rozšíriť spektrum skúmaných copingových stratégií a zamerať sa aj na individuálne rozdiely v ich efektivite.

Literatúra

- BARTRAM, D., & GARDNER, D. 2008. Coping with stress. *Practice*, 30(4), 228-231.
- BECK, A.T., & EMERY, G. 1999. *A szorongásos zavarok és fóbiák kognitív szemlélete*. Budapest, Animula Kiadó.
- BRULE, D. 2017. *Just Breathe*. New York: ATRIA Books. ISBN 978-1-5011-3439- 5
- EFTKHHARI, A., TURNER, A. P., & LARIMER, M. E. 2004. Anger expression, coping, and substance use in adolescent offenders. *Addictive Behaviors*, 29(5), 1001-1008.
- HAMPEL, P., MEIER, M., & KÜMMEL, U. 2008. School-based Stress Management Training for Adolescents: Longitudinal Results from an Experimental Study. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(8). DOI:10.1007/s10964-007-9204-4
- HERRINGTON, S. 2013. *Yoga*. New York: Alpha Books. ISBN 978-1-61564-575- 6
- LAZARUS, R. S., & FOLKMAN, S. 1984. *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- LIU, X., TEIN, J.-Y., & ZHAO, Z. 2004. Coping strategies and behavioral/emotional problems among Chinese adolescents. *Psychiatry Research*, 126(3), 275-285.
- MABROOK EL-NEHRAWAYA, S., & ABD EL-MENEM, S. 2018. Efficacy of Stress Management Program on the level of perceived stress and Coping Strategies among Baccalaureate Nursing Students. 14(1).
- MORICOVÁ, V. 2013. *Zvládanie psychickej záťaže a stresu. Riešenie krízových situácií v špecifickom prostredí*. Žilina: Fakulta špeciálneho inžinierstva ŽU.
- MÜLLNER, J., RUISEL, I., & FARKAŠ, G. 1980. *Dotazník na meranie úzkosti a úzkostlivosti*. Psychodiagnostické a didaktické testy.
- NÓTIN, Á. 2015. *Iskolai szorongásformák megjelenése középiskolás tanulónál. Egyetemi doktori (PhD) értekezés*. Debreceni Egyetem.
- PATTERSON, J. 2020. *The power of breathwork: Simple Practices to Promote Wellbeing*. USA: Fair Winds Press.

- SELYE H. 1984. *The Stress of Life*. New York: McGraw-Hill.
- SCHREIBER, V. 1985. *Stres – patofyziológia – endokrinológia – klinika*, s. 37.
- STINSON, A., & LEGG, T. J. 2023. Box breathing: How to do it, benefits, and tips. *Medical News Today*.
- URBANOVSKÁ, E. 2010. *Škola, stres a adolescenti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

VZŤAH ČRTOVEJ EMOCIONÁLNEJ INTELIGENCIE A OSOBNOSTNÝCH ČŤT TEMNEJ TETRÁDY ADOLESCENTOV

THE RELATIONSHIP OF TRAIT EMOTIONAL INTELLIGENCE AND PERSONALITY TRAITS OF THE DARK TETRAD IN ADOLESCENTS

Mária Podhorová, Katarína Grznárová

Abstrakt: V našom príspevku sa venujeme analýze vzťahu medzi úrovňou emocionálnej inteligencie a jednotlivými dimenziami temnej tetrády na výskumnej vzorke 218 študentov stredných škôl, vo veku od 14 do 20 rokov ($M = 17,84$, $SD = 1,55$). Úroveň emocionálnej inteligencie bola meraná pomocou dotazníka Trait Emotional Intelligence Questionnaire–Short Form (TEIQue-SF) a meranie temných osobnostných čŤt sme realizovali dotazníkom Short Dark Tetrad (SD4). Výsledky preukázali štatisticky významnú negatívnu koreláciu medzi emocionálnou inteligenciou a psychopatiou, ako aj pozitívny vzťah medzi emocionálnou inteligenciou a narcizmom. Zároveň sa nám potvrdili rozdiely v úrovni emocionálnej inteligencie z aspektu pohlavia, pričom muži ($N=47$, 21,56%) vykazovali vyššie skóre v počte 4,77 bodov v porovnaní so ženami ($N=171$, 78,44%), ktoré dosahovali skóre v počte 4,47 bodov.

Kľúčové slová: emocionálna inteligencia, osobnostné čŤty, temná tetráda, adolescent

Abstract: The aim of the study was to analyze the relationship between the level of emotional intelligence and the different dimensions of the dark tetrad in a research sample of 218 high school students, aged 14 to 20 years ($M = 17.84$, $SD = 1.55$). The level of emotional intelligence was measured using the Trait Emotional Intelligence Questionnaire–Short Form (TEIQue-SF), and the measurement of the dark personality traits was carried out with the Short Dark Tetrad Questionnaire (SD4). The results showed a statistically significant negative correlation between emotional intelligence and psychopathy, as well as a positive relationship between emotional intelligence and narcissism. At the same time, we confirmed gender differences in the level of emotional intelligence. The average score for men ($N=47$, 21.56%) was 4.77 points and for women ($N=171$, 78.44%) was 4.47 points.

Key words: Emotional Intelligence, Personality Traits, Dark Tetrad, Adolescent

1 Úvod do problematiky

Emocionálna inteligencia nie je len teoretický koncept, ale praktická zručnosť, ktorá sa uplatňuje v každodennom živote – v medzil'udských vzťahoch, v pracovnom prostredí či pri riešení konfliktov. Ľudia s vysokou emocionálnou inteligenciou sú empatickejší, lepšie zvládajú stres a dokážu efektívnejšie komunikovať. Mnohí odborníci sa dokonca zhodujú, že emocionálna inteligencia (ďalej len EI) môže byť kľúčovejšia než tradičné IQ pri dosahovaní úspechu a spokojnosti v osobnom aj profesionálnom živote (Kaliská & Nábělková, 2015).

1.1 Emocionálna inteligencia

Psychologický koncept EI má pomerne mladú históriu, no jeho korene siahajú až k teórii sociálnej inteligencie, ktorú v roku 1920 predstavil E. L. Thorndike, a k modelu intrapersonálnych a interpersonálnych inteligencií H. Gardnera z roku 1983. Práve Gardnerova koncepcia chápania emocionálnej inteligencie položila základy pre hlbšie skúmanie emocionálnej inteligencie (Petrides et al., 2004).

Teória mnohorakých inteligencií Gardnera (1993) mala významný vplyv na výskum emocionálnej inteligencie. Definoval sedem typov inteligencie, pričom emocionálnej inteligencii sa najviac podobajú interpersonálna a intrapersonálna inteligencia, ktoré sa považujú za kľúčové pre porozumenie a riadenie emócií v sebe a v iných. V rámci týchto dvoch typov Gardner identifikoval základné predpoklady emocionálnej inteligencie (Kaliská et al., 2011).

V roku 1990 vytvorili prvý systematický model emocionálnej inteligencie P. Salovey z Harvardskej univerzity a J. Mayer z New Hampshirskej univerzity. Podľa autorov je EI súčasťou sociálnej inteligencie, ktorá zahŕňa schopnosť sledovať vlastné emócie a city, ale aj city a emócie druhých ľudí, pričom ich jednotlivci dokážu rozlišovať a následne tieto informácie využívať vo svojom myslení a správaní. Zároveň spojili existujúcu psychologickú literatúru, ktorá sa zaoberá všeobecným vplyvom emócií a emocionality na osobnosť, a navrhli prepojenie psychologických konceptov inteligencie a emócií do jednotného celku (Salovey & Mayer, 1990).

Na začiatku 21. storočia autori zaoberajúci sa emocionálnou inteligenciou začali odchádzať od predstavy, že emocionálna inteligencia je len súčasťou sociálnej inteligencie. Začali argumentovať, že emocionálna inteligencia ide nad rámec sociálnej inteligencie, pretože sa týka nielen emócií v spoločenských situáciách, ale aj vnútorného prežívania jednotlivca, vrátane emocionálnych aspektov pri riešení problémov (Mayer et al., 2000, 2004). Otázka vzťahu emocionálnej inteligencie a všeobecnej inteligencie, ktorá stále zostáva neuzavretá, však prináša nádej na úspech v živote pre každého jednotlivca, ktorý sa bude snažiť kultivovať svoje emocionálne schopnosti. Zmeny v chápaní podstaty, pôvodu a základných charakteristík emocionálnej inteligencie viedli k rastúcemu záujmu verejnosti o tréningy a programy zamerané na rozvoj emocionálnej inteligencie, ako aj k väčšiemu záujmu odborníkov, vedcov a výskumníkov. To všetko viedlo k vytvoreniu rôznych modelov a teórií emocionálnej inteligencie (Kaliská & Nábělková, 2015).

1.1.1 Črtový model emocionálnej inteligencie

Črtový model EI vznikol ako reakcia na kritiku výskumov, ktoré vnímali emócie výlučne ako schopnosti. Táto kritika podnietila zásadnú rekonceptualizáciu

konceptu emocionálnej inteligencie, pričom dôraz sa presunul na osobnostné črty, ktoré významne ovplyvňujú emocionálne fungovanie jednotlivca. Črtová emocionálna inteligencia zahŕňa najmä schopnosť rozpoznávať emócie, sebauvedňovanie (t. j. ako jednotlivec vníma svoje emocionálne schopnosti) a emocionálne predispozície, ktoré súvisia s osobnosťou. Zameriava sa tiež na individuálne rozdiely v spracovávaní emocionálne nabitých informácií, ktoré odrážajú jedinečnosť každého človeka (Kaliská & Kaliský, 2015).

Tento prístup radí emocionálnu inteligenciu do oblasti osobnosti a umožňuje jej meranie pomocou sebahodnotiacich dotazníkov. Petrides & Furnham (2003) ako prví definovali základný koncept črtovej emocionálnej inteligencie, pričom tento model vznikol syntézou charakteristických prvkov viacerých existujúcich prístupov k emocionálnej inteligencii. Podľa týchto autorov tvoria základ akéhokoľvek modelu emocionálnej inteligencie tri hlavné aspekty: expresia, vnímanie a regulácia emócií. Cieľom Petridesa bolo prostredníctvom obsahovej analýzy existujúcich modelov emocionálnej inteligencie identifikovať kľúčové prvky, ktoré sú pre túto oblasť zásadné, a integrovať ich do komplexného modelu črtovej emocionálnej inteligencie. Zároveň eliminoval prvky, ktoré sa v iných konceptualizáciách emocionálnej inteligencie vyskytovali iba okrajovo (Kaliská & Nabělková, 2015).

Petridesov črtový model EI obsahuje nasledujúce dimenzie (2001):

1. Emocionalitu - zahŕňa sebaopísanosť pri vnímaní a vyjadrovaní emócií; patrí sem črtová empatia, percepcia emócií, expresia emócií a vzťahová kompetencia.
2. Sociabilitu - je tvorená vlastnou účinnosťou v oblasti interpersonálnych interakcií a pri riadení a usmerňovaní emócií iných; jej dimenziami sú manažment emócií (druhých), asertivita a sociálna uvedomelosť.
3. Well-being - zahŕňa črty viazané na osobnostné dispozície ako optimizmus, črtové šťastie a sebaúcta.
4. Sebakontrolu - obsahuje aspekty sebaopísanosti pri regulovaní emócií a impulzov; patrí sem emocionálna regulácia, (nízka) impulzivita a zvládanie stresu.

Samostatnými dimenziami v Petridesovom modeli črtovej emocionálnej inteligencii sú adaptabilita a sebamotivácia.

1.1.2 Emocionálna inteligencia v období adolescencie

Dospievanie je obdobím prechodu medzi detstvom a dospelosťou, ktoré sa vyznačuje výraznými fyzickými, psychologickými a sociálnymi zmenami. Adolescenti okolo 11 rokov už disponujú pomerne rozvinutými emocionálnymi kompetenciami, ako je schopnosť rozpoznať, že emocionálne reakcie sú častejšie výsledkom vnútorných než vonkajších faktorov. V priebehu adolescencie si stále

viac uvedomujú komplexnosť emócií a chápu, že emócie druhých môžu mať viacero príčin, ktoré nie sú vždy jednoznačne čitateľné. Zlepšuje sa ich schopnosť súčasne vnímať protichodné emócie voči tomu istému objektu, ako napríklad pocity šťastia a nervozity z novej zodpovednosti. V rannom období dospievania sa tiež zvyšuje úroveň empatie, pričom podpora rodiny zohráva významnú úlohu v tomto vývoji. Adolescenti sa čoraz viac zaujímajú o to, ako ich správanie vnímajú iní, pričom sa často cítia, akoby boli v centre pozornosti, kde ich konanie hodnotí imaginárne publikum. Tento fenomén môže ovplyvniť ich emocionálne reakcie, pretože si uvedomujú vplyv svojich činov na sociálne vzťahy a interakcie s rovesníkmi (Wirtz, 2012).

Obdobie adolescencie predstavuje kľúčovú fázu v živote jednotlivca, keď dochádza k významným zmenám v emočnom prežívaní a vnímaní emócií. Tento vývoj sa prejavuje väčším uvedomovaním si vlastných emócií, čo je výraznejšie než v predchádzajúcich vývinových štádiách (Vágnerová, 2021).

Emocionálna inteligencia u adolescentov prešla viacerými skúšaniami, keďže predstavujú špecifickú skupinu, ktorá prechádza významnými vývinovými zmenami spojenými s emocionálnym vývojom. Rovnako ako v iných oblastiach, aj v prípade emocionálnej inteligencie dochádza počas adolescencie k rýchlemu, skokovitému rozvoju po relatívne stabilnom období v detstve (Baránková, 2016).

1.2 Temná tetráda

Koncept temnej tetrády zahŕňa štyri subklinické osobnostné črty: machiavelizmus, narcizmus, psychopatiu a sadizmus. Tento termín vychádza z pôvodného konceptu temnej triády, pričom novšie výskumy k nej pridali sadizmus pre jeho podobnosť s ostatnými tromi črtami (Gómez-Leal et al., 2024). Od svojho zavedenia sa temná triáda stala predmetom rozsiahleho vedeckého skúmania v rôznych oblastiach psychológie. Paulhus & Williams (2002) vnímajú temnú triádu ako súbor sociálne averzívnych osobnostných črt, ktoré sa síce pohybujú v rámci normálneho fungovania, no môžu mať výrazne negatívne dôsledky, predovšetkým v oblasti medzil'udských vzťahov.

- Machiavelizmus - osoby s machiavelistickými rysmi sa vyznačujú pokrytectvom, cynizmom a vypočítavým, amorálnym správaním. Na rozdiel od ostatných črt temnej tetrády, nemá machiavelizmus klinickú podobu a ani v extrémnej forme sa nepovažuje za patologický stav. Tento aspekt prispieva k nejednoznačnosti pri jeho definovaní a odlišovaní od iných rysov temnej tetrády.
- Narcizmus - definuje sa ako osobnostný rys, ktorý sa môže prejavovať rôznymi spôsobmi – od pozitívnej sebaistoty po patologické správanie, ktoré narúša sociálne vzťahy a zdravé fungovanie jednotlivca. Narcizmus sa rozdeľuje na rôzne formy, ktoré sa líšia v závislosti od individuálnych

charakteristík a sociálneho kontextu, pričom vyzdvihuje dôležitosť rozlišovania medzi klinickým a subklinickým narcizmom.

- Psychopatia - predstavuje jednu z kľúčových črt temnej tetrády. Ide o kombináciu interpersonálnych, emocionálnych, behaviorálnych a antisociálnych charakteristík. Jej prejavy zahŕňajú manipulatívne správanie, absenciu empatie, impulzivitu a bezohľadnosť, pričom v niektorých prípadoch môžu byť prítomné aj kriminálne tendencie.
- Sadizmus – nové výskumy poukazujú na úzku súvislosť sadizmu s ostatnými tromi črtami a táto podobnosť viedla k rozšíreniu konceptu. Sadizmus sa popisuje ako konštelácia osobnostných črt, ktoré sa vyznačujú tendenciou tešiť sa z utrpenia druhých ľudí. Namiesto pasívneho potešenia z bolesti iných, sadisti aktívne páchajú škodu, pričom sú motivovaní pôžitkom z agresívneho činu a bolestivého výsledku (Sokić, 2022).

1.2.1 Subklinické osobnostné črty temnej tetrády

Jednotlivci so zvýšeným výskytom črt temnej tetrády vykazujú nižšiu schopnosť regulácie emócií, disponujú nižšou úrovňou empatie a častejšie využívajú manipulatívne stratégie. Nie je však jednoznačné, či nižšia úroveň emocionálnej inteligencie podporuje rozvoj črt temnej tetrády, alebo či prítomnosť týchto črt obmedzuje rozvoj sociálnych a emočných zručností. V našom príspevku sa preto venujeme analýze vzťahu medzi úrovňou emocionálnej inteligencie a jednotlivými dimenziami temnej tetrády u adolescentov.

1.2.2 Prehľad výskumov na Slovensku a v zahraničí

Výskum Kaliskej (2017), ktorý bol zameraný na zistenie významnej korelácie medzi črtovou emocionálnou inteligenciou a negatívnym aspektom prežívania u adolescentov, realizovaný na výskumnej vzorke 151 adolescentov s priemerným vekom 17,31 rokov, poukázal na súvislosť medzi emocionálnou inteligenciou a prežívaním negatívnych emócií u adolescentov.

Ďalší výskum autorky Schneiderovej (2022), ktorý bol zameraný na analýzu vzťahu medzi temnou tetradou a emocionálnou inteligenciou, ako aj na vplyv týchto črt na schopnosť jednotlivcov vykonávať pozitívne sociálne interakcie, a realizovaný na výskumnej vzorke 200 študentov vysokých škôl zo Slovenska preukázal, že vyššia úroveň črt temnej tetrády bola negatívne spojená s emocionálnou inteligenciou. Osoby s vyšším skóre v temnej tetrade vykazovali nižšiu schopnosť empatizovať a regulovať svoje emócie, a zároveň mali ťažkosti s udržiavaním zdravých medzil'udských vzťahov.

Výskum zahraničných autorov Walker, Double & Birney (2021), zameraný na systematickú analýzu vzťahu medzi temnou triádou osobnostných črt

a emocionálnou inteligenciou prostredníctvom metaanalýzy existujúcich 48 štúdií zahŕňajúcich dospelých jedincov preukázal, že medzi temnou triádou a emocionálnou inteligenciou existuje prevažne negatívny vzťah. Detailnejšia analýza však odhalila, že vzťahy medzi jednotlivými črtami temnej triády a rôznymi aspektmi emocionálnej inteligencie sú komplexné a variabilné. Táto štúdia poskytuje hlbší pohľad na mechanizmy, prostredníctvom ktorých môžu jednotlivci s vyššími hodnotami v temnej triáde manipulovať emocionálne informácie.

1.3 Výskumný cieľ, hypotézy a výskumné otázky

Výskum, ktorému sa v príspevku venujeme, bol zameraný na analýzu vzťahu medzi úrovňou emocionálnej inteligencie a osobnostných črt temnej tetrády u adolescentov.

Hlavným cieľom výskumu bolo zistiť, či existuje významný vzťah medzi úrovňou emocionálnej inteligencie a osobnostnými črtami temnej tetrády u adolescentov.

Čiastkovými cieľmi sme sa snažili zistiť:

- úroveň črtovej emocionálnej inteligencie u adolescentov,
- existenciu rozdielu v úrovni črtovej emocionálnej inteligencie z aspektu pohlavia,
- mieru výskytu jednotlivých črt temnej tetrády (narcizmus, machiavelizmus, psychopatia a sadizmus)
- ktorá z osobnostných črt temnej tetrády bude významne negatívne alebo pozitívne korelovať s úrovňou črtovej emocionálnej inteligencie u adolescentov.

Rešpektujúc hlavný cieľ výskumu a na základe existujúcich výskumných dôkazov alebo teoretických opisov súvislostí medzi emocionálnou inteligenciou a osobnostnými črtami temnej triády a tetrády (napríklad Kaliská, 2017; Schneiderová, 2022; Walker, Double & Birney, 2021), sme predpokladali:

H1: Predpokladáme, že bude existovať významný vzťah medzi úrovňou emocionálnej inteligencie a osobnostnými črtami temnej tetrády u adolescentov.

H2: Predpokladáme, že bude existovať rozdiel v úrovni emocionálnej inteligencie z hľadiska pohlavia.

K analýze smerujúcej k zisteniu pozitívnej alebo negatívnej významnej korelácie osobnostných črt temnej tetrády s úrovňou črtovej emocionálnej inteligencie u adolescentov, ako aj k zisteniu úrovne črtovej emocionálnej inteligencie adolescentov, sme si stanovili nasledujúce výskumné otázky:

VO1: Aká bude úroveň črtovej emocionálnej inteligencie u adolescentov?

VO2: Ktorá z osobnostných črt temnej tetrády bude významne pozitívne korelovať s úrovňou črtovej emocionálnej inteligencie u adolescentov?

V03: Ktorá s osobnostných črt temnej tetrády bude významne negatívne korelovať s úrovňou črtovej emocionálnej inteligencie u adolescentov?

2 Metódy

2.1 Participanti výskumu

Výber výskumnej vzorky 218 študentov stredných škôl bol zámerný a dostupný. Z aspektu zastúpenia pohlaví, vo veľkej miere prevažuje ženské pohlavie (N=171, 78,44%), pričom počet mužov bol 47 (21,56%). Vekové ohraňenie výskumnej vzorky sa pohybovalo od 14 rokov do 20 (obdobie adolescencie), pričom priemerný vek bol 18 rokov. Z hľadiska typu školy bolo zastúpenie nasledovné: stredné odborné školy N=140 (64,22%) z toho 28 študentov a 112 študentiek, gymnázium N=75 (34,40%) z toho 16 študentov a 59 študentiek, a konzervatórium s najmenším zastúpením študentov len mužského pohlavia v počte N=3 (1,38%).

2.2 Metódy výskumu a spracovania dát

Na meranie úrovne emocionálnej inteligencie u študentov stredných škôl sme použili slovenskú verziu dotazníka Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Short Form (TEIQue-SF), podľa revidovaného manuálu od autoriek Kaliská, Heinzová & Nábělková (2020). Manuál predstavuje samostatný diagnostický nástroj vhodný pre výskumné aj aplikačné účely. Slovenský preklad bol validovaný dlhodobým výskumom a vykazuje akceptovateľné psychometrické vlastnosti. Dotazník meria črtovú emocionálnu inteligenciu ako súbor osobnostných a behaviorálnych dispozícií súvisiacich s emocionalitou. Jeho skrátená forma (SF) je určená pre adolescentov a dospelých, a obsahuje 30 položiek, ktoré sú hodnotené na 7-bodovej Likertovej škále (1 – úplne nesúhlasím až 7 – úplne súhlasím).

Na meranie temných osobnostných črt (narcizmus, machiavelizmus, psychopatia a sadizmus) sme použili dotazník Short Dark Tetrad (SD4), ktorý obsahuje 28 položiek, hodnotených na 5-bodovej Likertovej škále (1 – vôbec nesúhlasím až 5 – úplne súhlasím).

Pri zisťovaní štatisticky významnej korelácie medzi črtovou emocionálnou inteligenciou a osobnostnými črtami temnej tetrády u adolescentov, sme použili Spearmanov korelačný koeficient. V prípadoch kde údaje spĺňali podmienky normality rozdelenia súboru sme aplikovali parametrické testy Dvoj výberový Studentov t-test na porovnanie priemerov medzi dvoma nezávislými skupinami a Pearsonov korelačný koeficient, použitý pri skúmaní vzťahov medzi normalizovanými premennými.

Na porovnanie štatisticky významných rozdielov medzi dvoma nezávislými skupinami z aspektu pohlavia v dimenziách emocionálnej inteligencie a temnej tetrády sme použili Mann–Whitneyho U test.

Jednotlivé analýzy boli počítané pomocou štatistického programu JASP a výsledky boli vyhodnocované analytickým spracovaním výsledkov do tabuľky, pričom sme využili deskriptívnu štatistiku a korelačnú analýzu.

3 Výsledky

Údaje globálnej črtovej emocionálnej inteligencie (ďalej len EI) boli normálne distribuované, preto sme existenciu štatisticky významného vzťahu týchto premenných overili Spearmanovou koreláciou (Tabuľka 1).

Tabuľka 1 Vzťah globálnej EI a osobnostných črt temnej tetrády

Globálna EI a temná tetráda	M	N	P	S
r_s	-0,024	0,309	-0,147	-0,106
p	0,7275	< 0,0001	0,0304	0,1172

Vysvetlivky: r_s – Spearmanov korelačný koeficient, p – významnosť, M – machiavelizmus, N – narcizmus, P – psychopatia, S – sadizmus; Zdroj: Vlastné spracovanie (2025)

Na základe získaných výsledkov môžeme konštatovať, že medzi črtovou emocionálnou inteligenciou a osobnostnými črtami temnej tetrády adolescentov existuje len čiastočne významný vzťah. Najvýraznejší a štatisticky významný pozitívny vzťah (stredne silný pozitívny vzťah) sme zaznamenali medzi emocionálnou inteligenciou a narcizmom ($r_s = 0,309$; $p < 0,0001$), čo môže súvisieť s adaptívnejšími prejavmi tejto črty, ako sú vyššie sebavedomie alebo schopnosť sebaaprezentácie.

