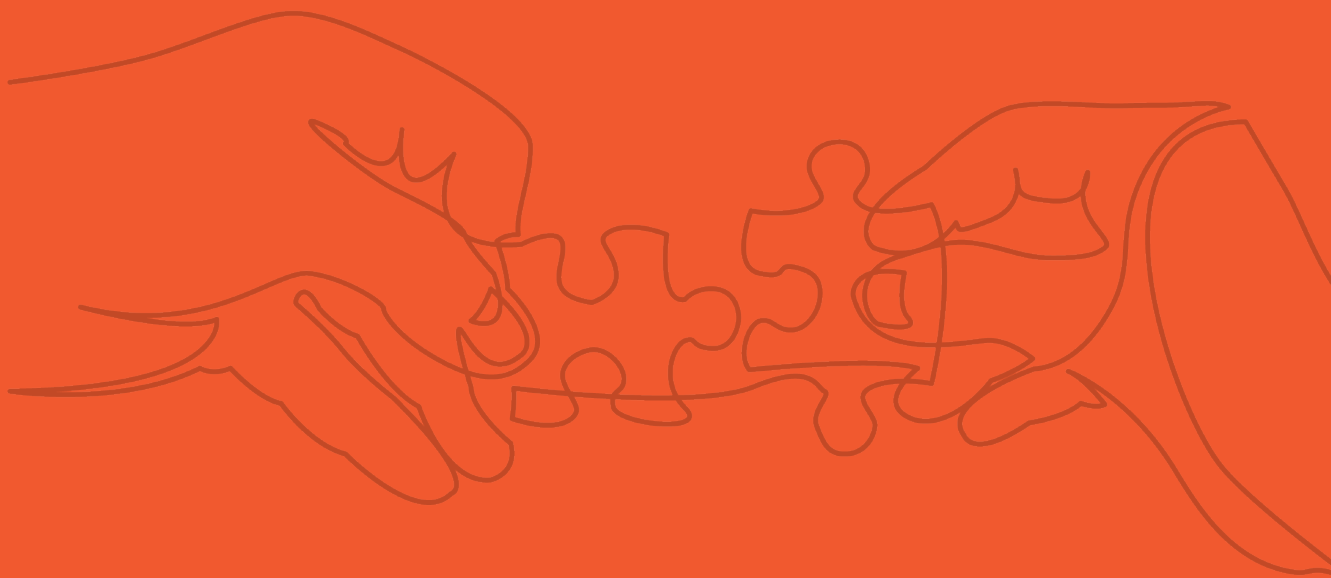




Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Pedagogická fakulta

Marcela Verešová (Ed.)

KONVERGENCIE VEDECKEJ ČINNOSTI ŠTUDENTOV A UČITEĽOV VII.



Nitra 2026

UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra pedagogickej a školskej psychológie

**KONVERGENCIE VEDECKEJ ČINNOSTI ŠTUDENTOV
A UČITEĽOV VII**

NITRA 2026

Názov: KONVERGENCIE VEDECKEJ ČINNOSTI
ŠTUDENTOV A UČITEĽOV VII

Editorka: prof. PaedDr. Marcela Verešová, PhD.

Recenzentky: doc. PhDr. Marta Valihorová, CSc.
doc. PhDr. Ľuba Pavelová, PhD.

Všetky práva vyhradené. Toto dielo, ani žiadnu jeho časť, nemožno reprodukovat' bez súhlasu majiteľov práv.

Schválené Edičnou radou Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre.

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

OBSAH

ÚVOD	6
<i>Marcela Verešová (editorka)</i>	

ČASŤ 1 **PROFESIJNÉ KOMPETENCIE A ĎALŠIE PREMENNÉ VIAZANÉ** **NA PSYCHOLOGICKÚ GRAMOTNOSŤ UČITEĽOV**

KONŠPIRAČNÉ PRESVEDČENIA A KOGNITÍVNE DIMENZIE PSYCHOLOGICKEJ GRAMOTNOSTI U BUDÚCICH UČITEĽOV <i>Sofia Štensová, Eva Ballová Mikušková</i>	10
DÔVERA V PSYCHOLOGICKÉ MÝTY U ŽIAKOV STREDNÝCH ODBORNÝCH ŠKÔL PEDAGOGICKÝCH A ŠTUDENTOV UČITEĽSKÝCH ŠTUDIJNÝCH PROGRAMOV <i>Miriám Jedináková, Lucia Rapsová</i>	23
KRITICKÉ MYSLENIE AKO SÚČASŤ PSYCHOLOGICKEJ GRAMOTNOSTI BUDÚCICH UČITEĽOV <i>Jana Tehlárová, Andrea Juhášová</i>	35
MORÁLNA INTEGRITA, OSOBNOSTNÉ ČRTY A INTERAKČNÉ ŠTÝLY BUDÚCICH UČITEĽOV <i>Soňa Červeňová, Eva Ballová Mikušková</i>	45
PSYCHOLOGICKÉ MYLNÉ PREDSTAVY A KRITICKÉ MYSLENIE UČITEĽOV V PRAXI <i>Sára Jendrálová, Lucia Rapsová</i>	61
KOMUNIKAČNÉ KOMPETENCIE, UČENIE A APLIKÁCIA PSYCHOLOGICKÝCH POZNATKOV V PREPOJENÍ NA OSOBNOSTNÉ ČRTY VEĽKEJ PÄŤKY U UČITEĽOV V PRAXI <i>Miriám Bittalová, Marcela Verešová</i>	75
COPINGOVÉ STRATÉGIE A DIDAKTICKÉ KOMPETENCIE UČITEĽOV <i>Silvia Oravcová, Eva Ballová Mikušková</i>	88
SÚVISLOSTI VYUČOVACÍCH ŠTÝLOV A ZVLÁDACÍCH STRATÉGIÍ UČITEĽOV <i>Jaroslava Tomková, Viktor Gatíal</i>	100
REGULÁCIA SPRÁVANIA A SEBAHODNOTENIE UČITEĽOV V PRAXI V PREPOJENÍ NA ICH PRACOVNÚ SPOKOJNOSŤ A SPOKOJNOSŤ SO SEBOU <i>Klaudia Lobodášová, Marcela Verešová</i>	114

VZŤAH KRITICKÉHO MYSLENIA A VYBRANÝCH DIMENZIÍ ŽIVOTNEJ SPOKOJNOSTI UČITEĽOV V PRAXI <i>Klaudia Lobodášová, Marcela Verešová</i>	126
PSYCHOLOGICKÁ GRAMOTNOSŤ UČITEĽOV V PRAXI V KONTEXTE ICH KARIÉROVÉHO STUPŇA <i>Alexandra Masárová, Marcela Verešová</i>	138
ROZDIELY V PSYCHOLOGICKEJ GRAMOTNOSTI UČITEĽOV PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA A ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA PRE PRIMÁRNE VZDELÁVANIE <i>Jana Palkovičová, Lucia Rapsová</i>	146
KOMPARÁCIA DIDAKTICKÝCH KOMPETENCIÍ UČITEĽOV PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA A ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA PRE PRIMÁRNE VZDELÁVANIE <i>Ester Várošíková, Lucia Rapsová</i>	157
ROZVOJ ZLOŽIEK PSYCHOLOGICKEJ GRAMOTNOSTI V PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVE UČITEĽOV PRE PRIMÁRNE VZDELÁVANIE V SLOVENSKEJ REPUBLIKE <i>Eliška Riečičiarová, Marcela Verešová</i>	168
ÚLOHA UČITEĽOV V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH PRI ROZVOJI INTERAKTÍVNEJ PSYCHOLOGICKEJ GRAMOTNOSTI DETÍ <i>Diana Náhlavská, Andrea Juhásová</i>	174

ČASŤ 2

ĎALŠIE VÝZNAMNÉ OBLASTI PSYCHOLOGICKÉHO POZNANIA PRE PEDAGOGICKÝCH A ODBORNÝCH ZAMESTNANCOV ŠKÔL

NEUROPSYCHOLÓGIA ÚZKOSTI V DETSKOM VEKU <i>Janka Kontošová, Robert Krause</i>	184
NEUROPSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY MOTIVÁCIE V DETSKOM VEKU <i>Katarína Hudecová, Robert Krause</i>	196
VPLYV NEUROBICKÝCH CVIČENÍ NA PAMÄŤ A POZORNOSŤ ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA <i>Simona Golemová, Robert Krause</i>	206
NEUROPSYCHOLOGICKÉ VNÍMANIE ŠŤASTIA <i>Ivana Vránová, Robert Krause</i>	218

NASTAVENIE MYSLE ŠTUDENTOV ŠTUDIJNÝCH PROGRAMOV UČITEĽSTVA <i>Vanesa Vágaiová, Katarína Grznárová</i>	232
VZŤAH MEDZI POSTOJOM UČITEĽOV PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA KU KURIKULÁRNEJ REFORME A NASTAVENÍM MYSLE <i>Kristína Jamrichová, Katarína Grznárová</i>	244
ZÁMERNOSŤ VÝBERU AKTIVÍT V RANNÝCH KRUHOCH UČITEĽMI V KONTEXTE KLÍMY TRIEDY <i>Soňa Adamičková, Katarína Grznárová</i>	259
DIFERENCIE V POSTOJI K PARTNERSTVU, MANŽELSTVU A RODIČOVSTVU U ŠTYROCH GENERÁCIÍ <i>Marek Cekovec, Marcela Verešová</i>	274
ZÁVER <i>Marcela Verešová (editorka)</i>	282

ÚVOD

Zborník, ktorý práve čítate, je už siedmym pokračovaním publikovania vedeckých a odborných štúdií, ktoré vznikli v rámci kooperácie vysokoškolských študentov a učiteľov Katedry pedagogickej a školskej psychológie PF UKF v Nitre (ďalej KPŠP). Zborník považujeme za prínosný predovšetkým s ohľadom na praktizovanie na študenta zameraného prístupu zo strany učiteľov pracoviska, umožňuje rozvíjať vedeckú a odbornú kompetenciu študentov, ako aj ich sociálne kompetencie centrované napríklad na komunikáciu, tímovú kooperáciu, asertívne sebahpresadenie a iné.

Tím vysokoškolských 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 viacerých už v poradí druhým či ďalším vedeckým výstupom, ktorý podliehal odbornému recenznému konaniu. Mnohé/í zo študentiek/ov však pripravili vedeckú prvotinu v podobe príspevku, ktorý v spoluautorstve s vybraným učiteľom KPŠP odovzdali pre publikovanie do tohto ročníka nekonferenčného zborníka. 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 Gatál.

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, štúdie študentiek denného a externého štúdia predškolskej a elementárnej pedagogiky a učiteľstva pre primárne vzdelávanie. V čase publikovania zborníka sú už mnohí/é z radov študentov/tiek úspešnými absolventmi/absolventkami príslušného študijného programu a vykračujú 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 2025 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. Druhá časť predstavuje príspevky centrované 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.

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 štúdiá 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 ĎALŠIE PREMENNÉ VIAZANÉ NA PSYCHOLOGICKÚ GRAMOTNOSŤ UČITEĽOV

KONŠPIRAČNÉ PRESVEDČENIA A KOGNITÍVNE DIMENZIE PSYCHOLOGICKEJ GRAMOTNOSTI U BUDÚCICH UČITEĽOV

CONSPIRACY BELIEFS AND COGNITIVE DIMENSIONS OF PSYCHOLOGICAL LITERACY IN FUTURE TEACHERS

Sofia Štensová, Eva Ballová Mikušková

Abstrakt: Cieľom výskumu bolo pochopiť vzťah medzi konšpiračnými presvedčeniami a kognitívnymi dimenziami psychologickej gramotnosti budúcich učiteľov. V rámci nepodložených presvedčení sa výskum zameriaval na konšpiračné teórie a zo zložiek psychologickej gramotnosti boli analyzované dispozície ku kritickému mysleniu a dôvera vo vedu. Na výskume sa zúčastnilo 85 študentov stredných škôl vo veku 17 – 19 rokov ($M=17,88$, $SD=0,63$). Participanti vyplňali dotazník zameraný na konšpiračné presvedčenia zo školského prostredia a psychologickú gramotnosť. Výsledky naznačujú, že stredoškolskí študenti vykazujú mierne zvýšenú dôveru v konšpiračné teórie zo školského prostredia. Zároveň sa preukázal štatisticky významný vzťah medzi vierou v konšpiračné teórie a dôverou vo vedu, zatiaľ čo ostatné skúmané vzťahy neboli štatisticky významné. Rozdiely vo viere v konšpiračné teórie a v úrovni psychologickej gramotnosti medzi študentmi tretieho a štvrtého ročníka sa nepotvrdili.

Kľúčové slová: konšpiračné presvedčenia, psychologická gramotnosť, dispozície ku kritickému mysleniu, dôvera vo vedu

Abstract: The aim of the research was to understand the relationship between conspiracy beliefs and cognitive dimensions of psychological literacy of future teachers. Within the context of unfounded beliefs, the research focused on conspiracy theories and, among the components of psychological literacy, analyzed dispositions to critical thinking and trust in science. The research involved 85 high school students aged 17–19 ($M=17,88$, $SD=0,63$). Participants completed a questionnaire focused on conspiracy beliefs from the school environment and psychological literacy. The results indicate that high school students show slightly increased trust in conspiracy theories from the school environment. At the same time, a statistically significant relationship was demonstrated between belief in conspiracy theories and trust in science, while the other examined relationships were not statistically significant. Differences in belief in conspiracy theories and in psychological literacy between third- and fourth-grade students were not confirmed.

Key words: conspiracy beliefs, psychological literacy, dispositions to critical thinking, trust in science

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

1 Úvod do problematiky

V súčasnosti už nepredstavuje hlavný problém nedostatok informácií, ale schopnosť rozlíšiť, ktoré z nich sú pravdivé. Napriek bezprecedentnému prístupu k vedeckým poznatkom sa v spoločnosti naďalej šíria nepodložené presvedčenia,

ktoré nemajú oporu v dôkazoch, pričom ich vplyv na myslenie jednotlivcov býva často výrazný. Konšpiračné teórie a iné formy nepodložených presvedčení tak predstavujú významný fenomén, ktorý ovplyvňuje spôsob, akým ľudia interpretujú realitu a prijímajú rozhodnutia. Schopnosť orientovať sa v tomto prostredí si vyžaduje rozvinuté kritické myslenie, citlivosť na kvalitu dôkazov a dôveru vo vedecké poznanie.

Predložený príspevok sa zameriava na vzťah medzi nepodloženými presvedčeniami a psychologickou gramotnosťou budúcich učiteľov. Osobitná pozornosť je venovaná konšpiračným teóriám a vybraným komponentom psychologickéj gramotnosti, konkrétne dispozíciám ku kritickému mysleniu a dôvere vo vedu. Cieľom štúdie je pochopiť, do akej miery tieto premenné spolu súvisia.

1.1 Konšpiračné presvedčenia

Pojem konšpirácia má svoj pôvod v latinskom slove „cōnspīrāre“, ktoré doslova znamená „dýchať spolu“. Postupne sa jeho význam preniesol na označenie tajnej dohody či sprisahania skupiny ľudí (Králik, 2015). Konšpiračné teórie definujeme ako „domnienku, že vplyvne javiaci sa jednotlivci alebo skupiny ľudí ovplyvňujú dôležité udalosti vo svete, čím zámerne škodia obyvateľstvu, ktoré o ich úmysloch nič netuší“ (Nocum & Lamberty, 2021, s. 16). Z uvedenej definície vyplýva, že konšpiračné presvedčenia vznikajú najmä v súvislosti s významnými svetovými udalosťami (Leman & Cinnirella, 2007). Tieto udalosti vyvolávajú prirodzenú ľudskú reakciu, v rámci ktorej sa ich človek snaží objasniť. To mu následne poskytuje pocit bezpečia, pretože navodzuje dojem, že udalosti sa nedejú náhodne, ale majú svoju príčinu, ktorú je možné v budúcnosti identifikovať a prípadne jej aj predchádzať (Jurkovič et al., 2019). Výskumy poukazujú na to, že po významných spoločenských udalostiach dochádza k rýchlemu vzniku a šíreniu konšpiračných teórií (Nocum & Lamberty, 2021). Konšpiračné teórie možno teda chápať ako alternatívne interpretácie udalostí, ktoré často stoja v opozícii voči oficiálne akceptovaným vysvetleniam (Douglas & Sutton, 2022). Okrem väzby na významné udalosti zohráva v konšpiračných príbehoch dôležitú úlohu aj cieľ vyššie postavených ľudí (politikov, tajných organizácií, medzinárodných korporácií, farmaceutických spoločností a pod.) vedome škodiť iným skupinám ľudí (Nocum & Lamberty, 2021; Douglas & Sutton, 2022).

V súvislosti s konšpiračnými teóriami je dôležité upozorňovať na riziká, ktoré prinášajú jednotlivcom aj spoločnosti ako celku. Jednou z najohrozenejších oblastí je zdravotníctvo (odmietanie vakcinácie a odporúčaných lekárskech

postupov; Jolley & Douglas, 2014; Kohútová et al., 2022), či podpora extrémizmu (Bartlett & Miller, 2010; UNESCO, 2022), alebo školstvo.

Výskumy Ballovej Mikuškovej (2018, 2021) ukázali, že budúci učitelia vykazovali strednú mieru náchylnosti veriť konšpiračným presvedčeniam. Najväčšiu dôveru prejavovali voči tvrdeniam o vládných sprisahaniach, o údajnom zbytočnom predpisovaní antibiotík lekármi a o potláčaní alternatívnych foriem liečby farmaceutickými spoločnosťami. Ak učitelia sami podliehajú neovereným alebo iracionálnym tvrdeniam, môžu často nevedomky prispievať k oslabovaniu schopnosti žiakov kriticky premýšľať (Ballová Mikušková, 2018, 2021). Ako zdôrazňujú Bartlett a Miller (2010), rozvoj kritického a analytického myslenia učiteľov je kľúčovým predpokladom odolnosti voči dezinformáciám v podobe konšpiračných teórií.

1.2 Psychologická gramotnosť

Newell et al. (2021) definujú psychologickú gramotnosť ako schopnosť využívať vedecké poznatky a princípy pri uplatňovaní psychologických konceptov v profesijnom aj osobnom živote. V diele Psychologicky gramotný občan McGovern et al. (2010) charakterizujú psychologickú gramotnosť ako súbor schopností, vedomostí, zručností, postojov a hodnôt. Autori zároveň uvádzajú, že psychologická gramotnosť zahŕňa ovládanie odborného psychologického slovníka a základných poznatkov z oblasti psychológie. Jej súčasťou je podľa nich aj ochota čeliť intelektuálnym výzvam spojeným s využívaním vedeckého myslenia a systematickým vyhodnocovaním informácií pri zvažovaní možných postupov. Ďalej za dôležitú súčasť pokladajú aj zaujatie originálneho a kritického prístupu k riešeniu problémov, ako aj schopnosť uplatňovať psychologické poznatky a princípy v pracovnom, osobnom a spoločenskom kontexte. Psychologická gramotnosť sa podľa autorov ďalej prejavuje etickým správaním, kompetenciami potrebnými na efektívne využívanie a hodnotenie informácií a technológií, ako aj schopnosťou primerane komunikovať v rôznych formách kontextoch. Neoddeliteľnou súčasťou je aj porozumenie rozmanitosti a jej rešpektovanie, ako aj schopnosť reflektovať vlastné správanie, mentálne procesy a správanie druhých ľudí.

Pre učiteľskú profesiu je nevyhnutné disponovať odbornými poznatkami z didaktiky alebo pedagogiky, ale aj osvojenie si a aplikácia poznatkov z oblasti psychológie. Ide o vymedzenie konceptu psychologicky gramotného učiteľa (Rapsová, 2024). Rozvíjanie psychologickkej gramotnosti u učiteľov nespočíva v tom, aby sa z nich stali psychológovia, ale spočíva v schopnosti správne využívať nadobudnuté poznatky z psychologických disciplín v pedagogickej praxi (Sokolová et al., 2014). Taylor (2019) zdôrazňuje, že psychologická gramotnosť

prispeva ku kvalitnejšiemu vyučovaniu zo strany učiteľa. V rámci psychologickej gramotnosti vyčleňujeme niekoľko jej komponentov. Ide o psychologické mylné predstavy, predpoklady pre kritické myslenie a kritické myslenie, dôvera vo vedu a integrita. Vo výskume sme sa zamerali na dispozície ku kritickému mysleniu a na dôveru vo vedu.