V prípade psychopatie sa potvrdil slabý negatívny vzťah, ale štatisticky významný ($r_s = -0,147$; $p = 0,0304$), čo poukazuje na zníženú schopnosť regulovať emócie a nižšiu mieru empatie. Vzťah globálnej črtovej emocionálnej inteligencie a osobnostných črt machiavelizmus, psychopatia a sadizmus bol záporný, avšak pri machiavelizme ($r_s = -0,024$; $p = 0,7275$) a sadizme ($r_s = -0,106$; $p = 0,1172$) ide o štatisticky nevýznamné vzťahy s veľmi slabou intenzitou.

Analýzu dosiahnutej úrovne črtovej emocionálnej inteligencie u adolescentov uvádzame v tabuľke 2.

Tabuľka 2 Deskriptívna štatistika skóre globálnej črtovej EI

Globálna EI	N	M	SD	min	max
	218	4,58	0,71	2,23	6,23

Vysvetlivky: N – početnosť, M – aritmetický priemer, SD – štandardná odchýlka (platí aj pre tabuľku 4 a 6); Zdroj: Vlastné spracovanie (2025)

Výsledky ukázali, že priemerná úroveň globálnej črtovej emocionálnej inteligencie u adolescentov bola 4,58 (so smerodajnou odchýlkou 0,71), čo naznačuje, že adolescenti majú dobrú úroveň emocionálnej inteligencie.

Tabuľka 3 Vzájomná korelácia skóre faktorov črtovej EI

Faktor globálnej EI	WB	SBK	EM	SCB
Well-being	1			
Sebakontrola	0,397 p < 0,0001	1		
Emocionalita	0,545 p < 0,0001	0,294 p < 0,0001	1	
Sociabilita	0,368 p < 0,0001	0,377 p < 0,0001	0,325 p < 0,0001	1
Globálna črtová EI	0,763 p < 0,0001	0,717 p < 0,0001	0,720 p < 0,0001	0,614 p < 0,0001

Vysvetlivky: WB – Well-being, SBK – sebakontrola, EM – amocionalita, SCB – sociabilita, EI – emocionálna inteligencia; Zdroj: Vlastné spracovanie (2025)

Priemerné hodnoty pre jednotlivé faktory sa pohybovali v rozmedzí od 4,5 - well-being do 4,2 - sebakontrola, pričom najvyššia korelácia sa vyskytla medzi faktormi well-being (črty viazané na osobnostné dispozície ako optimizmus, črtové šťastie a sebaúcta) a emocionalita - sebaapôsobnosť pri vnímaní a vyjadrovaní emócií ako percepcia emócií, expresia emócií a vzťahová kompetencia ($r_s = 0,545$), čo naznačuje silný vzťah medzi celkovým pohľadom na subjektívnu pohodu a schopnosťou vnímať a vyjadrovať emócie (Tabuľka 3). Mieru výskytu jednotlivých črt temnej tetrády (narcizmus, machiavelizmus, psychopatia a sadizmus) u adolescentov, uvádzame v tabuľke 4.

Tabuľka 4 Skóre osobnostných črt temnej tetrády adolescentov

Dimenzie	N	M	SD	Min	Max
M	218	25,00	4,96	8,00	35,00
N	218	19,00	5,32	7,00	35,00
P	218	15,50	5,12	7,00	35,00
S	218	15,00	6,67	7,00	35,00

Vysvetlivky: *M* – machiavelizmus, *N* – narcizmus, *P* – psychopatia, *S* – sadizmus (platí aj pre tabuľku 5); Zdroj: Vlastné spracovanie (2025)

Tabuľka 5 Úroveň príznakov osobnostných črt temnej tetrády adolescentov

Úroveň príznakov	M		N		P		S	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Nízka	0	0,00	2	0,92	1	0,46	13	5,96
Mierne zvýšená	4	1,83	43	19,72	92	42,20	93	42,66
Zvýšená	47	21,56	112	51,38	90	41,28	66	30,28
Nadpriemerná	115	52,75	51	23,39	31	14,22	32	14,68
Vysoko nadpriemerná	52	23,85	10	4,59	4	1,83	14	6,42
Spolu	218	100,00	218	100,00	218	100,00	218	100,00

Zdroj: Vlastné spracovanie (2025)

Výsledky výskumu poukazujú na nadpriemernú úroveň príznakov v osobnostnej črte machiavelizmus ($M = 25$, $SD = 4,96$). Stredné hodnoty skóre identifikovali u študentov stredných škôl v priemere zvýšenú hodnotu úrovne príznakov v dimenzii narcizmu a mierne zvýšenú hodnotu v dimenzii psychopatie a sadizmu. Úroveň príznakov v jednotlivých osobnostných črtách temnej tetrády u študentov stredných škôl bližšie uvádzame v tabuľke 5.

Okrem analýzy významného vzťahu medzi úrovňou črtovej emocionálnej inteligencie a osobnostnými črtami temnej tetrády, ako aj analýzy úrovne emocionálnej inteligencie a jednotlivých dimenzií temnej tetrády u adolescentov, sa v našom príspevku venujeme aj analýze úrovne emocionálnej inteligencie z aspektu pohlavia. Zaujímalo nás, či existuje rozdiel v úrovni EI medzi študentmi a študentkami stredných škôl. V tabuľke 6 a 7 uvádzame výsledky výskumu.

Tabuľka 6 Skóre globálnej EI z aspektu pohlavie respondentov

Globálna črtová EI	N	M	SD	Min	Max
muži	47	4,77	0,67	3,23	6,17
ženy	171	4,47	0,71	2,23	6,23

Zdroj: Vlastné spracovanie (2025)

Deskripcia skóre vypovedá v prospech vyššej úrovne globálnej emocionálnej inteligencie u mužov, v porovnaní so ženami. Ich priemerné skóre bolo 4,77 (SD = 0,67) a zodpovedá normatívnej hodnote mediánu 4,70, štatisticky nevýznamne ju prekročil. Priemerné skóre žien 4,47 (SD = 0,71) bolo však štatisticky významne menšie ako hodnota normy 4,70. Tieto výsledky nám potvrdzuje aj dvoj výberový Studentov t – test (Tabuľka 7).

Tabuľka 7 Významnosť rozdielu v úrovni EI z aspektu pohlavia

Dvoj výberový t - test	TŠ	Kritický obor	P hodnota
Skóre globálnej EI	T	W	P
Muži vs Ženy	1,9371	$< 1,6519; \infty$	0,0270

Vysvetlivky: TŠ - Testovacia štatistika; Zdroj: Vlastné spracovanie (2025)

Hodnota p je menšia ako hladina významnosti 0,05 ($p=0,0270$), teda sa nám potvrdil štatisticky významný rozdiel v úrovni emocionálnej inteligencie u študentov stredných škôl z aspektu pohlavia. Môžeme konštatovať, že úroveň emocionálnej inteligencie u študentov stredných škôl bola štatisticky významne vyššia, ako u študentiek.

4 Diskusia a záver

Naše zistenia preukázali štatisticky významný vzťah medzi emocionálnou inteligenciou a niektorými osobnostnými črtami temnej tetrády. Najsilnejšia bola negatívna korelácia medzi emocionálnou inteligenciou a psychopatiou ($r = -0,147$, slabý pozitívny vzťah), pričom tento vzťah bol štatisticky významný ($p = 0,034$). Poukazuje to na fakt, že adolescenti majú zníženú schopnosť regulácie svojich emócií (sebaregulácia) a vykazujú nižšiu mieru empatie. Vzťah medzi emocionálnou inteligenciou a machiavelizmom či sadizmom nebol štatisticky významný a ich sila vzťahu bola slabo negatívna (sadizmus – $r = -0,106$) až žiadna (machiavelizmus – $r = -0,024$). Tieto zistenia podporujú závery zahraničných štúdií autorov Walker et al. (2021), ktorí uvádzali slabý a variabilný vzťah medzi emocionálnou inteligenciou a jednotlivými dimenziami temnej triády (v našom

prípade machiavelizmus a sadizmus). Zaujímavosťou bol pozitívny vzťah medzi emocionálnou inteligenciou a narcizmom ($r = 0,309$, stredne silná vzťah), najmä v dimenzii sociability a well-beingu, ktorý bol štatisticky významný ($p = 0,0001$). Tento fakt potvrdzuje štúdiu Bordera et al. (2024), kde bol identifikovaný profil respondentov s vysokým narcizmom a rovnako vysokou emocionálnou inteligenciou, čo naznačuje, že určité formy narcizmu môžu súvisieť so sociálnou kompetentnosťou. Výsledky nášho výskumu poukazujú na vyššie sebavedomie a schopnosť prezentácie u adolescentov, čo môže súvisieť práve s rozvojom kľúčových oblastí v ich nastavení mysle (mindset). V súčasnej dobe sa kladie veľký dôraz na rastové nastavenie mysle (growth mindset), ktoré žiakom umožňuje lepšie sebaopoznanie, poznanie svojej hodnoty, svojich silných stránok a priestorov na sebarozvoj a rast, ako aj na presadzovanie svojej osobnosti v dnešnom svete. Všetky spomínané oblasti rozvoja osobnosti adolescentov podporujú ich intrapersonálne zručnosti ako sú emocionálne sebauvedomovanie, asertivita, sebaúcta a sebaaktualizácia.

Celková úroveň emocionálnej inteligencie u dnešných adolescentov bola na dobrej úrovni ($M = 4,58$, $SD = 0,71$), pričom najvyššiu koreláciu sme zaznamenali medzi faktormi well-beingu (črty viazané na osobnostné dispozície ako optimizmus, črtové šťastie a sebaúcta) a emocionalita - sebaoposobnosť pri vnímaní a vyjadrovaní emócií ako percepcia emócií, expresia emócií a vzťahová kompetencia ($r_s = 0,545$), čo naznačuje silný vzťah medzi pohľadom na subjektívnu pohodu a schopnosť vnímať a vyjadrovať svoje emócie. Vedieť vnímať a sledovať vlastné emócie je jednou z hlavných dimenzií v súbore emocionálnych schopností, ktorými rozvíjame emocionálnu inteligenciu ako súčasť sociálnej inteligencie. Z uvedeného môžeme konštatovať, že je veľmi dôležitý optimizmus, spokojnosť a sebaúcta, ktorá pozitívne vplýva na emocionálnu schopnosť vnímať vlastné emócie, rozpoznať ich a odlišiť u seba a u druhých ľudí. S rastúcimi skúsenosťami a schopnosťou generalizovať emócie na základe osobných zážitkov sa učíme zároveň rozpoznávať emócie aj u druhých a to pozorovaním ich správania či reakcií v prostredí. Okrem toho subjektívna pohoda človeka pozitívne vplýva na schopnosť vyjadrovať svoje emócie, pričom je schopní súvisle vyjadrovať svoje pocity a odlišovať presné od nepresných vyjadrení emócií, rovnako ako rozpoznať úprimnosť alebo neúprimnosť týchto pocitov.

Pri analýze rozdielov v úrovni emocionálnej inteligencii z aspektu pohlavia, sme preukázali štatisticky signifikantný rozdiel ($p = 0,0270$), pričom deskripcia skóre vypovedala v prospech vyššej úrovne globálnej emocionálnej inteligencie u mužov, v porovnaní so ženami. Priemerné skóre u mužov dosahovalo 4,77 bodov ($SD = 0,67$), čo zodpovedá normatívnej hodnote mediánu 4,70. Priemerné skóre žien bolo 4,47 bodov ($SD = 0,71$), čo je štatisticky významne menšie ako hodnota normy 4,70. Toto zistenie nepotvrdzuje mnohé tvrdenia o vyššej úrovni

emocionálnej inteligencii u žien ako mužov. Tu je však potrebné poukázať na určité možné limity nášho výskumu, ktoré mohli skresliť údaje. Nakoľko sme úroveň emocionálnej inteligencie merali formou sebahodnotenia, teda ako sa jednotlivci vnímajú, je možné predpokladať, že dievčatá boli vo vnímaní seba kritickejšie, ako muži.

Z metodologického hľadiska je potrebné spomenúť aj iné možné limity výskumu ako je napríklad výberový výskumný súbor. Bol tvorený respondentmi zo slovenských stredných škôl, preto nie je možné generalizovať výsledky na celú populáciu adolescentov. Navyše, ako spomíname vyššie, použité metódy merali črtovú emocionálnu inteligenciu formou sebahodnotenia, teda na základe toho, ako sa jednotlivci sami vnímajú.

Z uvedeného môžeme na záver konštatovať, že existuje významný vzťah medzi úrovňou emocionálnej inteligencie a niektorými osobnostnými črtami temnej tetrády v oblasti dimenzie subklinickej psychopatie a narcizmu. Súčasní adolescenti majú na vyššej úrovni intrapersonálne zručnosti ako zdravé sebadovedomie, sebaúctu, sebauvedomovanie a schopnosť sebaapresadzovania (sebaaktualizácie), avšak majú značné problémy pri regulácii vlastných emócií, abscentuje schopnosť znižovať, zvyšovať alebo upravovať emócie. Nedokážu akceptovať nepríjemné pocity a ich zdatnosť regulovať svoje pocity tak, aby podporovali pozitívne emócie a zmierňovali negatívne je na nižšej úrovni. Preto by sme mali klásť dôraz v rozvoji osobnosti adolescentov nie len na rastové nastavenie mysle, ktoré podporuje intrapersonálne zručnosti, ale aj na schopnosť sebaregulácie vlastných emócií a rozvíjať tak ich emocionálnu vyspelosť.

4.1 Odporúčania pre pedagogickú prax

Na posilnenie emocionálnej vyspelosti študentov, odporúčame zaviesť do pedagogickej praxe:

- asertívne techniky komunikácie - ako vedieť povedať NIE, určiť si správne hranice smerujúce k zdravej sebahodnote, naučiť sa vyjadrovať svoje vlastné pocity zdravo a primerane,
- tréningy zvládania emócií, v rámci ktorých sa študenti budú oboznamovať s rôznymi technikami na zvládanie emócií a zároveň prostredníctvom praktických ukážok osvojovať schopnosti ich uplatňovania v reálnom živote – napr. hranie rolí, dramatizácia,
- využívať meditácie (napr. počas telesnej a športovej výchovy, počas prestávok) najmä meditáciu všímavosti, ktorá trénuje myseľ a učí nás presmerovať naše myšlienky,
- implementovať prvky kognitívno-behaviorálnej terapie do vyučovacieho procesu a naučiť študentov ako preformulovať negatívne vzorce myslenia, ako zvládať svoje emócie zvyšovaním sebauvedomenia a poskytovaním praktických nástrojov na zvládanie stresu, úzkosti a iných náročných

emocionálnych stavov, čo následne pomôže zlepšiť ich emocionálnu odolnosť ako aj celkové duševné zdravie,

- zaviesť si so študentmi v triede rituály – vedieť vyjadriť pochvalu, uznanie pri úspechu iného spolužiaka a prejsť radosť z jeho úspechu; vedieť si uctiť spolužiaka na jeho meniny a narodeniny; pomáhať si navzájom a vedieť sa podporovať a pod.,
- zaviesť komunitné kruhy – raz do týždňa/mesiaca reflektovať na udalosti v triede, škole diskusiou v kruhu s triednym učiteľom alebo odborníkom z CPP či ŠPT (školský podporný tím), alebo známou osobnosťou,
- používať kompenzačné prostriedky na zvládanie hnevu – napr. dekompresné kocky, antistresové loptičky, posilňovanie gumených resistance band okolo nôh stoličiek, plyšový maskot (alebo vytvorený študentmi z rôzneho materiálu) v rohu triedy a pod.
- relaxačná miestnosť.

Literatúra

BARÁNKOVÁ, M. 2016, Transformačné líderstvo a emocionálna inteligencia u adolescentov v kontexte rolových rozdielov. *Príspevok z konferencie: Psychologické dni 2016*, Olomouc.

BORDERA, P. L. et al. 2024. The Influence of Dark Personality and Pornography on Sexual Aggression Beliefs. *Front. Psychol.* 15(10), 1-11.

GARDNER, H. E. 1993. *Multiple Intelligences: The Theory In Practice, A Reader*. New York: Basic Books.

GÓMEZ-LEAL, R. et al. 2024. The Dark Tetrad: analysis of profiles and relationship with the Big Five personality factors. *Scientific Reports*, 14(4443), 204-232.

KALISKÁ, L. 2017. *Psychometrické vlastnosti a slovenské normy dotazníkov črtovej emocionálnej inteligencie pre deti a adolescentov*. Nitra: FSVaZ.

KALISKÁ, L., & NÁBĚLKOVÁ, E. 2015. *Psychometrické vlastnosti a slovenské normy dotazníkov črtovej emocionálnej inteligencie pre deti, adolescentov a dospelých*. 1. vyd. Banská Bystrica: Belianum.

KALISKÁ, L. et al. 2011. *Črtová emocionálna inteligencia a psychometrické vlastnosti nástrojov na jej meranie*. Banská Bystrica: PF UMB.

KALISKÁ, L., HEINZOVÁ, Z., & NÁBĚLKOVÁ, E. 2020. *Dotazníky črtovej emocionálnej inteligencie (TEIQUE-SF/TEIQUE-CSF): Manuál ku skráteným formám II časť, revidovaná verzia*. Publisher: Belianum UMB.

KALISKÁ, L., & KALISKÝ, J. 2015. Možnosti merania črtovej emocionálnej inteligencie školským psychológom. *Školský psychológ*, 16(1), s. 55–65.

MAYER, J. D. 2004. *What is Emotional Intelligence?* UNH: Personality Lab.

- MAYER, J. D., SALOVEY, P. A., & CARUSO, D. R. 2000. Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267–298.
- PAULHUS, D. L., & WILLIAMS, K. M. 2002. The Dark Triad of personality: Narcissism, Machiavellianism and psychopathy. *Journal of Research in Personality*, 36(6), 556–563.
- PETRIDES, K. V., & FURNHAM, A. 2003. Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17(1), 39–57.
- PETRIDES, K. V., FURNHAM, A., & FREDERICKSON, N. 2004. Emotional intelligence. *The Psychologist*, 17(10), 574–577.
- SALOVEY, P., & MAYER, J. D. 1990. Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211.
- SHAPIRO, L. E. 2004. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál.
- SCHNEIDEROVÁ, M. 2022. *Vztah mezi temnou triádou osobnosti a syndromem vyhoření u pracovníků pomáhajících profesí a státní správy*. Online. Praha: Pražská vysoká škola psychosociálních studií.
- SOKIĆ, K. 2022. Effect of the Dark Tetrad on Emotional Intelligence. *Primenjena psihologija*, 15(1), 29–50.
- VÁGNEROVÁ, M., & LISÁ, L. 2021. *Vývojová psychologie. Detství a dospívání*. Karolinum: Praha.
- WALKER, S. A., DOUBLE, K. S., & BIRNEY, D. P. 2021. The complicated relationship between the dark triad and emotional intelligence: A systematic review. *Emotion Review*, 13(3), 257–274.
- WIRTZ, Z. 2012. *Emocionálna inteligencia vo vzťahu k rizikovému správaniu u dospievajúcich v období ranej adolescence*. Dizertačná práca. Brno: Masarykova univerzita.

KARIÉROVÉ ROZHODOVANIE A PROFESIJNÁ ORIENTÁCIA DOSPIEVAJÚCICH

CAREER DECISION-MAKING AND PROFESSIONAL ORIENTATION OF ADOLESCENTS

Ludmila Olejárová, Viktor Gatial

Abstrakt: Táto štúdia je venovaná problematike kariérového rozhodovania dospievajúcich, ktorí stoja pred voľbou strednej školy, alebo budúceho povolania. Cieľom bolo zistiť, do akej miery sú mladí ľudia pri tomto procese istí, alebo neistí, taktiež identifikovať faktory ovplyvňujúce ich kariérovú voľbu. Úvodná časť štúdie poskytuje prehľad vybraných prístupov a teórií kariérového rozhodovania, pričom zdôrazňuje úlohu rodiny, rovesníckych skupín a individuálnych osobnostných charakteristík. V empirickej časti bol realizovaný výskum na vzorke 100 žiakov, ktorí vyplnili Dotazník kariérového rozhodnutia (Career Decision Scale – CDS), ktorý vypracoval Osipow (1987) a do slovenčiny ho adaptoval Gatial (2019). Výsledky naznačujú rozdiely v miere kariérového rozhodnutia medzi pohlaviami a poukazujú na dôležité faktory ovplyvňujúce kariérové rozhodovanie. Príspevok poskytuje odporúčania pre kariérové poradenstvo a návrhy na ďalší výskum v danej oblasti.

Kľúčové slová: kariérové rozhodovanie, dospievajúci, kariérová istota a neistota, Career Decision Scale (CDS), povolanie

Abstract: This study is dedicated to the issue of career decision-making of adolescents who are faced with the choice of high school or future profession. The aim was to find out to what extent young people are sure or unsure in this process, as well as to identify factors influencing their career choice. The introductory part of the study provides an overview of selected approaches and theories of career decision-making, emphasizing the role of family, peer groups and individual personality characteristics. In the empirical part, research was conducted on a sample of 100 students who filled out the Career Decision Scale (CDS), developed by Osipow (1987) and adapted into Slovak by Gatial (2019). The results indicate differences in the rate of career decision-making between genders and point to important factors influencing career decision-making. The work provides recommendations for career guidance and suggestions for further research in the area.

Key words: career decision-making, adolescents, career certainty and uncertainty, Career decision Scale (CDS), occupation

1 Úvod do problematiky

Ako sa má človek rozhodnúť o svojej budúcnosti, keď ešte len spoznáva, kým vlastne je? Rozhodovanie o ďalšom štúdiu, alebo profesijnom smerovaní predstavuje v období adolescencie kľúčovú vývinovú úlohu, ktorá môže výrazne ovplyvniť budúcnosť žiakov. Práve v období prechodu zo základnej na strednú

školu, alebo počas stredoškolského štúdia sa adolescenti intenzívnejšie zamýšľajú nad tým, ako a kde v budúcnosti môžu uplatniť svoje schopnosti a záujmy. Toto obdobie je zároveň spojené s budovaním identity, sebareflexiou a rastúcou potrebou samostatnosti pri rozhodovaní (Erikson, 1968).

Voľba povolania už dnes nie je jednorazovým rozhodnutím, ale dynamickým procesom, ktorý sa počas života opakovane mení (Lent, Brown, Hackett, 2002). Do tohto procesu vstupuje množstvo faktorov – od rodinného prostredia, cez vplyv rovesníkov, osobnostné charakteristiky jednotlivca až po aktuálne trendy na trhu práce (Bandura et al., 2003). Vystihnúť všetky z nich a popísať ich vzájomné pôsobenie je preto náročné, no o to dôležitejšie pre správne uchopenie kariérového poradenstva.

Táto štúdia sa zameriava na preskúmanie pripravenosti adolescentov čeliť výzvam spojeným s profesijnou voľbou. V teoretickej časti predstavuje prehľad vybraných teórií kariérového rozhodovania a približuje základné psychologické aspekty, ktoré sú pri tomto rozhodovaní kľúčové. V empirickej časti sa venuje konkrétnemu výskumu, v ktorom bola na vzorke 100 žiakov skúmaná ich subjektívna istota a neistota pri výbere povolania.

Získané výsledky ponúkajú nový pohľad na to, do akej miery sú mladí ľudia pri výbere školy, či povolania skutočne rozhodnutí, a kde sa objavujú najväčšie medzery, či obavy. Veríme, že zistenia v tomto príspevku môžu byť prínosom pre kariérových poradcov, učiteľov i samotných adolescentov a rodiny, a zároveň poslúžia ako odrazový mostík pre ďalší výskum v tejto oblasti.

1.1 Kariérové teórie

1.1.2 Hollandova kariérová typológia

Jednou z najvplyvnejších teórií v oblasti kariérového rozhodovania je Hollandova teória osobnosti a prostredia, známa tiež ako RIASEC model (Hargašová a Lepeňová, 2020). Ten rozdeľuje pracovné prostredia a typy osobností do šiestich skupín podľa preferencií záujmov: realistický, investigatívny, umelecký, sociálny, podnikavý a konvenčný typ. Každý z týchto typov zodpovedá určitým charakteristikám osobnosti a preferenciám vo vzťahu k práci. Napríklad realisticky orientovaní jednotlivci preferujú manuálne, alebo technické úlohy, zatiaľ čo sociálne typy sa venujú práci s ľuďmi.

Podľa Hollanda (1997) môže zhoda medzi osobnostným typom a pracovným prostredím prispieť k vyššej spokojnosti a stabilite v zamestnaní. Štúdia Nauta (2010) navyše potvrdzuje, že kongruencia medzi osobnosťou a prostredím je významným prediktorom životnej spokojnosti. Model RIASEC je preto často využívaný v kariérnom poradenstve prostredníctvom nástrojov ako Self-Directed Search.

1.1.3 Krumboltzova teória sociálneho učenia

John D. Krumboltz (1997) vychádza zo sociálno-kognitívneho prístupu Alberta Banduru a kladie dôraz na význam osobných skúseností, učenia a prostredia. Jeho teória zdôrazňuje dôležitosť tzv. „planned happenstance“ – neočakávaných udalostí, ktoré môžu ovplyvniť smerovanie kariéry. Školy by preto mali podporovať zážitkové učenie a rozvoj sebadôvery, flexibility a schopnosti reagovať na zmeny (Krumboltz, 2009; Hargašová & Lepeňová, 2020).

1.1.4 Teória Lindy Gottfredsonovej

Linda S. Gottfredsonová (1981, 2002) popisuje vývoj kariérnych predstáv ako proces zužovania výberu a kompromisu. Tvrdí, že výber povolania je ovplyvnený pohlavím, sociálnym statusom a sebapoznávaním. Adolescencia je obdobím, v ktorom mladí ľudia začínajú selektovať možnosti, ktoré vnímajú ako realistické a zároveň spoločensky akceptované. Teória má síce silné základy, no niektorí autori (napr. Račková, 2014) upozorňujú, že nezohľadňuje dostatočne špecifiká tohto vývinového obdobia, ako je abstraktné myslenie, alebo hľadanie identity.

1.1.5 Sociálno-kognitívna teória kariérneho rozhodovania (SCCT)

Sociálno-kognitívna teória kariérneho rozhodovania (Social Cognitive Career Theory – SCCT), ktorú vytvorili R. W. Lent, S. D. Brown a G. Hackett, predstavuje komplexný rámec pre vysvetlenie rozhodovania v oblasti kariéry. Základnými premennými v tejto teórii sú sebaúčinnosť (self-efficacy), očakávania výsledkov a osobné ciele (Lent, Brown & Hackett, 2002).

Sebaúčinnosť je vnímaná ako viera jednotlivca vo vlastné schopnosti úspešne vykonať činnosť. Táto viera ovplyvňuje nielen výber aktivity, ale aj úroveň vytrvalosti a úsilia pri jej plnení. Očakávania výsledkov sú predstavy o dôsledkoch vykonaných aktivít – napr. uznanie, úspech, alebo finančná odmena. Ciele sú vedomé zámery dosiahnuť konkrétny výsledok.

V prostredí školy a poradenstva možno prvky SCCT cielene rozvíjať napríklad prostredníctvom pozitívnej spätnej väzby, úspešných zážitkov a formovania realistických cieľov (Lent et al., 2002). Ako uvádza George (2024), odborníci zohrávajú nezastupiteľnú úlohu pri nastavovaní očakávaní v kontexte meniaceho sa trhu práce.

1.2 Kariérové rozhodovanie

1.2.1 Zručnosti pre riadenie kariéry (CMS)

Moderný model CMS („Career Management Skills“) vychádza z koncepcie celoživotného učenia a osobnostného rastu. Podľa Jarvisa (2003) a Jaššovej (2020) je tento model predstavený ako pyramída: základ tvorí sebapoznanie a zber informácií, nasleduje plánovanie a rozhodovanie a vrchol predstavuje sebaaprezentácia. Program CMS podporuje individuálne vzdelávacie cesty pomocou formatívneho hodnotenia a diagnostiky. V praxi sa uplatňuje nielen vo vzdelávaní, ale aj ako nástroj podpory zamestnatel'nosti – napr. v kontexte poradenstva pre nezamestnaných (Sultana, 2013).

1.2.2 Vplyv sociálneho prostredia na rozhodovanie

Rozhodovanie je komplexný kognitívny proces, ktorý môže byť ovplyvnený intuitívnym aj analytickým myslením. Kahneman (2011) rozlišuje dva systémy myslenia – rýchly (intuitívny) a pomalý (analytický). Práve dominancia rýchleho systému môže viesť ku kognitívnym skratkám a chybám v rozhodovaní.

V období adolescencie je rozhodovanie ovplyvňované aj sociálnymi faktormi. Albert et al. (2013) zistili, že adolescenti trávajú veľa času v spoločnosti rovesníkov, pričom snaha o akceptáciu môže viesť k rizikovému správaniu. Breivik a Wold (2014) poukazujú na význam rovesníckej skupiny v procese budovania sebadôvery. Ogowewa et al. (2015) však dokazujú, že vplyv skupiny môže byť aj pozitívny – napríklad pri podpore prosociálneho správania.

1.2.3 Sebapoznanie, plánovanie a sebaaprezentácia

Sebapoznanie je schopnosť jednotlivca reflektovať vlastné postoje, hodnoty a správanie (Duval & Wicklund, 1972). Systémy poradenstva pri kariérovom rozvoji ako NCDGCI v USA zdôrazňujú práve význam sebapoznania pre informované rozhodnutia (Zunker, 2006). Viaceré výskumy (napr. Hmieleski & Baron, 2008; Koen et al., 2010) poukazujú na to, že vyššie sebauvedomenie zvyšuje šance na úspešné kariérne rozhodovanie.

Plánovanie je proces identifikácie cieľov a krokov potrebných na ich dosiahnutie. Verma a Bansal (2019) rozdeľujú rozhodovací proces na fázy: identifikácia problému, analýza možností, výber riešenia, realizácia a spätná väzba.

Sebaaprezentácia je proces formovania obrazu o sebe voči okoliu. Goffman (1959) prirovnáva sociálne správanie k javisku, na ktorom si ľudia osvojujú rôzne roly. V období dospievania nadobúda sebaaprezentácia význam v súvislosti s profesijnou identitou (Šramová, 2012; Buchtová, 2002).

1.3 Cieľ a výskumné otázky

Cieľom výskumu je bolo analyzovať mieru rozhodnutia adolescentov v oblasti kariérového vývinu a identifikovať premenné, ktoré ovplyvňujú ich pripravenosť zvoliť si budúce profesijné smerovanie. Výskum sa zameriaval na úroveň istoty a neistoty dospievajúcich pri výbere povolania a na prekážky, ktoré tento proces môžu ovplyvniť. Vzhľadom na cieľ výskumu boli formulované nasledovné výskumné otázky:

1. Akú úroveň kariérového rozhodnutia dosahujú študenti výskumnej vzorky?
2. Aké profesie si vyberali študenti?
3. Ktorý typ povolania podľa Hollandovej RIASEC typológie si študenti vyberajú najčastejšie?

2 Metódy

2.1 Výskumná vzorka

Do výskumu bolo zapojených 100 žiakov, ktorí navštevovali dve rôzne školy v meste Rožňava. Výskum bol realizovaný na základnej škole Zlatá v Rožňave, kde sa do neho zapojili žiaci 9. ročníka, a zároveň na Obchodnej akadémii v Rožňave, a to konkrétne žiaci 1. ročníka. Respondenti mali v priemere 14 rokov, čo zodpovedá prechodnému obdobiu medzi základným vzdelávaním a stredoškolským štúdiom.

2.2 Priebeh a organizácia výskumu

Zber údajov prebiehal od marca do júna 2024 prostredníctvom štandardizovaného dotazníka Career Decision Scale (CDS), ktorý vypracoval Samuel H. Osipow (1987) a do slovenčiny adaptoval V. Gatial (2019). Dotazníky boli distribuované v tlačenej forme, vyplňované individuálne v rámci vyučovania a spracované anonymne.

2.3 Výskumné metódy

Dotazník kariérového rozhodnutia (CDS) pozostával z 19 položiek – otázky 1–2 tvorili škálu istoty, otázky 3–18 škálu neistoty. Študenti odpovedali na základe štvorbodovej škály, kde 1 znamenalo „vôbec ma nevystihuje“ a 4 „úplne ma vystihuje“. Niektoré otázky boli formulované inverzne a vyžadovali spätný prepočet.

Dotazník hodnotí úroveň rozhodnosti adolescenta pri výbere povolania. Obsahuje výroky zamerané na mieru vnútornej istoty (napr. „Už som sa

rozhodol/a o mojom povolaní a som spokojný/á“) a výroky odrážajúce neistotu (napr. „Nemôžem si vybrať, pretože nepoznám svoje schopnosti“). Špecifikom dotazníka je, že deväť otázok (č. 5, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14 a 17) je formulovaných inverzne. Pri spracovaní vyžadovali spätné prepočítanie, aby sa predišlo chybnej interpretácií výsledkov.

Celkové skóre sa pohybuje v rozmedzí od minimálne 19 bodov po maximálne 76 bodov, pričom vyššie skóre naznačuje vyššiu úroveň neistoty pri kariérnom rozhodovaní, zatiaľ čo nižšie skóre poukazuje na väčšiu istotu v tomto procese. Tento dotazník poskytol cenné údaje o tom, ako dospelávajúci vnímajú svoje kariérne rozhodovanie, aké faktory na nich pôsobia a aká je ich miera pripravenosti na výber budúceho povolania.

Dáta boli analyzované postupmi deskriptívnej štatistiky, a to výpočtom aritmetických priemerov a štandardných odchýlok, ktoré poskytli prehľad o rozložení miery istoty a neistoty v skúmanej vzorke. Zároveň boli určené minimálne a maximálne dosiahnuté skóre. Verbálne odpovede o preferovaných profesiách boli rozdelené podľa Hollandovej RIASEC typológie.

3 Výsledky

Tabuľka 1 Deskriptívna štatistika miery kariérového rozhodnutia participantov výskumnej vzorky v škálach istoty a neistoty vzhľadom na celú vzorku, jednotlivé školy a pohlavie

škála	vzorka	N	AM	SD	Min	Max
istoty	celá	100	4,930	1,007	2	8
	škola 1	52	5,115	1,050	2	8
	škola2	48	4,729	0,92	2	8
	ženy	48	5,208	0,97	2	8
	muži	52	4,673	1,032	2	8
neistoty	celá	100	41,560	1,096	16	76
	škola 1	52	41,269	1	16	64
	škola2	48	41,875	2,565	16	64
	ženy	48	42,333	1,127	2	8
	muži	52	40,8462	1,065	16	64

Vysvetlivky: *N* – početnosť, *AM* – aritmetický priemer, *SD* – štandardná odchýlka, *Min* – najnižšie dosiahnuté skóre, *Max* – najvyššie dosiahnuté skóre; Zdroj: vlastné spracovanie (2025)

Výsledky výskumu sú prezentované v súlade s výskumnými otázkami a poskytujú pohľad na úroveň rozhodovania adolescentov pri výbere povolania, ich miery istoty a neistoty, ako aj na typy preferovaných profesií podľa Hollandovej typológie.

V tabuľke 1 uvádzame výsledky deskriptívnej štatistiky miery kariérového rozhodnutia participantov našej výskumnej vzorky v škálach istoty a neistoty vzhľadom na celú vzorku, jednotlivé školy a pohlavie, a to hodnoty početnosti, aritmetického priemeru, štandardnej odchýlky, najnižšieho a najvyššieho dosiahnutého skóre.

V rámci škály istoty, ktorú sýtli prvé dve otázky dotazníka, dosiahli respondenti v celej výskumnej vzorke priemerné skóre 4,930 bodu so štandardnou odchýlkou 1,007. Najnižšia zaznamenaná hodnota bola 2 body a najvyššia 8 bodov.

V rámci škály neistoty dosiahli respondenti nášho výskumného súboru maximálnu hodnotu 76 bodov a minimálnu hodnotu 16 bodov. Priemerné skóre bolo 41,560 so štandardnou odchýlkou 1,096 bodu.

V tabuľke 2 uvádzame percentuálne rozloženie miery kariérového rozhodnutia žiakov vzhľadom na jednotlivé školy, pohlavie a celý súbor.

Tabuľka 2 Percentuálne rozloženie miery kariérového rozhodnutia žiakov vzhľadom na školu, pohlavie a celú vzorku v škále istoty

Škála istoty	Škola 1	Škola 2	Ženy	Muži	Celá vzorka
VNI	21	21	15	27	21
NI	15	29	27	17	22
SI	27	19	15	31	23
VI	10	17	21	6	13
VVI	27	14	23	19	21

Vysvetlivky: VN – veľmi nízka neistota v rozhodovaní, N – nízka neistota v rozhodovaní, S – stredná neistota v rozhodovaní, V – vysoká neistota v rozhodovaní, VV – veľmi vysoká neistota v rozhodovaní; Zdroj: vlastné spracovanie (2025)

Percentuálne rozdelenie miery rozhodnutia v celej výskumnej vzorke ukázalo, že 23 % respondentov vykazovalo strednú mieru istoty, 22 % nízku a 21 % veľmi nízku. Vysokú mieru istoty dosiahlo 13 % opýtaných a veľmi vysokú istotu uviedlo 21 % žiakov.

V tabuľke 3 uvádzame percentuálne rozloženie miery kariérového rozhodnutia žiakov (veľmi nízka neistota v rozhodovaní, nízka neistota v rozhodovaní, stredná neistota v rozhodovaní, vysoká neistota v rozhodovaní, veľmi vysoká neistota v rozhodovaní) vzhľadom na jednotlivé školy, pohlavie a celý súbor.

Tabuľka 3 Percentuálne rozloženie miery kariérového rozhodnutia žiakov vzhľadom na školu, pohlavie a celú vzorku v škále neistoty.

Škála neistoty	Škola 1	Škola 2	Ženy	Muži	Celá vzorka
VN	0	0	0	0	0
N	8	12	10	12	11
S	65	69	60	71	66
V	27	19	29	17	23
VV	0	0	0	0	0

Vysvetlivky: VN – veľmi nízka neistota v rozhodovaní, N – nízka neistota v rozhodovaní, S – stredná neistota v rozhodovaní, V – vysoká neistota v rozhodovaní, VV - veľmi vysoká neistota v rozhodovaní; Zdroj: vlastné spracovanie (2025)

V škále neistoty dominovala vzhľadom na celý súbor stredná úroveň, ktorú vykázalo 66 % respondentov. Vysokú mieru neistoty uviedlo 23 % a nízku neistotu 11 %. Nebol zaznamenaný výskyt veľmi vysokej ani veľmi nízkej neistoty, čo potvrdzuje, že väčšina žiakov sa nachádza v prechodovej fáze rozhodovania.

Druhá výskumná otázka sa týkala preferovaných profesií, ktoré respondenti uvádzali ako svoje budúce kariérne ciele, pričom najviac zastúpené je povolanie právnik v počte 5x. Štyrikrát sa vyskytuje povolanie policajt, architekt a podnikateľ. Trojnásobné zastúpenie má astronaut. Dvakrát sa v zozname objavujú povolania ako pretekár, futbalista, zubár, či učiteľka. Jedno zastúpenie majú tieto povolania: astrofyzik, vývojár motorových lietadiel, vojak, učiteľka tanca, poľnohospodár, zubný laborant, vodár, spisovateľ, kuchár, zoológ, zdravotná sestra, manažér firmy, psychologička, vizážistka, programátor, hasič, doktor.

Tretia výskumná otázka sa týkala frekvencie výskytu profesijného záujmu podľa Hollandovej RIASEC typológie.

V tabuľke 4 uvádzame percentuálne zastúpenie typov povolaní vzhľadom na jednotlivé školy, pohlavie a celú výskumnú vzorku.

Vzhľadom na celú vzorku bol realistický typ zastúpený 38 %, intelektuálny 16 %, umelecký 13 %, sociálny 14 %, podnikateľský 20 % a konvenčný typ 0 %, pričom najčastejšie sa medzi uvedenými profesiami vyskytovali tie, ktoré patria do sociálneho typu, ako napríklad psychológ, učiteľ, či lekár. Dievčatá častejšie uvádzali profesie spadajúce do sociálneho a umeleckého typu, zatiaľ čo chlapci inklinovali k realistickému a podnikateľskému typu. Dominancia sociálneho typu naznačuje záujem o povolania, ktoré zahŕňajú prácu s ľuďmi, pomoc druhým a medzilľudskú komunikáciu.

Tabuľka 4 Distribúcia jednotlivých typov profesijných záujmov vzhľadom na jednotlivé školy, pohlavie a celú vzorku

RIASEC typy	Zastúpenie typov (%)				
	Škola 1	Škola 2	Ženy	Muži	Celá vzorka
Realistický	42	32	8	59	38
Intelektuálny	16	16	25	9	16
Umelecký	10	16	21	6	13
Sociálny	13	16	29	3	14
Podnikateľský	19	20	17	23	20
Konvenčný	0	0	0	0	0

Zdroj: vlastné spracovanie (2025)

4 Diskusia a záver

Z výsledkov vyplynulo, že u väčšiny žiakov (66%) prevláda stredná miera neistoty pri výbere budúcej kariéry. Táto miera rozhodovacej nejasnosti dospievajúcich je konštatovaná aj pri viacerých zahraničných štúdiách (Abdullah et al., 2018; Osipow, 1987). Naša analýza poukazuje na to, že len malá časť respondentov (21%) vyjadruje veľmi vysokú istotu kariérového rozhodnutia, čo je v súlade s tvrdením, že len menší počet adolescentov má už v nižšom alebo ranom stredoškolskom veku vyhranenú profesijnú identitu (Albert, Chein & Steinberg, 2013).

Z hľadiska rodových rozdielov sme zaznamenali, že dievčatá o niečo častejšie (29%) uvádzali vysokú neistotu, zatiaľ čo u chlapcov to bolo 17%. Tento rozdiel môže súvisieť s kultúrnymi očakávaniami a rodovými stereotypmi, keď dievčatá zvyknú dôkladnejšie zvažovať voľbu školy a povolania, aby zladili osobné záujmy s očakávaniami rodiny (Birkeland, Breivik, Wold, 2014). Pokiaľ ide o kvalitatívne hodnotenie odpovedí preferovaných pohlaviami, objavil sa u chlapcov vyšší sklon k realistickým (technické či manuálne) a podnikateľským (riadiace, ekonomické) typom profesií (Holland, 1997). Naopak, u dievčat sme častejšie zaznamenali záujem o sociálne alebo umelecké smerovanie. Tieto rodovo stereotypné vzorce výberu povolania potvrdzujú aj ďalšie výskumy (Nauta, 2010; Gottfredson, 2005), podľa ktorých k zásadnejšej zmene v chápaní „ženských“ a „mužských“ profesií v adolescencii stále nedochádza. V súlade s tvrdeniami Krumboltza (1997) je možné, že u adolescentov zohráva dôležitú úlohu aj predošlá skúsenosť ako brigády, krúžky či dobrovoľnícka činnosť, ktorá môže posilniť či oslabiť vnímanie vlastnej kompetencie pri voľbe povolania. Rovnako tak Lent, Brown & Hackett (2002) potvrdzujú význam sebaúčinnosti a očakávania úspechu pri prechode zo školy do pracovného života.

Získané výsledky potvrdzujú, že adolescenti sa často nachádzajú v štádiu rozhodovacej neistoty, pričom táto neistota má rôzne príčiny – od

nedostatočného sebapoznania, cez vplyv okolia, až po obavy z budúcnosti. Skutočnosť, že 66% respondentov vykázalo strednú mieru neistoty, poukazuje na to, že mladí ľudia často potrebujú pomoc pri ujasňovaní svojich cieľov a priorít. Dievčatá dosahovali vyššie skóre istoty, ale zároveň aj neistoty. To môže naznačovať, že ich rozhodnutia sú viac premýšľané, no zároveň sprevádzané väčšou mierou pochybností. Chlapci prejavili nižšiu mieru reflexie, čo môže byť dôsledkom odlišných spôsobov socializácie a nižšej angažovanosti vo výbere povolania v tomto veku.

Významným zistením je, že študenti často smerujú k povolaniam sociálneho typu. Podľa Hollandovej teórie je práve kongruencia medzi osobnostným typom a pracovným prostredím kľúčová pre kariérnu spokojnosť (Holland, 1997).

Z výskumu zároveň vyplýva, že žiadny z respondentov nedosiahol extrémne nízku, alebo vysokú mieru neistoty, čo potvrdzuje, že väčšina adolescentov sa pohybuje „na vázkach“. V tomto smere môže byť užitočné cielene rozvíjať kariérne kompetencie, ako sú plánovanie, stanovenie cieľov a schopnosť hľadať relevantné informácie (CMS model).

Na základe zistení odporúčame zaviesť systematické kariérové poradenstvo už na druhom stupni základných škôl, a to nielen v deiatom ročníku, ale aj skôr, aby mali žiaci viac času na sebapoznávanie a plánovanie. Zároveň je vhodné zamerať sa na rozvoj sebareflexie a sebapoznania – napríklad prostredníctvom portfólií, reflexívnych denníkov, či zážitkových workshopov, ktoré posilňujú ich vedomie o vlastných silných stránkach a záujmoch. V školskom prostredí možno efektívne využiť typológiu RIASEC ako nástroj na mapovanie profesijných preferencií žiakov, čím sa zvýši ich uvedomenie o možných smerovaniach.

Dôležitá je aj aktívna podpora rodín pri sprevádzaní detí pri výbere povolania – rodičia by mali mať prístup k poradenským informáciám a byť partnermi v tomto procese. V neposlednom rade odporúčame zapojiť do školskej praxe reálnych profesionálov z rôznych oblastí, napríklad formou diskusií, exkurzií, alebo mentorstva, ktoré pomáhajú žiakom spoznať svet práce z prvej ruky a lepšie sa rozhodnúť.

Literatúra

- ABDULLAH, N., N. HUSSIN, O. A. SHONUBII, S. R. GHAZALI & M. ABU TALIB. 2018. *Career decision-making competence, self-knowledge, and occupational exploration: A model for university students Online*. Universiti Teknikal Malaysia Melaka, Universiti Malaysia Sarawak, Universiti Putra Malaysia
- ALBERT, D., CHEIN, J., & STEINBERG, L. 2013. The teenage brain: Peer influences on adolescent decision making. *Current Directions in Psychological Science*, 22(2), 114–120. <https://doi.org/10.1177/0963721412471347>

- BIRKELAND, M. S., BREIVIK, K., & WOLD, B. 2014. Peer acceptance protects global self-esteem from negative effects of low closeness to parents during adolescence and early adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(1), 70–80. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-9929-1>
- BANDURA, A., BARBARANELLI, C., CAPRARA, G. V., & PASTORELLI, C. 2003. Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child development*, 74(1), 187–206.
- BUCHTOVÁ, B. 2002. *Psychologie práce a organizace*. Praha: Karolinum. <https://www.karolinum.cz/knihy/buchtova-psychologie-prace-a-organizace-14068>
- DUVAL, S., & WICKLUND, R. A. 1972. *A theory of objective self-awareness*. New York: Academic Press.
- ERIKSON, E. H. 1968. *Identity: Youth and crisis*. New York: W. W. Norton & Company.
- GEORGE, A. 2024. *Career readiness in changing labour markets: A psychological perspective*. London: FutureSkills Press.
- GOFFMAN, E. 1959. *The presentation of self in everyday life*. Garden City, NY: Doubleday Anchor Books.
- GOTTFREDSON, L. S. 1981. Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28(6), 545–579. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.28.6.545>
- GOTTFREDSON, L. S. 2002. Gottfredson's theory of circumscription, compromise, and self-creation. In D. Brown (Ed.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 85–148). San Francisco: Jossey-Bass.
- GOTTFREDSON, L. S. 2005. *Applying Gottfredson's theory of circumscription and compromise in career guidance and counseling Online*. In: BROWN, Steven D. a Robert W. LENT, eds. *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, pp. 71–100.
- HARGAŠOVÁ, M., & LEPEŇOVÁ, M. 2020. *Kariéra v meniacom sa svete*. Bratislava: ICM Slovakia.
- HMIELESKI, K. M., & BARON, R. A. 2008. When does entrepreneurial self-efficacy enhance versus reduce firm performance? *Strategic Entrepreneurship Journal*, 2(1), 57–72. <https://doi.org/10.1002/sej.42>
- HOLLAND, J. L. 1997. *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- JARVIS, P. 2003. *Career management skills: Keys to a great career and great life*. Ottawa, ON: National Life/Work Center.
- JASŠOVÁ, M. 2020. *Trieda ako priestor pre rozvoj zručností pre 21. storočie*. Bratislava: Euroguidance Slovensko.

- KAHNEMAN, D. 2011. *Thinking, fast and slow* (1st ed.). New York: Farrar, Straus and Giroux.
- KRUMBOLTZ, J. D. 1997. *Career Beliefs Inventory: Applications and professional issues*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- KRUMBOLTZ, J. D. 2009. The happenstance learning theory. *Journal of Career Assessment*, 17(2), 135–154. <https://doi.org/10.1177/1069072708328861>
- KOEN, J., KLEHE, U. C., VAN VIANEN, A. E. M., ZIKIC, J., & NAUTA, A. 2010. Job-search strategies and reemployment quality: The impact of career adaptability. *Journal of Vocational Behavior*, 77, 126–139. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.02.004>
- LENT, R. W., BROWN, S. D., & HACKETT, G. 2002. Social cognitive career theory. In D. Brown (Ed.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 255–311). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- NAUTA, M. M. 2010. The development, evolution, and status of Holland's theory of vocational personalities: Reflections and future directions for counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 57(1), 11–22.
- OGOWEWO, B., NEH, S. H., BRANDS, B. H., GASTALDO, D., GLORIA, M. D., WRIGHT, H., & KHENTI, A. 2015. Gender differences for peer influence on drug use among students. *Texto & Contexto Enfermagem*, 24(1), 170–176.
- OSIPOW, S. H. 1987. *Career Decision Scale: Manual*. Odessa: Psychological Assessment Resources. pp. 33–45.
- RAČKOVÁ, S. 2014. *Psychológia profesijnej orientácie mládeže*. Bratislava: Univerzita Komenského. p. 41.
- SULTANA, R. 2013. Career management skills: Assessing for learning. *Australian Journal of Career Development*, 22, 82–90. <https://doi.org/10.1177/1038416213496759>
- ŠRAMOVÁ, B. 2012. *Psychológia médií a komunikácie*. Bratislava: Iris.
- VERMA, R., & BANSAL, A. 2019. Decision making among adolescents in relation to peer pressure. *The International Journal of Indian Psychology*, 7(4), 197–202. <https://doi.org/10.25215/0704.020>
- ZUNKER, V. G. 2016. *Career counseling: A holistic approach* (9th ed.). Boston, MA: Cengage Learning.