Predpoklady alebo dispozície kritického myslenia predstavujú vnútornú pripravenosť jednotlivca konať určitým spôsobom a odrážajú spôsob, akým pristupuje k riešeniu problémov. Dispozície sa chápu ako súhrn postojov, intelektuálnych cností alebo myšlienkových návykov, ktoré charakterizujú spôsob uvažovania a rozhodovania jednotlivca (Sosu, 2013). Facione (2000) charakterizuje dispozície ku kritickému mysleniu ako vnútornú ochotu jedinca uplatňovať zručnosti kritického myslenia pri rozhodovaní o tom, čomu veriť a aké kroky podniknúť. Sosu (2013) na základe predchádzajúcich dimenzií dospela k dvojfaktorovému modelu dispozícií ku kritickému mysleniu:

1. Kritická otvorenosť: Odráža, do akej miery je jednotlivec schopný vyhľadávať a prijímať nové myšlienky, kriticky ich posudzovať a v prípade dostatočne presvedčivých argumentov prehodnotiť alebo zmeniť vlastné myslenie.

2. Reflektívny skepticizmus: Poukazuje na schopnosť učiť sa z minulých skúseností a pristupovať k dôkazom s primeranou mierou pochybností a spochybňovať ich platnosť alebo spoľahlivosť.

Ako druhý komponent psychologickej gramotnosti, ktorý skúmame, je dôvera vo vedu. Dôvera vo vedu znamená, že ľudia vedu vnímajú ako dôveryhodný a spoľahlivý zdroj a opierajú sa o ňu pri porozumení vedeckých poznatkov. Rutjens et al. (2018) uvádzajú, že ľudská intuícia je bežne v protiklade s vedou. Naše každodenné intuície o svete sú podmienené kognitívnymi predsudkami, ktoré sme zdedili počas evolúcie. Napríklad máme tendenciu veriť, že Zem je plochá, pretože sa nám na prvý pohľad zdá, že je to tak. Výskum Čavojovej s kolektívnom (napr. Jurkovič et al., 2019) ktorý bol realizovaný na slovenskej populácii ukázal, že jednotlivci s negatívnymi postojmi k vede zároveň vykazujú nižšiu úroveň vedeckého myslenia, disponujú slabšími poznatkami o vede a dosahujú horšie výsledky v úlohách zameraných na vedeckú gramotnosť. Tieto zistenia môžu vysvetľovať, prečo osoby s nízkou mierou dôvery vo vedu majú vyššiu tendenciu veriť rôznym nepodloženým presvedčeniam.

1.3 Cieľ výskumu

Hoci viaceré výskumy poukazujú na súvislosť medzi kritickým myslením, dôverou vo vedu a nižšou mierou viery v nepodložené presvedčenia, poznatky o týchto vzťahoch u budúcich učiteľov zostávajú stále obmedzené. Táto otázka je pritom mimoriadne dôležitá, keďže učitelia zohrávajú významnú úlohu pri sprostredkovaní vedeckých poznatkov, rozvíjaní kritického myslenia a formovaní postojov žiakov k informáciám a dôkazom. Predchádzajúce zistenia naznačujú, že aj budúci učitelia môžu vykazovať určitú mieru náchylnosti k viere v konšpiračné teórie a ďalšie nepodložené presvedčenia (Ballová Mikušková, 2018, 2021). Zároveň možno predpokladať, že jednotlivé komponenty psychologickej gramotnosti, najmä dispozície ku kritickému mysleniu a dôvera vo vedu, môžu predstavovať významné ochranné faktory pred prijímaním takýchto presvedčení. Preskúvanie vzťahu medzi týmito premennými preto môže prispieť k lepšiemu porozumeniu faktorov, ktoré podporujú odolnosť voči konšpiračným teóriám, a zároveň poskytnúť podklady pre efektívnejšie vzdelávanie budúcich učiteľov v oblasti kritického a vedeckého myslenia.

Cieľom výskumu bolo preto porozumieť vzťahu medzi vierou v konšpiračné presvedčenia a kognitívnymi zložkami psychologickej gramotnosti (kritická otvorenosť, reflektívny skepticizmus a dôvera vo vedu) u budúcich učiteľov, konkrétne študentov 3. a 4. ročníka strednej školy.

Na základe cieľa výskumu sme sa pokúsili zistiť, aká je miera dôvery študentov 3. a 4. ročníka v konšpiračné teórie a aké sú najčastejšie konšpiračné teórie zo školského prostredia, ktorým veria; aká je úroveň jednotlivých zložiek psychologickej gramotnosti študentov – budúcich učiteľov; aký je vzťah medzi vierou v konšpiračné teórie a psychologickou gramotnosťou študentov 3. a 4. ročníka; či existuje rozdiel vo viere v konšpiračné teórie a úrovni psychologickej gramotnosti medzi študentmi 3. a 4. ročníka.

2 Metódy

2.1 Participanti a dizajn

Výskumnú vzorku tvorili študenti 3. a 4. ročníka strednej školy, ktorí sa pripravovali na učiteľské povolanie. Tuto skupinu sme si zvolili pre jej nedostatočné preskúvanie v slovenskom kontexte. V súčasnosti nemáme dostatok informácií o miere dôvery v konšpiračné teórie ani o úrovni psychologickej gramotnosti v tejto populácii. Konečný súbor tvorilo 85 participantov, z toho 81 žien a 4 muži. Z hľadiska veku bolo do výskumu zapojených 22 respondentov vo veku 17 rokov, 51 respondentov vo veku

18 rokov a 12 respondentov vo veku 19 rokov. Priemerný vek respondentov bol 17,88 (SD=0,63). Do výskumu bolo zapojených 44 študentov 3. ročníka a 41 študentov 4. ročníka.

Škola a participantí pred samotným výskumom poskytli informovaný súhlas a celý výskum prebiehal v súlade s etickými štandardmi UKF v Nitre.

2.2 Použité metódy

Zber dát sa realizoval prostredníctvom dotazníkovej metódy. Dotazník merajúci nepodložené presvedčenia bol nami konštruovaný a obsahuje 10 výrokov, ktoré boli vybrané na základe ich frekvencie šírenia a výskytu na online platformách a webových stránkach v roku 2025.

Dispozície kritického myslenia sme skúmali prostredníctvom dotazníka Critical Thinking Disposition Scale (prekl. škála dispozícií kritického myslenia) autorkou, ktorej je Sосу (2013). Dotazník slúžil na poskytnutie obrazu o úrovni dispozícií ku kritickému mysleniu budúcich učiteľov. Dotazník pozostával z 11 výrokov, ktoré boli tvorené z dvoch oblastí, z kritickej otvorenosti a reflektívneho skepticizmu.

Nedôveru vo vedu sme skúmali prostredníctvom dotazníka The Credibility of Science Scale (prekl. škála dôveryhodnosti vedy), ktorého autormi sú Hartman a kol. (2017). Dotazník pozostával zo 6 výrokov, ktoré respondenti hodnotili na päťbodovej Likertovej škále ako v predchádzajúcich častiach (1=vôbec nesúhlasím, 5=úplne súhlasím).

3 Výsledky

V tabuľke 1 uvádzame detaily deskriptívnej štatistiky pre všetky sledované premenné.

Tabuľka 1 Globálne poradenské stratégie podľa Hutchinsa (1979)

	N	M	SD	MIN	MAX
Vek	85	17,88	0,63	17	19
Nepodložené presvedčenia	85	2,62	0,75	1	4,8
Kritická otvorenosť	85	3,93	0,52	2,7	4,9
Reflektívny skepticizmus	85	3,77	0,64	2,3	5
Nedôvera vo vedu	85	3,00	0,79	1	5

Legenda: N – počet, M – priemer, SD – štandardná odchýlka, MIN – minimum, MAX – maximum

V tabuľke 2 uvádzame porovnanie konšpiračných presvedčení a jednotlivých kognitívnych zložiek psychologickkej gramotnosti – kritickej otvorenosti, reflektívneho skepticizmu a nedôvery vo vedu medzi študentmi 3. a 4. ročníka. Na zisťovanie rozdielov sme použili Studentov t-test pre dva nezávislé výbery. Z výsledkov vyplýva, že medzi študentmi 3. a 4. ročníka neexistujú signifikantné rozdiely v miere viery v nepodložené presvedčenia ani v úrovni jednotlivých dimenzií psychologickkej gramotnosti.

Tabuľka 2 Porovnanie študentov 3. a 4. ročníka

	t	df	p	Cohen's d
Nepodložené presvedčenia	0,946	83	.347	0,205
Kritická otvorenosť	1,275	83	.206	0,277
Reflektívny skepticizmus	0,918	83	.361	0,199
Nedôvera vo vedu	0,549	83	.584	0,119

Legenda: t – hodnota t-testu, df – stupne voľnosti, p – signifikancia, Cohen's d – veľkosť efektu

Tabuľka 3 Vzťahy medzi konšpiračnými presvedčeniami a psychologickou gramotnosťou

	Nepodložené presvedčenia	Kritická otvorenosť	Reflektívny skepticizmus	Nedôvera vo vedu
Nepodložené presvedčenia	—			
Kritická otvorenosť	0,090	—		
Reflektívny skepticizmus	-0,137	0,407***	—	
Nedôvera vo vedu	0,489***	0,209	-0,074	—

Korelačná analýza bola zameraná na preskúmanie vzťahov medzi konšpiračnými presvedčeniami, kritickou otvorenosťou, reflektívnym skepticizmom a nedôverou vo vedu. Výsledky korelačnej analýzy sú uvedené v tabuľke 3. Výsledky ukázali, že medzi konšpiračnými presvedčeniami a nedôverou vo vedu existuje stredne silný pozitívny a štatisticky významný vzťah ($r=0,489$, $p<.001$). Tento výsledok naznačuje, že vyššia miera nepodložených presvedčení súvisí s vyššou mierou nedôvery vo vedu.

Ostatné vzťahy medzi sledovanými premennými sa preukázali ako štatisticky nevýznamné. Celkovo výsledky poukazujú na významnú súvislosť

medzi konšpiračnými presvedčeniami a nedôverou vo vedu, ako aj na významný vzťah medzi kritickou otvorenosťou a reflektívnym skepticizmom, zatiaľ čo ostatné sledované vzťahy sa ukázali ako nevýznamné.

4 Diskusia a záver

Cieľom výskumu bolo pochopiť vzťah medzi konšpiračnými presvedčeniami a psychologickou gramotnosťou budúcich učiteľov. Zisťovali sme celkovú úroveň psychologickú gramotnosti a mieru dôvery budúcich učiteľov v nepodložené presvedčenia, konkrétne konšpiračné teórie. Zároveň sme sa zamerali na skúmanie rozdielov v psychologickú gramotnosti medzi študentmi 3. a 4. ročníka. Z komponentov psychologickú gramotnosti sme analyzovali: kritickú otvorenosť, reflektívny skepticizmus a dôveru vo vedu. Na základe výsledkov všetkých respondentov sme zistili, že študenti – budúci učelia vo všeobecnosti prejavujú mierny súhlas s konšpiračnými teóriami týkajúcimi sa školského prostredia, pričom väčšina odpovedí sa pohybovala okolo priemeru. Podobné zistenia uvádza aj Ballová Mikušková (2018). Rovnako podobné výsledky sú pozorované aj mimo Slovenska, napríklad vo výskume Akyol a Atli (2023). Dôvera v konšpiračné teórie u budúcich učiteľov je znepokojujúca, pretože práve oni sprostredkovávajú poznatky a informácie žiakom. Ak sami podliehajú neovereným informáciám, môžu ich nevedomky preniesť na svojich žiakov. Z tohto dôvodu je dôležité, aby učelia počas prípravy nadobudli schopnosť rozpoznávať a vyvracať nepodložené presvedčenia. Tieto zručnosti im umožnia pohotovo reagovať na nepodložené presvedčenia žiakov a zabrániť ich šíreniu.

Ďalej sme skúmali úroveň jednotlivých zložiek psychologickú gramotnosti študentov. V oblasti dispozícií ku kritickému mysleniu dosiahli respondenti najvyššie skóre v dimenzii kritickú otvorenosti, čo naznačuje, že študenti sú relatívne otvorení novým informáciám a zároveň ochotní ich kriticky posudzovať. Podobne aj dimenzia reflektívneho skepticizmu dosiahla pomerne vysokú hodnotu, čo poukazuje na tendenciu študentov uplatňovať určitú mieru kritického postoja voči informáciám a schopnosť spochybňovať ich spoľahlivosť. Rovnako aj vo výskume Demira (2022) dosiahli stredoškolskí študenti v dispozíciách ku kritickému mysleniu pomerne vysokú úroveň. V rámci poslednej skúmanej dimenzie psychologickú gramotnosti sa preukázalo, že dôvera študentov vo vedu je na nižšej úrovni. Tento výsledok môže naznačovať, že určitá časť študentov pociťuje zvýšenú nedôveru k vedeckým poznatkom a k vede ako takej. Naopak, Krüger et al. (2021) vo svojom výskume zistili vysokú úroveň dôvery vo vedu u stredoškolských študentov.

Pokiaľ budúci učiteľ disponuje zníženou dôverou vo vedu, môže sa to prejaviť negatívne v jeho pedagogickej práci. Takýto učiteľ je náchylnejší uveriť konšpiračným teóriám (Lewandovsky et al., 2013a), uprednostniť mylné predstavy o vyučovaní a prezentovať žiakom vedecky neoverené tvrdenia ako pravdivé (Rapsová, 2024). Rovnako, ak samotní žiaci nedôverujú vedeckým metódam, môžu mať problém rozlišovať medzi faktami, názormi a dezinformáciami šíriacimi sa v médiách alebo medzi spolužiakmi. Takáto nedôvera môže zvyšovať pravdepodobnosť, že podľahnú konšpiračným teóriám, pseudovedeckým tvrdeniam alebo dezinformáciám.

Z výsledkov zároveň vyplýva pozitívny vzťah medzi konšpiračnými presvedčeniami a dôverou vo vedu, čo je v zhode s predchádzajúcimi zisteniami v literatúre. Podobné výsledky uvádzajú Ballová Mikušková a Verešová (2025), ktoré vo svojom výskume zistili štatisticky významný vzťah medzi dôverou vo vedu a nepodloženými presvedčeniami. Ostatné dimenzie psychologickej gramotnosti nevykazovali štatisticky významný vzťah s nepodloženými presvedčeniami. Konkrétne nebol zistený žiadny vzťah medzi nepodloženými presvedčeniami a kritickou otvorenosťou ani medzi nepodloženými presvedčeniami a reflektívnym skepticizmom. Podobné výsledky zaznamenali vo výskume Lantian et al. (2021), ktorý nepreukázal významný vzťah medzi dôverou v konšpiračné teórie a subjektívnym hodnotením kritického myslenia.

Posledná výskumná otázka, ktorú sme skúmali, sa zameriavala na rozdiel vo viere v konšpiračné teórie a v úrovni psychologickej gramotnosti medzi žiakmi 3. a 4. ročníka. Na základe získaných výsledkov sme dospeli k záveru, že medzi žiakmi 3. a 4. ročníka neexistuje štatisticky významný rozdiel vo viere v konšpiračné teórie. Jedným z možných vysvetlení môže byť skutočnosť, že ide o dve vekovo a vývinovo blízke skupiny. Výskumnú vzorku tvorili žiaci vo veku 17 až 19 rokov, čo predstavuje relatívne homogénnu skupinu z hľadiska vývinového obdobia. Rozdiel jedného ročníka preto nemusí predstavovať zásadnú zmenu v ich náchylnosti podliehať konšpiračným presvedčeniam alebo im naopak odolávať. Toto zistenie je v súlade s doterajšími poznatkami, podľa ktorých sa viera v konšpiračné teórie po 14. roku života do určitej miery stabilizuje (Byrne et al., 2024).

4.1 Limity výskumu

Prvým obmedzením je veľkosť a charakter výskumnej vzorky. Výskum bol realizovaný na vzorke 85 študentov 3. a 4. ročníka strednej školy, pričom išlo o špecifickú skupinu budúcich učiteľov. Z tohto dôvodu nie je možné výsledky bezprostredne generalizovať na širšiu populáciu stredoškolských alebo vysokoškolských študentov učiteľských odborov.

Ďalším limitom je využitie sebakposudzovacích dotazníkov. Odpovede respondentov mohli byť ovplyvnené sociálnou žiaducnosťou alebo snahou prezentovať sa v priaznivejšom svetle, najmä pri položkách týkajúcich sa dôvery vo vedu a kritického myslenia.

Výskum sa sústredil iba na vybrané komponenty psychologickej gramotnosti, konkrétne dispoziecie ku kritickému mysleniu a dôveru vo vedu. Psychologická gramotnosť je však komplexný konštrukt, ktorý zahŕňa aj ďalšie zložky, ktoré by mohli s vierou v konšpiračné teórie súvisieť odlišným spôsobom.

Limity predstavuje aj prierezoý charakter výskumu, ktorý umožňuje identifikovať vzťahy medzi premennými, neumožňuje však vyvodzovať závery o ich kauzálnom pôsobení. Na hlbšie porozumenie skúmaných súvislostí by bolo vhodné realizovať longitudinálne alebo experimentálne výskumy a zahrnúť širšie spektrum premenných súvisiacich s psychologickou gramotnosťou a vedeckým myslením.

4.2 Záver

Cieľom výskumu bolo preskúmať vzťah medzi vierou v konšpiračné teórie a vybranými komponentmi psychologickej gramotnosti u budúcich učiteľov, konkrétne dispozíciami ku kritickému mysleniu a dôverou vo vedu. Výsledky ukázali, že respondenti vykazovali mierne zvýšenú mieru dôvery v konšpiračné teórie v školskom prostredí. Zároveň sa preukázal štatisticky významný negatívny vzťah medzi vierou v konšpiračné teórie a dôverou vo vedu, zatiaľ čo vzťahy s dispozíciami ku kritickému mysleniu neboli štatisticky významné. Nepreukázali sa ani rozdiely medzi študentmi 3. a 4. ročníka v miere viery v konšpiračné teórie ani v úrovni skúmaných komponentov psychologickej gramotnosti.

Zistenia poukazujú na význam dôvery vo vedu ako potenciálneho ochranného faktora pri prijímaní nepodložených presvedčení. V kontexte prípravy budúcich učiteľov sa preto javí ako dôležité podporovať nielen rozvoj kritického myslenia, ale aj porozumenie vedeckým princípom, vedeckej metodológii a dôvere vo vedecké poznanie. Keďže učitelia zohrávajú významnú úlohu pri formovaní postojov žiakov k informáciám a dôkazom, rozvoj psychologickej gramotnosti môže predstavovať jeden z nástrojov posilňovania odolnosti voči dezinformáciám a konšpiračným teóriám v školskom prostredí aj v širšej spoločnosti.

Literatúra

- Akyol, E. and Atli, A. (2023). Beliefs of Turkish university students in COVID-19 conspiracy theories: The role of fear of COVID-19 and political orientation. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 14(37), 37-51. <https://doi.org/10.21076/vizyoner.1100806>
- Ballová Mikušková, E. (2018). Conspiracy beliefs of future teachers. *Current Psychology*, 37(3), 692-701. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9561-4>
- Ballová Mikušková, E. (2021). The analytic cognitive style and conspiracy mentality as predictors of conspiracy beliefs. *Studia Psychologica*, 63(2), 190-203. <https://doi.org/10.31577/sp.2021.02.819>
- Ballová Mikušková, E. A Verešová, M. (2025). Psychological literacy and cognitive dispositions in pre-service teachers. In: *The Barcelona Conference od Education 2025: Official Conference Proceeding*. Barcelona: IAFOR. 105-115. ISSN 2435-9467. <https://doi.org/10.22492/issn.2435-9467.2025.9>
- Bartlett, J. And Miller, C. (2010). *The power of unreason: conspiracy theories, extremism and counter-terrorism*. London: Demos, 55 p. https://demos.co.uk/wp-content/uploads/2010/08/Conspiracy_theories_paper.pdf
- Byrne, A., Martin, D., Jones, C. L., Galbraith, N. And Mercer, T. (2024). Conspiracy theory beliefs in the adolescent population: A systematic review. *Journal of Adolescence*, 96(5), 925-939. <https://doi.org/10.1002/jad.12316>
- Demir, E. (2022). An examination of high school students' critical thinking dispositions and analytical thinking skills. *Journal of Pedagogical Research*, 6(4), 190-200. <https://doi.org/10.33902/JPR.202217357>
- Douglas, K. M. and Sutton, R. M. (2022). What are conspiracy theories? A definitional approach to their correlates, consequences, and communication. *Annual Review of Psychology*, 74(1). <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-032420-031329>
- Facione, P. A. (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relationship to critical thinking skill. *Informal Logic*, 20(1), 61-84.
- Hartman, R. O., Dieckmann, N. F., Sprenger, A. M., Stastny, B. J. And Demarree, K. (2017). Modeling attitudes toward science: Development and validation of the credibility of science scale. *Basic and Applied Social Psychology*, 39(6), 1-14. <https://doi.org/10.1080/01973533.2017.1372284>

Jolley, D. and Douglas, K. M. (2014). The effects of anti-vaccine conspiracy theories on vaccination intentions. *PLOS ONE*, 9(3), e89177. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0089177>

Jurkovič, M.; Čavojová, V.; Brezina, I. a kol. (2019). *Prečo ľudia veria nezmyslom*. Bratislava: Premedia, 305 s.