VZŤAH VÝKONOVEJ MOTIVÁCIE A SEBAÚČINNOSTI VYSOKOŠKOLÁKOV V ODBOROCH POMÁHAJÚCICH PROFESIÍ

THE RELATION BETWEEN PERFORMANCE MOTIVATION AND SELF-EFFICACY IN UNIVERSITY STUDENTS OF HELPING PROFESSIONS

Zuzana Solgajová, Marcela Verešová

Abstrakt: Cieľom príspevku je skúmanie vzťahu výkonovej motivácie, všeobecnej sebaúčinnosti, akademickej sebaúčinnosti a ich diferencií študentov vysokých škôl v oblasti pomáhajúcich profesií. Výskumný súbor tvorilo 314 študentov vybranej vysokej školy Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, a vybraných päť študijných odborov pomáhajúcich profesií (učiteľstvo, ošetrovateľstvo, urgentná zdravotná starostlivosť, psychológia, sociálna práca) v pregraduálnej príprave. Priemerný vek respondentov bol $M=20,79$ ($SD=1,63$). Išlo o prierezový dizajn výskumu. Zber údajov bol realizovaný prostredníctvom dotazníkov na hodnotenie výkonovej motivácie (D-M-V; Pardel, Maršalová, Hrabovská, 1992), všeobecnej sebaúčinnosti (GSES; Schwarzer, Jerusalem, 1992) a akademickej sebaúčinnosti (CASES; Owen, Froman, 1988). Pre štatistické spracovanie údajov bol použitý štatistické testy Pearsonov korelačný koeficient pre skúmanie vzťahov premenných a Studentov t-test pre dva nezávislé výbery a Fisherov F-test pre skúmanie rozdielov medzi skupinami. Zistili sme, že výkonová motivácia súvisí so všeobecnou aj akademickou sebaúčinnosťou. Vo výkonovej motivácii a všeobecnej sebaúčinnosti boli zistené rozdiely u študentov vysokých škôl vybraných študijných odborov podľa ročníka štúdia, pričom sme skúmali študentov prvého a tretieho ročníka. Lepšie hodnotenie výkonovej motivácie a všeobecnej sebaúčinnosti bolo zistené u študentov končiacich ročníkov. Podľa študijných odborov neboli zistené rozdiely vo výkonovej motivácii a všeobecnej sebaúčinnosti, iba v akademickej sebaúčinnosti.

Kľúčové slová: výkonová motivácia, sebaúčinnosť, akademická sebaúčinnosť, pomáhajúce profesie, študenti vysokých škôl

Abstract: The aim of the paper is to examine the relationship between achievement motivation, general self-efficacy, and academic self-efficacy, as well as their differences among university students in helping professions. The research sample consisted of 314 students from a selected university, Constantine the Philosopher University in Nitra, and from five selected undergraduate study programs in helping professions (teacher education, nursing, emergency medical care, psychology, social work). The average age of the respondents was $M=20.79$ ($SD=1.63$). The research employed a cross-sectional design. Data collection was conducted using questionnaires to assess achievement motivation (D-M-V; Pardel, Maršalová, Hrabovská, 1992), general self-efficacy (GSES; Schwarzer, Jerusalem, 1992), and academic self-efficacy (CASES; Owen, Froman, 1988). For statistical data processing, Pearson's correlation coefficient was used to examine the relationships between variables, and Student's t-test for two independent samples and Fisher's F-test were used to examine differences between groups. It was found that achievement motivation is related to both general and academic self-efficacy. Differences in achievement motivation and general self-efficacy were found among university students from selected study programs based on

year of study, specifically comparing first- and third-year students. Higher levels of achievement motivation and general self-efficacy were observed among students in their final years. No differences were found in achievement motivation and general self-efficacy across study programs, only in academic self-efficacy.

Key words: *achievement motivation, general self-efficacy, academic self-efficacy, helping professions, university students*

1 Úvod do problematiky

Výkonová motivácia a sebaúčinnosť patria medzi kľúčové faktory vo vzdelávaní študentov vysokých škôl. Ovpływujú úspech študentov, ich schopnosť dosahovať akademické ciele a podporovať ich osobný rozvoj. Predstavujeme výkonovú motiváciu, ktorá patrí k najskúmanejším témam v oblasti psychológie a pedagogiky. Ide o jednu z kľúčových zložiek ľudskej psychiky, ktorá má tendenciu ovplyvňovať správanie a konanie jednotlivca. Autorom, ktorý vypracoval už ucelenú teóriu motivácie, ktorá zasahuje aj do oblasti výkonovej motivácie je americký psychológ Henry Alexander Murray.

Murray popisoval termín „potreba dosiahnutia úspešného výkonu“ (need achievement). Konkrétne ide o to, že jednotlivec, ktorý je vystavený pozitívnemu alebo negatívnemu tlaku vyvolá túžbu niečo získať, alebo sa niečomu vyhnúť. Murray (1938, In Madsen, 1972) rozlišuje potreby na „adientné“, ktoré nútia priblížiť sa k iným objektom a „abietné“, ktoré nútia sa vzdialiť od objektu. To je typické pre charakteristiku potreby, tzn. niečo získať alebo sa niečomu vyhnúť. V rámci výkonovej motivácie sa popisuje výkonová potreba, ktorá je považovaná za špecifickú ľudskú potrebu a má tendenciu premietat sa do rôznych oblastí života napr. do oblasti vzdelávania, pracovného prostredia a pod. Jej mieru prejavovania ovplyvňujú individuálne charakteristiky jednotlivca a rôzne faktory prostredia a situácií (Nakonečný, 2014).

Kľúčovým prvkom v teórii Atkinsona (2000) je tendencia dosiahnuť úspech a uspieť alebo tendencia vyhnúť sa neúspechu, čo znamená predísť zlyhaniu. Ak je orientovaný jednotlivec na výkon, tak sa pri dosiahnutí úspechu zvýši aj očakávanie úspechu, tzn. jeho motivácia. Na druhej strane, ak je jednotlivec orientovaný na vyhnutie sa zlyhaniu, a vyberie si veľmi ťažkú úlohu v ktorej uspeje, tak sa jeho očakávanie úspechu zväčší rovnako ako motivácia k vyhnutiu sa zlyhaniu. Pokiaľ však neuspeje, jeho očakávanie sa zmenší a očakávanie zo zlyhania sa zväčší a motivácia k vyhnutiu sa zo zlyhania sa zmenší. Ak si jednotlivec vyberie ľahkú úlohu a neuspeje, tiež sa jeho očakávanie úspechu znižuje.

Teória výkonovej motivácia podľa Heckhausena sa popisuje v spojitosti s európskym kontextom. Teóriu výkonovej motivácie spracovanej podľa McClellanda a Atkinsona rozvíjal v ponímaní časovej perspektívy. Špecificky

vnímal a skúmal motiváciu v školskom prostredí, a to z pohľadu ontogenetického vývinu. Vo svojej teórii Heckhausen (1991, s. 199) formuluje štandardy význačnosti a dokonalosti (standards of excellence): „konať niečo ako najlepšie to ide, alebo lepšie ako predtým, alebo lepšie ako ostatní, čím sa kvalita a kvantita výkonu stáva sama o sebe cieľom, pretože to vyžadujú okolnosti alebo to jednotlivec chápe ako záväzok alebo chce ukázať svoju dokonalosť“. Práve motívy riadia a koordinujú motivačný proces, ale na druhej strane kognitívne a motorické procesy ovplyvňujú motiváciu jednotlivca. K výkonovým potrebám patrí aj potreba úspešného výkonu, ktorá sa môže u jednotlivca rozvíjať ak sú na neho kladené primerané požiadavky, a je povzbudzovaný k samostatnosti a je dostatočne ocenený. Vo vzdelávacom procese sa jedince s potrebou úspešného výkonu a podporou výkonnej motivácie môže prezentovať ako pracovitý a orientovaný na cieľ a budúcnosť (Hrabal, Man a Pavelková, 1989). Jednotlivec, ktorý je výkonovo orientovaný a kladie si adekvátne aspirácie vychádza s 50% pravdepodobnosťou úspechu, ktorým naplní svoje aspirácie. Typické pre tohto jednotlivca je vytrvalosť, plánovitosť, súťaživosť a húževnatosť. Podľa Hrabala, Mana a Pavelkovej (1989) si volí stredne obtiažné úlohy, nakoľko má schopnosť realistického náhľadu na svoje schopnosti.

Sebaúčinnosť

Autorom definície sebaúčinnosti/self-efficacy je Bandura (1977, 1986, 1997), ktorý ju popisuje ako vieru jednotlivca vo vlastné schopnosti organizovať a realizovať aktivity, ktoré sú dôležité na dosiahnutie výsledkov. Podľa Banduru (1994) predstavuje self-efficacy presvedčenia (beliefs) ľudí o svojich schopnostiach, spôsobilostiach (capabilities) dosahovať určitú úroveň výkonnosti. Bandura (1988) tvrdil že postavenie jednotlivcov so silným presvedčením o sebaúčinnosti je výhodné. Ak jednotlivci veria vo svoje schopnosti pozitívne hodnotia svoje získané skúsenosti a nemajú potrebu porovnávania sa s druhými (Bandura, 1997). Pre porovnanie Bandura (1986, 1997) uvádza, že jednotlivci, ktorí nie sú presvedčení o svojej sebaúčinnosti nedosiahnu zmenu ani v prostredí, ktoré mu vytvára vhodné podmienky.

Akademická sebaúčinnosť

Akademická sebaúčinnosť (academic self efficacy) sa celkovo popisuje ako presvedčenie, že je jednotlivec schopný zorganizovať si vzdelávacie aktivity a uskutočňovať ich za účelom dosiahnutia požadovanej úrovne školského výkonu (Zimmerman, 1995).

V súčasnosti je veľmi dôležitá v akademickom prostredí okrem výkonnej motivácie aj sebaúčinnosť. Vzájomný vzťah akademicky vnímanej sebaúčinnosti a výkonnej motivácie potvrdzujú predchádzajúce výskumy (Pajares, 1995), že ide o dôležité faktory, ktoré ovplyvňujú proces učenia.

1.1 Cieľ výskumu, hypotézy a výskumné otázky

Cieľom príspevku je analýza existencie vzťahu výkonovej motivácie, všeobecnej sebaúčinnosti a akademickej sebaúčinnosti a diferencií v sledovaných výskumných premenných u študentov vysokých škôl s rôznym odborovým zameraním v oblasti pomáhajúcich profesií, konkrétne: učitelia, sestry, zdravotnícki záchranári, psychológovia a sociálni pracovníci v predgraduálnej príprave. Na základe existujúcich poznatkov formulujeme nasledovné hypotézy: Hypotéza 1: Predpokladáme, že existuje vzťah medzi výkonovou motiváciou a všeobecnou sebaúčinnosťou študentov vysokých škôl vybraných pomáhajúcich profesií.

Hypotéza 2: Predpokladáme, že existuje vzťah medzi výkonovou motiváciou a akademicou sebaúčinnosťou študentov vysokých škôl vybraných pomáhajúcich profesií.

V oblasti porovnania sledovaných premenných medzi študentmi 1. a 3. ročníka bakalárskeho štúdia z rôznych odborov pomáhajúcich profesií, hľadáme vo výskume odpoveď na nasledujúcu výskumnú otázku 1: Existujú rozdiely vo výkonovej motivácii, všeobecnej sebaúčinnosti a akademickej sebaúčinnosti u študentov vysokých škôl podľa ročníka (začínajúci študent, prvák a končiaci študent, tretíak v bakalárskom štúdiu)?

V oblasti porovnania sledovaných premenných medzi študentmi rôznych odborov pomáhajúcich profesií, hľadáme vo výskume odpoveď na nasledujúcu výskumnú otázku 2: Existujú rozdiely vo výkonovej motivácii, všeobecnej sebaúčinnosti a akademickej sebaúčinnosti študentov vysokých škôl podľa vybraných pomáhajúcich profesií?

2 Metódy

2.1 Charakteristika výskumnej vzorky

Tabuľka 1 Rozdelenie vzorky podľa odboru a ročníka

Odbor	1. ročník (N)	3. ročník (N)	Spolu (N)
učiteľstvo (kombinácia)	30	22	52
ošetrovatel'stvo	41	39	80
urgentná zdravotná starostlivosť	22	26	48
psychológia	62	25	87
sociálna práca	29	18	47
Spolu	184	130	314

Zdroj: vlastné spracovanie (2025)

Výskumný súbor tvorilo celkovo 314 študentov vysokej školy Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, z toho 88% žien. Išlo o zámerný výber. Kritériom

pre zaradenie bolo štúdium v prvom a treťom ročníku bakalárskeho stupňa štúdia. Ďalším kritériom pre zaradenie respondenta bolo štúdium vo vybranom študijnom odbore v pregraduálnej príprave. Rozdelenie podľa odboru a ročníka je uvedené v tabuľke 1.

2.2 Dotazníkové metódy

Pre potreby výskumu sme použili nasledovné dotazníky:

- Dotazník D-M-V (Pardel, Maršálová, Hrabovská, 1992) bol použitý pre hodnotenie výkonovej motivácie. Vybraný dotazník vychádza z Hermansovho testu motívu výkonu PMT (Prestatie Motivácie Test, Modick). Celkovo obsahuje 52 položiek, pričom meria tri škály. Škála motívu výkonu (MV) obsahuje 24 položiek; škála anxiozity brzdiacej výkon (AB) obsahuje 17 položiek a škála anxiozity podporujúcej výkon (AP) obsahuje 10 položiek. Dotazník má 6-bodovú škálu. Hodnoty sú od 1 – „vôbec pre mňa neplatí“ až po 6 – „úplne pre mňa platí“. Ide o štandardizovaný merací nástroj na hodnotenie výkonovej motivácie. Hodnoty vnútornej konzistentnosti a stability, ktoré boli zistené na vzorkách vysokoškolských a stredoškolských študentov potvrdzujú reliabilitu dotazníka. Dôvodom pre použitie dotazníka D-M-V v našom výskume bol jeho viacdimenzionálny charakter výkonovej motivácie.
- Dotazník GSES (General Self-Efficacy Scale; Schwarzer, Jerusalem, 1992, slovenský preklad Košč, Heftyová, 1993) bol použitý pre hodnotenie všeobecnej sebaúčinnosti. Dotazník meria mieru vnímanej sebaúčinnosti, obsahuje 10 otázok, pričom meria jedno sumárne skóre. Dotazník využíva 4-bodovú škálu: 1 – úplne nesúhlasím 4 – úplne súhlasím. Dotazník preukazuje vysokú vnútornú konzistenciu a dobrú konvergentnú a diskriminačnú validitu (Košč, Heftyová, 1993).
- Dotazník CASES (College Academic Self Efficacy Scale; Owen, Froman, 1988) bol použitý na hodnotenie akademickej sebaúčinnosti. Obsahuje celkovo 33 otázok a meria tri faktory: kognitívne operácie, sociálne situácie a technické zručnosti. Dotazník využíva 5-bodovú škálu (od 1 - „cítim sa najmenej isto“ a 5 – „cítim sa najviac isto“); spolu má 33 položiek. Dotazník preukazuje dobrú reliabilitu a validitu.

2.3 Dizajn výskumu a štatistické spracovanie dát

Dizajn výskumu bol kvantitatívny, priereznový. Zber dát prebiehal na vysokej škole, u študentov piatich odborov. Zber dát prebiehal po získaní informovaného súhlasu od študentov. Samotný zber dát prebiehal v časovom období október – december 2024.

Pre štatistické spracovanie údajov bol použitý štatistický softvér JASP 0.19.0 a IBM SPSS Statistics 21. Výsledky naznačujú normálne rozloženie premenných (koeficienty boli <1), preto sme vo výsledkoch pracovali s parametrickými testami. Vzťah výkonovej motivácie a všeobecnej sebaúčinnosti a akademickej sebaúčinnosti sme skúmali Pearsonovým koeficientom súčinovej korelácie (r). Rozdiely premenných (výkonová motivácia, sebaúčinnosť) u študentov 1. a 3. ročníka sme skúmali Studentovým t-testom pre dva nezávislé výbery (Ballová Mikušková, 2021). Rozdiely premenných (výkonová motivácia, sebaúčinnosť) u študentov podľa študijných odborov sme skúmali pomocou Fisherovho F-testu (Analýza rozptylu – ANOVA).

3 Výsledky

V tabuľke 2 uvidíme výsledky skúmania vzťahu výkonovej motivácie a všeobecnej sebaúčinnosti a akademickej sebaúčinnosti.

Tabuľka 2 Vzťah výkonovej motivácie a všeobecnej sebaúčinnosti a akademickej sebaúčinnosti ($n=314$)

	Všeob. seba- účinnosť	Akad. seba- účinnosť	Kognitívne operácie	Sociálne situácie	Technické zručnosti
Výkonová motivácia	0,346**	0,424**	0,422**	0,288**	0,245**
Anxiozita brzdíaca výkon	-0,392**	-0,171**	-0,049	-0,257**	-0,068
Anxiozita podporujúca výkon	0,274**	0,208**	0,096	0,249**	0,151**

Zdroj: vlastné spracovanie (2025)

Výkonová motivácia vykazovala štatisticky významný pozitívny vzťah so všeobecnou sebaúčinnosťou ($r = 0,346$; $p < 0,001$, tabuľka 2). Zároveň vykazovala štatisticky významné pozitívne vzťahy s akademickou sebaúčinnosťou ($r = 0,424$; $p < 0,001$) a jej všetkými tromi faktormi. Uvedeným potvrdzujeme nami formulované vedecké hypotézy 1 a 2. Anxiozita brzdíaca výkon vykazovala významný negatívny vzťah so všeobecnou sebaúčinnosťou ($r = -0,392$; $p < 0,001$), akademickou sebaúčinnosťou ($r = -0,171$; $p = 0,003$) a jedným z faktorov akademickej sebaúčinnosti Sociálne situácie ($r = -0,257$; $p < 0,001$). Anxiozita podporujúca výkon vykazovala štatisticky významný pozitívny vzťah so všeobecnou sebaúčinnosťou ($r = 0,274$; $p < 0,001$), akademickou sebaúčinnosťou

($r = 0,208$; $p < 0,001$) a dvomi faktormi akademickej sebaúčinnosti: sociálne situácie ($r = 0,249$; $<0,001$) a technické zručnosti ($r = 0,151$; $p = 0,008$).

Tabuľka 3 Rozdiely výkonovej motivácie, všeobecnej sebaúčinnosti a akademickej sebaúčinnosti u študentov 1. ($n = 184$) a 3. ročníka ($n = 130$)

	1. ročník		3. ročník		t-test	p
	M	SD	M	SD		
Výkonová motivácia	96,34	15,15	100,27	15,19	-2,26	0,025
Anxiozita brzdiaca výkon	65,63	15,34	61,20	13,57	2,64	0,009
Anxiozita podporujúca výkon	31,34	9,29	34,12	8,97	-2,65	0,008
Všeobecná sebaúčinnosť	29,58	4,31	30,97	4,45	-2,77	0,006
Akademická sebaúčinnosť	105,59	14,85	107,87	16,11	-1,28	0,203
Kognitívne operácie	53,39	8,23	54,22	8,56	-0,86	0,392
Sociálne situácie	39,70	7,49	40,57	8,17	-0,96	0,336
Technické zručnosti	12,50	3,05	13,08	3,21	-1,60	0,111

Legenda: M – aritmetický priemer; SD – smerodajná odchýlka, p – hodnota štatistickej významnosti; Zdroj: vlastné spracovanie (2025)

Medzi študentmi 1. a 3. ročníka (tabuľka 3) bol zistený štatisticky významný rozdiel vo výkonovej motivácii ($p = 0,025$), s vyšším preukazovaním výkonovej motivácie u študentov 3.ročníka ($M = 100,27$; $SD = 15,19$). Zároveň bol zistený štatisticky významný rozdiel v anxiozite brzdiacej výkon ($p = 0,009$) a v anxiozite podporujúcej výkon ($p = 0,008$). Študenti 1. ročníka preukazovali vyššiu anxiozitu brzdiacu výkon ($M = 65,63$; $SD = 15,34$), naopak študenti 3. ročníka vykazovali vyššie hodnoty v anxiozite podporujúcej výkon ($M = 34,12$; $SD = 8,97$). Medzi študentmi 1. a 3. ročníka bol zistený štatisticky významný rozdiel vo všeobecnej sebaúčinnosti ($p = 0,006$), s vyšším preukazovaním všeobecnej sebaúčinnosti u študentov 3.ročníka ($M = 30,97$; $SD = 4,45$). Vzhľadom na ročník štúdia nebol zistený štatisticky významný rozdiel v akademickej sebaúčinnosti. Uvedenou analýzou odpovedáme na výskumnú otázku 1.

V rámci hodnotenia výkonovej motivácie u študentov vysokých škôl podľa študijných odborov vybraných pomáhajúcich profesií (tabuľka 4) nebol zistený štatisticky významný rozdiel medzi študijnými odbormi ($p = 0,087$). Vo všeobecnej sebaúčinnosti nebol zistený štatisticky významný rozdiel medzi študijnými odbormi ($p = 0,212$). V rámci hodnotenia akademickej sebaúčinnosti u študentov vysokých škôl podľa študijných odborov vybraných pomáhajúcich

profesií bol zistení štatisticky významný rozdiel medzi študijnými odbormi ($p = 0,001$). Najlepšie hodnotenie v rámci akademickej sebaúčinnosti sme zaznamenali u študentov študijného odboru psychológia ($M = 110,90$; $SD = 14,89$) a najnižšie hodnotenie u študentov študijného odboru sociálna práca ($M = 102,16$; $SD = 14,90$). Uvedenou analýzou odpovedáme na výskumnú otázku 2.

Tabuľka 4 Rozdiely vo výkonnej motivácii, všeobecnej sebaúčinnosti a akademickej sebaúčinnosti u študentov vysokých škôl podľa študijných odborov vybraných pomáhajúcich profesií

Odbor štúdia	Výkonová motivácia		Všeobecná sebaúčinnosť		Akademická sebaúčinnosť	
	M	SD	M	SD	M	SD
Učiteľstvo	96,10	13,44	29,92	3,74	108,96	15,04
Ošetrovateľstvo	97,38	15,89	29,51	4,66	102,21	14,92
Urg. starostlivosť	102,29	14,82	31,42	4,39	107,49	15,65
Psychológia	99,24	14,74	30,25	4,19	110,90	14,89
Sociálna práca	94,28	16,74	30,04	4,98	102,16	14,90
Spolu	97,97	15,27	30,16	4,41	106,55	15,41
F	2,05		1,47		4,68	
p	0,087		0,212		0,001	

Legenda: M – aritmetický priemer; SD – smerodajná odchýlka, F – Fisherov test; p – hodnota štatistickej významnosti; Zdroj: vlastné spracovanie (2025)

4 Diskusia a záver

Téma výkonnej motivácie a sebaúčinnosti je vo vzdelávaní študentov vysokých škôl veľmi dôležitá, a neustále aktuálna. Vo výskume sme sa rozhodli skúmať vzťahy týchto premenných v rôznych študijných odboroch študentov vysokých škôl v pregraduálnej príprave. Obdobne sa ukazuje významný vzťah medzi akademickou sebaúčinnosťou a motiváciou. Výskumy na študentoch zdravotníckych odborov naznačujú významnú tesnú súvislosť (Taheri-Kharameh et al., 2018). Na základe našich zistení môžeme potvrdiť vzťah medzi výkonovou motiváciou a akademickou sebaúčinnosťou u študentov vysokých škôl.

Zaujímavým zistením v oblasti skúmania výkonnej motivácie a sebaúčinnosti bolo zistenie, že u študentov prvého aj tretieho ročníka, faktor výkonnej motivácie – anxiozita brzdiaca výkon vykazovala štatisticky významný negatívny vzťah so všeobecnou sebaúčinnosťou, akademickou sebaúčinnosťou a s faktorom akademickej sebaúčinnosti sociálne situácie. Naopak anxiozita podporujúca výkon vykazovala štatisticky významné pozitívne vzťahy s týmito premennými. Práve faktor anxiozita brzdiaca výkon býva interpretovaná v kontexte sociálno-

emocionálnej pohody, ktorá je dôležitou súčasťou úspechu študentov na vysokých školách. Úspech teda nemožno definovať iba podľa dosahovania dobrých akademických výsledkov (Zaden et al., 2018). Výsledky štúdie autorov Brahm et al. (2016) naznačujú, že motivácia sa počas štúdia mení. Významným dôvodom tohto poklesu je prechod zo strednej školy na vysokú. Podľa autorov van der Zanden et al. (2018) patrí motivácia k prediktorm ovplyvňujúcim akademický úspech resp. výkon u študentov vysokých škôl prvého ročníka.

Naše zistenia, ktoré preukazujú, že u študentov prvých ročníkov je výkonová motivácia nižšia, a zároveň vyššia anxiozita brzdiaca výkon podporujú zistenia a konštatovania viacerých autorov (Dika, 2012; Swenson Goguen et al., 2011), že pre lepší akademický výkon je dôležitá aj sociálna opora, zapojenie sa do mimoškolských aktivít a interakcie s členmi fakulty aj mimo vyučovania (Dika, 2012).

Konkrétne autor Edgar et al. (2019) uvádza, že sebadôvera bola identifikovaná ako kľúčová dimenzia motivácie, ktorá ovplyvňuje úspech prechodu študenta zo strednej školy na vysokú.