Kohútová, V., Kohút, M. and Teličák, P. (2022). *Prežívanie mladých ľudí a ich viera v konšpirácie*. Výskumná správa. Bratislava: IUVENTA – Slovenský inštitút mládeže, 33 s.

Králik, L. (2015). *Stručný etymologický slovník slovenčiny*. Bratislava: Veda, 704 s.

Krüger, J.T., Höffler, T. N. and Parchmann, I. (2022). Trust in science and scientists among secondary school students in two out-of-school learning activities. *International Journal of Science Education*, 12(2), 111-125. <https://doi.org/10.1080/03057267.2025.2576976>

Lantian, A., Bagneux, V., Delouvée, S. and Gauvrit, N. (2021). Maybe a free thinker but not a critical one: High conspiracy belief is associated with low critical thinking ability. *Applied Cognitive Psychology*, 35(3), 674-684. <https://doi.org/10.1002/acp.3790>

Leman, C. and Cinnirella, M. (2007). A major event a major cause: Evidence for the role of heuristics in reasoning about conspiracy theories. *Social Psychological Review*, 9(2), 18-28.: <https://doi.org/10.53841/bpsspr.2007.9.2.18>

Lewandowsky, S.; Gignac, G. E. and Oberauer, K. (2013). The role of Conspiracist ideation and worldviews in predicting rejection of science. *PLOS ONE*, 8(10), e75637. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0075637>

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>

Nevell, S. J., Chur-Hansen, A. and Strelan, P. (2021) A construct validity analysis of the concept of psychological literacy. *Australian Journal of Psychology*, 73(4), 426-474. <https://doi.org/10.1080/00049530.2021.1922069>

Nocum, K. and Lamberty, P. (2021). *Falošná pravda: O vplyve konšpiračných teórií na naše myslenie*. Bratislava: N Press, 310 s.

Rapsová, L. (2024). *Psychologicky gramotný učiteľ*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 230 s.

Rutjens, B. T., Heine, S. J., Sutton, R. M. And Van Harreveld F. (2018). Chapter Three – Attitudes Towards Science. In: *Advances in Experimental Social Psychology*, 57, 125-165. <https://doi.org/10.1016/bs.aesp.2017.08.001>

Sokolová, L., Lemešová, M. and Jursová Zacharová, Z. (2014). *Psychologická príprava budúcich učiteľov a učiteliek: Inovatívne prístupy*. Bratislava: Univerzita Komenského, 137 s.

https://www.astiret.com/sites/zjz/content/accounts/zlatka/psychologicka_prip_rava_ucitelov.pdf

Sosu, E. M. (2013). 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>

Taylor, J.(2019). Psychological literacy for all: an overview of this 'literacy' and how it is relevant for students of all disciplines. In: *EDULEARN19: 11th International Conference on Education and New Learning Technologies*. Palma, Spain: IATED, 4497–4501. <https://eprints.bournemouth.ac.uk/32617/>

UNESCO. (2022). *Addressing conspiracy theories: What teachers need to know*. <https://www.unesco.org/en/articles/addressing-conspiracy-theories-through-education-unesco-guidance-teachers>

DÔVERA V PSYCHOLOGICKÉ MÝTY U ŽIAKOV STREDNÝCH ODBORNÝCH ŠKÔL PEDAGOGICKÝCH A ŠTUDENTOV UČITEĽSKÝCH ŠTUDIJNÝCH PROGRAMOV

BELIEF IN PSYCHOLOGICAL MYTHS AMONG STUDENTS OF VOCATIONAL SECONDARY SCHOOLS AND STUDENTS OF TEACHER TRAINING PROGRAMS

Miriam Jedináková, Lucia Rapsová

Abstrakt: Cieľom príspevku je zistiť a komparovať mieru preferencie psychologických mýtov u žiakov stredných odborných škôl pedagogických a u študentov učiteľských študijných programov. Výskumný súbor tvorilo 240 respondentov, z toho 120 žiakov stredných odborných škôl pedagogických a 120 študentov učiteľských študijných programov. Administrovali sme Dotazník psychologických mylných predstáv (Rapsová, Ballová Mikušková, 2024). Výsledky ukázali, že v oboch skupinách respondentov sa prejavila mierna až stredne silná preferencia psychologických mýtov. Zároveň sa medzi skupinami nepreukázal štatisticky významný rozdiel v celkovej miere ich preferencie. Zistené výsledky poukazujú na pretrvávajúce psychologické mýty u budúcich učiteľov a zdôrazňujú potrebu implementácie vzdelávacích intervencií zameraných na rozvoj vedeckého myslenia a kritického hodnotenia psychologických poznatkov v príprave budúcich učiteľov už na úrovni stredoškolského, ako aj vysokoškolského vzdelávania.

Kľúčové slová: psychologické mýty, žiaci stredných odborných škôl pedagogických, študenti učiteľských študijných programov, učiteľská profesia

Abstract: The aim of the paper is to identify and compare the level of belief in psychological myths among students of vocational secondary schools and students of teacher training programs. The research sample consisted of 240 respondents, including 120 students of vocational secondary schools and 120 students of teacher training programs. The Questionnaire of Psychological Misconceptions (Rapsová & Ballová Mikušková, 2024) was administered. The results showed a mild to moderate level of belief in psychological myths in both groups of respondents. At the same time, no statistically significant difference was found between the groups in the overall level of belief in psychological myths. The findings indicate the persistence of psychological myths among future teachers and highlight the need to implement educational interventions aimed at fostering scientific thinking and the critical evaluation of psychological knowledge in teacher preparation at both the secondary and tertiary levels of education

Key words: psychological myths, students of vocational secondary schools, students of teacher training programs, teaching profession

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

1 Úvod do problematiky

V súčasnej spoločnosti sú informácie o psychológii ľahko dostupné prostredníctvom internetu, médií, populárno-náučnej literatúry a sociálnych sietí. Popri vedecky podložených poznatkoch sa však do verejného priestoru

dostávajú aj zjednodušené, nepresné alebo nesprávne predstavy o psychologických javoch, ktoré nazývame psychologické mýty (psychologické mylné predstavy, psychologické miskoncepce). Tieto psychologické mýty sa môžu týkať učenia, inteligencie, motivácie, pamäti, vývinu či sociálneho správania a môžu ovplyvňovať spôsob, akým jednotlivci rozumejú človeku, jeho psychike a jeho správaniu.

Význam tejto problematiky narastá najmä v prostredí edukácie, kde psychologické poznatky tvoria dôležitú súčasť premýšľania o vyučovaní, učení aj výchove. Budúci pedagógovia si počas svojej prípravy vytvárajú predstavy o tom, ako sa človek učí, čo ovplyvňuje školský výkon, ako funguje inteligencia, aký význam má motivácia či aké sú zákonitosti psychického vývinu. Ak sú tieto predstavy založené na nepresných alebo vedecky nepodložených tvrdeniach, môžu sa neskôr premietnuť do pedagogického rozhodovania a následne aj do samotnej výchovno-vzdelávacej praxe.

Psychologické mýty predstavujú nepravdivé, pretrvávajúce presvedčenia o psychologických javoch, procesoch a charakteristikách človeka, ktoré sú v priamom rozpore s etablovanými vedeckými dôkazmi (DiSessa, 2006; Taylor, Kowalski, 2012). Nemožno ich chápať iba ako teoretický problém, ale aj ako jav s praktickými dôsledkami. V pedagogickom prostredí môžu vplývať na to, ako budúci učitelia interpretujú správanie žiakov, ako vysvetľujú úspech a neúspech v učení, aké stratégie považujú za účinné a akým spôsobom pristupujú k individualite žiakov. Z tohto dôvodu nadobúda skúmanie psychologických mýtov osobitný význam práve v skupinách, ktoré sa pripravujú na pôsobenie v edukačnom prostredí. Za dôležité považujeme práve porovnanie týchto dvoch skupín, keďže ide o respondentov, ktorí sa pripravujú na pôsobenie v oblasti edukácie, no zároveň sa nachádzajú v odlišnej fáze odbornej prípravy. Žiaci stredných odborných škôl pedagogických absolvujú už na stredoškolskej úrovni pomerne vysokú dotáciu psychologicky orientovaných predmetov, vďaka čomu si vytvárajú základné poznatky o psychologických javoch ešte pred vstupom na vysokoškolské štúdium. Študenti učiteľských študijných programov naopak predstavujú skupinu, ktorá už prešla ďalším stupňom pedagogickej a psychologической prípravy. Porovnanie týchto dvoch skupín preto umožňuje sledovať, či sa s vyšším stupňom prípravy a ďalším psychologickým vzdelávaním spája aj nižšia miera preferencie psychologických mýtov.

1.1 Výskumné ciele, výskumné otázky a hypotéza výskumu

Hlavným cieľom výskumu bolo zistiť a komparovať mieru preferencie psychologických mýtov žiakov stredných odborných škôl pedagogických a študentov učiteľských študijných programov. Súčasne bolo cieľom identifikovať

tie psychologické mýty, ktoré sú v oboch sledovaných skupinách respondentov preferované najviac a najmenej.

Z hlavného cieľa výskumu vyplývajú nasledovné parciálne ciele:

- zistiť celkovú mieru preferencie psychologických mýtov u žiakov stredných odborných škôl pedagogických,
- zistiť celkovú mieru preferencie psychologických mýtov u študentov učiteľských študijných programov,
- identifikovať psychologické mýty, ktoré sú v jednotlivých skupinách respondentov najviac preferované,
- porovnať obe skupiny respondentov z hľadiska celkovej miery preferencie psychologických mýtov.

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

H1: Predpokladáme, že existuje štatisticky významný rozdiel v preferencii psychologických mýtov u žiakov stredných odborných škôl pedagogických a študentov učiteľských študijných programov.

VO1: Aká je celková miera preferencie psychologických mýtov u žiakov stredných odborných škôl pedagogických?

VO2: Aká je celková miera preferencie psychologických mýtov u študentov učiteľských študijných programov?

VO3: Ktoré psychologické mýty sú v oboch sledovaných skupinách respondentov najviac preferované?

2 Metódy

2.1 Výskumný súbor

Výskumný súbor tvorilo spolu 240 respondentov, z toho 120 žiakov stredných odborných škôl pedagogických a 120 študentov učiteľských študijných programov. Priemerný vek žiakov stredných škôl bol 18,28 roka, pričom vekové rozpätie v tejto skupine bolo od 17 do 21 rokov. Priemerný vek študentov vysokých škôl bol 20,76 roka, pričom vek respondentov v tejto skupine sa pohyboval od 18 do 26 rokov. Obe skupiny boli početne rovnako zastúpené. Z hľadiska pohlavia prevažovali v oboch skupinách ženy. V skupine žiakov stredných odborných škôl pedagogických boli zastúpené výlučne ženy (n = 120; 100 %). V skupine študentov učiteľských študijných programov tvorili ženy 96,7 % respondentov a muži 3,3 % respondentov.

2.2 Metódy výskumu a spracovania dát

Dôveru v psychologické mýty sme merali prostredníctvom Dotazníka psychologických mylných predstáv (Rapsová, Ballová Mikušková, 2024). Dotazník obsahuje 25 výrokov zameraných na rôzne oblasti psychologického poznania relevantné pre pedagogickú prax. Pri každom výroku respondent označuje odpoveď na päťbodovej Likertovej škále podľa toho, do akej miery považuje dané tvrdenie za pravdivé. Škála je formulovaná nasledovne: 1 = vôbec to nie je pravda, 5 = je to úplná pravda. Vyššie skóre pri jednotlivých položkách, respektíve vyššie celkové skóre, vyjadruje vyššiu mieru preferencie psychologických mýtov.

Štatistické analýzy boli realizované prostredníctvom programu JASP 0.15. Na získanie prehľadu o zozbieraných dátach sme využili metódy deskriptívnej štatistiky. Normalita rozdelenia celkového skóre psychologických mýtov bola overená pomocou Shapiro–Wilkovho testu. Na základe výsledkov bol na porovnanie skupín použitý Mannov–Whitneyho U test ako neparametrická alternatíva testovania rozdielov medzi dvoma nezávislými skupinami. Veľkosť efektu bola pri tomto teste vyjadrená pomocou poradovo-biseriálnej korelácie.

3 Výsledky

Deskriptívne štatistiky psychologických mýtov (PM) v sledovaných skupinách uvádzame v tabuľke 1. V skupine žiakov stredných odborných škôl pedagogických bolo priemerné celkové skóre $M = 3,25$ ($SD = 0,26$). V skupine študentov učiteľských študijných programov bolo priemerné celkové skóre $M = 3,27$ ($SD = 0,33$).

Tabuľka 1 Preferencia psychologických mýtov v skupinách respondentov

Skupina	N	M	SD	Min	Max
Žiaci stredných odborných škôl pedagogických	120	3,25	0,26	2,52	3,88
Študenti učiteľských študijných programov	120	3,27	0,33	1,96	4,28

Legenda: N – počet respondentov; M – aritmetický priemer; SD – smerodajná odchýlka; MIN – minimálna hodnota; MAX – maximálna hodnota; Zdroj: vlastné spracovanie

Na základe zistených priemerných hodnôt celkového skóre PM možno uviesť, že v oboch skupinách sa prejavila mierna až stredne silná preferencia psychologických mýtov (VO1 a VO2). Skutočnosť, že priemerné skóre v oboch skupinách presiahlo hodnotu 3, poukazuje na prítomnosť psychologických mylných predstáv oboch skupín respondentov, pričom vyššia hodnota zároveň vyjadruje vyššiu mieru ich preferencie.

V tabuľke 2 prezentujeme najviac preferované psychologické mýty v oboch skupinách respondentov. V skupine žiakov stredných odborných škôl pedagogických patrili medzi najviac preferované mýty PM6, PM10, PM24 a PM19 rev (VO3). Priemerné skóre týchto položiek sa pohybovalo od 4,05 do 4,55, čo poukazuje na vysokú mieru preferencie týchto psychologických mylných predstáv. V skupine študentov učiteľských študijných programov patrili medzi najviac preferované mýty PM6, PM10, PM13 a PM14 (VO3). Priemerné skóre týchto položiek sa pohybovalo od 4,09 do 4,42, čo rovnako naznačuje vysokú mieru ich preferencie.

Tabuľka 2 Najviac preferované psychologické mýty v skupinách respondentov

Skupina	Kód položky	Výrok	M	SD
SŠ	PM6	Čím väčšia je motivácia u žiakov, tým lepší výkon podávajú.	4,55	0,84
SŠ	PM10	Žiaci sa toho naučia viac, ak vyučovací štýl zodpovedá ich spôsobu učenia/učebnému štýlu.	4,39	0,85
SŠ	PM24	Ženy, dievčatá vedia lepšie odhadnúť pocity druhých ako muži, chlapci.	4,28	0,86
SŠ	PM19 rev	Nepravidelne poskytovaná spätná väzba najlepšie podporuje dlhodobé učenie.	4,05	1,00
VŠ	PM6	Čím väčšia je motivácia u žiakov, tým lepší výkon podávajú.	4,42	0,88
VŠ	PM10	Žiaci sa toho naučia viac, ak vyučovací štýl zodpovedá ich spôsobu učenia/učebnému štýlu.	4,37	0,86
VŠ	PM13	Žiaci sa budú učiť lepšie, ak objavia veci sami, namiesto toho, aby im ich učiteľ všetko vysvetľoval.	4,19	0,85
VŠ	PM14	Učitelia by mali kvôli lepším výkonom žiakov prispôsobiť výučbu rôznym typom inteligencie svojich študentov.	4,09	0,86

Legenda: PM – psychologický mýtus; SŠ – stredné školy (žiaci stredných odborných škôl pedagogických); VŠ – vysoké školy (študenti učiteľských študijných programov); M – aritmetický priemer; SD – smerodajná odchýlka; rev – reverzne preškálovaná položka; vyššie skóre vyjadruje vyššiu mieru preferencie psychologického mýtu; Zdroj: vlastné spracovanie

Na základe uvedených výsledkov v tabuľke 3 možno konštatovať, že medzi oboma sledovanými skupinami sa v celkovej miere preferencie psychologických mýtov nepreukázal štatisticky významný rozdiel. Priemerné poradie bolo mierne vyššie v skupine študentov učiteľských študijných programov (Mean Rank = 122,3) než v skupine žiakov stredných odborných škôl pedagogických (Mean

Rank = 118,7), avšak tento rozdiel nebol štatisticky významný. Hodnota $p = 0,68$ je vyššia ako hladina štatistickej významnosti 0,05, preto nemožno hovoriť o štatisticky významnom rozdieli medzi skupinami. Hodnota efektovej veľkosti $r_{rb} = 0,03$ zároveň poukazuje na veľmi malý efekt rozdielu medzi skupinami.

V rámci hypotézy H1 sme predpokladali, že existuje štatisticky významný rozdiel v preferencii psychologických mýtov u žiakov stredných odborných škôl pedagogických a študentov učiteľských študijných programov. Výsledky štatistickej analýzy ukázali, že neexistuje štatisticky významný rozdiel v preferencii psychologických mýtov medzi dvoma skúmanými skupinami. Z uvedených skutočností vyplýva, že naša hypotéza sa nepotvrdila.

Tabuľka 3 Komparácia skupín v celkovom skóre PM

Skupina	N	M	SD	Mean Rank	Sum Rank	U	p	rrb
SŠ	120	3,25	0,26	118,7	14 239	6978,50	0,68	0,03
VŠ	120	3,27	0,33	122,3	14 682			

Legenda: SŠ – stredné školy (žiaci stredných odborných škôl pedagogických); VŠ – vysoké školy (študenti učiteľských študijných programov); N – počet respondentov; M – aritmetický priemer; SD – smerodajná odchýlka; Mean Rank – priemerné poradie; Sum Rank – súčet poradí; p – hladina štatistickej významnosti; Mannov-Whitneyho U test; rrb – poradovo-biseriálna korelácia; Zdroj: vlastné spracovanie

4 Diskusia a záver

Výsledky výskumu ukázali, že psychologické mýty boli prítomné v oboch skúmaných skupinách respondentov, pričom ich preferencia dosahovala miernu až stredne silnú úroveň. Toto zistenie považujeme za dôležité najmä preto, že naznačuje, že vyšší stupeň pedagogicko-psychologickej prípravy sa automaticky nespája s nižšou mierou preferencie psychologických mýtov. Vychádzajúc z uvedeného si dovoľíme tvrdiť, že samotný kontakt s psychologickým obsahom a ďalšie vzdelávanie ešte neznamenajú, že budúci pedagógovia automaticky odmietnu zjednodušené, intuitívne príťažlivé, no vedecky nepodložené tvrdenia.

Z deskriptívneho hľadiska sa ukázalo, že medzi najviac preferovanými psychologickými mýtmi sa v oboch skupinách objavili aj spoločné položky. V oboch skupinách patrili medzi najviac preferované najmä výroky PM6 „Čím väčšia je motivácia u žiakov, tým lepší výkon podávajú.“ a PM10 „Žiaci sa toho naučia viac vtedy, ak vyučovací štýl zodpovedá ich spôsobu učenia/učebnému štýlu.“ Takéto výsledky naznačujú, že respondenti týmto výrokmi nepripisovali len mierny súhlas, ale že ich vo vyššej miere vnímali ako pravdivé, presvedčivé a dôveryhodné. Naše zistenia sú v tomto smere v súlade s domácimi výskumami. Matiesková a Rapsová (2025) pri študentoch učiteľských študijných programov

zistili, že viaceré vedecky vyvrátené psychologické mýty boli budúcimi učiteľmi vnímané ako pravdivé, čo poukazuje na vyššiu mieru dôvery v psychologické mylné predstavy už v pregraduálnej príprave. Podobne aj Šubíková a Rapsová (2025) na vzorke učiteľov zistili, že medzi najrozšírenejšie psychologické mylné predstavy patrili práve mýty týkajúce sa motivácie žiakov a učebných štýlov.

Už samotné zloženie najviac preferovaných mýtov naznačuje, že dominovali najmä mýty týkajúce sa učenia, motivácie, vyučovania a všeobecne rozšírených pedagogických presvedčení. Takéto výroky bývajú často vnímané ako samozrejmé a intuitívne presvedčivé, pričom ich prijímanie vyplýva skôr z ich blízkosti k pedagogickej praxi, než z vedeckej podloženosti. Z pedagogického hľadiska je významné, že sa viažu na oblasti, ktoré môžu ovplyvňovať budúce rozhodovanie učiteľov, hodnotenie žiakov a výber vyučovacích stratégií.

Osobitnú pozornosť si zasluhuje výrok PM10 týkajúci sa učebných štýlov, ktorý patril medzi najviac preferované v oboch skupinách respondentov. Tento výsledok možno interpretovať ako prejav pretrvávajúceho mýtu učebných štýlov, ktorý je v edukácii dlhodobo veľmi rozšírený. Predstava, že výučba bude efektívnejšia, ak bude prispôbená preferovanému štýlu učenia žiaka, je intuitívne príťažlivá, no jej empirická opora je slabá. V tomto smere sú naše zistenia v súlade s výskumami Dekker a kol. (2012), Howard-Jones (2014), Newton, Salvi (2020), Papadatou-Pastou, Touloumakos (2021), ktoré upozorňujú na vysokú mieru viery v tento mýtus medzi učiteľmi a budúcimi učiteľmi. Rizikom je, že pedagógovia môžu prikladať nadmerný význam postupom, ktorých účinnosť nebola dostatočne potvrdená, a zároveň oslabovať dôraz na stratégie podložené výskumom.