Pre skúmaný faktor výkonovej motivácie – anxiozita brzdiaca výkon a jeho najvyššieho zastúpenia u študentov ošetrovateľstva (budúce sestry) môžeme predpokladať, že platia zistenia autorov Sharififard et al. (2020). Autori zistili, že práve u študentov študijného odboru ošetrovateľstvo akademická motivácia, akademická sebaúčinnosť a akademický stres súviseli s akademickým vyhovením. Zároveň uvádzajú, že najdôležitejšími faktormi vyhovenia boli nedostatok motivácie a nedostatok istoty vo vlastné schopnosti.

Podobne sú popisované aj zistenia štúdie Green et al. (2017) o dôležitosti ponímania sebaúčinnosti u študentov študijného odboru psychológia a jej význame pri pochopení dôležitosti obsahu v kurikule študijného odboru z hľadiska výskumu, teórie a praxe. Na základe našich zistení konštatujeme, že v hodnotení všeobecnej sebaúčinnosti u študentov vysokých škôl podľa študijných odborov vybraných pomáhajúcich profesií nebol zistený štatisticky významný rozdiel medzi študijnými odbormi. Na druhej strane hodnotenie akademickej sebaúčinnosti u študentov vysokých škôl podľa študijných odborov vybraných pomáhajúcich profesií vykazovala štatisticky významný rozdiel medzi študijnými odbormi. Avšak tento výsledok súvisí s rozdielmi u študentov tretích ročníkov. Podľa autorov Moghadari-Koosha et al. (2020) je práve samoregulované učenie, teda učenie, ktoré povzbudzuje študentov, aby verili vo svoje schopnosti (sebaúčinnosť) má priamy vzťah s akademickým úspechom študentov študijného odboru urgentná zdravotná starostlivosť. Pre študijný odbor sociálna práca autor McDonald (2007) zdôrazňuje potrebu posudzovania a podpory sebaúčinnosti vo vzdelávaní budúcich sociálnych pracovníkov, najmä pre podporu zručnosti na efektívne praktizovanie, a prepojenie teórie a praxe.

Na základe našich zistení odporúčame pre oblasť vzdelávania študentov vysokých škôl zakomponovať pravidelné hodnotenie výkonovej motivácie, všeobecnej a akademickej sebaúčinnosti, v rámci všetkých ročníkov a študijných odborov. Vzhľadom na zistené rozdiely medzi študentmi prvého a tretieho ročníka vysokej školy odporúčame implementovať ciele programy/kurzy/bloky vzdelávania zamerané na zvyšovanie motivácie a akademickej sebaúčinnosti, a to už u študentov prvých ročníkov.

Literatúra

- ATKINSON, J. W. 2000. Motivational determinants of risk-taking behavior. In E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Eds.), *Motivational science: Social and personality perspectives*, pp. 191–201, Psychology Press.
- BALLOVÁ MIKUŠKOVÁ, E. 2021. *Štatistika pre začiatočníkov: základy štatistických analýz pre študentov učiteľstva*. Nitra: UKF.
- BANDURA, A. 1977. *Social learning theory*. New York: General Learning Press.
- BANDURA, A. 1986. From thought to action: Mechanisms of personal agency. *New Zealand Journal of Psychology*, 15(1), 1–17.
- BANDURA, A. 1988. Organizational applications of social cognitive theory. *Australian Journal of Management*, 13(2), 275–302.
- BANDURA, A. 1994. Self-efficacy. In R. J. Corsini (Ed.), *Encyclopedia of psychology* (2nd ed). New York: Wiley pp. 368–369.
- BANDURA, A. 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- BRAHM, T., JENERT, T., & WAGNER, D. 2016. The crucial first year: A longitudinal study of students' motivational development at a Swiss business school. *Higher Education*, 73(3), 459–478.
- DIKA, S. L. 2012. Relations with faculty as social capital for college students: Evidence from Puerto Rico. *Journal of College Student Development*, 53(5), 596–610.
- EDGAR, S., CARR, S. E., CONNAUGHTON, J., & CELENZA, A. 2019. Student motivation to learn: is self-belief the key to transition and first year performance in an undergraduate health professions program?. *BMC medical education*, 19(1), 111.
- GREEN, R. A., CONLON, E. G., & MORRISSEY, S. A. 2017. Task values and self-efficacy beliefs of undergraduate psychology students. *Australian Journal of Psychology*, 69(2), 112–120.
- HECKHAUSEN, H. 1991. *Motivation and action*. (P. K. Leppmann, Trans.). Springer-Verlag Publishing.
- HRABAL, V., MAN, F., & PAVELKOVÁ, I. 1989. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Bratislava: SPN.

- KOŠČ, M., HEFTYOVÁ, E., JERUSALEM, M., & SCHWARZER, R. 1993. Generalized self-efficacy scale (Slovak version). In R. Schwarzer (Ed.), *Measurement of perceived self-efficacy: A documentation of psychometric scales for cross-cultural research*. Freie University, pp. 22.
- MADSEN, K. B. 1972. *Teorie motivace: Srovnávací studie moderních teorií motivace* (1. vyd.). Praha: Academia.
- MCDONALD, C. 2007. "This is who we are and this is what we do": Social work education and self-efficacy. *Australian Social Work*, 60(1), 83–93.
- MOGHADDARI-KOOSHA, M., MOGHADASI-AMIRI, M., CHERAGHI, F., MOZAFARI, H., IMANI, B., & ZANDIEH, M. 2020. Self-efficacy, self-regulated learning, and motivation as factors influencing academic achievement among paramedical students: A correlation study. *Journal of Allied Health*, 49(3), e145–e152.
- NAKONEČNÝ, M. 2014. *Motivace chování* (3. vyd.). Praha: Triton.
- OWEN, S. V., & FROMAN, R. D. 1988. Development of a college academic self-efficacy scale [Microform]. <https://eric.ed.gov/?id=ED298158>
- PAJARES, F. 1995. *Self-efficacy beliefs in academic contexts: An outline*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- PARDEL, T., HRABOVSKÁ, A., & MARŠÁLOVÁ, L. 1992. *Dotazník motivácie výkonu*. Bratislava: Psychodiagnostika.
- SHARIFIFARD, F., ASAYESH, H., HOSSEINI, M. H. M., & SEPAHVANDI, M. 2020. Motivation, self-efficacy, stress, and academic performance correlation with academic burnout among nursing students. *Journal of Nursing and Midwifery Sciences*, 7(2), 88–93.
- SWENSON GOGUEN, L. M., HIESTER, M. A., & NORDSTROM, A. H. 2011. Associations among peer relationships, academic achievement, and persistence in college. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 12(3), 319–337.
- TAHERI-KHARAMEH, Z., SHARIFIFARD, F., ASAYESH, H., SEPAHVANDI, M., & HOSEINI, M. H. 2018. Relationship between academic self-efficacy and motivation among medical science students. *Journal of Clinical and Diagnostic Research*, 12(7), JC07–JC10.
- VAN DER ZANDEN, P. J. A. C., DENESSEN, E., CILLESSEN, A. H. N., & MEIJER, P. 2018. Domains and predictors of first-year student success: A systematic review. *Educational Research Review*, 23(1), 57–77.
- ZIMMERMAN, B. J. 1995. Self-efficacy and educational development. In Bandura, A. (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* New York: Cambridge University Press, pp. 202–231.

VPLYV AUTOGÉNNEHO TRÉNINGU NA MIERU PREŽÍVANEJ ÚZKOSTI VYSOKOŠKOLSKÝCH ŠTUDENTOV

THE IMPACT OF AUTOGENIC TRAINING ON THE LEVEL OF EXPERIENCED ANXIETY IN UNIVERSITY STUDENTS

Nikoleta Csóriová, Robert Krause

Abstrakt: Cieľom nášho príspevku bolo preskúmať vplyv autogénneho tréningu na mieru prežívanej úzkosti u študentov. Výskum bol realizovaný pomocou experimentálneho dizajnu s dvoma skupinami – experimentálnou a kontrolnou. Výskumný súbor tvorilo 70 študentov, ktorí boli rozdelení do dvoch skupín – experimentálnej, kde účastníci absolvovali autogénny tréning, a kontrolnej, ktorá sa nezúčastnila žiadnej intervencie. Meranie úrovne úzkosti prebehlo pomocou dotazníka STAI X-1 na začiatku a na konci semestra. Priemerné hodnoty ukázali, že v experimentálnej skupine sa miera úzkosti na konci semestra minimálne znížila (pred intervenciou na začiatku semestra = 41,9; po intervencií na konci semestra = 41,67). Štatistická analýza však nepreukázala štatisticky významné výsledky v miere prežívanej úzkosti medzi začiatkom a koncom semestra v experimentálnej skupine ($t = 0,112$; $p = 0,911$). Mohlo to byť spôsobené vplyvom stresu zo skúškového obdobia. V kontrolnej skupine sa miera prežívanej úzkosti výrazne zvýšila. Bol zaznamenaný štatisticky významný rozdiel ($W = 0,000$; $p < .001$). Naznačuje to, že miera úzkosti u študentov bez intervencie narástla.

Kľúčové slová: úzkosť, autogénny tréning, študenti

Abstract: The aim of our contribution was to examine the impact of autogenic training on the level of experienced anxiety in students. The research was conducted using an experimental design with two groups – an experimental group and a control group. The research sample consisted of 70 students, who were divided into two groups – the experimental group, where participants underwent autogenic training, and the control group, which did not participate in any intervention. Anxiety levels were measured using the STAI X-1 questionnaire at the beginning and the end of the semester. The average values indicated that in the experimental group, the level of anxiety minimally decreased by the end of the semester (before the intervention at the beginning of the semester = 41.9; after the intervention at the end of the semester = 41.67). However, statistical analysis did not show statistically significant results in the level of experienced anxiety between the beginning and the end of the semester in the experimental group ($t = 0.112$; $p = 0.911$). This could have been influenced by the stress from the exam period. In the control group, the level of experienced anxiety significantly increased. A statistically significant difference was recorded ($W = 0.000$; $p < .001$). This suggests that the level of anxiety among students without intervention increased.

Key words: anxiety, autogenic training, students

1 Úvod do problematiky

Mládež v súčasnej dobe žije v prostredí, ktoré je plné úzkosti. Vo svete, kde nie je nič isté a zároveň sa od nich očakáva vysoký výkon vo všetkých oblastiach, najmä v akademickej sfére. Dospievajúcim často chýba motivácia a schopnosť dosiahnuť akademické úspechy, pretože ich pozornosť je rozptýlená medzi mnohé aspekty, najmä pri formovaní vlastnej identity. Dnes je úzkosť bežnou súčasťou každodenného života a zohráva dôležitú úlohu v našich životoch, pretože každý z nás ju prežíva rôznymi spôsobmi (Goodstein a Lanyon, 1975 in Banga, 2014).

Mofatteh (2020) opísal šesť odlišných oblastí rizikových faktorov, ktoré spôsobujú úzkosť u študentov. Medzi tieto rizikové faktory patrí biologický, psychologický, sociálny, akademický faktor, faktor zameraný na životný štýl a ekonomický faktor. Každý z nich má odlišný vplyv na úroveň úzkosti u študentov.

Biologický faktor vzniku úzkosti:

Mofatteh (2020) uvádza, že medzi biologické faktory úzkosti môžeme zaradiť fyzické zdravie jednotlivca, pohlavie jednotlivca, vek jednotlivca a genetiku.

Psychologický faktor vzniku úzkosti:

Medzi psychologické faktory vzniku úzkosti u študentov môžeme zaradiť osamelosť, problémy so sebavedomím a sebaúctou (Ratanasiripong, 2018 in Mofatteh, 2020).

Pre študentov, ktorí opúšťajú svoje domovy a presťahujú sa za štúdiom do iných miest, môže byť ťažké prispôbiť sa novému životu, čo môže viesť ku zvýšenému riziku úzkosti a depresie (Stroebe, 2002, in Kawase, 2008).

Sociálne faktory vzniku úzkosti:

Laldinpuii a Bhattacharjee (2023) uvádzajú, že sociálna úzkosť je dlhodobý duševný problém, ktorý sa prejavuje iracionálnym strachom počas sociálnych interakcií.

Vitasari a kol. (2011) uvádzajú, že sociálna úzkosť sa u študentov prejavuje v rôznych formách. Je to nízke sebavedomie, ťažkosti v komunikácii s rovesníkmi, problémy v interakciách so spolubývajúcimi, hanblivosť, celkový nepríjemný pocit v prostredí internátu a rôzne iné.

Akademický faktor vzniku úzkosti:

Lee a kol. (2012) uvádzajú, že žiaci vysokých škôl sa pripravujú na svoju budúcnosť a formujú si identitu. Tento proces zahŕňa zvládanie rôznych úloh, stresu a konfliktov, pričom ak sa im to nepodarí, môžu mať problém prispôbiť sa školskému životu.

Akademická úzkosť je pre žiaka škodlivá, pretože ak sa zhorší výkon študenta zvyšuje sa aj jeho úzkosť (Huberty, 2012 in Hooda a Saini, 2017).

Ekonomické faktory vzniku úzkosti:

Mofatteh (2020) na základe viacerých autorov uvádza, že ekonomická situácia rodiny má značný vplyv na duševné zdravie študentov.

Vysokoškolskí študenti z nízkopríjmových rodín sa môžu ocitnúť v situácii, kde sú nútení súťažiť o obmedzené štipendiá alebo pracovať, čo zvyšuje ich zraniteľnosť voči úzkosti a stresu (Szabo, 2017 in Ratanasiripong, 2018).

Faktor spojený so životosprávou:

Životný štýl jednotlivca alebo skupiny zahŕňa súbor podmienok, návykov a správania, ktoré sú pre nich typické alebo ktoré si vybrali. Tieto faktory výrazne ovplyvňujú ich fyzické a duševné zdravie, pričom najväčší vplyv majú fajčenie, fyzická aktivita, konzumácia alkoholu a stravovacie návyky (Khaw a kol., 2008 in Laldinpuii, B. a kol., 2024).

S rastúcim výskytom úzkosti u študentov sa do popredia dostáva potreba efektívnych stratégií na jej zvládanie. Čoraz väčšiu pozornosť získavajú techniky zamerané na sebareguláciu a relaxáciu. Jednou z takýchto metód je autogénny tréning (AT), ktorý ponúka možnosť aktívne vplývať na úroveň psychickej záťaže a podporiť tak duševnú rovnováhu študentov.

Hašto (2013) opisuje autogénny tréning ako systematický spôsob nácviku, ktorý sa zameriava na rozvoj schopnosti dosiahnuť stav hlbokého pokoja a uvoľnenia prostredníctvom sústredenia pozornosti na konkrétne formulky. Vysvetľuje, že autogénny tréning zakladá na autosugescií. To znamená, že predstava, na ktorú sústredíme svoju pozornosť sa prejaví v realite.

Yumkhaibam, Farooque a Bhowmik (2023) uvádzajú, že autogénny tréning je technika, ktorá pomáha redukovať stres a úzkosť prostredníctvom hlbokéj relaxácie a koncentrácie. Pomáha znižovať stresové reakcie v tele, ako aj hladinu kortizolu. Uvoľnením svalového napätia zlepšuje prepojenie medzi myslou a telom, čím zvyšuje schopnosť vnímať fyzické reakcie na stres. Taktiež pomáha zlepšiť kvalitu spánku, čo je dôležité pre ľudí trpiacich úzkostnými poruchami. Naučenie sa techník autogénneho tréningu môže jednotlivcom pomôcť zvládať úzkosť a posilniť ich sebadôveru, vďaka čomu sa lepšie vyrovnávajú so stresom.

Kanji, White a Ernst (2004) uvádzajú výsledky výskumu, ktorý bol zameraný na vplyv autogénneho tréningu na mieru prežíanej úzkosti a stresu u študentov ošetrovateľstva. Zistilo sa, že vďaka AT došlo u študentov ku značnému zníženiu úzkosti a taktiež došlo ku poklesu krvného tlaku a pulzu v porovnaní s kontrolnou skupinou.

Realizoval sa aj výskum v ktorom sa skúmalo využitie AT na zníženie úzkosti u študentov ošetrovateľstva. Výskum dosiahol pozitívne výsledky a preukázal, že sa u študentov vďaka autogénnemu tréningu znížila úzkosť (Manzoni a kol., 2008 in Holland, Gosselin a Mulcahy, 2017).

Tieto zistenia tiež potvrdzujú Lim a Kim. (2014), ktorí uvádzajú výsledky zo štúdie, ktorý skúmal vplyv AT na stres u študentov ošetrovateľstva. Tiež zistili, že AT má priaznivý vplyv na stres u študentov. Keďže študenti ošetrovateľstva čelia stresu, ktorý vyplýva zo štúdia a klinického výcviku je dôležité, aby sa starali o svoje psychické zdravie. AT je jednou z metód, ktorá pomáha dosiahnuť zníženie stresu a poskytuje efektívny a ľahko praktizovateľný spôsob.

V súvislosti so skúmaným vedeckým problémom sme formulovali nasledovné hypotézy:

Pre stanovenie hypotézy H1 sme vychádzali z výskumu, ktorý uskutočnili (Lim a Kim, 2014). Hypotézu H1 sme stanovili nasledovne:

Hypotéza 1: Predpokladáme, že miera prežíanej úzkosti bude u študentov v experimentálnej skupine nižšia po pravidelnom nácviku autogénneho tréningu ako pred ním.

Pre stanovenie hypotézy H2 sme vychádzali z výskumu, ktorý uskutočnili (Lim a Kim, 2014). Hypotézu H2 sme stanovili nasledovne:

Hypotéza 2: Miera prežíanej úzkosti študentov v kontrolnej skupine bude vyššia na konci semestra ako na začiatku semestra.

Pre stanovenie hypotézy H3 sme vychádzali z výskumu, ktorý uskutočnili (Holland, Gosselin, a Mulcahy, 2017). Hypotézu H3 sme stanovili nasledovne:

Hypotéza 3: Miera prežíanej úzkosti študentov v kontrolnej skupine bude vyššia na konci semestra ako u študentov v experimentálnej skupine.

2 Metódy

2.1 Výskumný súbor

Výskumný súbor v našom experimente tvorilo spolu 70 študentov Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. Boli to študenti učiteľstva psychológie v kombinácii s iným predmetom. Študenti boli vo veku 18-23 rokov s priemerným vekom $M = 20,2$ ($SD = 1,12$).

Študenti boli v rámci experimentu rozdelení do dvoch skupín. Jedna časť študentov tvorila kontrolnú skupinu a druhá časť študentov tvorila experimentálnu skupinu. Experimentálna skupina pozostávala z 30 participantov, z toho bolo 28 žien (93,3%) a 2 muži (6,66%). Respondenti v experimentálnej skupine boli vo veku od 19 do 22 rokov s priemerným vekom $M = 19,53$ ($SD = 0,77$). Kontrolná skupina pozostávala zo 40 participantov, z toho

bolo 33 žien (82,5%) a 7 mužov (17,5%). Participanti v kontrolnej skupine boli vo veku od 18 do 23 rokov s priemerným vekom $M = 20,7$ ($SD = 1,1$).

2.2 Procedúra výskumu

Výskum, ktorý sme realizovali, mal medzisubjektový dizajn. Príležitostným výberom sme vybrali dve triedy. Študentov z jednej triedy sme náhodne zaradili do experimentálnej skupiny a študentov z druhej triedy sme zaradili do kontrolnej skupiny.

Zber dát prebiehal počas vyučovacej hodiny, kedy študenti dostali dotazníky a ručne ich vyplňali. Autormi dotazníka sú Jozef Müller, Imrich Ruisel a Gabriel Farkaš. Celý názov dotazníka je „T-161 Dotazník na meranie úzkosti a úzkostlivosti“. Dotazník pozostáva z dvoch škál, ktorými sú STAI X-1 a STAI X-2. U študentov sme sledovali mieru ich úzkosti pomocou dotazníka STAI X-1. Škála STAI X-1 je navrhnutá na hodnotenie momentálneho psychického stavu, teda na subjektívne vnímané pocity strachu a napätia, ktoré sa dynamicky menia v čase a líšia sa intenzitou.

Experimentálnu skupinu tvorilo 30 participantov, z toho bolo 28 žien a 2 muži. Táto experimentálna skupina absolvovala autogénny tréning. Kontrolnú skupinu tvorilo celkom 40 participantov, z toho bolo 33 žien a 7 mužov. Táto skupina neabsolvovala žiadnu prednášku na danú tému. Experimentálna skupina absolvovala na začiatku zimného semestra prednášku o autogénnom tréningu, ktorú viedol PhDr. Robert Krause, PhD., MPH, MBA. Následne študenti vykonávali autogénny tréning v domácom prostredí dvakrát denne pomocou nahrávky až do konca zimného semestra. V oboch skupinách sa realizovalo meranie pomocou dotazníka STAI X-1 na začiatku a na konci zimného semestra. Na spracovanie údajov z dotazníkov a na štatistickú analýzu sme použili programy Excel a JASP.

3 Výsledky

V našej štúdií sme zbierali dáta v kontrolnej a experimentálnej skupine. V oboch skupinách sme dvakrát merali úroveň prežívanej úzkosti pomocou dotazníka STAI X-1. Najprv sme realizovali analýzu jednotlivých skupín. Porovnali sme skupinu ako celok na začiatku semestra a na konci semestra. Následne sme v rámci skupiny porovnali mužov a ženy. Sústredili sme sa na priemer nameraných hodnôt, medián, štandardnú odchýlku, minimum a maximum.

3.1 Experimentálna skupina

Tabuľka 1 Porovnanie skóre úzkosti v celej experimentálnej skupine na začiatku semestra a na konci semestra

	Začiatok semestra	Koniec semestra
Počet participantov	30	30
Priemer	41,9	41,67
Medián	40	41
Štandardná odchýlka	8,41	11,40
Minimum	28	26
Maximum	63	66

Zdroj: vlastné spracovanie (2025)

Experimentálnu skupinu tvorilo 30 respondentov, 28 žien a 2 muži. U participantov sme analyzovali mieru prežívanej úzkosti na začiatku semestra pred realizáciou autogénneho tréningu a na konci semestra po pravidelnej realizácii autogénneho tréningu.

Zistili sme, že Studentov t-test pre dva závislé výbery nepreukázal signifikantný rozdiel v mieri prežívanej úzkosti u študentov pred a po absolvovaní autogénneho tréningu ($t(29) = 0,112$; $p = 0,911$; $d = 0,021$). Študenti dosahovali takmer rovnaké skóre ($M = 41,9$; $SD = 8,409$) pred absolvovaním autogénneho tréningu ako po ňom ($M = 41,667$; $SD = 11,403$), pričom výsledok nie je štatisticky významný.

Tabuľka 2 Porovnanie výsledkov v experimentálnej skupine

	Počet participantov	Priemer	Smerodajná odchýlka	p (významnosť)
Pred	30	41,9	8,409	> 0,911
Po	30	41,667	11,403	

Zdroj: vlastné spracovanie (2025)

3.2 Kontrolná skupina

Tabuľka 3 Porovnanie skóre úzkosti v celej kontrolnej skupine na začiatku semestra a na konci semestra

	Začiatok semestra	Koniec semestra
Počet participantov	40	40
Priemer	43,38	46,98
Medián	41	46
Štandardná odchýlka	12,98	13,01
Minimum	20	24
Maximum	70	74

Kontrolnú skupinu tvorilo 40 respondentov, 33 žien a 7 mužov. U participantov sme analyzovali mieru prežívanej úzkosti na začiatku semestra a na konci semestra bez realizácie a nácviku autogénneho tréningu. Na zistenie rozdielov mieri prežívanej úzkosti na začiatku a na konci semestra u kontrolnej skupiny sme použili parametrický párový T-test. Z výsledkov Studentovho t testu sme zistili štatisticky významný rozdiel v miere prežívanej úzkosti u študentov na začiatku a na konci semestra, pretože hodnota $p < .001$ a teda hodnota p je menšia ako 0,05. Studentov t-test pre dva závislé premenné výbery preukázal štatisticky významný rozdiel v miere prežívanej úzkosti na začiatku a na konci semestra u kontrolnej skupiny bez nácviku autogénneho tréningu ($t(39) = -.413$; $p < 0,001$; $d = -1,014$). Študenti dosahovali významne nižšie skóre ($M = 43,37$; $SD = 12,981$) na začiatku semestra ako na konci semestra ($M = 46,97$; $SD = 13,014$), pričom výsledok je vysoko vecne významný.

Tabuľka 4 Porovnanie výsledkov v kontrolnej skupine

	Počet participantov	Priemer	Smerodajná odchýlka	p (významnosť)
Pred	40	43,38	12,98	< 0,001
Po	40	46,97	13,01	

Zdroj: vlastné spracovanie (2025)

3.3 Porovnanie kontrolnej a experimentálnej skupiny

Nakoniec sme porovnali namerané hodnoty v experimentálnej a kontrolnej skupine.

Tabuľka 5 Porovnanie priemerných hodnôt v experimentálnej a kontrolnej skupine

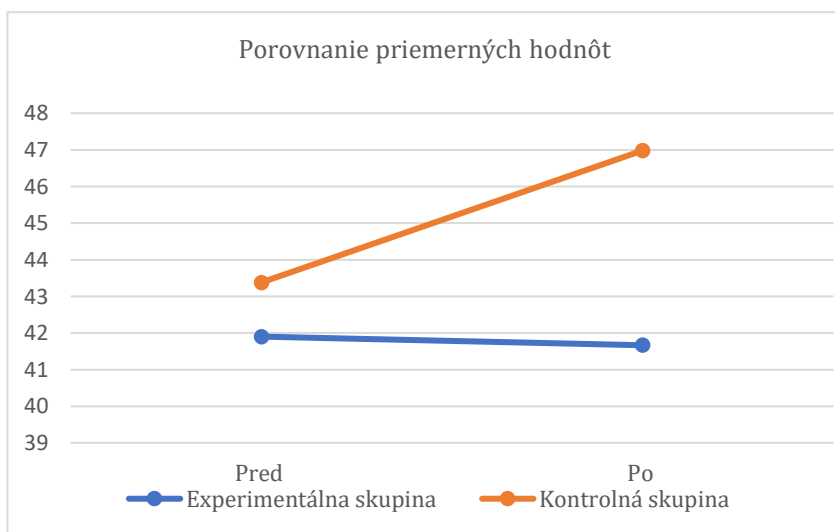
	Experimentálna skupina	Kontrolná skupina
Priemer pred	41,9	43,38
Priemer po	41,67	46,98

Zdroj: vlastné spracovanie (2025)

Predpokladali sme, že autogénny tréning zníži u študentov mieru prežívanej úzkosti. Graf 1 znázorňuje, že aj keď výsledky meraní v experimentálnej skupine nie sú štatisticky významné, môžeme posúdiť, že študenti experimentálnej skupiny mali lepšie výsledky ako študenti kontrolnej skupiny. V experimentálnej skupine, sa znížila miera prežívanej úzkosti u študentov aj keď minimálne. Kontrolná skupina mala vyššie hodnoty nameranej úzkosti na začiatku semestra ako experimentálna skupina. A na konci semestra sa miera prežívanej úzkosti

v kontrolnej skupine výrazne zvýšila. Naše predpoklady sme potvrdili aj vďaka výsledkom štatistických analýz.

Pre podrobnejšie výsledky sme pomocou Studentovho t-testu pre dva nezávislé výbery porovnali mieru prežívanej úzkosti u študentov v experimentálnej a kontrolnej skupine na konci semestra. Namerané priemerné hodnoty na konci semestra (v experimentálnej skupine $M = 41,67$ a kontrolnej $M = 46,98$) ukazujú, že miera prežívanej úzkosti bola u kontrolnej skupiny vyššia ako v experimentálnej skupine. Napriek tomu konštatujeme, že sme nezistili štatisticky významné rozdiely v miere prežívania úzkosti na konci semestra ($t = -1,779$; $p < 0,08$).



Graf 1 Porovnanie priemerných hodnôt v experimentálnej a kontrolnej skupine

Zdroj: vlastné spracovanie (2025)

Ďalej sme pomocou parametrického párového T-testu porovnávali úroveň miery prežívania úzkosti u študentov pred intervenciou a po nej. Naším cieľom bolo zistiť, či došlo vďaka autogénnemu tréningu ku zmene. Zistili sme, že aj keď nám namerané údaje ukazujú malé zlepšenie po intervencii, tento výsledok nie je štatisticky významný ($t = 0,112$; $p < 0,911$).

Pomocou neparametrického párového T-testu (Paired Samples T-test, Wilcoxon test) sme porovnávali mieru prežívanej úzkosti v kontrolnej skupine na začiatku a na konci semestra. Zistili sme, že výsledky sú štatisticky významné ($W = 0,000$; $p < .001$). O veľa vyššie skóre prežívanej úzkosti bolo na konci semestra.

Z výsledkov môžeme povedať, že experimentálna aj kontrolná skupina začínali na rovnakej úrovni prežívania úzkosti. V experimentálnej skupine sme nezistili štatisticky významné výsledky aj keď sa miera prežívanej úzkosti u študentov

trochu znížila. V kontrolnej skupine sme zistili štatisticky významné výsledky, ale v spojitosti s tým, že u tejto skupiny došlo ku výraznému zvýšeniu prežívania úzkosti na konci semestra.

Výsledky nášho výskumu naznačujú potenciálny pozitívny účinok autogénneho tréningu – aj keď nedošlo k výraznému zníženiu úzkosti, tréning mohol prispieť ku stabilizácii úrovne stresu počas náročného obdobia. Naopak, absencia relaxačných techník v kontrolnej skupine mohla prispieť ku zvýšeniu úzkosti. Tieto zistenia poukazujú na význam preventívnych psychologických intervencií v akademickom prostredí.

4 Diskusia a záver

V našom výskume sme si na základe vedeckých východísk stanovili tri hypotézy. Výsledky na ne viazané sú nasledovné:

Hypotéza 1: Predpokladáme, že miera prežívanej úzkosti bude u študentov v experimentálnej skupine nižšia po pravidelnom nácviku autogénneho tréningu ako pred ním.

Hypotézu H1 sme overovali pomocou parametrického párového T-testu. Z výsledkov Studentovho T-testu sme nezistili významný rozdiel v miere prežívanej úzkosti študentov učiteľstva pri porovnaní stavu úzkosti pred a po absolvovaní autogénneho tréningu ($p = 0,911$, t. j. $p > 0,05$). Priemerné hodnoty namerané pred a po pravidelnom nácviku autogénneho tréningu nám ukazujú mierne zlepšenie (pred $M = 41,9$; po $M = 41,67$). Napriek tomu konštatujeme, že hypotéza H1 sa nepotvrdila, pretože tieto výsledky nie sú štatisticky významné. Naše výsledky nekorešpondujú s výsledkami, ktoré zistili Lim a Kim (2014), ktorí vo svojom výskume zistili, že autogénny tréning má pozitívny účinok na znižovanie úzkosti u študentov. Predpokladáme, že sa hypotéza H1 nepotvrdila z dôvodu, že sa druhé meranie realizovalo na konci semestra počas skúškového obdobia, čo predstavovalo pre študentov veľký stres a to malo vplyv aj na mieru ich prežívanej úzkosti. Ďalej je otázne, či študenti praktizovali autogénny tréning v domácom prostredí pravidelne a podľa pokynov.

Hypotéza 2: Miera prežívanej úzkosti študentov v kontrolnej skupine bude vyššia na konci semestra ako na začiatku semestra.

Hypotézu H2 sme overovali pomocou neparametrického párového testu (Paired Samples T-test, Wilcoxon test). Sledovali sme mieru prežívanej úzkosti u študentov v kontrolnej skupine na začiatku a na konci semestra. Zistili sme, že výsledky sú štatisticky významné ($p = .001$, t. j. $p < 0,05$). Konštatujeme, že hypotéza H2 sa potvrdila. Miera prežívanej úzkosti u študentov v kontrolnej skupine bola o veľa vyššia na konci semestra ako na začiatku semestra. Naše výsledky korešpondujú s výsledkami, ktoré zistili Lim a Kim (2014), ktorí vo svojom výskume tiež zistili vyššiu úroveň stresu a úzkosti po ukončení

intervencie. Dôvodom môže byť to, že participanti v kontrolnej skupine sa nezúčastnili žiadnej intervencie a stresory počas skúškového obdobia na nich mali väčší vplyv ako na študentov, ktorí autogénny tréning praktizovali.

Hypotéza 3: Miera prežívanej úzkosti študentov v kontrolnej skupine bude vyššia na konci semestra ako u študentov v experimentálnej skupine.

Hypotézu H3 sme overovali pomocou Studentovho t-testu pre dva nezávislé výbery. Sledovali sme mieru prežívanej úzkosti u študentov v experimentálnej skupine a v kontrolnej skupine na konci semestra. Namerané priemerné hodnoty na konci semestra (Experimentálna skupina – 41,67 a kontrolná skupina – 46,98) ukazujú, že miera prežívanej úzkosti bola u kontrolnej skupiny vyššia ako v experimentálnej skupine. Napriek tomu hypotézu H3 nepotvrdzujeme a konštatujeme, že sme nezistili štatisticky významné rozdiely v miere prežívania úzkosti na konci semestra medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou ($t = -1,779$, $p > 0,08$). Dôvodom môže byť to, že na obidve skupiny pôsobili stresory počas skúškového obdobia. Naše výsledky nekorešpondujú s výsledkami, ktoré zistili Holland, Gosselin a Mulcahy (2017), ktorí vo svojom výskume zistili, že na konci intervencie bola miera úzkosti v kontrolnej skupine významne vyššia ako v experimentálnej skupine.

4.1 Limity výskumu

Limitom výskumu bola predovšetkým veľkosť vzorky. Našu vzorku považujeme za malú, čo nám môže zabrániť v aplikovaní výsledkov na populáciu vysokoškolských študentov. Ďalším limitom bolo to, že sa druhé meranie v experimentálnej a kontrolnej skupine uskutočnilo na konci semestra počas skúškového obdobia. Skúškové obdobie je pre žiakov významným stresorom, čo môže ovplyvniť mieru ich prežívanej úzkosti. Významným limitom bola tiež nedostatočná kontrola nad realizáciou autogénneho tréningu v domácom prostredí. V rámci výskumu nebolo možné objektívne overiť, do akej miery účastníci experimentálnej skupiny dodržiavali odporúčanú pravidelnosť a kvalitu vykonávania autogénneho tréningu, čo mohlo ovplyvniť účinnosť samotnej intervencie.

4.2 Odporúčania pre ďalší výskum a prax

Pre ďalšie výskumy odporúčame, aby merania na prežívanie aktuálne prežívanej úzkosti realizovali v obdobiach, kedy žiaci nie sú vystavení nadmernému stresu, napríklad pôsobením skúškového obdobia. Tým by sa zabezpečila vyššia objektivita a spoľahlivosť výsledkov. Pre prax odporúčame, aby sa školy aktívnejšie venovali autogénnemu tréningu, prípadne iným overeným relaxačným technikám, ktoré môžu študentom efektívnejšie zvládať úzkosť

a stres. Môžu sa zaradiť napríklad prednášky, workshopy alebo pravidelné relaxačné cvičenia ako súčasť školského programu či psychohygieny. Tieto aktivity by mohli pozitívne ovplyvniť psychickú pohodu žiakov a prispieť k lepšiemu zvládaniu náročných študijných situácií.

Literatúra

- BANGA, L. CH. 2014. Academic Anxiety among High School Students in Relation to Gender and Type of Family. *Shodh Sanchayan: An Open Access International Referred Research Journal and a complete Periodical dedicated to Humanities & Social Science Research*, 5(1), 1-7.
- HAŠTO, J. 2013. *Autogénny tréning. Nácvik koncentratívneho sebauvoľnenia. Základné informácie*. Trenčín: Vydavateľstvo F, Pro mente sana s.r.o.
- HOLLAND, B.; GOSSELIN, K.; & MULCAHY, A. 2017. The Effect of Autogenic Training on Self Efficacy, Anxiety, and Performance on Nursing Student Simulation. *Nursing Education Perspectives*. 38(2), 87-89.
- HOODA, M., & SAINI, A. 2017. Academic Anxiety: An overview. *Int. J. of Education and Applied Social Science*. 8(3), 2-5.
- KANJI, N.; WHITE, A., & ERNST, E. 2004. Autogenic training to reduce anxiety in nursing students: randomized controlled trial. *Journal of Advanced Nursing*. 53(6), 729-735.
- KAWASE, E.; HASHIMOTO, K.; SAKAMOTO, H.; INO, H.; KATSUKI, N., et al., 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.
- LALDINPUII, B., & BHATTACHARJEE, R. 2023. A study on prevalence of social anxiety among students. *The Pharma Innovation Journal*. 12(9), 2522-2526.
- LALDINPUII, B.; BHATTACHARJEE, R.; DUTTA, R., & BORDOLOI, S. 2024. Impact of social anxiety on the life style of students. *Journal for Re Attach Therapy and Developmental Diversities*. 7(6), 22-27.
- LIM, S. J., & KIM, CH. 2014. Effects of Autogenic Training on Stress Response and Heart Rate Variability in Nursing Students. *Asian Nursing research*. 8, 286-292.
- LEE K.; KO, Y.; KANG, K.; LEE, H.; KANG, J.; et. al. 2012. Mental Health and Coping Strategies among Medical Students. *Korean journal of medical education*. 24(1), 55-63.
- MOFATTEH, M., 2020. Risk factors associated with stress, anxiety, and depression among university undergraduate students. *AIMS Public Health*. 8(1), 36-65.
- RATANASIRIPONG, P.; CHINA, T., & TOYAMA, S. 2018. Mental Health and Well-Being of University Students in Okinawa. *Hindawi Education Research International*. 2018, 7.

- VITASARI, P.; WAHAB, M. N. A.; HERAWAN, T., & AND SINNADURAI, S. K. 2011. Representation of social anxiety among engineering students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 30, 620-624.
- YUMKHAIBAM A. H.; FAROOQUE, S., & BHOWMIK, S. K. 2023. Effectiveness of autogenic training on reducing anxiety disorders: a comprehensive review and meta-analysis. *European Journal of Physical Education and Sport Science*. 10(3), 124-141.

ÚZKOSŤ A DEPRESIA ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA PSYCHOLÓGIE V KOMBINÁCIÍ

ANXIETY AND DEPRESSION IN PSYCHOLOGY TEACHER TRAINING STUDENTS

Katarína Tabačková, Robert Krause

Abstrakt: Cieľom príspevku bolo zistiť, analyzovať a popísať úroveň úzkosti a depresie študentov učiteľstva psychológie v kombinácii a zistiť, či dochádza k významným zmenám v ich prežívaní počas semestra. Výskum bol realizovaný kvantitatívnou metódou prostredníctvom Beckovho dotazníka depresie (BDI – II) a State-Traitového dotazníka úzkosti (STAI X-1). Výskumnú vzorku tvorili študenti učiteľstva psychológie v kombinácii. Merania sme uskutočnili na začiatku a na konci semestra, pričom sme porovnávali skóre študentov v týchto dvoch fázach. Výsledky ukázali, že úroveň úzkosti sa v priebehu semestra významne zvýšila ($t(39) = -6,41, p < 0,05$), zatiaľ čo úroveň depresie síce vzrástla, ale menej výrazne ($t(39) = -8,58, p < 0,001$). Tieto zistenia naznačujú, že akademický stres má významný dopad na psychickú pohodu študentov, pričom úzkosť sa prejavuje ako okamžitá reakcia na akademickú záťaž.

Kľúčové slová: úzkosť, depresia, študenti, učitelia

Abstract: The aim of our work was to identify, analyze and describe the level of anxiety and depression in psychology teacher training students in combination and to determine whether there are significant changes in their experiences during the semester. The author's research was carried out using a quantitative method using the Beck Depression Inventory (BDI – II) and the State-Trait Anxiety Inventory (STAI X-1). The research sample consisted of psychology teacher training students in combination. We carried out the measurements at the beginning and at the end of the semester, comparing the students' scores in these two phases. The results showed that the level of anxiety increased significantly during the semester ($t(39) = -6.41, p < 0.05$), while the level of depression increased, but less significantly ($t(39) = -8.58, p < 0.001$). These findings suggest that academic stress has a significant impact on students' psychological well-being, with anxiety manifesting as an immediate response to academic burden.

Key words: anxiety, depression, students, teachers

1 Úvod do problematiky

Psychické prežívanie študentov vysokých škôl je čoraz častejším predmetom diskusií, keďže akademické prostredie so sebou prináša rôzne výzvy a nároky, ktoré môžu mať zásadný vplyv na ich emocionálnu stabilitu. Intenzívne študijné povinnosti, vysoké očakávania zo strany okolia a neistota z budúcnosti môžu prispieť k vzniku psychických ťažkostí, ako sú úzkosť a depresia. Študentské obdobie je charakteristické neustálymi zmenami — od adaptácie na

vysokoškolské prostredie cez zvládanie náročného učiva až po prechod do profesionálneho života. Pre mnohých môže byť tento proces spojený s pocitom tlaku, stresu a pochybností o vlastných schopnostiach. Kým mierna miera stresu môže byť prirodzenou súčasťou štúdia a motivovať k lepšiemu výkonu, jeho dlhodobé pretrvávajúce a intenzívne môžu viesť k vážnejším psychickým ťažkostiam. Vysoké úrovne úzkosti a depresie môžu negatívne ovplyvniť nielen schopnosť sústrediť sa a efektívne sa učiť, ale aj celkové vnímanie vlastnej hodnoty a sebavedomia. Výskum tejto problematiky je preto nevyhnutný na lepšie pochopenie psychického stavu študentov a identifikáciu faktorov, ktoré prispievajú k ich zhoršeniu. Cieľom tohto príspevku je analyzovať tieto aspekty u študentov učiteľstva psychológie a poukázať na to, ako sa ich emocionálny stav mení v priebehu akademického roka, najmä v období zvýšeného stresu, akým je skúškové obdobie. Úzkosť je emocionálny stav charakterizovaný pocitmi napätia, obavami a fyziologickými reakciami, ako je zrýchlený tep, potenie či napätie svalov. Úzkosť je teda centrálnym fenoménom všetkých klinicko-psychologických smerov:

- behaviorálneho
- psychodynamického
- humanisticko-existenciálneho

Depresia je závažnejšia a dlhodobejšia porucha nálady, ktorá sa vyznačuje pretrvávajúcim smútkom, stratou záujmu o činnosti, ktoré predtým jedinec tešili, a zníženou energiou. Medzi ďalšie príznaky patria poruchy spánku, zmeny chuti do jedla, pocity beznádeje či myšlienky na smrť (Beck, 2009). V rôznych definíciách a aktuálnych výskumoch je depresia súčasne vnímaná ako „duševná porucha“ a ako „porucha nálady“, pričom obe perspektívy ju chápu ako psychologickú poruchu. Z konceptuálneho hľadiska existujú medzi úzkosťou a depresiou podobnosti aj rozdiely (Costello, 1976). Kognitívne modely úzkosti a depresie sa zhodujú v tom, že oba stavy súvisia s vnímaním hrozby.

Pri úzkosti sa hrozba javí ako potencionálna – môže predstavovať ohrozenie sebaúcty, šťastia alebo schopnosti vyrovnáť sa so svetom (Beck, 1976; Beck, Laude & Bohnert, 1974; Epstein, 1976; Lazarus & Averill, 1972). Pri depresii sa však hrozba vníma ako bezprostredná a istá, alebo ako niečo, čo už nastalo (Beck, 1976). Hlavný rozdiel medzi týmito stavmi spočíva v časovej orientácii hrozby. Úzkosť je zameraná na budúcnosť a predpokladá možnú hrozbu. Depresívne reakcie súvisia s bezprostrednými alebo minulými udalosťami, ktoré majú priamy vplyv na sebaúctu a celkové prežívanie jednotlivca.

Sociálne faktory zohrávajú kľúčovú úlohu v rozvoji, priebehu a zvládaní úzkostných a depresívnych porúch. Prostredie, v ktorom človek vyrastá a žije, jeho vzťahy s inými ľuďmi a spoločenské normy ovplyvňujú psychické zdravie jednotlivca. Medzi najvýznamnejšie sociálne faktory patrí rodinné prostredie,

medziľudské vzťahy, sociálno ekonomický status, pracovné podmienky a kultúrne vplyvy.

Rodinné vzťahy zohrávajú zásadnú úlohu vo vývoji psychického zdravia. Negatívne skúsenosti v detstve, ako sú emocionálne zanedbávanie, konfliktné rodinné prostredie či fyzické a psychické týranie, môžu zvýšiť riziko vzniku úzkosti a depresie v dospelosti. Naopak, podporné rodinné vzťahy a bezpečné emocionálne väzby sú významným ochranným faktorom.

Sociálno-ekonomické podmienky majú významný vplyv na úroveň stresu a schopnosť jednotlivca zvládať psychické ťažkosti. Ľudia s nízkym príjmom, neistým zamestnaním alebo bez stabilného bývania majú vyššie riziko rozvoja depresie a úzkostných porúch. Finančné problémy a ekonomická neistota môžu viesť k zvýšenému stresu, ktorý negatívne ovplyvňuje psychickú pohodu.

Pracovné prostredie je významným faktorom ovplyvňujúcim psychické zdravie. Dlhodobý pracovný stres, nadmerné pracovné zaťaženie, konflikty na pracovisku či nedostatok kontroly nad vlastnou prácou môžu zvyšovať úroveň úzkosti a depresie. Syndróm vyhorenia, ktorý vzniká ako dôsledok dlhodobého pracovného stresu, je čoraz častejším javom, najmä v profesiách ktoré si vyžadujú vysokú mieru emočnej angažovanosti.

Mediálny vplyv, vrátane sociálnych sietí, taktiež zohráva dôležitú úlohu. Neustále porovnávanie sa s idealizovanými obrazmi úspechu a šťastia môže prispieť k zníženému sebavedomiu a zvýšenému pocitu nespokojnosti so sebou samým, čo môže byť spojené s vyššou mierou depresívnych a úzkostných prejavov.

Sociálne faktory môžu významne ovplyvňovať vznik, priebeh a zvládanie úzkostných a depresívnych porúch. Podpora v rodinnom a sociálnom prostredí, stabilná ekonomická situácia a zdravé pracovné podmienky predstavujú ochranné faktory, zatiaľ čo sociálna izolácia chronický stres a ekonomická neistota môžu prispieť k zhoršeniu duševného zdravia. Rozpoznanie a adresovanie týchto faktorov je dôležité pre efektívnu prevenciu a liečbu psychických porúch.

Obdobie vysokoškolského štúdia je často spojené s vysokými nárokmi na študentov, čo môže viesť k zvýšenej psychickej záťaži. Študenti musia čeliť akademickým požiadavkám, sociálnym výzvam, finančnému tlaku a osobnému rozvoju, pričom tieto faktory môžu významne ovplyvňovať ich psychické zdravie. Úzkosť a depresia patria medzi najčastejšie psychické poruchy v tejto populácii a ich výskyt medzi študentmi vysokých škôl neustále narastá (Hunt & Eisenberg, 2010; Beiter et al., 2015).

Úzkosť u študentov sa prejavuje ako nadmerné obavy z akademických výsledkov, sociálnych interakcií a budúcnosti. Môže sa spájať so strachom zo zlyhania, tlakom na vysoký výkon či neistotou v súvislosti s budúcim uplatnením. Depresia sa, naopak, vyznačuje pretrvávajúcim smútkom, stratou záujmu o aktivity, zníženou energiou a pocitmi beznádeje. Kombinácia akademických a osobných

výziev môže viesť k vzniku alebo zhoršeniu týchto psychických ťažkostí (Stallman, 2010; Dyrbye, Thomas and Shanafelt, 2005).

Včasné rozpoznanie a riešenie úzkosti a depresie u študentov je dôležité nielen pre psychickú pohodu, ale aj pre ich akademický úspech a celkovú kvalitu života. Faktory, ktoré na psychické zdravie vysokoškolákov vplývajú, sú rôznorodé a zahŕňajú najmä špecifiká akademického prostredia, sociálne vzťahy a osobné charakteristiky jednotlivca (Pascoe, Hetrick & Parker, 2020). Porozumenie mechanizmom zvládania úzkosti a depresie je preto kľúčové pre podporu duševného zdravia študentov (Gross, 1998; Lazarus & Folkman, 1984). Zvládanie (coping) je proces, ktorým sa jednotlivci snažia regulovať stres a emočnú záťaž. Existuje viacero stratégií zvládania, ktoré možno rozdeliť na adaptívne a maladaptívne (Carver, Scheier & Weintraub, 1989). Adaptívne stratégie zvládania sú účinné techniky, ktoré pomáhajú jednotlivcom zvládnuť stres a negatívne emócie bez negatívnych dôsledkov na psychické zdravie. Problémovo orientované zvládanie – zameriava sa na riešenie samotnej príčiny stresu alebo negatívnych emócií (Lazarus & Folkman, 1984). Kognitívna reštrukturalizácia – spočíva v identifikácii negatívnych myšlienkových vzorcov a ich nahradení realistickejšími a pozitívnejšími interpretáciami situácií (Carver, Scheier & Weintraub, 1989). Relaxácia a mindfulness techniky – dýchacie cvičenia, meditácia, joga alebo progresívna svalová relaxácia (Gross, 1998). Fyzická aktivita – pravidelný pohyb, znižuje hladinu stresových hormónov a podporuje tvorbu endorfínov, ktoré zlepšujú náladu (Taylor & Stanton, 2007).

Niektoré stratégie zvládania môžu byť krátkodobo účinné, avšak z dlhodobého hľadiska zhoršujú psychické zdravie a zvyšujú riziko rozvoja úzkostných a depresívnych porúch.

Medzi ne patrí napríklad vyhýbavé zvládanie – ignorovanie problémov alebo ich odkladanie namiesto aktívneho riešenia môže viesť k dlhodobému stresu a pocitu bezmocnosti (Lazarus & Folkman, 1984). Sebakritika a ruminácia – neustále premýšľanie nad negatívnymi udalosťami, obviňovanie sa alebo prehnaná sebakritika (Carver, Scheier & Weintraub, 1989).

Zneužívanie látok – uchyl'ovanie sa k nadmernému užívaniu alkoholu, drog alebo nadmernému fajčeniu, čo môže viesť k ďalším psychickým a zdravotným problémom (Taylor & Stanton, 2007).

Efektívne stratégie zvládania môžu pomôcť znižovať úroveň stresu a predchádzať psychickým ťažkostiam. Rozvoj psychologickej odolnosti a efektívnych zvládacích stratégií je kľúčovým faktorom pre úspešné zvládanie akademických a životných výziev. V kontexte zvládania úzkosti a depresie zohrávajú dôležitú úlohu techniky zamerané na vedomú prítomnosť (mindfulness). Táto metóda je založená na schopnosti jednotlivca regulovať svoje

myšlienky a emócie, čím prispieva k znižovaniu psychickej záťaže a zlepšeniu celkovej pohody (Kabat-Zinn, 1990; Segal, Williams & Teasdale, 2002).