Podobne významný bol aj výrok PM6 *„Čím väčšia je motivácia u žiakov, tým lepší výkon podávajú.“* Tento výsledok ukazuje tendenciu chápať vzťah medzi motiváciou a výkonom zjednodušene. Hoci motivácia patrí medzi významné determinanty učenia, sama osebe nevysvetľuje celý výkon žiaka, ktorý je výsledkom pôsobenia viacerých faktorov. Rizikom vysokej preferencie tohto výroku je možnosť, že budúci pedagógovia budú školské problémy interpretovať prevažne cez nedostatok motivácie, pričom ostatné relevantné faktory zostanú v úzadí.

V skupine študentov učiteľských študijných programov patrili medzi najviac preferované aj výroky PM13 *„Žiaci sa budú učiť lepšie, ak objavia veci sami, namiesto toho, aby im ich učiteľ všetko vysvetľoval.“* a PM14 *„Učiteľia by mali kvôli lepšiemu výkonu žiakov prispôbiť výučbu rôznym typom inteligencie svojich študentov.“* Obe tieto položky sú zaujímavé tým, že sa opierajú o myšlienky, ktoré majú v pedagogike pozitívny a modernizačný nádych. Objavné učenie je často

spájané so samostatnosťou, aktivitou a hlbším porozumením, kým typy inteligencie sa spájajú s rešpektom k individualite žiakov. Práve preto môžu byť tieto výroky prijímané ako prirodzene správne a pedagogicky žiaduce.

V prípade výroku PM13 *„Žiaci sa budú učiť lepšie, ak objavia veci sami, namiesto toho, aby im ich učiteľ všetko vysvetľoval.“* možno hovoriť o vyššej miere viery v predstavu, že objavné učenie je vo všeobecnosti účinnejšie než výučba s vedením učiteľa. Takýto názor je v súčasnom pedagogickom diskurze atraktívny, pretože korešponduje s dôrazom na aktivitu žiaka, samostatnosť a konštruktivistické princípy. Odborná literatúra však upozorňuje, že úplne nevedené objavovanie nie je vo všeobecnosti účinnejšie než dobre štruktúrovaná výučba s primeranou oporou učiteľa, čo zdôrazňujú najmä Kirschner a kol. (2006) a Alfieri a kol. (2011). Rizikom vysokej preferencie tohto výroku je podceňovanie významu učiteľovho vysvetľovania, priebežnej podpory a usmerňovania žiaka v procese učenia. V pedagogickej praxi by to mohlo viesť k jednostrannému uprednostňovaniu samostatného objavovania na úkor odborne vedeného učenia. Výsledok však zároveň naznačuje, že respondenti citlivo vnímajú význam aktívneho zapojenia žiaka do učenia. Samotné jadro tohto presvedčenia teda nie je úplne nesprávne, problém spočíva skôr v jeho zjednodušenej a príliš zovšeobecnenej interpretácii.

Výrok PM14 *„Učitelia by mali kvôli lepším výkonom žiakov prispôbiť výučbu rôznym typom inteligencie svojich študentov.“* možno interpretovať v súvislosti s popularizovaným konceptom viacnásobných inteligencií. Tento koncept je v školskom prostredí veľmi známy a často vnímaný pozitívne, pretože zdôrazňuje rôznorodosť žiakov a potrebu diferencovaného prístupu. Ako však upozorňujú Dekker a kol. (2012) a Pasquinelli (2012), používanie teórie viacnásobných inteligencií ako priameho pedagogického návodu nemá dostatočnú empirickú oporu. Rizikom vysokej preferencie tohto výroku je to, že budúci pedagógovia budú pri plánovaní výučby vychádzať z populárnych, no metodologicky nejednoznačných konceptov. Súčasne však nemožno prehliadnuť, že tento výsledok odráža snahu respondentov rešpektovať individualitu žiakov a diferencovať výučbu podľa ich potrieb. Aj v tomto prípade teda nejde o úplne chybný pedagogický zámer, ale o jeho opretie o teoreticky a empiricky problematický koncept.

V skupine žiakov stredných odborných škôl pedagogických sa medzi najviac preferovanými výroky objavili aj PM24 *„Ženy, dievčatá vedia lepšie odhadnúť pocity druhých ako muži, chlapci.“* a PM19 *„Nepravidelne poskytovaná spätná väzba najlepšie podporuje dlhodobé učenie.“* Tieto položky naznačujú, že u tejto skupiny sa medzi výraznejšie presvedčenia zaradili nielen mýty o učení, ale aj rodovo podfarbené stereotypy a zjednodušené predstavy o mechanizmoch

efektívneho učenia. V prípade výroku PM24 ide o stereotypné rodové zovšeobecnenie, ktoré môže odrážať kultúrne a spoločensky rozšírené predstavy o emocionalite a empatii žien a mužov. Takéto presvedčenie môže byť v pedagogickej praxi rizikové, pretože môže viesť k stereotypnému hodnoteniu žiakov a k odlišným očakávaniam voči chlapcom a dievčatám. Pri výroku PM19 rev „*Nepravidelne poskytovaná spätná väzba najlepšie podporuje dlhodobé učenie.*“ ide o mylnú predstavu týkajúcu sa spätnej väzby a efektívneho učenia. Aj tento výsledok je významný, pretože spätná väzba patrí medzi kľúčové nástroje učenia a vyučovania. Ak budúci pedagógovia vychádzajú zo zjednodušených predstáv o jej účinnosti, môže to nepriaznivo vplývať na ich budúce vyučovacie rozhodnutia.

Ďalšou významnou rovinou diskusie je komparácia skupín v celkovej miere preferencie psychologických mýtov. V našom výskume sa medzi žiakmi stredných odborných škôl pedagogických a študentmi učiteľských študijných programov nepreukázal štatisticky významný rozdiel v celkovej miere preferencie psychologických mýtov. Tento výsledok naznačuje, že psychologické mýty môžu byť pomerne stabilne prítomné naprieč rôznymi skupinami budúcich pedagógov a že samotný vyšší stupeň pedagogicko-psychologickej prípravy nemusí automaticky viesť k ich oslabeniu alebo odstráneniu. Naše zistenia zároveň korešpondujú aj s výskumami Klučárovej a Rapsovej (2025) a Koncovej a Rapsovej (2025), ktoré taktiež nepreukázali významné rozdiely medzi porovnávanými skupinami respondentov.

Celkovo možno konštatovať, že výsledky podporujú zistenia viacerých domácich aj zahraničných výskumov, podľa ktorých sú psychologické mýty medzi (budúcimi) pedagógmi rozšírené a odolné voči zmene (Lilienfeld a kol., 2010; Ferrero a kol., 2016; Pieschl kol., 2021; Menz a kol., 2021; Tullis, 2022). Osobitne to platí pri tvrdeniach, ktoré sú intuitívne presvedčivé, spoločensky rozšírené a ponúkajú jednoduché vysvetlenia zložitých javov.

Na základe zistených výsledkov považujeme za potrebné venovať v pedagogickej praxi a predovšetkým v pregraduálnej príprave budúcich pedagógov zvýšenú pozornosť systematickému rozvíjaniu psychologickej gramotnosti. Výsledky ukázali, že psychologické mýty sa vyskytovali tak u žiakov stredných odborných škôl pedagogických, ako aj u študentov učiteľských študijných programov, pričom v oboch skupinách dosiahla ich celková miera porovnateľnú úroveň. Táto skutočnosť naznačuje, že samotný kontakt s psychologickým obsahom ešte automaticky nevedie k odmietaniu vedecky nepodložených tvrdení. Z tohto dôvodu považujeme za dôležité, aby sa v pedagogickej príprave nekládol dôraz iba na sprostredkovanie psychologických poznatkov, ale aj na to, aby sa budúci pedagógovia učili tieto poznatky kriticky

vyhodnocovať, prepájať s empirickými dôkazmi a odlišovať ich od intuitívne presvedčivých, no nepresných predstáv.

Osobitnú pozornosť odporúčame venovať tým oblastiam, v ktorých sa v našom výskume ukázala vyššia miera preferencie psychologických mýtov, najmä témam súvisiacim s motiváciou žiakov, učebnými štýlmi, objavným učením, spätnou väzbou a prispôbovaním výučby typom inteligencie. Práve tieto oblasti sa v pedagogickom prostredí často prezentujú zjednodušene, popularizačne alebo bez dostatočného vedeckého ukotvenia, čo môže viesť k ich nekritickému prijímaniu.

Za vhodné považujeme, aby sa v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov cielene využívali také vyučovacie postupy, ktoré podporujú kritické myslenie, prácu s dôkazmi a reflexiu vlastných presvedčení. Dôležitou súčasťou výučby by mohlo byť systematické analyzovanie najčastejších psychologických mýtov, porovnávanie intuitívnych predstáv s výsledkami výskumov, interpretácia odborných textov, práca s výskumnými dôkazmi či diskusia o konkrétnych situáciách z pedagogickej praxe.

Vzhľadom na to, že psychologické mýty bývajú často posilňované médiami, sociálnymi sieťami, populárno-náučnými zdrojmi a zjednodušeným verejným diskurzom, odporúčame v pedagogickej príprave cielene rozvíjať aj informačnú a mediálnu gramotnosť. Budúci pedagógovia by mali byť vedení k tomu, aby vedeli posudzovať dôveryhodnosť zdrojov, rozlišovať medzi odborným a popularizovaným výkladom psychologických javov a identifikovať tvrdenia, ktoré síce pôsobia presvedčivo, no nie sú opreté o kvalitné vedecké dôkazy.

Odporúčame tiež, aby sa v rámci psychologických a pedagogických predmetov kládol väčší dôraz na aplikáciu evidence-based prístupu do edukačnej praxe. To znamená, že budúci pedagógovia by mali byť vedení k tomu, aby pri uvažovaní o výchovno-vzdelávacích postupoch vychádzali z overených výskumných poznatkov, nie iba z tradovaných presvedčení, osobnej intuície alebo populárnych odporúčaní. V tomto smere by bolo vhodné zaradiť do výučby viac aktivít zameraných na interpretáciu výskumných zistení, posudzovanie účinnosti rôznych pedagogických postupov a porovnávanie vedecky podložených prístupov s tými, ktoré sú založené skôr na mýtoch a zjednodušeníach.

Za prínosné považujeme aj to, aby sa problematika psychologických mýtov nestala len okrajovou témou jedného predmetu, ale aby bola priebežne prepájaná s viacerými zložkami pedagogickej prípravy.

V praktickej rovine odporúčame podporovať aj také formy výučby, ktoré umožňujú aktívny kontakt študentov s odbornou argumentáciou a korekciou chybných presvedčení. Môže ísť napríklad o seminárne diskusie nad výskumnými

štúdiami, analýzu rozšírených psychologických tvrdení z médií, identifikáciu mýtov v pedagogických materiáloch, reflexiu vlastných skúseností z pedagogickej praxe alebo porovnávanie intuitívnych predstáv s výskumnými dôkazmi.

Na záver možno konštatovať, že odporúčania pre prax by nemali smerovať iba k rozširovaniu množstva psychologických informácií vo výučbe, ale predovšetkým ku skvalitňovaniu spôsobu, akým sa s týmito informáciami pracuje.

Literatúra

Alfieri, L., Brooks, P. J., Aldrich, N. J., & Tenenbaum, H. R. (2011). Does discovery-based instruction enhance learning? *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 1–18.

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, 429.

DiSessa, A. A. (2006). A history of conceptual change research: Threads and fault lines. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 265–281). New York, NY: Cambridge University Press.

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.

Howard-Jones, P. A. (2014). Neuroscience and education: Myths and messages. *Nature Reviews Neuroscience*, 15(12), 817–824.

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.

Klučárová, K., & Rapsová, L. (2025). Psychologické miskoncepce u učitel'ov primárneho a nižšieho sekundárneho vzdelávania. In M. Verešová (Ed.), *Konvergenie vedeckej činnosti študentov a učitel'ov VI* (pp. 53–62). Nitra: Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre.

Koncová, K., & Rapsová, L. (2025). Psychologické mýty učitel'ov a študentov učiteľ'stva primárneho vzdelávania: Komparatívna analýza. In M. Verešová (Ed.), *Konvergenie vedeckej činnosti študentov a učitel'ov VI* (pp. 63–71). Nitra: Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre.

Lilienfeld, S. O., Lynn, S. J., Ruscio, J., & Beyerstein, B. L. (2010). *50 great myths of popular psychology: Shattering widespread misconceptions about human behavior*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Matiesková, A., & Rapsová, L. (2025). Preferencia psychologických mylných predstáv učiteľov v pregraduálnej príprave. In M. Verešová (Ed.), *Konvergenie vedeckej činnosti študentov a učiteľov VI* (pp. 82–91). Nitra: Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre.

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.

Newton, P. M., & Salvi, A. (2020). How common is belief in the learning styles neuromyth, and does it matter? A pragmatic systematic review. *Frontiers in Education*, 5, 602451.

Papadatou-Pastou, M., & Touloumakos, A. K. (2021). The learning styles neuromyth: When the same term means different things to different teachers. *European Journal of Psychology of Education*, 36(2), 511–531.

Pasquinelli, E. (2012). Neuromyths: Why do they exist and persist? *Mind, Brain, and Education*, 6(2), 89–96.

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: Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre.

Šubíková, P., & Rapsová, L. (2025). Psychologické mylné predstavy z aspektu dôvery učiteľov vo vedu. In M. Verešová (Ed.), *Konvergenie vedeckej činnosti študentov a učiteľov VI* (pp. 31–43). Nitra: Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre.

Taylor, A., & Kowalski, P. (2012). Students' misconceptions in psychology: How you ask matters ... sometimes. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(3), 62–72.

Tulis, M. (2022). Refuting misconceptions in an introductory psychology course for preservice teacher. *Psychology Learning and Teaching*, 21(3), 210–234.

KRITICKÉ MYSLENIE AKO SÚČASŤ PSYCHOLOGICKEJ GRAMOTNOSTI BUDÚCICH UČITEĽOV

CRITICAL THINKING AS PART OF THE PSYCHOLOGICAL LITERACY OF FUTURE TEACHERS

Jana Tehlárová, Andrea Juhásová

Abstrakt: Cieľom štúdie bolo analyzovať vzťah medzi kritickým myslením a psychologickou gramotnosťou u študentov učiteľských programov. Kritické myslenie predstavuje jednu z kľúčových kompetencií psychologicky gramotného učiteľa, ktorá umožňuje efektívne posudzovať vedecké poznatky, identifikovať psychologické mýty a prijímať kvalifikované pedagogické rozhodnutia. Výskum bol realizovaný na vzorke 120 študentov učiteľstva s priemerným vekom 21 rokov. Na zber dát bola použitá Batéria psychologической gramotnosti a Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal (WGCTA). Dáta boli analyzované prostredníctvom deskriptívnej štatistiky, korelačnej analýzy a štandardizácie výsledkov pomocou Z-skóre. Výsledky poukázali na významný rozdiel medzi subjektívne deklarovanou úrovňou psychologической gramotnosti a objektívne meranou úrovňou kritického myslenia. Respondenti dosiahli vyššie skóre v postojoyých dimenziách psychologической gramotnosti než vo výkonovom teste kritického myslenia. Zistenia zároveň naznačujú existenciu fenoménu ilúzie vedomostí, keď jednotlivci hodnotia svoje kompetencie pozitívnejšie, než zodpovedá ich reálnemu výkonu. Výsledky zdôrazňujú potrebu systematického rozvoja kritického myslenia a vedeckého skepticizmu v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov.

Kľúčové slová: kritické myslenie, psychologická gramotnosť, budúci učitelia, psychologické mýty, vedecký skepticizmus.

Abstract: The aim of the study was to analyze the relationship between critical thinking and psychological literacy among students in teacher education programs. Critical thinking is one of the key competencies of a psychologically literate teacher, enabling them to effectively evaluate scientific knowledge, identify psychological myths, and make informed pedagogical decisions. The research was conducted on a sample of 120 teacher education students with an average age of 21. The Psychological Literacy Battery and the Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal (WGCTA) were used for data collection. The data were analyzed using descriptive statistics, correlation analysis, and standardization of results via Z-scores. The results indicated a significant difference between the subjectively reported level of psychological literacy and the objectively measured level of critical thinking. Respondents achieved higher scores on the attitudinal dimensions of psychological literacy than on the performance-based critical thinking test. The findings also suggest the existence of the illusion of knowledge, where individuals assess their competencies more positively than their actual performance warrants. The results emphasize the need for the systematic development of critical thinking and scientific skepticism in the undergraduate training of future teachers.

Keywords: critical thinking, psychological literacy, future teachers, psychological myths, scientific skepticism.

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

1 Úvod do problematiky

V podmienkach súčasnej informačnej spoločnosti sa od učiteľov očakáva nielen zvládnutie odborného obsahu, ale aj schopnosť kriticky hodnotiť informácie, identifikovať neoverené tvrdenia a prijímať rozhodnutia založené na dôkazoch. Kritické myslenie sa preto považuje za jednu z kľúčových kompetencií moderného vzdelávania a významný predpoklad efektívneho pedagogického pôsobenia (Paul & Elder, 2008).

Kritické myslenie predstavuje vyššiu formu kognitívneho spracovania informácií, ktorá zahŕňa analýzu, interpretáciu, evaluáciu a vyvodzovanie záverov (Facione, 2015). Ennis (1989) ho charakterizuje ako reflektívne a racionálne uvažovanie smerujúce k rozhodovaniu o tom, čomu veriť a ako konať. Podobne Facione (2000) zdôrazňuje, že ide o účelové a sebaregulačné posudzovanie, ktoré vedie k tvorbe odôvodnených úsudkov. V pedagogickej praxi zohráva kritické myslenie významnú úlohu pri interpretácii správania žiakov, výbere vhodných pedagogických postupov a hodnotení kvality vzdelávacích informácií.

S kritickým myslením úzko súvisí koncept psychologickkej gramotnosti. Psychologická gramotnosť predstavuje schopnosť využívať psychologické vedomosti, zručnosti a postoje pri riešení problémov osobného, sociálneho a profesijného života (McGovern et al., 2010). Nezahŕňa iba znalosť psychologických teórií, ale aj schopnosť aplikovať vedecké poznatky, kriticky ich hodnotiť a reflektovať vlastné myslenie (Cranney & Dunn, 2011). Psychologicky gramotný učiteľ dokáže interpretovať správanie žiakov na základe vedeckých poznatkov, odolávať stereotypom a prijímať rozhodnutia založené na dôkazoch (Rapsová, 2024).

Významným prvkom psychologickkej gramotnosti je kritická psychologická gramotnosť, ktorá predstavuje najvyššiu úroveň rozvoja tejto kompetencie. Zahŕňa schopnosť kriticky posudzovať psychologické informácie, odhaľovať psychologické mýty a zodpovedne využívať psychologické poznatky v praxi (Sokolová et al., 2013). Ako uvádza Murdoch (2016), kritické myslenie predstavuje základný mechanizmus umožňujúci jednotlivcovi rozlišovať medzi vedecky podloženými informáciami a nepodloženými presvedčeniami.

Viacerí autori upozorňujú, že aj študenti pedagogických a psychologických odborov môžu podliehať psychologickým mýtom a kognitívnym skresleniam napriek pozitívnym postojom k vede (Furnham, 2019; Kowalski & Kujawski, 2009). Samotná deklarovaná dôvera vo vedu preto nemusí automaticky znamenať schopnosť efektívne pracovať s vedeckými dôkazmi. V tomto kontexte

sa javí ako potrebné skúmať vzťah medzi objektívne meraným kritickým myslením a subjektívne deklarovanou psychologickou gramotnosťou.

Cieľom predkladanej štúdie bolo analyzovať úroveň kritického myslenia a psychologickej gramotnosti budúcich učiteľov a preskúmať vzťahy medzi ich jednotlivými komponentmi. Osobitná pozornosť bola venovaná rozdielom medzi deklarovanými postojmi respondentov a ich reálnym výkonom v objektívnom teste kritického myslenia.

Na naplnenie hlavného cieľa boli stanovené nasledujúce čiastkové ciele:

- porovnať úroveň subjektívneho hodnotenia psychologickej gramotnosti s výsledkami v objektívnom teste kritického myslenia (WGCTA),
- preskúmať vzťah medzi mierou vedeckého skepticizmu a vedeckej integrity,
- analyzovať variabilitu štandardizovaných výsledkov v teste WGCTA a v oblasti psychologickej gramotnosti.

Hypotézy:

H1: Predpokladali sme, že respondenti dosiahnu štatisticky významne vyššiu priemernú úspešnosť v subjektívnom hodnotení pedagogickej gramotnosti v porovnaní s objektivizovaným testom kritického myslenia WGCTA.

H2: Predpokladali sme, že miera vedeckého skepticizmu bude pozitívne korelovať s mierou vedeckej integrity v rámci súboru dotazníka pedagogickej gramotnosti.

H3: Predpokladali sme, že distribúcia štandardizovaných výsledkov Z-skóre v teste WGCTA bude vykazovať vyšší rozptyl hodnôt než v prípade pedagogickej gramotnosti.

2 Metódy

Výskum bol realizovaný kvantitatívnym deskriptívno-komparatívnym dizajnom. Výskumný súbor tvorilo 120 študentov učiteľských programov s priemerným vekom približne 21 rokov. Do výkonového testovania kritického myslenia sa zapojilo 90 respondentov.

Na zber dát boli použité dva výskumné nástroje. Prvým bola Batéria psychologickej gramotnosti, pozostávajúca zo škály psychologických mylných predstáv, škály dispozícií ku kritickému mysleniu, škály dôveryhodnosti vedy a škály integrity. Druhým nástrojom bol Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal (WGCTA), ktorý objektívne meria úroveň kritického myslenia

v oblastiach úsudku, rozpoznávania domnienok, dedukcie, interpretácie a hodnotenia argumentov.

Získané údaje boli spracované pomocou deskriptívnej štatistiky. Na porovnanie výsledkov rôznych nástrojov boli hrubé skóre transformované na štandardizované Z-skóre. Vzťahy medzi jednotlivými premennými boli analyzované prostredníctvom Pearsonovho korelačného koeficientu. Výskum overoval tri hypotézy týkajúce sa rozdielov medzi subjektívnym a objektívnym hodnotením kompetencií, vzťahu vedeckého skepticizmu a integrity a variability výsledkov v jednotlivých meraniach.

3 Výsledky

Výsledky výskumu poskytujú obraz o úrovni kritického myslenia a psychologickej gramotnosti budúcich učiteľov. Analýza bola realizovaná prostredníctvom výkonového testu Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal (WGCTA) a Batérie psychologickej gramotnosti.

V oblasti kritického myslenia dosiahli respondenti celkovú priemernú úspešnosť 46,7 %, čo naznačuje strednú úroveň rozvinutia sledovaných kognitívnych schopností. Najvyššie skóre bolo zaznamenané v subteste interpretácie (57,2 %), ktorý overuje schopnosť správne vyvodzovať závery na základe predložených informácií. Relatívne dobré výsledky dosiahli respondenti aj v oblasti dedukcie (52,6 %), čo poukazuje na schopnosť aplikovať logické pravidlá pri riešení problémov.

Naopak, najnižšie skóre bolo zaznamenané v subteste úsudku (33,2 %), ktorý vyžaduje hodnotenie pravdepodobnosti tvrdení na základe dostupných dôkazov. Slabšie výsledky sa objavili aj pri rozpoznávaní domnienok (42,8 %), čo naznačuje, že budúci učitelia majú problém identifikovať implicitné predpoklady obsiahnuté v argumentoch alebo tvrdeniach. Tieto zistenia sú významné najmä vzhľadom na pedagogickú prax, kde je schopnosť rozlišovať medzi faktami, domnienkami a interpretáciami nevyhnutnou súčasťou profesionálneho rozhodovania.

Analýza psychologickej gramotnosti priniesla výrazne odlišný obraz. Priemerná úroveň deklarovanej psychologickej gramotnosti dosiahla približne 69,6 %, čo predstavuje podstatne vyššie hodnoty v porovnaní s objektívne meraným kritickým myslením. Respondenti vo všeobecnosti deklarovali pozitívne postoje k vede, vysokú mieru vedeckej integrity a relatívne rozvinuté dispozície ku kritickému mysleniu.

V oblasti psychologických mýtov sa však ukázalo, že viaceré nevedecké presvedčenia sú medzi respondentmi stále prítomné. Napriek pozitívnemu postoju k vede niektorí respondenti prejavovali tendenciu akceptovať zjednodušené alebo vedecky nepodložené vysvetlenia psychologických javov. Tento výsledok naznačuje, že samotná deklarovaná dôvera vo vedu nemusí automaticky viesť k schopnosti identifikovať pseudovedecké tvrdenia.

Významným zistením bola komparácia štandardizovaných Z-skóre. Distribúcia výsledkov psychologickej gramotnosti bola pomerne homogénna a sústred'ovala sa vo vyšších hodnotách. Naopak, výkon v teste kritického myslenia vykazoval podstatne väčší rozptyl. To znamená, že respondenti sa navzájom viac líšili v reálnych kognitívnych schopnostiach než vo svojich postojoch a sebahodnotení.

Prostredníctvom empirických dát boli hypotézy verifikované nasledovne:

- Hypotéza H1

Hypotéza predpokladala, že respondenti dosiahnu štatisticky významne vyššiu priemernú úspešnosť v subjektívnom hodnotení psychologickej gramotnosti v porovnaní s objektivizovaným testom kritického myslenia WGCTA. Na základe porovnania priemerných hodnôt možno konštatovať, že H1 sa potvrdila a subjektívne hodnotenie psychologickej gramotnosti bolo výrazne vyššie než výkon v teste WGCTA.

- Hypotéza H2

Hypotéza predpokladala existenciu pozitívnej korelácie medzi vedeckým skepticizmom a vedeckou integritou.

Na overenie hypotézy bola použitá korelačná analýza, ktorá preukázala pozitívny vzťah medzi sledovanými premennými. To znamená, že respondenti s vyššou mierou vedeckého skepticizmu vykazovali aj vyššiu mieru integrity. H2 sa potvrdila.

- Hypotéza H3

Hypotéza predpokladala, že distribúcia výsledkov v teste WGCTA bude vykazovať vyšší rozptyl než v prípade psychologickej gramotnosti. Na základe analýzy štandardizovaných výsledkov možno konštatovať, že H3 sa potvrdila a výkon v teste WGCTA bol variabilnejší než výsledky v oblasti psychologickej gramotnosti.

Výsledky podporili hypotézu o existencii rozdielu medzi subjektívnym a objektívnym hodnotením kompetencií. Budúci učitelia sa vo všeobecnosti hodnotili ako psychologicky gramotní a otvorení vedeckému poznaniu, avšak ich

výkon v úlohách vyžadujúcich logickú analýzu, posudzovanie dôkazov a identifikáciu argumentačných chýb bol výrazne nižší. Tento jav možno interpretovať ako prejav tzv. ilúzie vedomostí alebo nadhodnocovania vlastných kompetencií.

Pozitívnym zistením bolo potvrdenie vzťahu medzi vedeckým skepticizmom a vedeckou integritou. Respondenti, ktorí prejavovali vyššiu mieru kritického posudzovania informácií, zároveň vykazovali vyššie skóre v oblasti etických a vedecky orientovaných postojov. Tento výsledok podporuje predpoklad, že kritické myslenie a vedecká integrita predstavujú vzájomne prepojené komponenty psychologickkej gramotnosti.

Získané výsledky poukazujú na výrazný nesúlad medzi subjektívnym hodnotením a objektívnym výkonom respondentov, ako aj na existenciu vzťahov medzi vybranými dimenziami psychologickkej gramotnosti.

4 Diskusia a záver

Predložený výskum sa zamerail na analýzu kritického myslenia ako jednej z kľúčových zložiek psychologickkej gramotnosti budúcich učiteľov. Výsledky potvrdili, že medzi deklarovanou úrovňou psychologickkej gramotnosti a objektívne meraným kritickým myslením existuje výrazný rozdiel. Respondenti dosahovali relatívne vysoké skóre v postojových dimenziách psychologickkej gramotnosti, avšak ich výkon v teste kritického myslenia bol výrazne nižší.

Toto zistenie podporuje teoretické východiská autorov, ktorí upozorňujú na rozdiel medzi deklarovanými postojmi a reálnymi kognitívnymi kompetenciami (McGovern et al., 2010; Cranney & Dunn, 2011). Ukazuje sa, že pozitívny vzťah k vede a psychologickému poznaniu automaticky nezaručuje schopnosť analyzovať argumenty, hodnotiť dôkazy alebo identifikovať logické chyby. Podobné závery prezentujú aj Furnham & Grover (2019) a Gardnery & Brown (2013), ktorí poukazujú na pretrvávajúcu prítomnosť psychologických mýtov aj u osôb s formálnym psychologickým vzdelaním.

Nižšie skóre respondentov v oblastiach úsudku a rozpoznávania domnienok možno interpretovať ako indikátor nedostatočne rozvinutých analytických zručností. Práve tieto komponenty sú pritom považované za základné prvky kritického myslenia (Facione, 2015). V pedagogickej profesii majú zásadný význam, pretože učiteľ sa denne stretáva s potrebou vyhodnocovať informácie, interpretovať správanie žiakov a rozhodovať sa v situáciách charakterizovaných neistotou. Podľa Kunter et al. (2013) kvalitné pedagogické rozhodovanie

vyžaduje schopnosť reflektovať vlastné úsudky a kriticky pracovať s dostupnými informáciami.

Výsledky zároveň potvrdili pozitívny vzťah medzi vedeckým skepticizmom a vedeckou integritou. Tento nález korešponduje s koncepciou psychologickej gramotnosti, podľa ktorej kritické hodnotenie informácií predstavuje predpoklad etického a profesionálne zodpovedného konania (McGovern et al., 2010). Sosu (2013) zdôrazňuje, že otvorenosť voči novým informáciám a reflektívny skepticizmus patria medzi základné dispozičné charakteristiky kriticky mysliaceho jednotlivca. Výsledky preto naznačujú, že rozvoj kritického myslenia môže súčasne podporovať aj rozvoj vedeckej integrity budúcich učiteľov.

Významným zistením bola tiež vyššia homogenita postojevých ukazovateľov v porovnaní s výkonovým testom kritického myslenia. Kým respondenti vykazovali podobné postoje k vede a psychologickým poznatkom, ich reálne kognitívne schopnosti boli podstatne diferencovanejšie. Tento jav možno interpretovať v kontexte metakognitívnych procesov a tzv. ilúzie vedomostí, pri ktorej jednotlivci preceňujú úroveň svojich kompetencií (Paul & Elder, 2008). Z pedagogického hľadiska ide o dôležitý poznatok, pretože realistické sebahodnotenie predstavuje významný predpoklad profesionálneho rastu učiteľa.

Výsledky výskumu podporujú názor, že kritické myslenie nemožno chápať ako izolovanú kognitívnu zručnosť, ale ako integrálnu súčasť psychologickej gramotnosti. V súlade s koncepciou kritickej psychologickej gramotnosti (Sokolová et al., 2013) možno konštatovať, že schopnosť hodnotiť vedecké dôkazy, reflektovať vlastné presvedčenia a identifikovať psychologické mýty predstavuje jednu z kľúčových kompetencií budúceho učiteľa.

Na záver možno konštatovať, že psychologická gramotnosť bez dostatočne rozvinutého kritického myslenia nemusí zabezpečovať kvalitné pedagogické rozhodovanie. Zistenia poukazujú na potrebu systematického rozvoja kritického myslenia v pregraduálnej príprave učiteľov prostredníctvom práce s vedeckými dôkazmi, argumentačnej analýzy, reflexie vlastného myslenia a identifikácie pseudovedeckých tvrdení. Rozvoj týchto kompetencií môže významne prispieť k formovaniu učiteľov schopných orientovať sa v komplexnom informačnom prostredí a podporovať kritické myslenie aj u svojich žiakov.

Zistenia zároveň podporujú teoretické východiská psychologickej gramotnosti formulované McGovernom et al. (2010), podľa ktorých psychologická gramotnosť zahŕňa nielen vedomosti, ale aj schopnosť využívať vedecké myslenie pri interpretácii javov a riešení problémov. Ukazuje sa, že

práve táto aplikačná a hodnotiaca rovina predstavuje u budúcich učiteľov oblasť, ktorá si vyžaduje systematický rozvoj.

Osobitne významným zistením je nižšia úspešnosť respondentov v oblastiach úsudku a rozpoznávania domnienok. V pedagogickej praxi ide o kompetencie nevyhnutné pri hodnotení informácií, diagnostikovaní výchovno-vzdelávacích problémov či interpretácii správania žiakov. Nedostatočné rozvinutie týchto schopností môže viesť k unáhleným záverom, stereotypizácii alebo nesprávnej interpretácii pedagogických situácií.

Pozitívnym aspektom výskumu je potvrdenie vzťahu medzi vedeckým skepticizmom a vedeckou integritou. Výsledky naznačujú, že schopnosť kriticky posudzovať tvrdenia úzko súvisí s etickým a zodpovedným prístupom k vedeckému poznaniu. Táto súvislosť je mimoriadne dôležitá v období narastajúceho množstva dezinformácií a pseudovedeckých tvrdení, s ktorými sa učitelia stretávajú nielen vo svojej profesii, ale aj v každodennom živote.

Limity výskumu

Pri interpretácii výsledkov je potrebné zohľadniť viaceré obmedzenia výskumu. Prvým limitom je charakter výberu výskumného súboru. Výskum bol realizovaný na zámerne vybranej vzorke študentov učiteľstva, čo obmedzuje možnosti generalizácie výsledkov na celú populáciu budúcich učiteľov.

Ďalším limitom je rozdielna početnosť respondentov v jednotlivých častiach výskumu. Zatiaľ čo dotazníkovú batériu absolvovalo 120 respondentov, výkonový test kritického myslenia dokončilo len 90 respondentov. Táto skutočnosť mohla ovplyvniť porovnateľnosť získaných výsledkov.

Obmedzením je aj využitie sebaopisovacích škál v oblasti psychologickej gramotnosti. Takéto nástroje sú náchylné na sociálne žiaduce odpovede a subjektívne skreslenia. Respondenti môžu prezentovať svoje postoje pozitívnejšie, než zodpovedá ich skutočnému správaniu alebo kompetenciám.

Výskum mal zároveň prierezový charakter, a preto neumožňuje sledovať vývoj kritického myslenia a psychologickej gramotnosti v priebehu štúdia. Budúce longitudinálne výskumy by mohli priniesť hlbšie poznatky o tom, ako sa tieto kompetencie formujú počas profesijnej prípravy.

Odporúčania pre pedagogickú prax

Na základe získaných výsledkov možno formulovať viaceré odporúčania pre prípravu budúcich učiteľov.

V prvom rade je potrebné systematicky integrovať rozvoj kritického myslenia do vysokoškolských študijných programov. Kritické myslenie by

nemalo byť rozvíjané iba prostredníctvom samostatných predmetov, ale malo by byť súčasťou všetkých odborných a pedagogických disciplín.

Odporúčame využívať výučbové stratégie založené na argumentácii, riešení problémov, práci s vedeckými dôkazmi a analýze kontroverzných tém. Takéto aktivity podporujú schopnosť študentov hodnotiť informácie, formulovať argumenty a identifikovať logické chyby.

Dôležitou súčasťou prípravy budúcich učiteľov by mala byť aj systematická práca s psychologickými mýtmi a pseudovedeckými tvrdeniami. Konfrontácia študentov s najčastejšími omylmi môže prispieť k rozvoju vedeckého skepticizmu a zníženiu rizika nekritického prijímania informácií.

Vzhľadom na zistený rozdiel medzi sebahodnotením a reálnym výkonom odporúčame posilňovať metakognitívne schopnosti študentov. Reflexia vlastného myslenia, uvedomovanie si vlastných limitov a práca so spätnou väzbou môžu prispieť k realistickejšiemu hodnoteniu vlastných kompetencií.

Z dlhodobého hľadiska by sa rozvoj kritického myslenia a psychologickej gramotnosti mal stať jednou z prioritných oblastí učiteľského vzdelávania. Učiteľ vybavený týmito kompetenciami dokáže efektívnejšie pracovať s vedeckými poznatkami, odolávať dezinformáciám a podporovať rozvoj kritického myslenia u svojich žiakov.

Na záver možno konštatovať, že kritické myslenie predstavuje neoddeliteľnú súčasť psychologickej gramotnosti budúcich učiteľov. Hoci študenti učiteľstva deklarujú vysokú mieru psychologickej gramotnosti a pozitívne postoje k vede, výsledky naznačujú potrebu intenzívnejšieho rozvoja objektívne merateľných zručností kritického myslenia. Práve tieto kompetencie sú predpokladom kvalifikovaného pedagogického rozhodovania, efektívnej práce s informáciami a formovania kriticky mysliacich žiakov v súčasnej spoločnosti.

Literatúra

Cranney, J., Dunn, D. S. et al. (2011). *The psychologically literate citizen: Foundations and global perspectives*. Oxford: Oxford University Press.

Ennis, R. H. (1989). Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research. *Educational Researcher*, 18(3), 4-10.

Facione, P. A., Facione, N. C., & Giancarlo, C. A. (2000). The Disposition toward Critical Thinking: Its Character, Measurements, and Relationship to Critical Thinking Skill. *Informal Logic*, 20, 61-84.

Furnham, A. and Grover, S. (2019) Myths and Misconceptions about the Psychology of Adolescence and Intimate Relationships. *Psychology*, 10, 2166-2176. doi: 10.4236/psych.2019.1015137.

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.2012.12.008>

Kowalski, P. & Kujawski T. A. (2009). The Effect of Refuting Misconceptions in the Introductory Psychology Class. In *Teaching of Psychology*, vol. 36, no. 3.

Kunter, M. et al. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. In *Journal of Educational Psychology*, vol. 105, no. 3, pp. 805-820.

McGovern, T. et al. (2010) . Psychologically literate citizens. In Halpern, D. et al. Undergraduate education in psychology: A Blueprint for the Future of the Disciplin. Washington : *American Psychological Association*.

Murdoch, D. D. (2016). Psychological literacy: proceed with caution, construction ahead. In *Psychology Research and Behavior Management*, vol. 9, pp. 189-199.

Paul, R. & Elder, L. (2008). The Miniature Guide to Critical Thinking. Foundation for Critical Thinking. [online]. Dostupné na: https://www.criticalthinking.org/files/Concepts_Tools.pdf [citované 2026-02-05].

Rapsová, L. (2024). *Psychologicky gramotný učiteľ*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa.

Sokolová, L. a kol. (2013). *Psychológia v sekundárnom vzdelávaní*. Bratislava: UK. 146 s.

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>

MORÁLNA INTEGRITA, OSOBNOSTNÉ ČRTY A INTERAKČNÉ ŠTÝLY

MORAL INTEGRITY, PERSONALITY TRAITS AND INTERACTION STYLES OF FUTURE TEACHERY

Soňa Červeňová, Eva Ballová Mikušková

Abstrakt: Cieľom príspevku bolo pochopiť vzájomné prepojenie medzi morálnou integritou budúcich učiteľov, ich osobnostnými črtami (črtami temnej tetrády a svetlej triády) a preferovanými interakčnými štýlmi. Sekundárnym cieľom bolo opísať úroveň morálnej integrity, prevládajúce črty osobnosti a preferované interakčné štýly budúcich učiteľov. Výskumu sa zúčastnilo 82 študentov učiteľstva vo veku 22 – 28 rokov ($M = 23,90$, $SD = 1,14$). Interakčné štýly boli merané pomocou Dotazníka interakčného štýlu učiteľa – sebahodnotenie, morálna integrita pomocou Škály integrity, temná tetráda pomocou Krátkej škály temnej tetrády, a svetlá triáda pomocou Škály svetlej triády. Z výsledkov vyplýva, že u budúcich učiteľov dominujú tzv. „žiadúce“ interakčné štýly, črty svetlej triády, pričom úroveň morálnej integrity mala priemerné skóre. Zistilo sa, že humanizmus pozitívne súvisí využívaním napomáhajúceho interakčného štýlu, zatiaľ čo machiavelizmus a psychopatia súvisia s častejším využívaním karhajúceho a nespokojného interakčného štýlu. Vyššia úroveň morálnej integrity bola spojená s preferenciou interakčných štýlov chápaní a organizátor vyučovania. Zistenia naznačujú, že morálna integrita a osobnostné charakteristiky predstavujú významné faktory profesijného fungovania budúcich učiteľov a môžu ovplyvňovať kvalitu ich interakcie so žiakmi.

Kľúčové slová: morálna integrita, profesijné kompetencie, interakčné štýly, temná tetráda, svetlá triáda, psychologická gramotnosť

Abstract: The aim of the study was to examine the interrelationships among the moral integrity of pre-service teachers, their personality traits (dark tetrad and light triad traits), and their preferred interaction styles. A secondary aim was to describe the level of moral integrity, dominant personality traits, and preferred interaction styles of pre-service teachers. The research sample consisted of 82 pre-service teachers aged 22–28 years ($M=23.90$, $SD=1.14$). Interaction styles were measured using the Questionnaire on teacher interaction – self-assessment version, moral integrity was assessed using the Integrity scale, dark tetrad traits were measured using the Short dark tetrad scale, and light triad traits were assessed using the Light triad scale. The results indicate that so-called “desirable” interaction styles and light triad traits predominated among pre-service teachers, while the level of moral integrity reached an average score. Humanism was found to be positively associated with the use of the helping interaction style, whereas Machiavellianism and psychopathy were associated with more frequent use of the admonishing and dissatisfied interaction styles. Higher levels of moral integrity were linked to a preference for the understanding and classroom leadership interaction styles. The findings suggest that moral integrity and personality characteristics represent important factors in the professional functioning of pre-service teachers and may influence the quality of their interactions with students.