Mindfulness (vedomá pozornosť) predstavuje psychologický koncept, ktorý vychádza z meditačných a budhistických tradícií, avšak v súčasnosti je široko využívaný v psychoterapii a prevencii duševných porúch. Mindfulness znamená sústredenie sa na prítomný okamih bez posudzovania a hodnotenia (Kabat-Zinn, 1990).

Cieľom tejto praxe je pomôcť jednotlivcom uvedomiť si svoje myšlienky, emócie a telesné pocity bez toho, aby sa nimi nechali pohltiť. Mindfulness môže byť praktizovaná rôznymi spôsobmi, pričom medzi najčastejšie patrí vedomé dýchanie – sústredenie sa na dych pomáha regulovať myseľ a upokojiť nervový systém (Kabat-Zinn, 1990). Telesné skenovanie (body scan) – postupné uvedomovanie si fyzických pocitov v tele znižuje svalové napätie a zlepšuje prepojenie medzi myseľou a telom (Segal, Williams & Teasdale, 2002). Meditácia všímavosti – tiché sledovanie myšlienok a pocitov bez snahy ich meniť alebo potláčať (Kabat-Zinn, 1990). Vedomé jedenie a pohyb – sústredenie sa na každý aspekt činnosti (napr. chuť jedla, rytmus chôdze) pomáha ukotviť myseľ v prítomnosti (Segal, Williams & Teasdale, 2002).

Psychohygiena zohráva významnú úlohu v prevencii psychických ťažkostí a udržiavaní duševnej rovnováhy, pričom pre študentov psychológie nadobúda ešte väčší význam.

Dôležitou súčasťou psychohygieny je aj sebareflexia a práca na vlastnom osobnom rozvoji. Mnohí študenti psychológie sa v rámci štúdia venujú aj vlastnej osobnosti, skúmajú svoje vnútorné prežívanie a čelia výzvam spojeným s introspekciou. Tento proces môže byť prínosný, ale aj psychicky náročný, preto je dôležité vedieť, ako s týmito poznatkami pracovať bez negatívneho dopadu na vlastné duševné zdravie (Richards, Campenni & Muse Burke, 2010).

Ďalším faktorom je etické zaobchádzanie s vlastnými hranicami, najmä v prípade, keď sa študenti počas praxe alebo výcvikov stretávajú s klientmi. Musia si uvedomiť rozdiel medzi profesionálnou rolou a osobným prežívaním, čo je nevyhnutné pre ich budúcu profesiu. Správne nastavenie hraníc v pracovnom aj v osobnom živote je kľúčovou súčasťou psychohygieny a prevencie syndrómu vyhorenia (Barnett & Cooper, 2009). V neposlednom rade je dôležité, aby študenti psychológie vedome pracovali s vlastnými copingovými mechanizmami, využívali podporné systémy (supervízie, kolegiálne diskusie) a nezanedbávali svoje fyzické a mentálne potreby. Uvedomenie si významu psychohygieny už počas štúdia, môže prispieť k ich dlhodobej odolnosti a efektívnemu zvládaniu budúcich profesionálnych výziev (Norcross & VandenBos, 2018).

Cieľom nášho výskumu bolo zistiť „Aká je úroveň úzkosti a depresie u študentov učiteľstva psychológie na začiatku a na konci semestra?“ Túto otázku sme

rozšírili o ďalšie výskumné otázky, ktoré sú presnejšie formulované a úzko naviazané na náš cieľ.

VO 1. Aký je rozdiel v miere prežívanej úzkosti študentov učiteľstva na začiatku a na konci semestra?

VO 2. Existuje rozdiel v úrovni depresie študentov medzi začiatkom a koncom semestra?

VO 3. Ktorý z týchto psychických stavov vykazuje väčšiu zmenu na konci semestra?

2 Metódy

2.1 Výskumný súbor

Výskumnú vzorku tvorilo 40 participantov, študentov učiteľstva psychológie v kombinácii na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre vo veku 18 - 23 rokmi ($AM = 20,7$; $SD = 1,09$). Do výskumu sa zapojili dobrovoľníci, ktorí súhlasili s účasťou a vyplnením dotazníkov. Výber participantov prebiehal náhodným výberom z radov študentov rôznych ročníkov, pričom cieľom bolo zabezpečiť dostatočne reprezentatívnu vzorku. Pri zbere údajov bol kladený dôraz na anonymitu a dobrovoľnosť účasti, aby sa zabezpečila pravdivosť odpovedí a minimalizoval vplyv sociálne žiaduceho správania.

2.2 Metódy zberu dát

Na zber údajov v tomto výskume sme použili dva štandardizované psychodiagnostické nástroje - STAI X - 1 (dotazník úzkosti) a Beckov dotazník depresie BDI - II. Tieto metódy umožňujú objektívne a spoľahlivé hodnotenie úzkosti a depresie u participantov a ich následnú analýzu.

STAI X - 1 (dotazník úzkosti). Dotazník STAI (State - Trait Anxiety Inventory) od Spielbergera (1983) patrí medzi najčastejšie používané nástroje na meranie úzkosti. V tomto výskume bola použitá jeho štátna forma STAI X-1, ktorá zachytáva aktuálnu úroveň úzkosti. Dotazník obsahuje 20 položiek hodnotených na štvorbodovej Likertovej škále (1 = vôbec nie, 4 = veľmi), pričom niektoré výroky majú reverzibilné škálovanie. Celkové skóre sa pohybuje od 20 do 80 bodov - vyššie hodnoty znamenajú vyššiu úroveň úzkosti.

Beckov dotazník depresie BDI - II. Dotazník BDI-II (Beck Depression Inventory - Second Edition) od Becka a kol. (1996) je jedným z najčastejšie používaných nástrojov na meranie depresívnych symptómov. Obsahuje 21 položiek, ktoré hodnotia rôzne prejavy depresie (napr. smutná nálada, únava, pocity viny) na škále od 0 do 3. Celkové skóre sa pohybuje od 0 do 63 bodov, pričom vyššie hodnoty poukazujú na vyššiu mieru depresívnych symptómov.

2.3 Administrovanie dotazníkov

Oba výskumné dotazníky boli administrované na začiatku a konci semestra tým istým participantom, ktorých úlohou ich bolo vyplniť podľa aktuálne prežívaného obdobia.

2.4 Štatistické vyhodnotenie dát

Zozbierané dáta sme analyzovali na úrovni deskriptívnej štatistiky pomocou MS Excel– sumarizácia základných charakteristík dát (priemer, medián, štandardná odchýlka, min., max.). Na porovnanie skóre úzkosti a depresie na začiatku a na konci semestra u tých istých participantov a zistenie sily a smeru vzťahu medzi úrovňou úzkosti a depresie sme použili programovací jazyk R (R Core Team, 2021).

3 Výsledky výskumu

Výskum sme realizovali na začiatku semestra a v skúškovom období, pričom cieľom bolo identifikovať zmeny v hodnotách úzkosti a depresie a analyzovať vzťah medzi týmito premennými.

3.1 Výsledky výskumu depresivity

Na hodnotenie depresívnych symptómov sme použili Beckov dotazník depresie (BDI – II). Participantí uvádzali odpovede, na základe ktorých sme vypočítali celkové skóre depresie. Priemerné hodnoty pre začiatok a koniec semestra sme uviedli v tabuľke 1.

Tabuľka 1 Výsledky výskumu depresivity dotazníkom BDI - II

	Začiatok semestra	Koniec semestra
Participantí (N)	40	40
Priemer (M)	12,55	15,25
Medián (Me)	11,5	14,5
Štandardná odchýlka (SD)	10,16	10,63
Minimum	0	0
Maximum	51	52

Zdroj: vlastné spracovanie (2025)

Priemerné skóre BDI-II sa zvýšilo z 12,55 (SD = 10,16) na 15,25 (SD = 10,63), čo spolu s posunom mediánu z 11,5 na 14,5 naznačuje nárast depresívnych symptómov ku koncu semestra. Maximum sa mierne zvýšilo z 51 na 52, minimum zostalo rovnaké (0). Párový t-test pre závislé výbery preukázal štatisticky významný rozdiel medzi skóre na začiatku a konci semestra ($t(39) = -8,58, p < 0,001$). Výsledky potvrdzujú zhoršenie depresívneho prežívania študentov, ktoré môže negatívne ovplyvňovať ich každodenné fungovanie, motiváciu aj psychickú pohodu.

3.2 Výsledky výskumu stresu

Priemerné skóre (Tab. 2) v dotazníku STAI X-1 sa zvýšilo z 43,38 (SD = 12,98) na 46,98 (SD = 13,01), medián z 40,5 na 46,5. Nárast minimálneho skóre (z 20 na 24) aj mierny posun maxima (zo 70 na 71) naznačujú zvýšenú úroveň úzkosti väčšiny študentov ku koncu semestra. Párový t-test ukázal štatisticky významný rozdiel medzi začiatkom a koncom semestra ($t(39) = -6,41, p = 1,38 \times 10^{-7}$), čo potvrdzuje nárast úzkosti počas skúškového obdobia.

Tabuľka 2 Výsledky výskumu stresu dotazníkom STAI X - 1

Štatistická hodnota	Začiatok semestra	Koniec semestra
Participant (N)	40	40
Priemer (M)	43,38	46,98
Medián (Me)	40,5	46,5
Štandardná odchýlka (SD)	12,98	13,01
Minimum	20	24
Maximum	70	71

Zdroj: vlastné spracovanie (2025)

Výsledky (Tab. 3) ukázali, že priemerné skóre BDI-II aj STAI X-1 sa počas semestra zvýšilo, čo naznačuje zhoršenie psychického stavu študentov. Výraznejší nárast bol zaznamenaný pri depresívnych symptómoch, čo potvrdzuje nižšia p-hodnota v t-teste.

Tabuľka 3 Porovnanie výsledkov v čase

Štatistická hodnota	BDI - II (začiatok)	BDI - II (koniec)	STAI X - 1 (začiatok)	STAI X - 1 (koniec)
Priemer (M)	12,55	15,25	43,38	46,98
Medián (Me)	11,5	14,5	40,5	46,5
Štandardná odchýlka (SD)	10,16	10,63	12,98	13,01

Zdroj: vlastné spracovanie (2025)

Celkovo korelácia medzi úzkosťou a depresiou z hľadiska analýzy našich výsledkov nebola významná, čo môže súvisieť s rôznymi individuálnymi faktormi a stratégiami zvládania stresu.

4 Diskusia a záver

Výsledky výskumu preukázali štatisticky významný nárast úrovne depresívnych symptómov (BDI-II) aj situačnej úzkosti (STAI X-1) medzi začiatkom a koncom semestra. Potvrďuje sa tak, že akademické prostredie, predovšetkým skúškové obdobie, má negatívny vplyv na psychickú pohodu študentov. Tieto zistenia sú v súlade s viacerými domácimi aj zahraničnými štúdiami, ktoré poukazujú na akademický stres ako kľúčový rizikový faktor pre vznik úzkosti a depresie.

Úzkosť sa v závere semestra zvýšila výraznejšie ako depresívne symptómy, čo môže naznačovať, že ide o akútnejšiu reakciu na aktuálne študijné zaťaženie, zatiaľ čo depresia má skôr dlhodobejší charakter. Korelačná analýza zároveň nepreukázala výrazný vzťah medzi úrovňou úzkosti a depresie, čo môže odrážať ich odlišné mechanizmy vzniku. Nie všetci študenti reagovali na záťaž rovnako – výskum naznačuje, že individuálne rozdiely, ako je psychologická odolnosť, zvládacie stratégie či dostupnosť sociálnej opory, zohrávajú v prežívaní stresu dôležitú úlohu.

Hoci výskum priniesol cenné poznatky, je potrebné zohľadniť aj jeho obmedzenia – najmä veľkosť vzorky, zameranie iba na jednu študijnú skupinu a časovo obmedzené meranie. Ďalšie výskumy by preto mohli sledovať psychický stav študentov dlhodobejšie, so širšou a rôznorodejšou vzorkou a využitím kombinácie kvantitatívnych a kvalitatívnych metód.

Výsledky poukazujú na potrebu zvýšiť podporu psychického zdravia študentov vo vysokoškolskom prostredí. Odporúčame posilniť dostupnosť psychologického poradenstva, rozšíriť psychoedukačné aktivity, zaviesť workshopy zamerané na zvládanie stresu a podporovať zdravé študijné návyky. Dôležité je aj budovanie inkluzívneho a bezpečného prostredia, ktoré umožňuje otvorene hovoriť o duševných ťažkostiach.

Predkladaný výskum ukázal, že študenti učiteľstva psychológie môžu byť obzvlášť zraniteľní nielen pre akademické nároky, ale aj pre emocionálne náročný obsah štúdia. Starostlivosť o ich psychickú pohodu je preto zásadná aj z hľadiska ich budúcej profesijnej spôsobilosti. Veríme, že tieto zistenia prispedia k lepšiemu porozumeniu prežívania študentov a inšpirujú ďalší výskum i praktické kroky na podporu duševného zdravia v akademickom prostredí.

Literatúra

- BARNETT, J. E., COOPER, N. 2009. Creating a culture of self-care. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 16(1), 16–20. Dostupné na: <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.2009.01138.x>
- BECK, A. T. 1976. *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: International Universities Press.
- BECK, A. T. 2009. *Kognitívna terapia depresie*. Bratislava: Psychoprof.
- BECK, A. T. – LAUDE, R. A. & BOHNERT, M. 1974. Ideational components of anxiety neurosis. *Archives of General Psychiatry*, 31(3), 319–325. Dostupné na: <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1974.01760150095015>
- BEITER, R., NASH, R., MCCRADY, M., RHOADES, D., LINSComb, M., CLARAHAN, M., SAMMUT, S. 2015. The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students. *Journal of Affective Disorders*, 173, 90–96. Dostupné na: <https://doi.org/10.1016/j.jad.2014.10.054>
- CARVER, C. S., SCHEIER, M. F. & WEINTRAUB, J. K. 1989. Assessing coping strategies: a theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267–283. Dostupné na: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.2.267>
- COSTELLO, C. G. 1976. *Depression: Loss of Reinforcement or Loss of Control?* Toronto: University of Toronto Press.
- DYRBYE, L. N., THOMAS, M. R., SHANAFELT, T. D. 2005. Medical student distress: causes, consequences, and proposed solutions. *Mayo Clinic Proceedings*, 80(12), 1613–1622. Dostupné na: <https://doi.org/10.4065/80.12.1613>
- EPSTEIN, S. 1976. Anxiety, arousal, and the self-concept. In: Spielberger, C. D. – Butcher, J. N. (Eds.), *Advances in personality assessment*. Hillsdale: Erlbaum.
- GROSS, J. J. 1998. The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299. Dostupné na: <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- HUNT, J. & EISENBERG, D. 2010. Mental health problems and help-seeking behavior among college students. *Journal of Adolescent Health*, 46(1), 3–10. Dostupné na: <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.08.008>
- KABAT-ZINN, J. 1990. *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. New York: Delacorte.
- LAZARUS, R. S. & AVERILL, J. R. 1972. Emotion and cognition: With special reference to anxiety. In: Spielberger, C. D. (Ed.), *Anxiety: Current trends in theory and research* (Vol. 2, s. 242–283). New York: Academic Press.
- LAZARUS, R. S. & FOLKMAN, S. 1984. *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- NORCROSS, J. C. & VANDENBOS, G. R. 2018. *Leaving it at the office: A guide to psychotherapist self-care* (2nd ed.). New York: Guilford Press.

- PASCOE, M. C., HETRICK, S. E. & PARKER, A. G. 2020. The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 104–112. Dostupné na: <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1596823>
- RICHARDS, K. C., CAMPENNI, C. E. & MUSE-BURKE, J. L. 2010. Self-care and well-being in mental health professionals: The mediating effects of self-awareness and mindfulness. *Journal of Mental Health Counseling*, 32(3), 247–264. Dostupné na: <https://doi.org/10.17744/mehc.32.3.0n31v88304423806>
- SEGAL, Z. V., WILLIAMS, J. M. G. & TEASDALE, J. D. 2002. *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. New York: Guilford Press.
- SPIELBERGER, C. D. 1983. *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (Form Y)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- STALLMAN, H. M. 2010. Psychological distress in university students: A comparison with general population data. *Australian Psychologist*, 45(4), 249–257. Dostupné na: <https://doi.org/10.1080/00050067.2010.482109>
- TAYLOR, S. E. & STANTON, A. L. 2007. Coping resources, coping processes, and mental health. *Annual Review of Clinical Psychology*, 3, 377–401. Dostupné na: <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.3.022806.091520>

ÚROVEŇ EMOCIONÁLNEJ INTELIGENCIE UČITEĽOV HUDOBNÉHO UMENIA

LEVEL OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN MUSIC ART TEACHERS

Barbora Zvadová, Katarína Grznárová

Abstrakt: Hudobné umenie ponúka značný potenciál pre rozvoj emocionálnej inteligencie a podporuje rozvoj emocionálneho vyjadrenia a prežívania. Cieľom nášho príspevku bolo identifikovať úroveň emocionálnej inteligencie u učiteľov hudobného umenia a učiteľov iných predmetov, a zistenia následne komparovať. Výskumu sa zúčastnilo celkovo 88 učiteľov, z toho 42 učiteľov hudobného umenia a 46 učiteľov iných predmetov. Úroveň emocionálnej inteligencie bola meraná pomocou Self-Report Emotional Intelligence Test (SSEIT). Získané údaje sme spracovali štatistickým programom JASP a výsledky deskriptívnou štatistikou. Priemerné hodnoty emocionálnej inteligencie u učiteľov hudobného umenia nedosahovali výrazné skóre v porovnaní s učiteľmi iných predmetov. Studentov t-test pre dva nezávislé výbery nepotvrdil štatisticky významný rozdiel v úrovni emocionálnej inteligencie u učiteľov hudobného umenia v porovnaní s učiteľmi iných predmetov, pričom hodnota p bola vyššia ako 0.05 ($p=0.146$).

Kľúčové slová: emocionálna inteligencia, učiteľ, učiteľ hudobného umenia

Abstract): The musical arts offer considerable potential for the development of emotional intelligence and support the development of emotional expression and experience. The aim of our paper was to identify the level of emotional intelligence in music teachers and teachers of other subjects, and then to compare the findings. A total of 88 teachers participated in the study, including 42 music arts teachers and 46 teachers of other subjects. The level of emotional intelligence was measured using the Self-Report Emotional Intelligence Test (SSEIT). The data obtained were processed by JASP statistical program and the results were analyzed by descriptive statistics. The mean emotional intelligence scores of music teachers did not reach significant scores compared to teachers of other subjects. Independent Samples T-Test did not support a statistically significant difference in the level of emotional intelligence for music arts teachers compared to teachers of other subjects, with a p -value greater than 0.05 ($p=0.146$).

Key words: emotional intelligence, teacher, music art teacher

1 Úvod do problematiky

Emocionálna inteligencia sa v posledných rokoch stala predmetom mnohých diskusií v odborných kruhoch (Goleman, 2011; Kanesan & Fauzen, 2019; Mayer, 2004; Salovey, 2000; Mousapour & Khorram, 2015; Shapiro, 2004; Schulze & Roberts, 2007; Wharamová, 2013; Bradberry & Greaves, 2013) a čoraz častejšie sa kladie dôraz na úroveň emocionálnej inteligencie v učiteľskej profesii. Jednou z kľúčových oblastí rozvoja u žiakov, je schopnosť poznať a ovládať

vlastné emócie, ako aj poznať emócie ostatných ľudí. To je základ pre emocionálnu inteligenciu. Ako uvádzajú autori Schulze & Roberts (2007, s. 63), emocionálnu inteligenciu predstavuje „celý rad nonkognitívnych spôsobilostí, kompetencií a zručností, ktoré ovplyvňujú pripravenosť jednotlivca úspešne sa vyrovnáť s nárokmi a tlakom prostredia.“

Problematike výskumu emocionálnej inteligencie v súvislosti s učiteľskou profesiou sa venuje na Slovensku, ale aj v zahraničí, značná pozornosť zo strany odborníkov. Aký je vzťah medzi emocionálnou inteligenciou a vyučovacím štýlom učiteľa zisťovali v roku 2015 autori Mousapour & Khorram (2015). Ich zistenia poukázali na fakt, že učitelia dosahujúci vysoké skóre v emocionálnej inteligencii, sú v školstve nie len úspešnejší, ale aplikujú počas vyučovania vyučovací štýl, ktorý bol prospešnejší a vhodnejší pre všetkých žiakov. Na tento výskum nadviazali aj autorky Heinzová & Kubejová (2020), ktoré venovali pozornosť interakčnému štýlu učiteľa v kontexte s črtovou emocionálnou inteligenciou. Ich výsledky výskumu naznačujú, že čím lepšie učitelia rozumejú svojim vlastným citom a sú schopní sa vcítiť do citov iných ľudí, tým viac dokážu lepšie vytvárať pozitívnu a uvoľnenú atmosféru počas vyučovania. Zároveň dokážu lepšie poskytovať pomoc svojim žiakom, sú priateľskí, ohľaduplní a akceptujú nedostatky svojich žiakov. Vytvárajú žiakom bezstresové prostredie a podmienky, pre ich osobnostný rast.

Výskum, ktorý nás podnietil k realizácii nášho výskumu, realizoval univerzitný profesor (pôsobiaci na Univerzite v Toronte) E. Glenn Schellenberg (2011), na výskumnej vzorke 106 vysokoškolských študentov z Toronta, Mississauga a Ontaria v Kanade. Hlavným cieľom jeho výskumu bolo preskúmať súvislosť s hudobným tréningom a emocionálnou inteligenciou. Výskumné zistenia preukázali, že hudobne vzdelaní respondenti dosahovali vyššie skóre v IQ testoch. V oblasti emocionálnej inteligencie sa však nepreukázal významný rozdiel medzi učiteľmi hudobného umenia v porovnaní s účastníkmi bez hudobného vzdelania, a to bez ohľadu na pohlavie.

Cieľom nášho výskumu bolo zmapovať úroveň emocionálnej inteligencie u učiteľov hudobného umenia a učiteľov iných predmetov. Zároveň sme výsledky komparovali s cieľom zistiť, či bude existovať rozdiel v úrovni emocionálnej inteligencie medzi učiteľmi hudobného umenia a učiteľmi iných predmetov.

1.1 Výskumný cieľ a hypotézy výskumu

Výskum bol zameraný na zistenie úrovne emocionálnej inteligencie u učiteľov hudobného umenia a učiteľov iných predmetov, a ich následnú komparáciu.

Hlavným výskumným cieľom bolo zistiť, či existuje rozdiel v úrovni emocionálnej inteligencie medzi učiteľmi hudobného umenia a učiteľmi iných predmetov.

Vychádzajúc z predpokladu, že sa počas pregraduálnej prípravy učiteľa hudobného umenia kladie väčší dôraz na prácu s emóciami, ako aj na základe existujúcich výskumných zistení, sme si stanovili nasledujúce výskumné hypotézy:

H1: Predpokladáme, že bude existovať štatisticky významný rozdiel v úrovni emocionálnej inteligencie medzi učiteľmi hudobného umenia a učiteľmi iných vyučovacích predmetov.

H2: Predpokladáme, že úroveň emocionálnej inteligencie u učiteľov hudobného umenia bude vyššia v porovnaní s učiteľmi iných predmetov.

2 Metódy

2.1 Participanti výskumu

Výskumná vzorka bola zostavená spôsobom zámerného a dostupného výberu. Výskumu sa zúčastnilo 88 učiteľov, z toho 42 učiteľov hudobného umenia (48%) a 46 učiteľov iných predmetov (52%) zo základných škôl (druhý stupeň - N=62), základných umeleckých škôl (N=4) a stredných škôl (stredné odborné školy – N=22) z Nitrianskeho kraja. Vekové ohraňenie výskumnej vzorky sa pohybuje v mladšom až staršom dospelom veku (25 – 56), pričom priemerný vek je 45 rokov. Z aspektu zastúpenia pohlaví, vo veľkej miere prevažuje ženské pohlavie (77 žien, 87,5%), pričom počet mužov bol 11 (12,5%).

2.2 Metódy výskumu a spracovania dát

Na meranie úrovne emocionálnej inteligencie sme použili štandardizovaný sebahodnotiaci dotazníka The Schutte Self-Report Emotional Intelligence Test (SSEIT). Ide o sebahodnotiacu dotazníkovú metódu na meranie emocionálnej inteligencie, vychádzajúcej z modelu Saloveya & Mayera z roku 1990. Test skúma štyri kľúčové oblasti emocionálnej inteligencie: vnímanie emócií, využívanie emócií, riadenie vlastných emócií a riadenie emócií u iných. Dotazník pozostáva z 33 výrokov, pričom respondenti hodnotia mieru súhlasu na päťbodovej škále od 1 – Veľmi nesúhlasím po 5 – Silno súhlasím. Výsledky sa sčítajú do celkového skóre, ktoré odráža úroveň emocionálnej inteligencie respondenta. Pri sčítavaní odpovedí bolo potrebné reverzne obrátiť číselné hodnoty pri otázkach 5, 28 a 33. Na posúdenie normality rozdelenia údajov v oboch skupinách sme použili Shapiro-Wilk test. Na základe splnenia predpokladov o normalite rozdelenia a rovnosti rozptylov, kde hodnota p pri oboch skupinách bola vyššia ako 0,05 ($p=0,884$ u učiteľov hudobného umenia a $p=0,285$ u učiteľov iných predmetov), sme následne pri zisťovaní štatisticky významného rozdielu v úrovni emocionálnej inteligencie u učiteľov hudobného umenia a učiteľov iných

predmetov použili Studentov t-test pre dva nezávislé výbery. Výskumné zistenia sme spracovali pomocou štatistického programu JASP, pričom sme pri štatistickom spracovaní vychádzali z publikácie od Ballovej Mikuškovej (2021). Pre obe skupiny (skupina učiteľov hudobného umenia a skupina učiteľov nie hudobného zamerania) boli následne v programe spracované deskriptívne štatistiky, ktoré zahŕňali výpočet priemeru, štandardnej odchýlky, minimálnej a maximálnej hodnoty.