Key words: moral integrity, professional competences, interaction styles, Dark Tetrad, Light Triad, psychological literacy

1 Úvod do problematiky

Súčasný chápanie učiteľskej profesie presahuje tradičné vnímanie učiteľa ako sprostredkovateľa poznatkov. Popri odbornej a didaktickej pripravenosti sa čoraz väčšia pozornosť venuje osobnostným charakteristikám učiteľov, ich hodnotovej orientácii, morálnemu fungovaniu a kvalite vzťahov, ktoré s žiakmi vytvárajú. V kontexte súčasných požiadaviek na vzdelávanie sa zdôrazňuje potreba učiteľov, ktorí dokážu nielen efektívne odovzdávať vedomosti, ale zároveň pôsobiť ako morálne a sociálne vzory pre svojich žiakov.

1.1 Morálna integrita

Jedným z konštruktov, ktorý v posledných rokoch získava pozornosť v oblasti psychológie vzdelávania, je psychologická gramotnosť. Psychologická gramotnosť sa v súčasnosti chápe ako schopnosť využívať psychologické poznatky a vedecké princípy v osobnom i profesijnom živote. Zahŕňa vedomosti, zručnosti, postoje a hodnoty, ktoré jednotlivcovi umožňujú porozumieť ľudskému správaniu, kriticky hodnotiť informácie a eticky konať v medziľudských vzťahoch (Rapsová, 2024; McGovern et al., 2010). V prípade učiteľov zohráva psychologická gramotnosť významnú úlohu pri vytváraní pozitívnej klímy v triede, zvládání konfliktov, komunikácii so žiakmi a podpore ich osobnostného rozvoja. Morálna integrita predstavuje jednu z jej dôležitých zložiek.

Morálna integrita, resp. etický aspekt učiteľstva (Rapsová, 2024; McGovern et al., 2010; Job et al., 2011) súvisí so zvnútorneným systémom hodnôt vyplývajúcim z jednotlivcovho citu pre osobnostnú morálku, hodnotovú orientáciu a etiku, zahŕňa v sebe uvedomovanie si etických dôsledkov svojho konania a chápanie významu emócií vo vzťahoch prebiehajúcich na rôznych sociálnych úrovniach (Rapsová, 2024; Sokolová et al., 2014; Newell et al., 2021; McGovern et al., 2010; Job et al., 2011). Psychologicky gramotný učiteľ by mal disponovať nielen odbornými vedomosťami z psychológie, ale aj schopnosťou aplikovať tieto poznatky etickým a spoločensky zodpovedným spôsobom.

1.2 Osobnostné črty

Významným faktorom ovplyvňujúcim správanie učiteľov sú ich osobnostné charakteristiky. V posledných rokoch sa pozornosť výskumu sústreďuje na modely svetlej triády a temnej tetrády osobnosti.

S ľudskými charakteristikami, ktoré vykazujú sklony k asociálnemu typu správania sa, súvisí temná tetráda (Pechová a Dostál, 2018) - súbor sociálne nežiaducich osobnostných črt, medzi ktoré patria machiavelizmus (sklony k manipuláciám, dosahovanie osobných cieľov s pomocou strategického uvažovania a bezcitnosti; Furnham & Cuppello, 2024), narcizmus (nerealistické seba-ponímanie, ktoré sa prejavuje v pociťovaní osobnej nadradenosti voči druhým aj voči spoločnosti; Furnham & Cuppello, 2024; Bayram Saptir, 2025), psychopatia (rýchla pripravenosť k antisociálnemu správaniu sa; Pechová & Dostál, 2018) a sadizmus (sklony k ponižovaniu a ovládaniu druhých ľudí, potešenie zo spôsobovania bolesti emocionálnej, sexuálnej či fyzickej povahy druhým ľuďom; Furnham & Cuppello, 2024). Tieto charakteristiky bývajú spojené s manipulatívnym správaním, nízkou empatiou, sebastrednosťou a tendenciou využívať druhých vo vlastný prospech. Výskumy (Bayram Saptir, 2025) naznačujú, že vyššia miera temných osobnostných črt môže negatívne ovplyvňovať kvalitu medziľudských vzťahov a profesionálne fungovanie jednotlivca.

Koncept svetlej triády predstavuje pozitívne, sociálne žiadúce osobnostné charakteristiky (Lukić & Živanović, 2021) a vyzdvihuje ľudské tendencie k altruizmu (Bayram Saptir, 2025). Jednotlivé svetlé črty osobnosti, patriace svetlej triáde, by sme mohli charakterizovať v rámci nasledovných dimenzií: kantianizmus (presvedčenie, že ľudí nepoužívame iba ako náš nástroj na dosahovanie vlastných cieľov; Kaufman et al., 2019; Lei et al., 2023), viera v ľudstvo (viera v to, že gro ľudstva je vo svojej podstate dobré; Lenghart & Čerešník, 2023; Kaufman et al., 2019) a humanizmus (oceňovanie a rešpektovanie dôstojnosti druhých ľudí; Lenghart & Čerešník, 2023; Kaufman et al., 2019). Jedinci s vyššou mierou črt svetlej triády vykazujú vyššiu empatiu, prosociálne správanie a väčšiu orientáciu na spoluprácu (Kholidiah et al., 2023). V pedagogickom prostredí môžu tieto charakteristiky podporovať pozitívne vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi a prispievať k vytváraniu podporujúceho vzdelávacieho prostredia.

1.3 Interakčné štýly

Kvalita pedagogického pôsobenia učiteľa sa prejavuje aj prostredníctvom jeho profesijných kompetencií. Profesijné kompetencie predstavujú súbor vedomostí, zručností, schopností, postojov a osobnostných predpokladov potrebných na úspešný výkon učiteľskej profesie. Súčasné kompetenčné modely zdôrazňujú nielen odborné a didaktické kompetencie, ale aj sociálne, komunikačné a osobnostné aspekty učiteľovej práce. Medzi významné prejavy profesijných kompetencií patrí spôsob, akým učiteľ komunikuje so žiakmi

a vytvára vzťahy v triede. Práve preto sa pozornosť výskumníkov často sústreďuje na interakčné štýly učiteľov.

Učiteľ vstupuje do dennej interakcie so svojimi žiakmi. Vzájomné ustálené pôsobenie učiteľov na žiakov, spôsoby, akými komunikujú a interagujú so žiakmi spolu tvoria učiteľov interakčný štýl (Ballová Mikušková, 2022), ktorý Lobotková et al. (2023) označujú za signifikantný element v kreovaní účinného procesu výchovy a vzdelávania. Interakčné štýly, ktorými učitelia disponujú, vplývajú na vzťahy v rámci triedy, triednu dynamiku a rozvoj sociálno-emocionálnych spôsobilostí žiakov (Lobotková et al., 2023). Pri vymedzení jednotlivých interakčných štýlov, sa v rámci našej práce odrážame od Learyho modelu osobnosti, od ktorého bol vytvorený Wubbellov model, ktorý bol do slovenských pomerov modifikovaný Marešom a Gavorom (2004). Na základe tohto modelu môžeme vyčleniť osem sektorov medziľudského správania sa učiteľa: organizátor vyučovania, napomáhajúci žiakom, chápací, vedúci žiakov k zodpovednosti, neistý, nespokojný, prísny a karhajúci. Tieto štýly sa líšia mierou dominancie, submisivity, ústretovosti a odmietavosti. Výskumy ukazujú, že interakčné štýly významne ovplyvňujú klímu triedy, vzťahy medzi učiteľom a žiakmi, motiváciu žiakov aj efektivitu vyučovania (Vašašová & Petrík, 2019). Za žiaduce sa spravidla považujú najmä štýly organizátor, napomáhajúci a chápací, ktoré podporujú spoluprácu, dôveru a pozitívnu sociálnu atmosféru.

1.4 Cieľ výskumu

Napriek rastúcemu záujmu o psychologickú gramotnosť, osobnosť učiteľa a profesijné kompetencie zostáva vzťah medzi morálnou integritou, osobnostnými charakteristikami a interakčnými štýlmi relatívne málo preskúmaný. Teoretické predpoklady však naznačujú, že učitelia s vyššou mierou morálnej integrity a prosociálnych osobnostných čŕt budú pravdepodobnejšie využívať pozitívne interakčné štýly a vytvárať priaznivejšie podmienky pre vzdelávanie. Naopak, vyššia miera temných osobnostných čŕt môže súvisieť s menej podporujúcimi formami pedagogickej interakcie. Skúmanie týchto vzťahov preto môže prispieť k lepšiemu porozumeniu psychologických faktorov, ktoré ovplyvňujú kvalitu pedagogickej práce a profesijný rozvoj budúcich učiteľov.

Predložený výskum bol zameraný na preskúmanie vzťahov medzi morálnou integritou, osobnostnými črtami vyplývajúcimi z modelov svetlej triády a temnej tetrády a interakčnými štýlmi budúcich učiteľov. Hlavným cieľom bolo pochopiť vzájomné vzťahy medzi morálnou integritou, osobnostnými črtami (svetlá triáda, temná tetráda) a interakčnými štýlmi budúcich učiteľov. Parciálnym cieľom

výskumu bolo zistiť úroveň morálnej integrity budúcich učiteľov a identifikovať dominantné interakčné štýly a osobnostné črty v rámci výskumnej vzorky.

Keďže sa ukazuje, že humanizmus pozitívne súvisí s prívetivosťou (Lukić & Živanović, 2021), pričom interakčné štýly organizátor vyučovania a napomáhajúci žiakom vykazujú pozitívne vzťahy s prívetivosťou a ďalšími žiaducimi učiteľskými charakteristikami (Ballová Mikušková et al., 2025; Lobotková, 2021; Rapsová, 2024), predpokladali sme (H1) pozitívne vzťahy medzi osobnostnou črtou humanizmus (svetlá triáda) a interakčnými štýlmi organizátor vyučovania a napomáhajúci žiakom.

Iné výskumy konzistentne spájajú črty temnej tetrády s nižšou morálnosťou, antisociálnymi prejavmi a nižšou mierou prívetivosti a pokory-čestnosti (Castagna & Hart, 2024; Joshi et al., 2024; Lukić & Živanović, 2021). Keďže tieto charakteristiky súvisia aj s morálnou inteligenciou (Fashi et al., 2025), predpokladáme (H2) negatívny vzťah medzi morálnou integritou a črtami temnej tetrády, konkrétne subklinickou psychopatiou, machiavelizmom, narcizmom a sadizmom.

Ďalej sme predpokladali (H3) pozitívne vzťahy medzi črtami temnej tetrády (subklinická psychopatia, machiavelizmus a narcizmus) a interakčnými štýlmi neistý, karhajúci a nespokojný na základe zistení výskumu Juhásovej a Gatiala (2024). Podobne sme na základe zistení Rapsovej (2024) predpokladali (H4) súvis medzi morálnou integritou a interakčnými štýlmi chápajúci, napomáhajúci žiakom, vedúci k zodpovednosti, organizátor vyučovania, prísny a neistý.

Zisťovali sme aj aká je úroveň morálnej integrity budúcich učiteľov, ktoré interakčné štýly, črty svetlej triády a temnej tetrády dominujú medzi budúcimi učiteľmi a aké sú vzťahy medzi morálnou integritou a črtami svetlej triády budúcich učiteľov.

2 Metódy

2.1 Participanti a dizajn

Výskumný súbor tvorili študenti učiteľstva na magisterskom stupni vzdelávania. Celkový počet participantov daného výskumného súboru bol 82 (13,4% študentov učiteľstva na 1. stupni magisterského štúdia, 86,6% na druhom stupni magisterského štúdia). Väčšina študentov (97,6%) boli študenti Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, ostatní boli študentmi Trnavskej Univerzity a Univerzity Komenského v Bratislave. Súbor tvorilo 16 mužov a 66 žien, vek sa pohyboval od 22 do 28 rokov ($M = 23,90$, $SD = 1,14$).

2.2 Použité metódy

Na meranie jednotlivých premenných sme vytvorili batériu dotazníkov, ktorá pozostáva zo Škály integrity (Schlenker, 2008); Krátkej škály temnej tetrády (Paulhus et al., 2020); Škály svetlej triády (Kaufman et al., 2019) a Dotazníka interakčného štýlu učiteľa – sebahodnotenie (upravená verzia od Verešovej, 2021). Zber dát prebehol v priebehu októbra 2025 až januára 2026 v papierovej aj online forme. Participanti pred samotným výskumom poskytli informovaný súhlas a celý výskum prebiehal v súlade s etickými štandardmi UKF v Nitre.

Morálna integrita bola meraná prostredníctvom štandardizovanej sebahodnotiacej Škály integrity (Schlenker, 2008) zameranej na subjektívne postoje, vlastnosti a hodnoty, ktoré sú prepojené s etickými aspektami sociálneho fungovania človeka. Z pôvodnej verzie škály sme administrovali 15 položiek (z 18). Úlohou participantov bolo vyjadriť mieru súhlasu s položkami (1 = vôbec nesúhlasím; 5 = úplne súhlasím).

Osobnostné charakteristiky temnej tetrády boli merané pomocou Krátkeho dotazníka temnej tetrády (Paulhus et al., 2020), ktorá pozostáva z 28 položiek (po sedem položiek merajúcich jednotlivé črty: subklinická psychopatia, sadizmus, narcizmus, machiavelizmus). Úlohou participantov bolo vyjadriť, do akej miery súhlasia s položkami (1 = nesúhlasím; 5 = úplne súhlasím). Na meranie svetlej triády sme použili slovenskú verziu Škály svetlej triády (Kaufman et al., 2019), ktorá pozostáva z 12 položiek. Aj v tomto prípade bolo úlohou participantov vyjadriť súhlas s položkami (1 = nesúhlasím; 5 = úplne súhlasím).

Interakčné štýly učiteľov boli merané Dotazníkom interakčného štýlu učiteľa – sebahodnotenie (DIŠ), ktorý upravila autorka Verešová (2021) do podoby sebahodnotiacej škály z pôvodnej slovenskej verzie od Mareša a Gavoru (2004; pôvodná verzia: Wubbels et al., 1987). Celkovo 40 položiek dotazníka meria osem interakčných štýlov: organizátor vyučovania, napomáhajúci žiakom, chápací, vedúci k zodpovednosti, neistý, nespokojný, karhajúci a prísny. Participanti vyjadrovali, nakoľko ich výroky vystihujú (od 1–vôbec ma nevystihuje po 5–úplne ma vystihuje).

3 Výsledky

V Tabuľke 1 uvádzame výsledky deskriptívnych štatistík sledovaných premenných. Výsledky deskriptívnej štatistiky preukázali priemerné skóre morálnej integrity 3,67 (SD = 0,54). Najviac zastúpeným interakčným štýlom bol

napomáhajúci žiakom, ktorý mal priemernú hodnotu 4,44 (SD = 0,43). Ďalej boli dominantné interakčné štýly v tomto poradí: chápací, organizátor vyučovania, vedúci žiakov k zodpovednosti, prísny, neistý, karhajúci a nespokojný. Ako najviac zastúpená črta svetlej triády sa ukázala črta humanizmus (M = 4,25, SD = 0,58) a najviac zastúpená črta temnej tetrády bol machiavelizmus (M = 3,21, SD = 0,67).

Tabuľka 1 Deskriptívne štatistiky sledovaných premenných

premenná	M	SD	min	max
<i>Črty temnej tetrády</i>				
Narcizmus	2,37	0,74	1,14	4,29
Machiavelizmus	3,21	0,67	1,71	4,71
Psychopatia	1,70	0,49	1,00	3,29
Sadizmus	1,74	0,65	1,00	4,29
<i>Črty svetlej triády</i>				
Viera v ľudstvo	3,47	0,78	2,00	5,00
Humanizmus	4,05	0,58	2,50	5,00
Kantianizmus	3,72	0,81	1,50	5,00
<i>Morálna integrita</i>				
Morálna integrita	3,67	0,54	2,33	4,87
<i>Interakčné štýly</i>				
Organizátor vyučovania	4,16	0,47	3,00	5,00
Napomáhajúci žiakom	4,44	0,43	3,20	5,00
Chápací	4,32	0,38	3,40	5,00
Vedúci k zodpovednosti	3,90	0,48	2,60	4,80
Neistý	2,23	0,70	1,00	4,20
Nespokojný	1,77	0,55	1,00	3,00
Karhajúci	1,81	0,64	1,00	3,80
Prísny	2,95	0,62	1,40	4,60

Poznámka: M – priemer, SD – štandardná odchýlka, min – minimum, max – maximum

Na zodpovedanie otázky, aké sú vzťahy medzi morálnou integritou a črtami svetlej triády budúcich učiteľov sme realizovali korelačnú analýzu. Výsledky (Tabuľka 2) preukázali existenciu vzájomného vzťahu medzi všetkými črtami svetlej triády a premennou morálna integrita.

Tabuľka 2 Korelačná analýza medzi morálnou integritou a črtami svetlej triády

	Morálna integrita
Humanizmus	0,398***
Viera v ľudstvo	0,349**
Kantianizmus	0,359**

Poznámka: * $p < 0,050$, ** $p < 0,010$, *** $p < 0,001$

Následne sme jednotlivé hypotézy testovali pomocou korelačnej a regresnej analýzy. Pre hypotézu 1 (predpokladáme pozitívne vzťahy medzi osobnostnou črtou humanizmus (svetlá triáda) a interakčnými štýlmi organizátor vyučovania a napomáhajúci žiakom) sme zistili pozitívne vzťahy ($r = 0,198 - 0,335$). Regresná analýza (Tabuľka 3) ukázala, že iba pri premenných organizátor vyučovania a napomáhajúci žiakom (humanizmus ako prediktor) sa model regresnej analýzy preukázal ako štatisticky významný (organizátor vyučovania: $F=7,021$, $p=0,010$; napomáhajúci žiakom: $F=10,11$, $p=0,002$), pričom veľkosť efektu bola malá (8,1%, resp. 11,2%). Výsledky regresnej analýzy naznačujú, že osobnostná črta humanizmus je štatisticky významný a pozitívny prediktor interakčného štýlu organizátor vyučovania aj štýlu napomáhajúci žiakom.

Tabuľka 3 Regresná analýza: Humanizmus ako prediktor vybraných interakčných štýlov (organizátor, napomáhajúci)

Prediktor	Závislá premenná	B	SE	β	t	p	R^2
Humanizmus	Organizátor vyučovania	0,232	0,087	0,284	2,650	0,010	0,081
	Napomáhajúci žiakom	0,250	0,078	0,335	3,180	0,002	0,112

Poznámka: B (neštandardizovaný koeficient); SE (štandardná chyba); β (beta, štandardizovaný koeficient); t (t-hodnota); p (štatistická významnosť); R^2 (koeficient determinácie)

Výsledky testovania hypotézy 2 (negatívny vzťah medzi morálnou integritou a črtami temnej tetrády, konkrétne subklinickou psychopatiou, machiavelizmom, narcizmom a sadizmom) ju podporujú, s výnimkou vzťahu morálna integrita a narcizmus. Medzi premennými morálna integrita a narcizmus sa nepreukázal štatisticky významný vzťah; štatisticky významný vzťah sa preukázal medzi sadizmom a morálnou integritou ($r=-0,324$, $p=0,001$), medzi psychopatiou a morálnou integritou ($r=-0,249$, $p=0,012$), a medzi machiavelizmom a morálnou integritou ($r=-0,197$, $p=0,038$).

Pri testovaní hypotézy 3 (pozitívne vzťahy medzi črtami temnej tetrády (subklinická psychopatia, machiavelizmus a narcizmus) a interakčnými štýlmi neistý, karhajúci a nespokojný) sme zistili pozitívne vzťahy medzi: machiavelizmom a interakčnými štýlmi neistý ($r=0,265$, $p=0,016$), karhajúci ($r=0,358$, $p<0,001$) a nespokojný ($r=0,366$, $p<0,001$), rovnako tak aj medzi osobnostnou črtou psychopatia a interakčnými štýlmi neistý ($r=0,253$, $p=0,022$), karhajúci ($r=0,463$, $p<0,001$) a nespokojný ($r=0,360$, $p>0,001$). Medzi črtou narcizmus a interakčnými štýlmi nespokojný, karhajúci a neistý sa nepreukázal štatisticky významný vzťah.

Tabuľka 4 Regresná analýza: Črty temnej tetrády ako prediktory vybraných interakčných štýlov

Prediktor	Závislá premenná	B	SE	β	t	p	R ²
Machiavelizmus	Neistý	0,316	0,112	0,302	2,832	0,006	0,091
Machiavelizmus	Nespokojný	0,316	0,084	0,386	3,744	<0,001	0,149
Machiavelizmus	Karhajúci	0,359	0,098	0,378	3,654	<0,001	0,143
Psychopatia	Nespokojný	0,475	0,113	0,425	4,197	<0,001	0,180
Psychopatia	Karhajúci	0,617	0,128	0,475	4,826	<0,001	0,225

Poznámka: B (neštandardizovaný koeficient); SE (štandardná chyba); β (beta, štandardizovaný koeficient); t (t-hodnota); p (štatistická významnosť); R² (koeficient determinácie)

Pre štatisticky významné korelácie bola následne vykonaná regresná analýza (Tabuľka 4). Výsledky preukázali, že machiavelizmus predstavuje pozitívny prediktor neistého interakčného štýlu ($\beta=0,302$; $p=0,006$), pričom obe premenné zdieľali 9,1% spoločnej variability. Psychopatia sa ukázala ako významný pozitívny prediktor nespokojného interakčného štýlu ($\beta=0,425$; $p<0,001$), pričom model vysvetľoval 18 % variability tejto premennej. Zároveň psychopatia pozitívne predikovala aj karhajúci interakčný štýl ($\beta=0,475$; $p<0,001$), pričom zdieľaná variabilita dosiahla 22,5%. Štatisticky významné regresné modely sa preukázali aj medzi machiavelizmom a interakčnými štýlmi karhajúci a nespokojný ($p < 0,001$). Celkovo výsledky naznačujú, že vyššia miera črt temnej tetrády, najmä psychopatie a machiavelizmu, súvisí s častejším využívaním menej žiaducich interakčných štýlov budúcich učiteľov.

Posledná hypotéza 4 (predpokladali sme súvis medzi morálnou integritou a interakčnými štýlmi chápaní, napomáhajúci žiakom, vedúci k zodpovednosti, organizátor vyučovania, prísny a neistý) bola dátami podporená iba pri niektorých premenných. Stredne silné a štatisticky významné vzťahy so strednou

vecnou významnosťou sme identifikovali medzi premennou morálna integrita a interakčnými štýlmi: chápaní ($r=0,337$, $p=0,002$) a organizátor vyučovania ($r=0,327$, $p=0,003$). Model regresnej analýzy (prediktorom bola morálna integrita) sa ukázal ako štatisticky významný pre premenné interakčný štýl chápaní ($F=10,23$, $p=0,002$) a organizátor vyučovania ($F=9,590$, $p=0,003$).

Tabuľka 5 Regresná analýza: Morálna integrita ako prediktor vybraných interakčných štýlov (chápaní a organizátor vyučovania)

Prediktor	Závislá premenná	B	SE	β	t	p	R ²
Morálna integrita	Chápaní	0,236	0,074	0,337	3,199	0,002	0,113
	Organizátor vyučovania	0,288	0,093	0,327	3,097	0,003	0,107

Poznámka: B (neštandardizovaný koeficient); SE (štandardná chyba); β (beta, štandardizovaný koeficient); t (t-hodnota); p (štatistická významnosť); R² (koeficient determinácie)

4 Diskusia a záver

Cieľom výskumu bolo pochopiť vzťahy medzi morálnou integritou, osobnostnými črtami vyplývajúcimi z modelov svetlej triády a temnej tetrády a interakčnými štýlmi budúcich učiteľov. Výsledky poukázali na existenciu viacerých štatisticky významných vzťahov medzi skúmanými premennými a zároveň poskytli obraz o osobnostnom profile študentov učiteľstva na magisterskom stupni vzdelávania.

Jedným z najvýznamnejších zistení bola prevaha prosociálnych osobnostných charakteristík a tzv. žiaducich interakčných štýlov. U respondentov dominovali črty svetlej triády a medzi najčastejšie preferované interakčné štýly patrili organizátor vyučovania, napomáhajúci žiakom a chápaní. Tento výsledok korešponduje s predchádzajúcimi výskumami realizovanými na vzorkách študentov učiteľstva a učiteľov v praxi, ktoré opakovane poukazujú na prevahu ústretových a podporných foriem pedagogickej interakcie (Lobotková, 2021; Rapsová, 2024; Ballová Mikušková et al., 2025). Z pedagogického hľadiska ide o priaznivé zistenie, keďže práve tieto interakčné štýly bývajú spájané s pozitívnou triednou klímou, vyššou motiváciou žiakov a kvalitnejšími vzťahmi medzi učiteľom a žiakmi. Podľa výskumu od Castagnu a Harta (2024) môže dominancia črt svetlej triády zmierniť antisociálnej prejavu jednotlivcov, u ktorých prevažujú vysoké hodnoty črt temnej tetrády. Napriek tomu, že sa v našom výskume preukázala dominancia osobnostných črt svetlej triády,

preukázala sa i dominancia črty temnej tetrády machiavelizmus. Odvolávajúc sa na výskum od Castagna a Harta (2024) predpokladáme, že vonkajšie antisociálne prejavy črty machiavelizmus nebudú u študentov učiteľstva výrazné, nakoľko budú potlačené prevahou osobnostných črt svetlej triády.

Výsledky zároveň naznačili významnú úlohu morálnej integrity v profesijnom fungovaní budúcich učiteľov. Vyššia úroveň morálnej integrity súvisela s preferenciou interakčných štýlov chápaní a organizátor vyučovania. Tento výsledok možno interpretovať v kontexte psychologickkej gramotnosti, v rámci ktorej je morálna integrita chápaná ako schopnosť konať v súlade s etickými princípmi, rešpektovať druhých a reflektovať dôsledky vlastného konania. Učitelia s vyššou mierou morálnej integrity môžu byť citlivejší na potreby žiakov, otvorenejší spolupráci a zároveň schopnejší vytvárať štruktúrované a podnetné vzdelávacie prostredie. Výsledky tak podporujú teoretické predpoklady, podľa ktorých predstavuje morálna integrita významnú súčasť psychologickkej gramotnosti učiteľa a môže sa premietat' do každodenného pedagogického správania (McGovern et al., 2010).

Dôležitým zistením bolo aj prepojenie medzi osobnostnými črtami svetlej triády a interakčnými štýlmi. Humanizmus sa ukázal ako významný prediktor napomáhajúceho interakčného štýlu. Tento výsledok je v súlade s pôvodnou koncepciou svetlej triády, ktorá zdôrazňuje orientáciu na dôstojnosť druhých ľudí, rešpektovanie ich potrieb a prosociálne správanie (Kaufman et al., 2019). Humanizmus pravdepodobne podporuje také formy pedagogickej interakcie, ktoré sú založené na podpore, empatii a snahe pomáhať žiakom pri zvládaní školských aj osobných výziev. Výsledok zároveň korešponduje so zisteniami o pozitívnych vzťahoch medzi prívetivosťou, prosociálnosťou a podpornými štýlmi učiteľského správania (Ballová Mikušková et al., 2025).

Na opačnej strane osobnostného spektra sa nachádzajú črty temnej tetrády. Výskum preukázal negatívne vzťahy medzi morálnou integritou a viacerými črtami temnej tetrády, čím podporil predpoklad, že tieto charakteristiky predstavujú potenciálne rizikové faktory pre etické a profesijné fungovanie budúcich učiteľov. Tento výsledok je v súlade s výskumami, ktoré spájajú machiavelizmus, psychopatiu, narcizmus a sadizmus s nižšou morálnosťou, vyššou mierou antisociálneho správania a nižšou empatiou (Castagna & Hart, 2024; Joshi et al., 2024).

Osobitne zaujímavé boli výsledky regresných analýz. Psychopatia sa ukázala ako významný pozitívny prediktor nespokojného a karhajúceho interakčného štýlu. Podobné vzťahy boli zistené aj pri machiavelizme, ktorý predikoval neistý, nespokojný a karhajúci interakčný štýl. Tieto výsledky naznačujú, že osobnostné

charakteristiky spojené s manipuláciou, nedostatkom empatie a orientáciou na vlastný prospech sa môžu prejavovať aj v menej podporujúcich formách pedagogickej interakcie. Učitelia s vyššou mierou týchto črt môžu častejšie využívať kritiku, prejavovať nedôveru voči žiakom alebo reagovať podráždene a konfliktným spôsobom.

Napriek tomu je potrebné zdôrazniť, že ide o vzťahy identifikované na vzorke študentov učiteľstva, nie učiteľov v praxi a na základe jednoduchého prierezového dizajnu výskumu. Profesijsná socializácia, pedagogická skúsenosť a ďalšie formy vzdelávania môžu tieto prejavy v budúcnosti významne modifikovať. Výsledky preto nemožno interpretovať deterministicky. Skôr naznačujú, že určité osobnostné predispozície môžu vytvárať predpoklady pre preferenciu konkrétnych spôsobov pedagogického správania.

Zaujímavým zistením je aj skutočnosť, že vo výskumnej vzorke dominovali črty svetlej triády, zatiaľ čo priemerné hodnoty temnej tetrády zostávali relatívne nízke. Tento výsledok možno interpretovať pozitívne, keďže naznačuje, že študenti učiteľstva disponujú prevažne prosociálnymi charakteristikami, ktoré sú z pohľadu učiteľskej profesie žiaduce. Zároveň však poukazuje na význam ďalšieho rozvoja morálnej integrity a psychologickej gramotnosti počas pregraduálnej prípravy učiteľov.

Výsledky výskumu podporujú názor, že osobnosť učiteľa nemožno oddeľovať od jeho profesijného fungovania. Interakčné štýly, spôsob komunikácie so žiakmi a vytváranie triednej klímy nie sú iba výsledkom osvojených pedagogických zručností, ale odrážajú aj hlbšie osobnostné charakteristiky a hodnotové orientácie jednotlivca. V tomto kontexte sa javí ako dôležité, aby príprava budúcich učiteľov nebola orientovaná výlučne na rozvoj odborných a didaktických kompetencií, ale aby systematicky podporovala aj rozvoj psychologickej gramotnosti, etickej citlivosti a reflexie vlastných osobnostných charakteristík.

Celkovo možno konštatovať, že morálna integrita, svetlá triáda a temná tetráda predstavujú významné psychologické faktory súvisiace s interakčnými štýlmi budúcich učiteľov. Výsledky štúdie tak prispievajú k lepšiemu porozumeniu osobnostných determinantov profesijného fungovania učiteľov a poukazujú na význam etických a osobnostných aspektov v príprave pedagogických pracovníkov.

Literatúra

Ballová Mikušková, E. (2022). *Meranie profesijných kompetencií učiteľov*. Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre.

Ballová Mikušková, E., Verešová, M., Badošek, R., & Kimplová, T. (2025). Professional competencies, motivation, cognitive abilities and personality in preservice teachers. *Frontiers in Education*, 10, 1576918. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1576918>

Bayram Saptir, A. (2025). Examining the relationship between the light triad and the dark triad in terms of various variables. *Journal of Family, Counseling and Education*, 10(1), 128–142. <https://doi.org/10.32568/jfce.1652162>

Beniánová, B., & Ikhardt, P. (2023). Interakčný štýl a osobne vnímaná zdatnosť učiteľov prírodovedných predmetov. *Edukácia*, 6(2), 6–17. <https://doi.org/10.33542/EDU2023-2-0>

Castagna, J. P., & Hart, W. (2024). Light triad traits moderate the relationship between the dark tetrad and immoral character. *Personality and Individual Differences*, 222, 112593. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2024.112593>

Fashi, A. L., Dehghan, F., Bolandpaz, M., & Motlagh, T. N. (2025). Predicting the application of moral principles based on HEXACO personality traits and moral intelligence. *Iranian Journal of Neurodevelopmental Disorders*, 4(2), 1–9.

Furnham, A., & Cuppello, S. (2024). Correlates of the dark tetrad. *Acta Psychologica*, 245, 104222. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104222>

Gatíal, V., Juhásová, A., & Süttő, L. (2023). *Exekutívne funkcie, vedecké myslenie a kognitívna reflexia ako determinanty profesijných kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi*. Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre.

Gavora, P., Mareš, J., & den Brok, P. (2003). Adaptácia dotazníka interakčného štýlu učiteľa. *Pedagogická revue*, 55(2), 126–145.

Hanuliaková, J., & Lobotková, A. (2023). *Učiteľ a jeho zručnosti v škole 21. storočia*. Vysoká škola DTI.

Chalková, K., & Ballová Mikušková, E. (2025). Hodnotenie žiakmi a sebahodnotenie interakčných štýlov učiteľov. In *Konvergenie vedeckej činnosti študentov a učiteľov VI* (pp. 10–20). Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre.

Job, R., Lotto, L., & Tonzar, C. (2011). Psychological literacy: An Italian perspective. In J. Cranney & D. Dunn (Eds.), *The psychologically literate citizen:*

Foundations and global perspectives (pp. 167–177). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199794942.003.0044>

Joshi, P., Joshi, G., & Singh, A. (2024). Dark personality de facto among students: A bibliometric analysis and systematic literature review. *Personality and Individual Differences*, 224, 112651. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2024.112651>

Juhásová, A., & Gatial, V. (2024). Interaction styles of teachers with characteristics of the dark triad. *International Journal of Professional Business Review*, 9(11), 1–12. <https://doi.org/10.26668/businessreview/2024.v9i11.5134>

Kaufman, S. B., Yaden, D. B., Hyde, E., & Tsukayama, E. (2019). The light vs. dark triad of personality: Contrasting two very different profiles of human nature. *Frontiers in Psychology*, 10, 467. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00467>

Kholidiah, Ch., Basuky, B., & Hamidah, H. (2023). Dark Triad and Light Triad Personality in Awareness of The Role of Educator Accountants. *Asian Journal of Engineering, Social and Health*, 2(5), 329 – 346. <https://doi.org/10.46799/ajesh.v2i5.61> [viewed 2025-01-4].

Krok, D., & Tkaczyk, J. (2024). The light vs. dark triad and compassion for others: The mediating role of inner harmony among teachers. *Archives of Psychiatry and Psychotherapy*, 26(3), 17–26. <https://doi.org/10.12740/APP/183678>

Labudová, E., & Drábeková, J. (2023). Rozvoj profesijných kompetencií učiteľov. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, 22(5), 147–156. <https://doi.org/10.54937/ssf.2023.22.5.147-156>

Lazarová, B. (2005). *Netradiční role učitele: O situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Paido.

Lei, Q., He, Z., Koenig, H. G., Hu, X., Xiong, M., et al. (2023). Light personality style and moral injury among Chinese health professionals. *Journal of Religion and Health*, 62(6), 3942–3956. <https://doi.org/10.1007/s10943-023-01921-5>

Lenghart, D., & Čerešník, M. (2023). Svetlá triáda: Vekové a pohlavné rozdiely v osobnostných charakteristikách dospelých. In *Podpora a rozvoj duševného zdravia v školách* (pp. 199–206). IPV Inštitút priemyselnej výchovy.

Lobotková, A. (2021). *Interakčný štýl učiteľa* (Rigorózna práca). Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.

Lobotková, A., Porubčanová, D., & Hanuliaková, J. (2023). Interakčný štýl učiteľa v edukácii na SOŠ. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, 22(5), 157–166. <https://doi.org/10.54937/ssf.2023.22.5.157-166>

- Lukić, P., & Živanović, M. (2021). Shedding light on the light triad: Further evidence on structural, construct, and predictive validity of the light triad. *Personality and Individual Differences*, 178, 110876. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110876>
- Mareš, J., & Gavora, P. (2004). Interpersonální styl učitelů: Teorie, diagnostika a výsledky výzkumů. *Pedagogika*, 54(2), 101–128.
- McGovern, T. V., Corey, L., Cranney, J., Dixon, W. E., Holmes, J. D., et al. (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>
- Newell, J. S., 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>
- Newell, J. S., Chur-Hansen, A., & Strelan, P. (2021). A construct validity analysis of the concept of psychological literacy. *Australian Journal of Psychology*, 73(4), 462–474. <https://doi.org/10.1080/00049530.2021.1922069>
- Paulhus, D. L. (2016). The dark tetrad of personality. In V. Zeigler-Hill & T. K. Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of personality and individual differences* (pp. 1–6). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_1059-1
- Paulhus, D. L., Buckels, E. E., Trapnell, P. D., & Jones, D. N. (2021). Screening for dark personalities: The Short Dark Tetrad (SD4). *European Journal of Psychological Assessment*, 37(3), 208–222. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000602>
- Pechová, O., & Dostál, D. (2018). *Narcismus jako rys osobnosti*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Rapsová, L. (2024). *Psychologicky gramotný učitel'*. Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre.
- Rovňanová, L. (2015). *Profesijné kompetencie učiteľ'ov*. Belianum.
- Sokolová, L., Lemešová, M., & Jursová Zacharová, Z. (2014). *Psychologická príprava budúcich učiteľ'ov a učiteľiek: Inovatívne prístupy*. Univerzita Komenského v Bratislave.
- Šuťáková, V. (2017). Didaktické kompetencie učiteľa v edukačnej praxi. *Edukácia*, 2(1), 303–312.
- Vašašová, Z., & Petrík, Š. (2019). Interakčný štýl učiteľa a sociálna klíma v triede. *Edukácia*, 3(1), 216–226. <https://doi.org/10.33542/EDU2019-1-0>

Vašíčková, S. (2015). *Správa z merania interakčného štýlu učiteľa: Výskum sprievodných aspektov vzdelávania*. Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania.

Verešová, M., Rapsová, L., & Krause, R. (2023). *Osobnosť a motivácia k voľbe povolania ako prediktory profesijných kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi*. Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre.

PSYCHOLOGICKÉ MYLNÉ PREDSTAVY A KRITICKÉ MYSLENIE UČITEĽOV V PRAXI

PSYCHOLOGICAL MISCONCEPTIONS AND CRITICAL THINKING OF TEACHERS IN PRACTICE

Sára Jendrálová, Lucia Rapsová

Abstrakt: Cieľom tohto príspevku je zistenie vzťahu medzi psychologickými mylnými predstavami a kritickým myslením, nami vybranými komponentmi psychologickej gramotnosti, s prepojením na cieľovú skupinu učiteľov v praxi. Výskum bol zrealizovaný na výskumnom súbore skladajúceho sa zo 42 slovenských učiteľov, u ktorých sme výskyt psychologických mylných predstáv merali prostredníctvom Dotazníku psychologických mylných predstáv (Rapsová, Ballová Mikušková, 2024) a kritické myslenie pomocou Watson-Glaserovho testu hodnotenia kritického myslenia (2000). Výsledky deskriptívnej štatistiky poukazujú na strednú úroveň dôvery v psychologické mylné predstavy u učiteľov v praxi a na relatívne nízku úroveň kritického myslenia. Najrozšírenejšie psychologické mýty sa týkali oblastí motivácie a výkonu, učebných štýlov, počtu žiakov v triede, typov inteligencie a i. Korelačná analýza nepreukázala štatisticky významný vzťah medzi skúmanými premennými. Toto zistenie si vysvetľujeme multifaktoriálnou podmienenosťou tendencie veriť psychologickým mylným predstavám, teda nemusí súvisieť s kritickým myslením, ale napr. s nedostatočnou motiváciou k mysleniu, intuitívnemu mysleniu, rigiditou, familiárnosťou a emocionálnosťou výrokov a i.

Kľúčové slová: psychologická gramotnosť, psychologické mylné predstavy, kritické myslenie, učitelia v praxi

Abstract: The aim of this paper is to determine the relationship between psychological misconceptions and critical thinking, as chosen elements of psychological literacy, with the intention of researching on a research sample of teachers in practice. The research was performed on a research sample consisting of 42 Slovak teachers, on which we have been determining the level of trust in psychological misconceptions by The Psychological Misconceptions Questionnaire (Rapsová, Ballová Mikušková, 2024) and critical thinking by The Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal (2000). The results of descriptive statistics indicate moderate level of trust in psychological misconceptions among teachers in practice and also a relatively low level of critical thinking. The most wide-spread psychological myths were related to the fields of motivation and performance, learning styles, amount of pupils in a classroom, types of intelligence etc. Correlation analysis does not display a statistically significant relationship between observed variables. This finding can be explained by the multifactorial relativity of the tendency to trust psychological misconceptions, which means it does not have to be related to critical thinking, but with e. g. inefficient motivation towards thinking, intuitive thinking, rigidity, familiarity and emotionality of statements etc.