3 Výsledky

Deskriptívnu štatistiku uvádzame v tabuľke 1. Priemerná úroveň emocionálnej inteligencie učiteľov hudobného umenia dosahovala len mierne vyššie skóre v porovnaní s učiteľmi iných predmetov. U učiteľov hudobného umenia bola priemerná úroveň emocionálnej inteligencie 124,762 a u učiteľov iných predmetov 120,891, čo je len mierny rozdiel (3,871). U učiteľov hudobného umenia bola štandardná odchýlka $SD = 11,772$, u učiteľov iných predmetov bola $SD = 12,864$. Vyššia štandardná odchýlka učiteľov iných predmetov naznačuje, že tieto skóre sa rozptyľujú viac okolo priemeru. To poukazuje na väčšiu rôznorodosť v úrovni emocionálnej inteligencie tejto skupiny.

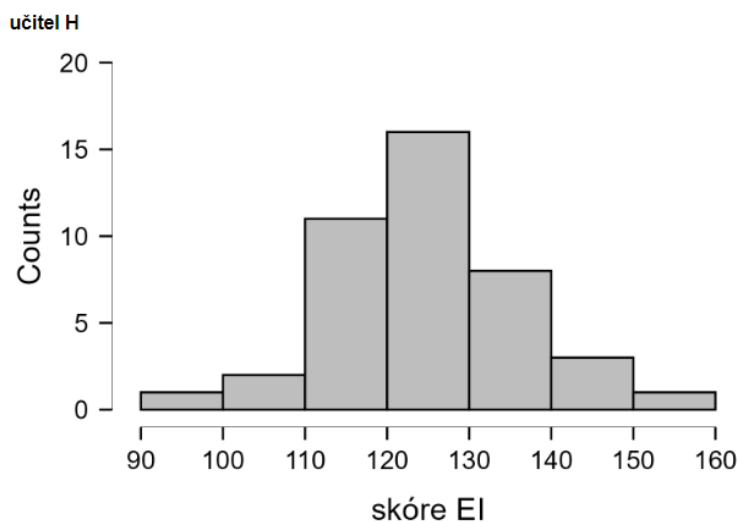
Tabuľka 1 Deskriptívna štatistika sledovaných premenných

Participant	N	M	SD	min	max
učitelia HU	42	124,762	11,772	95	153
učitelia IP	46	120,891	12,864	79	153

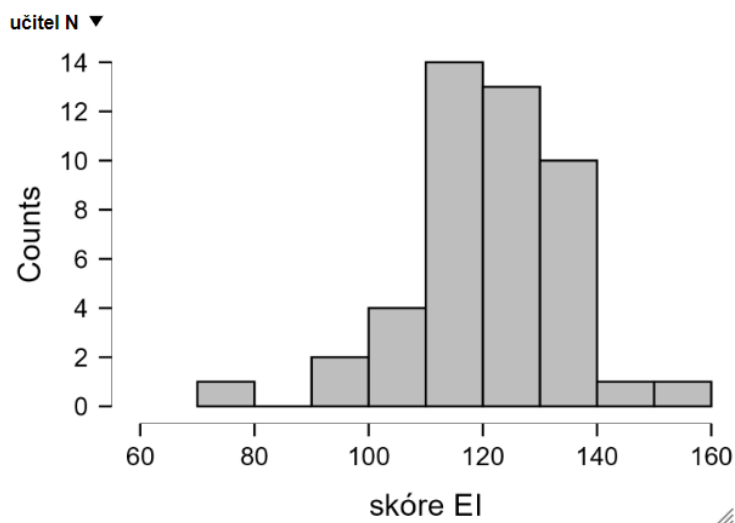
Vysvetlivky: HU – hudobné umenie, IP – iný predmet, N – početnosť, M – priemer, SD – štandardná odchýlka; Zdroj: vlastné spracovanie (2025)

Pred vykonaním Studentovho t-testu per dva nezávislé výbery, sme vykonali vizuálnu analýzu rozdelenia dát skóre emocionálnej inteligencie v oboch skupinách respondentov.

Na tento účel sme vytvorili histogramy (Graf 1 a Graf 2), ktoré poskytli prehľad o charaktere distribúcie dát a umožnili nám tak identifikáciu prípadných odchýlok od normality. Histogram zobrazujúci dáta pre učiteľov hudobného umenia (Graf 1) ukazuje, že väčšina respondentov dosiahla skóre emocionálnej inteligencie v rozmedzí 110 až 140 bodov, pričom najväčší počet osôb mal skóre medzi 120 – 130. Rozdelenie je približne rovnaké na oboch stranách, čo znamená, že väčšina učiteľov má podobnú úroveň skóre z testu emocionálnej inteligencie. Zároveň nie sú viditeľné žiadne extrémne hodnoty, ktoré by sa výrazne odlišovali od väčšiny.



Graf 1 Histogram rozdelenia skóre EI učiteľov hudobného umenia
Zdroj: vlastné spracovanie (2025)



Graf 2 Histogram rozdelenia skóre EI učiteľov iných predmetov
Zdroj: vlastné spracovanie (2025)

V grafe 2 histogram zobrazujúci dáta pre učiteľov iných predmetov ukazuje, že väčšina respondentov dosiahla skóre v rozmedzí 110 až 140 bodov. Väčšina hodnôt je sústredená okolo 110 – 130 bodov, pričom histogram vykazuje miernu ľavostrannú asymetriu. To znamená, že väčšina respondentov dosiahla skóre na vyššej úrovni, ale zároveň sa v tejto skupine vyskytujú aj niektorí učitelia, ktorí dosiahli nižšie skóre. V tabuľke 2 uvádzame výsledky štatistickej významnosti

rozdielu v úrovni emocionálnej inteligencie učiteľov hudobného umenia v porovnaní s učiteľmi iných predmetov.

Tabuľka 2 Rozdiel v úrovni emocionálnej inteligencie u učiteľov hudobného umenia a učiteľov iných predmetov

skóre EI						
	N	M	SD	t	p	Cohen's d
učitelia HU	42	4,76	1,17	1,468	0,146	0,313
učitelia IP	46	2,89	1,28			

Vysvetlivky: HU – hudobné umenie, IP – iný predmet, N – početnosť, M – priemer, SD – štandardná odchýlka; Zdroj: vlastné spracovanie (2025)

Hodnota významnosti ($p=0,146$) je vyššia ako hladina významnosti 0,05, preto konštatujeme, že štatisticky signifikantný rozdiel v úrovni emocionálnej inteligencie u učiteľov hudobného umenia v porovnaní s učiteľmi iných predmetov sa nám nepotvrdil. Hodnota Cohenovho $d = 0.313$ však poukazuje na malý až stredný efekt, čo znamená, že sme zaznamenali mierny rozdiel medzi skupinami, aj keď nie je štatisticky významný. Toto zistenie môže naznačovať, že pri väčšej výskumnej vzorke učiteľov hudobného umenia, je možné predpokladať existenciu rozdielu v úrovni emocionálnej inteligencie v porovnaní s učiteľmi iných predmetov.

4 Diskusia a záver

Výsledky nášho výskumu nepreukázali štatisticky významný rozdiel v úrovni emocionálnej inteligencie medzi učiteľmi hudobného umenia a učiteľmi iných predmetov. Aj napriek tejto skutočnosti, je naše zistenie zaujímavé, pretože nepotvrdzuje všeobecné očakávanie, že učitelia v umeleckých oblastiach, najmä v hudbe, budú prirodzene vykazovať vyššiu úroveň emocionálnej inteligencie. Výskum tak otvára dôležitú otázku pre budúcu výskumnú prax – či je emocionálna inteligencia skôr výsledkom individuálneho rozvoja a úsilia než špecifického predmetového zamerania. V tejto súvislosti je však potrebné poukázať na viacero limitov, ktoré mohli ovplyvniť naše výsledky. Jedným z nich je použitie sebahodnotiaceho dotazníka SSEIT, ktorý je založený na črtovom modeli emocionálnej inteligencie. Subjektívne hodnotenie vlastných schopností môže byť ovplyvnené rôznymi skresleniami (napr. výber voľby odpovedí respondentov smerujúcich skôr k očakávaniam spoločnosti či výskumníka) čo predstavuje riziko pri interpretácii výsledných získaných dát. V budúcnosti by preto bolo vhodné overiť výsledky aj prostredníctvom objektívnejších výskumných meracích nástrojov, ako je napríklad test emocionálnej inteligencie Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT), ktorý meria

schopnosti v štyroch oblastiach – vnímanie emócií, využitie emócií, porozumenie emóciám a riadenie (ovládanie) emócií. Test je výkonový a obsahuje otázky so správnymi a nesprávnymi odpoveďami. Nesmieme taktiež prehliadnuť ani širší kontext výskumu – emocionálna inteligencia sa nemusí prejavovať výlučne vo výsledkoch dotazníkov, ale aj v konkrétnych medziludských situáciách, každodennej pedagogickej praxi či v spôsobe zvládania náročných emócií v triede. Kvantitatívny prístup nám umožnil získať základný prehľad a urobiť základné meranie, no kvalitatívne metódy, ako sú rozhovory alebo pozorovania, by poskytli hlbší a detailnejší pohľad na prejavy emocionálnej inteligencie v školskom prostredí.

Aj napriek tomu, že naše hypotézy neboli potvrdené, výsledky viacerých výskumov (Mousapour & Khorram, 2015; Heinzová & Kubejová, 2020; Schellenberg, 2011; Freda, 2024; Sokolová et al., 2019) jasne poukazujú na dôležitosť emocionálnej inteligencie v učiteľskej profesii – bez ohľadu na predmet, ktorý učiteľ vyučuje. To môže byť podnetom pre systematickejšie začleňovanie tém emocionálneho rozvoja do pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov, ako aj pre podporu sebareflexie, empatie a komunikačných zručností počas ich prípravy.

4.1 Odporúčania pre prax

Na základe výsledkov výskumu navrhujeme nasledovné odporúčania pre pedagogickú prax:

- Medziodborová spolupráca - na zváženie je spolupráca vysokoškolských pedagógov katedry pedagogickej a školskej psychológie s pedagógmi katedrií umení (hudobná, výtvarná) a študentmi pregraduálnej prípravy v študijnom programe učiteľstvo hudobnej a výtvarnej výchovy v kombinácii s iným predmetom v bakalárskom a magisterskom stupni štúdia, cez diskusie, workshopy, tréningy na tému emocionálnej inteligencie.
- Podpora a inovácia výučby hudobného umenia na vysokých školách prostredníctvom workshopov a praktických tréningov, vedených lektormi a skúsenými učiteľmi z praxe (učitelia základných škôl, základných umeleckých škôl, stredných odborných škôl).
- Cílené vzdelávanie budúcich učiteľov hudobného umenia v pregraduálnej príprave v oblasti emocionálnej inteligencie.
- Vedomá práca učiteľov hudobného umenia v pedagogickej praxi s emocionálnym potenciálom hudby.
- Vypracovanie metodického materiálu pre učiteľov hudobného umenia v pedagogickej praxi, s praktickými tréningami v predmete hudobná výchova.

- Osveta na základných a stredných školách o potenciáli umeleckých predmetov na rozvoj emocionálnej inteligencie žiakov.

Z dlhodobého hľadiska si myslíme, že by bolo vhodné sledovať emocionálnu inteligenciu v súvislosti s ďalšími premennými, ktoré sa objavujú v školskom prostredí, ako sú úroveň stresu, syndróm vyhorenia či kvalita medziľudských vzťahov. Aj keď v zahraničí sa téme emocionálnej inteligencie venuje väčšia pozornosť, na Slovensku by výskum v tejto téme a samotné aplikovanie výskumných zistení do praxe určite prospelo samotnej kvalite školstva.

Kto iný, ak nie učiteľ, by mal byť pre žiakov vzorom v rozvíjaní sociálnych a emocionálnych kompetencií, ktoré prispievajú k zlepšeniu pohody, sebaúcty, prosociálneho správania a vyššiemu výkonu žiakov.

Literatúra

BALLOVÁ MIKUŠKOVÁ, E. 2021. *Štatistika pre začiatočníkov. Základy štatistických analýz pre študentov učiteľstva*. PF UKF: Nitra.

BRADBERRY, T., & GREAVES, J. 2013. *Emoční inteligence*. Brno: BizBooks.

FREDA, R. R. 2024. *Finding a Correlation Between Emotional Intelligence and Burnout in Music Teachers in Southeastern Pennsylvania*. Lynchburg: Liberty University.

GOLEMAN, D. 2011. *Emoční inteligence*. Praha: Metafora.

HEINZOVÁ, Z., & KUBEJOVÁ, S. 2020. Interakčný štýl učiteľa v kontexte s črtovou emocionálnou inteligenciou. *Pedagogika*, 11(3), s. 139–150.

KANESAN, P., & FAUZAN, N. 2019. Models of Emotional Intelligence: A Review. *Journal of Social Sciences & Humanities*, 16(7), pp. 1-9.

MAYER, J. D. 2004. *What is Emotional Intelligence?* UNH: Personality Lab.

MAYER, J. D., SALOVEY, P. A., & CARUSO, D. R., 2000. Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence. *Intelligence*, 27(4), pp. 267–298.

MOUSAPOUR, G., & KHORRAM, A. 2015. The Relationship Between Iranian EFL Teachers' Emotional Intelligence and their Teaching Styles. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 4(4), pp. 3-14.

SALBOT, V., et al. 2011. *Črtová emocionálna inteligencia a psychometrické vlastnosti nástrojov na jej meranie*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela.

SHAPIRO, L. E. 2004. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál.

SCHELLENBERG, E. G., & WEISS, M. W. 2011. Music and Cognitive Abilities. *Psychology of Music*, pp. 499-550.

SCHELLENBERG, E. G. 2011. Music Lessons, Emotional Intelligence, and IQ. *Music Perception*, 29(2), pp. 185–194.

SCHULZE, R. & ROBERTS, R. D. 2007. *Emoční inteligence*. Praha: Portál.

- SOKOLOVÁ, L., et al. 2019. Empatia učiteľov a učiteľiek: prierezová štúdia. *Československá psychologie*, 63(1), s. 23.
- TOMŠÍK, R. 2019. *Úvod do metodológie výskumu pre pomáhajúce profesie*. PF UKF : Nitra.
- WHARAMOVÁ, J. 2013. *Emocionálna inteligencia*. Bratislava: Príroda.

ZÁVER

Štúdie publikované v nekonferenčnom zborníku „Konvergenie 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 centrovaných na oblasť psychológie, prípravy a praxe učiteľov či iných pedagogických, alebo 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 14 vedeckých štúdií, vrátane spracovania ktorých sme dospeli k nasledovným kľúčovým zisteniam a záverom:

A. Učitelia v praxi:

- učitelia v praxi hodnotia svoje interakčné štýly pozitívnejšie než ich hodnotia ich žiaci, ktorí sú kritickejší a to najmä v negatívnych dimenziách interakčných štýlov; taktiež učitelia majú tendenciu hodnotiť u seba „žiaduce“ interakčné štýly pozitívnejšie v porovnaní s hodnotením zo strany žiakov;
- učitelia preferovali aktívne-otvorené myslenie pred zatvoreným myslením a racionálne myslenie pred intuitívnym; deklarovali relatívne vysokú preferenciu kritickej otvorenosti a reflektívneho skepticizmu; avšak vykazovali relatívne vysokú mieru psychologických miskoncepcií, teda viery v tvrdenia, ktoré už boli vedecky vyvrátené alebo spochybnené;
- u učiteľov v praxi sme preukázali vzťah kognitívnych schopností s psychologickou gramotnosťou: vzťah aktívne otvoreného myslenia s preferenciou k racionálnemu mysleniu, kritickej otvorenosti, reflektívnemu skepticizmu, dôvere vo vedu a integritu;
- identifikovali sme významný pozitívny vzťah medzi psychologickou gramotnosťou a pracovnou spokojnosťou učiteľov: oddanosť etickým princípom, kritické myslenie a úroveň psychologických informácií štatisticky významne korelujú s pracovnou spokojnosťou; z predikčného hľadiska jednotlivých komponentov sa ako najsilnejší prediktor pracovnej spokojnosti ukázala oddanosť etickým princípom (vysvetľujúca 17% variancie), následne kritické myslenie (13% variancie) a úroveň psychologických informácií (10% variancie); komplexný model zahŕňajúci všetky tri komponenty vysvetľoval až 25% variancie v pracovnej spokojnosti, čo predstavuje stredne silný až silný efekt.

B. Učítelia v pregraduálnej príprave:

- u budúcich učiteľov na stredných a vysokých školách je úroveň dôvery vo vedu priemerná, dispozície ku kritickému mysleniu sú na vyššej ako priemernej úrovni; študenti vysokých škôl majú významne vyššiu úroveň psychologickéj gramotnosti ako študenti stredných škôl;
- študenti učiteľstva značne veria viacerým psychologicky mylným výrokom/miskoncepciám, ktoré sú na prvý pohľad zmysluplné, avšak jedná sa o tvrdenia, ktoré boli v minulosti vyvrátené alebo nie sú jednoznačne pravdivé;
- identifikovali sme významný rozdiel v dôvere vo vedu v smere vyššej dôvery vo vedu u študentov učiteľstva študujúcich v SR v porovnaní s tými, ktorí študujú v ČR, pričom v oblasti vzťahov sme identifikovali významné vzťahy medzi kritickou otvorenosťou a reflektívnym skepticizmom, integritou s oboma faktormi kritického myslenia;
- v oblasti didaktických kompetencií sme v SR ako i v ČR identifikovali vysokú mieru sebahodnotenia u študentov učiteľstva, pričom z komparačného hľadiska najvyšší rozdiel je v didaktickej kompetencii „realizácia vyučovacej hodiny“ medzi študentmi učiteľstva v SR a ČR v prospech vyššieho sebahodnotenia u slovenských budúcich učiteľov; v oblasti interakčných štýlov sme zaznamenali výraznú preferenciu žiadúcich interakčných štýlov učiteľa so žiakmi u oboch skupín respondentov; v oblasti vyučovacích štýlov sme v našom výskume zaznamenali najvýraznejší rozdiel v preferencii vyučovacieho štýlu orientovaného na vedomosti, kde vyššie skóre a preferenciu dosiahli slovenskí študenti učiteľstva;
- črty temnej tetrády budúcich učiteľov korelujú s určitými interakčnými štýlmi, najmä s prísny, karhajúcim prístupom, pričom vykazujú slabú nevýznamnú alebo žiadnu koreláciu s podpornejšími/žiaducimi štýlmi interakcie budúceho učiteľa so žiakom;
- súčasná príprava budúcich učiteľov je vnímaná ako nedostatočná najmä v oblasti praktických zručností, didaktiky a schopnosti efektívne reagovať na potreby žiakov, vrátane žiakov so špeciálnymi potrebami.

C. Učítelia v pregraduálnej príprave verzus učítelia v praxi:

- zistili sme, že neexistuje štatisticky významný rozdiel v preferencii psychologických mylných predstáv u učiteľov primárneho vzdelávania v praxi a vysokoškolských študentov učiteľstva (avšak učítelia v praxi najviac preferovali psychologickú mylnú predstavu „čím vyššia je motivácia žiaka, tým lepší podáva výkon“; značne rozšírenou bola tiež mylná predstava „výučba má byť prispôsobená učebným štýlom žiakov“ a „žiaci sa budú učiť lepšie, ak objavia veci sami, namiesto toho, aby im ich učiteľ všetko vysvetľoval“).

V druhom bloku s názvom „Ďalšie významné aspekty psychologického poznania pre pedagogických a odborných zamestnancov škôl“ sme identifikovali nasledovné významné zistenia rozpracované vrámci 12 štúdií:

- rané detstvo je kritickým obdobím, kedy je možné a nevyhnutné položiť pevné základy pre celoživotné kritické a samostatné myslenie;
- nezaznamenali sme významný vzťah medzi frekvenciou používania sociálnych sietí a sebahodnotením detí vo veku 9-10 rokov a taktiež sme v ich sebahodnotení nezistili interpohlavné rozdiely;
- žiaci základných a stredných škôl sú častejšie vystavovaní stresovým situáciám a zároveň vo vyššej miere aplikujú negatívne stratégie zvládania stresu v porovnaní s vysokoškolskými študentmi, u ktorých sa preukázala vyššia efektivita vo zvládaní stresu, pričom častejšie využívajú pozitívne stratégie zvládania stresu; najkritickejšou vekovou kohortou sa javia žiaci stredných škôl, u ktorých je miera prežívaného stresu najvyššia a taktiež volia primárne negatívne stratégie zvládania;
- v oblasti kariérového rozhodovania dospelujúcich sme identifikovali prevahu strednej miery neistoty/nejasnosti pri výbere budúcej kariéry, pričom len 21% žiakov vyjadruje veľmi vysokú istotu kariérového rozhodnutia; z hľadiska rodových rozdielov sme zaznamenali, že dievčatá častejšie prežívajú vysokú neistotu v porovnaní s chlapcami v rovnakom veku;
- výkonová motivácia vysokoškolákov súvisí so všeobecnou aj akademickou sebaúčinnosťou; vo výkonovej motivácii a všeobecnej sebaúčinnosti boli zistené rozdiely u študentov vysokých škôl vybraných študijných odborov pomáhajúcich profesií podľa ročníka štúdia v smere vyššej výkonovej motivácie a všeobecnej sebaúčinnosti u tretiakov bakalárskeho štúdia v porovnaní s prvákmi; v kontexte porovnania viacerých študijných odborov pomáhajúcich profesií sme nezistili významné rozdiely vo výkonovej motivácii ako aj všeobecnej sebaúčinnosti, rozdiel bol nameraný iba v akademickej sebaúčinnosti v smere najvyššej sebaúčinnosti u študentov psychológie a následne študentov učiteľstva;
- u stredoškolských študentov sme zaznamenali, že tak po krátkodobej ako i dlhodobej intervencii zameranej na manažment stresu a záťaže prišlo k zníženiu úzkosti (v kontrolnej skupine sa žiadna významná zmena neprejavila);
- nezaznamenali sme významný pozitívny účinok dlhodobu aplikovaného autogénneho tréningu na redukciu úzkosti u vysokoškolských študentov učiteľstva, hoci k jej zníženiu prišlo, rozdiel nebol významný;

- identifikovali sme, že akademický stres má významný vplyv na psychickú pohodu študentov, pričom úzkosť sa prejavuje ako okamžitá reakcia na akademickú záťaž;
- v kontexte sledovania rozdielov v emocionálnej inteligencii učiteľov hudobného umenia a učiteľov iných predmetov vyučovaných na základných a stredných školách, sme nezistili významné rozdiely a konštatujeme podobnosť v úrovni emocionálnej inteligencie učiteľov v nadväznosti na vyučovaný predmet.

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

Názov:	KONVERGENCIE VEDECKEJ ČINNOSTI ŠTUDENTOV A UČITEĽOV VI.
Editor:	prof. PaedDr. Marcela Verešová, PhD.
Autori:	Mgr. Kristína Adamčíková PhDr. Eva Ballová Mikušková, PhD. Mgr. Nikoleta Csóriová Bc. Dáriuš Ducký Bc. Sofia Gajdošíková doc. PhDr. Viktor Gatiaľ, PhD. Bc. Petra Gécióvá Bc. Natália Geletičová PaedDr. Katarína Grznárová, PhD. Mgr. Petronela Guldánová Mgr. Karolína Chalková Mgr. Karin Izraelová Mgr. Andrea Juhášová, PhD. Mgr. Kristína Klučárová Mgr. Karina Koncová Bc. Ema Kopčanová Mgr. Terézia Kozlíková PhDr. Robert Krause, PhD., MPH, MBA Bc. Aneta Matiesková Mgr. Laura Viktória Nagy Mgr. Natália Okasová Mgr. Patrik Olach Bc. Ľudmila Olejárová Mgr. Mária Podhorová PaedDr. Lucia Rapsová, PhD. Bc. Lívia Ruľáková Mgr. Zuzana Solgajová Mgr. Patrícia Šubíková Bc. Laura Karin Šulianová Mgr. Katarína Tabačková prof. PaedDr. Marcela Verešová, PhD. Bc. Barbora Zvadová doc. PhDr. Ľuba Pavelová, PhD. doc. PhDr. Marta Valihorová, CSc. KRAUSE MENTAL CARE GROUP 2025 294 s. PF UKF v Nitre Západoslovenské tlačiarne Skalica, s.r.o. 120 ks
Recenzenti:	
Cover design:	
Rok:	
Rozsah:	
Vydavateľ:	
Tlač:	
Náklad:	

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

ISBN 978-80-558-2282-2 (printová verzia)

ISBN 978-80-558-2283-9 (online verzia)