Key words: psychological literacy, psychological misconceptions, critical thinking, teachers in practice

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

1 Úvod do problematiky

Za priekopníka v oblasti psychologickkej gramotnosti je považovaný C. A. Boneau (1990), ktorý vyčlenil 100 základných pojmov v rámci 10 oblastí psychológie. McGovern a kol. (2010) vymedzili deväť základných atribútov psychologickkej gramotnosti, resp. výbavu psychologicky gramotného človeka, ktoré zahŕňajú: (1) základné informácie o psychológii a adekvátnu slovnú zásobu, (2) schopnosť oceniť intelektuálne výzvy, čo zahŕňa otvorenosť k vedeckému zmýšľaniu a schopnosť kritickej analýzy informácií, (3) prístup k riešeniu problémov, ktorý je charakteristický kreativitou a pozitívnym skepticizmom, (4) uplatňovanie princípov psychológie nielen v oblasti vedy, ale i v iných oblastiach života (osobné záležitosti, pracovné situácie, organizačné záležitosti, udalosti týkajúce sa malých i väčších sociálnych skupín a pod.), (5) správanie, ktoré sa vyznačuje etickosťou, (6) schopnosť používania technológie a adekvátnu prácu s informáciami, (7) efektívne komunikačné spôsobilosti v rôznych oblastiach a pri práci s rôznymi komunikantmi, (8) chápanosť a rešpekt voči diverzite a rôznorodosti a (9) chápanie vlastného správania a vlastných psychických procesov tak, ako aj u druhých. Psychologickej gramotnosti sa venovali viacerí psychológovia, ako napr. Roberts, Heritage a Gasson (2015), Taylor a Coady (2019), ktorí ju definujú ako schopnosť jednotlivca využívať svoje psychologické poznatky a napĺňať sociálne požiadavky v súkromnom živote či pri interakcii s inými ľuďmi, napr. v rámci rodiny, práce či iných komunít. Doposiaľ však neexistuje jednotná definícia psychologickkej gramotnosti.

Na rozdiel od pôvodného, zúženého chápania psychologickkej gramotnosti, dnes už je tento koncept rozšírený a aplikovateľný na celú spoločnosť. Tak isto súhlasia aj Berinšterová, Fuchsová a Kapová (2021), ktoré poukazujú na dôležitosť aplikovania tohto konceptu nielen do profesie učiteľskej, ale do všetkých, ktoré sa vyznačujú ako pomáhajúce. Je teda zrejmé, že ako definícia, tak aj jasná konceptualizácia psychologickkej gramotnosti v literatúre stále absentuje a vymedzenie jednotlivých atribútov sa líši. Vychádzajúc z Rapsovej (2024, s. 48), ktorá na základe analýz stanovila za najčastejšie sa prekrývajúce v rámci rôznych definícií nasledovné, *„psychologické mylné predstavy, dispozície ku kritickému mysleniu, kritické myslenie, dôvera vo vedu a integrita“*. Z uvedených komponentov sme vybrali práve psychologické mylné predstavy a kritické myslenie.

1.1 Psychologické mylné predstavy

Bensley a Lilienfeld (2015) vnímajú psychologické mylné presvedčenia ako falošné informácie, ktoré zdanlivo dávajú zmysel, no v skutočnosti pramenia z neoverených zdrojov a nie sú v súlade s psychologickými faktami. Rodríguez-

Prada, Orgaz a Cubillas (2022), Tulis (2022) definujú psychologické mylné predstavy ako široko rozšírené a vedecky nepodložené presvedčenia o psychologickej vede a jej poznatkoch. V spoločnosti registrujeme mýty o mozgu (neuromýty), ontogenetické mýty (o vývine človeka), o pamäti, inteligencii, učení, vedomí, emóciách, o motivácii, o správaní, osobnosti, duševných chorobách ale i mýty v spojitosti s právom alebo farmaceutickým priemyslom (Lilienfeld a kol. 2010). Dalati a kol. (2023) uvádzajú, že mnohé psychologické mýty sú viazané na oblasť abnormálnej, forenzej psychológie a psychológie učenia.

Je dôležité si uvedomiť, že nie každý zdroj nám poskytne pravdivú informáciu. Existujú aj zdroje, ktoré sú nositeľmi nepravdivých informácií, vedúce k formovaniu psychologických mylných predstáv. Jednou z príčin, prečo máme tendenciu veriť mylným predstavám môže byť, že sa zhodujú s tzv. sedliackym rozumom alebo zdravým rozumom (Lilienfeld a kol., 2010). Domnievame sa, že je pre ľudí prirodzenejší, a zdanlivo nemajú dôvod mu neveriť. Táto predikcia súvisí i s teóriou duálneho spracovávania (Evans, Stanovich, 2013), ktorá hovorí o dvoch typoch premýšľania, intuitívnom a vedeckom. Bensley, Lilienfeld a Powell (2014) vidia hneď niekoľko možných príčin, ktorými môžu byť: a) nedostatok informácií, vedomostí a/alebo zručností vyžadujúcich si vedecké myslenie, b) absencia záujmu či motivácie k premýšľaniu, c) chýbajúca otvorenosť v myslení, d) prikláňanie sa k intuitívnemu premýšľaniu než k racionálnemu, e) absentujúca schopnosť kriticky myslieť. Lilienfeld a kol. (2011) ponúkajú široký záber rôznorodých príčin a zdrojov, ako napr. ústne podanie, hľadanie jednoduchých a rýchlych odpovedí, selektívnosť vnímania a pamäte, tendencia k určovaniu príčin a vplyvu, vzorec „*post hoc, ergo propter hoc*“, vplyv príliš úzkych skupín, ktoré nereprezentujú populáciu, úvahy na základe reprezentatívnosti, filmami a médiami prezentované zavádzajúce vyobrazenia, zveličovanie vybraného fragmentu pravdy či nejasná terminológia.

Myslíme si, že okrem zdrojov je dôležité poznať aj možné cesty a spôsoby ich šírenia. Veľmi častým spôsobom šírenia psychologických mýtov sú napr. rôznorodé programy v televízii či v rozhlase, filmy, stále populárnejšie „self-help“ knihy, časopisy či bulvár, webové stránky a pod. (Lilienfeld a kol., 2010). Okrem médií sa psychologické mylné predstavy môžu šíriť taktiež firmy a spoločnosti, ktoré za vidinou zárobku prezentujú pseudovedecké tvrdenia. Ďalším spôsobom šírenia môžu byť samotní psychológovia vystupujúci v médiách, ktorí sú často nútení hovoriť rýchlo, pútavo a zaujímavo. Nie vždy však možno psychologické informácie podať rýchlo, niekedy si vysvetlenie vyžaduje čas. V dôsledku toho sa môže stať, že sa daná informácia skreslí (Aamodt, 2008, in: Furnham a Tsivrikos, 2016). Je dôležité hovoriť o psychologických mylných predstavách najmä kvôli

ich nepriaznivým vplyvom (Lilienfeld a kol., 2010). Identifikovali sme niekoľko možných sfér, v ktorých sa môžu odzrkadľovať následky psychologických mylných predstáv a to napr. plánovanie budúcnosti a rozhodovanie, osobný život, profesijný život a zdravie.

V literatúre sa práve v spojitosti s mylnými predstavami a ich odstraňovaním, stretávame najčastejšie s ich demystifikovaním. Demystifikácia nepravdivých informácií a mylných predstáv je spojená s tzv. konceptuálnou zmenou. Princíp konceptuálnej zmeny nespočíva v jednoduchom nahradení nepravdivej informácie pravdivou, ale naopak ide o postupné začleňovanie vedecky overených faktov k už existujúcim mylným predstavám, čo vytvára vnútorný konflikt medzi dvoma protichodnými informáciami, ktoré jednotlivec musí zosúladiť (Mayer, 2002). Úplne sa zbaviť prítomnosti psychologických mylných predstáv, či celkových dezinformácií je v dnešnej dobe prakticky nemožné. Avšak, kam môžeme sústrediť našu pozornosť a energiu, je v prvom rade prevencia a taktiež korektne vykonávaná intervencia, ktorá zamedzuje vzniku nežiaducich efektov. Preventívnymi opatreniami znižujeme vznik týchto predstáv a tými intervenčnými, pokiaľ sú vykonávané správne, vieme toto množstvo eliminovať na minimum.

1.2 Kritické myslenie

Ennis (1991), jeden z najcitovanejších autorov v tejto oblasti, považuje kritické myslenie za zodpovedné premýšľanie o tom, ktoré vedie jednotlivca k selekcii a priorizovaniu informácií, a zamýšľa sa nad ich dôveryhodnosťou. Napriek vysokému množstvu definícií, väčšina z nich má spoločného menovateľa „*vieru, pravdu a presnosť*“ (Gelder, 2003, p. 3). Podľa Geldera (2003, p. 3) je teda kritické myslenie nástrojom napomáhajúcim či už k objaveniu pravdivosti informácií, tak aj k posudzovaniu miery ich dôveryhodnosti, a nazýva ho tzv. „*umením mať pravdu*“. Dominello (2024) vidí dôležitosť kritického myslenia najmä v jeho schopnosti predchádzania vzniku a šírenia mylných predstáv a dezinformácií. Smatana a kol. (2021) tvrdia, že čím nižšie je u človeka kritické myslenie, tým ľahšie je s ním manipulovať, alebo ak sa človek stane skeptickým ku každej informácii, môže to byť dokonca prediktorom duševnej poruchy. Z toho vyplýva, že je dôležité naučiť sa nedôverovať slepo každej informácii, ale taktiež ani nepokladať každú informáciu za pokus o manipuláciu, ale selektovať informácie, ktorým veriť môžeme, a ktorým nie. Ruisel (2005, in: Kosturková, Ferencová, 2019) upozorňuje na fakt, že na kritické myslenie je potrebné nazerať komplexne, teda nechápať ho ako jednoduchú schopnosť, práve naopak, je potrebné si uvedomiť, že pozostáva zo súboru osobnostných črt, postojov či poznávacích schopností, na základe ktorých je možné praktizovať operácie s využitím kritického myslenia. Podľa Kolečákovéj (2022) sa o kritickom myslení

hovorí v dvoch hlavných dimenziách, kognitívnej a afektívnej. V rámci odbornej literatúry možno nájsť líšiace sa konceptualizácie, no najpopulárnejším vymedzením je práve vymedzenie od Facione (1990), Facione (2015), ktorý na základe Delfskej správy (1990) ako kognitívne zručnosti uvádza: interpretáciu, analýzu, hodnotenie, odvodzovanie, vysvetľovanie a seba-reguláciu. Budovanie kritického myslenia sa postupom času stalo jednou z kľúčových požiadaviek jednotlivca, ktoré jednotlivec potrebuje pre svoje budúce pôsobenie v živote. Schopnosť kriticky myslieť trénujeme už od detstva v priestoroch, kde sa nám dostáva vzdelaniu a výchovy od osôb predstavujúcich jedných z najvplyvnejších vzorov pre náš vývin. Učiteľ, ktorý sám dokáže kriticky uvažovať nielen prispieva k svojej vlastnej kvalite života, ale tiež ju dokáže podporiť aj u svojich žiakov prostredníctvom rôznych techník a metód rozvíjania ich vlastnej schopnosti kriticky myslieť. To v sebe zahŕňa nielen schopnosť posudzovať informácie, ale tým pádom aj znižovať dosah nepravdivých informácií a ich vplyv na nich samotných či ich okolie, čím sa posilňuje ich celková kritická psychologická gramotnosť, ktorá prispieva k lepšiemu fungovaniu v živote.

2 Metódy

2.1 Výskumný cieľ, výskumné otázky a hypotéza výskumu

Hlavným cieľom príspevku a výskumu je zisťovanie vzťahu medzi psychologickými mylnými predstavami a kritickým myslením. Na základe tohto cieľa sme stanovili čiastkové ciele a to:

- zistiť úroveň dôvery v psychologické mylné predstavy u učiteľov v praxi,
- zistiť, ktoré psychologické mylné predstavy sú u učiteľov v praxi najrozšírenejšie,
- zistiť úroveň kritického myslenia u učiteľov v praxi.

Na základe teoretického spracovania problematiky a uvedených výskumov v danej oblasti sme si stanovili nasledujúce výskumné otázky a hypotézu:

VO1: Aká je úroveň dôvery v psychologické mylné predstavy u učiteľov v praxi?

VO2: Ktoré psychologické mylné predstavy sú u učiteľov v praxi najrozšírenejšie?

VO3: Aká je úroveň kritického myslenia učiteľov v praxi na Slovensku?

H1: Predpokladáme, že vyššia miera kritického myslenia súvisí s nižšou úrovňou dôvery v psychologické mylné predstavy.

2.2 Výskumný súbor

Výskumný súbor v našom výskume tvorilo 42 slovenských učiteľov v praxi, pôsobiach na stredných, základných, základných umeleckých a materských školách, z ktorých 27 (64,3%) tvorili ženy a 15 (35,7%) muži. Vek respondentov sa pohyboval od 29 do 77 rokov s priemerom 47,93 rokov ($SD = 10,36$). Z geografického hľadiska boli zastúpené všetky samosprávne kraje na Slovensku, s najväčším zastúpením učiteľov z Prešovského kraja (28,6%). Počet rokov pedagogickej praxe sa pohyboval v rozmedzí 4 – 42 rokov, s priemernou hodnotou 20,79 rokov ($SD = 10,53$).

2.3 Výskumné metódy a metódy spracovania dát

Na skúmanie výskytu psychologických mylných predstáv sme použili Dotazník psychologických mylných predstáv, upravený Rapsovou, Ballovou Mikuškovou, (2024), ktoré vychádzali z dotazníkov od McAfee, Hoffman (2021), Tulis (2022) a upravili ho pre pedagogickú prax. Dotazník pozostáva z 25 položiek, ktoré obsahujú faktické tvrdenia a psychologické mýty. Úlohou respondentov je jednotlivé výroky ohodnotiť prostredníctvom Likertovej škály od 1 (vôbec to nie je pravda) po 5 (je to úplná pravda). Následne je počet bodov spriemerovaný, pričom vysoký počet bodov naznačuje vysoký výskyt psychologických mylných predstáv.

Na zmapovanie kritického myslenia sme použili Watson-Glaserov test hodnotenia kritického myslenia, formu C (The Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal – WGCTA). 59 Test je koncipovaný do piatich subtestov, pričom každý z nich mapuje úroveň iných aspektov kritického myslenia. Dotazník obsahuje celkovo 80 položiek. Každý z uvedených subtestov obsahuje 16 položiek. Za každú správnu odpoveď získava respondent 1 bod, to znamená, že plný počet bodov je 80 (Watson, Glaser, 2000).

Na spracovanie získaných dát sme použili program Microsoft Excel, ktoré zahŕňali demografické údaje o respondentoch a údaje k spomínaným dotazníkom. Dáta sme ďalej štatisticky spracovali prostredníctvom programu JASP 0.95.3.0. kde sme aplikovali metódu deskriptívnej štatistiky a Pearsonovej korelačnej analýzy.

3 Výsledky

Ako prvej sme sa venovali deskriptívnej štatistike psychologických mylných predstáv, pričom údaje uvádzame v tabuľke č. 1. Jej hodnoty sa pohybovali v rozmedzí 2,60 – 3,92, čo znamená, že najmenší počet dosiahnutých bodov bol 2,60 a najväčší 3,92 z celkového počtu 5 bodov. Priemerné skóre (M) bolo 3,25

bodov ($SD = 0,31$). Modus vykazoval hodnotu 3,33 bodov a medián dosahoval hodnotu 3,26 bodov. Takmer rovnaké hodnoty priemeru (M), modusu a mediánu vypovedajú o normálnej distribúcii dát. Hodnoty šikmosti dosahovali 0,13 a strmosti -0,39, čo svedčí o akceptovateľnosti hodnôt. Na základe týchto dát môžeme povedať, že respondenti majú mierne až stredne silnú tendenciu súhlasiť s psychologickými mylnými predstavami, čím odpovedáme VO1: Aká je úroveň dôvery v psychologické mylné predstavy u učiteľov v praxi?

Tabuľka 1 Deskriptívna štatistika psychologických mylných predstáv

Premenná	PMP
N	42
Modus	3,33
Medián	3,26
M	3,25
SD	0,31
Šikmost'	0,13
Strmost'	-0,39
MIN	2,60
MAX	3,92

Legenda: PMP – psychologické mylné predstavy; N – počet; M – priemer; SD – štandardná odchýlka; MIN – minimum; MAX – maximum; Zdroj: vlastné spracovanie

Druhým čiastkovým cieľom a zároveň VO2 bolo zistiť, ktoré psychologické mylné predstavy sú u učiteľov v praxi najrozšírenejšie. Išlo o nasledovné výroky, pričom bližšie informácie k nim uvádzame v tabuľke č. 2:

Výrok č. 6: „Čím väčšia je motivácia u žiakov, tým lepší výkon podávajú“,

Výrok č. 7: „Obdobie do tretieho roku života je tým najdôležitejším obdobím vývinu a učenia sa“,

Výrok č. 10: „Žiaci sa toho naučia viac vtedy, ak vyučovací štýl zodpovedá ich spôsobu učenia/učebnému štýlu“,

Výrok č. 14: „Učitelia by mali kvôli lepším výkonom žiakov prispôsobiť výučbu rôznym typom inteligencie svojich študentov (napr. lingvistická, hudobná, logicko-matematická, priestorová, telesne-kinestetická, intrapersonálna, interpersonálna)“,

Výrok č. 18_ „Počet žiakov v triede ovplyvňuje učenie žiakov“.

Tabuľka 2 Deskriptívna štatistika najfrekvencovanejších psychologických mylných predstáv

Premenná	PMP 6	PMP 7	PMP 10	PMP 14	PMP 18
N	42	42	42	42	42
Modus	5,00	4,90	5,00	4,97	5,00
Medián	5,00	4,00	4,50	4,00	4,00
M	4,38	3,95	4,24	4,02	4,17
SD	0,91	1,01	1,03	0,87	1,01
Šikmosť	-1,88	-0,79	-1,77	-0,28	-1,25
Strmosť	4,10	0,32	3,23	-1,08	1,25
MIN	1	1	1	2	1
MAX	5	5	5	5	5

Legenda: PMP – psychologické mylné predstavy; N – počet; M – priemer; SD – štandardná odchýlka; MIN – minimum; MAX – maximum; Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 3 Deskriptívna štatistika kritického myslenia

Premenná	KM
N	42
Modus	44,70
Medián	44,00
M	44,76
SD	8,68
Šikmosť	0,20
Strmosť	-0,67
MIN	31
MAX	63

Legenda: KM – kritické myslenie; N – počet; M – priemer; SD – štandardná odchýlka; MIN – minimum; MAX – maximum; Zdroj: vlastné spracovanie

Hodnoty druhej skúmanej premennej, kritického myslenia, sa nachádzali v rozmedzí 31 – 63 z plného počtu 80 bodov. Najvyššie skóre bolo 63, čo predstavuje 78,75 % správnych dosiahnutých odpovedí a najnižšie skóre bolo 31, čo predstavuje len 38,75 % úspešnosť. Priemerné skóre (M) bolo 44,76 bodov (SD = 8,68). Šikmosť v hodnote 0,20 a strmosť v hodnote -0,67 stále možno považovať za prijateľné hodnoty. Hodnoty modusu, mediánu a priemeru sú podobné, čo znamená, že vypovedajú o normálnej distribúcii dát. Skóre našej vzorky sme interpretovali pomocou normovacej tabuľky a podľa hrubého skóre v príručke k Watson-Glaserovmu testu hodnotenia kritického myslenia, porovnávajúc respondentov so vzorkou respondentov uchádzajúcich sa o prácu na univerzite s pedagogickým, vedeckým a administratívnym charakterom, ktorých priemerné skóre predstavovalo 64,25, čo znamená rozdiel 19,49, čo po

prepočte na hrubé skóre poukazuje na nízku úroveň kritického myslenia učiteľov.

V každom z uvedených subtestov bol najvyšší možný počet bodov 16. Najnižšie skóre bolo namerané v subteste zameranom na Úsudok, v hodnote 0, teda žiadna odpoveď nebola správna. Najvyššie bolo 13 bodov, čo sa rovná 81,25 % správnych odpovedí. Priemerné skóre (M) tu dosiahlo hodnotu 5,88 bodov (SD = 2,86). Hodnoty šikmosti 0,18 a strmosti -0,45 sú akceptovateľné. Modus dosiahol hodnotu 7,71 a medián 6. Naopak najvyššie zaznamenané skóre bolo v subteste zameranom na Hodnotenie argumentov kde najnižší nameraný počet bodov bol 7, čo predstavovalo 43,75 % správnych odpovedí a najvyšší počet získaných bodov bol 16, čo znamená 100 % správnych odpovedí. Priemerné skóre (M) predstavovalo 10,26 bodov (SD = 2,34). Hodnoty šikmosti dosiahli 0,50 a strmosti -0,14.

Tabuľka 4 Deskriptívna štatistika kritického myslenia

Aspekty KM	Úsudok	Rozpoznávanie domnienok	Dedukcia	Interpretácia	Hodnotenie argumentov
N	42	42	42	42	42
Modus	7,71	9,21	7,90	9,83	10,52
Medián	6	10	9	10	10
M	5,88	9,76	9,19	9,91	10,26
SD	2,86	2,22	2,20	2,37	2,34
Šikmost'	0,18	-0,04	0,11	-0,06	0,50
Strmost'	-0,45	-0,05	-0,12	-1,05	-0,14
MIN	0	5	4	6	7
MAX	13	14	14	14	16

Legenda: KM – kritické myslenie; N – počet; M – priemer; SD – štandardná odchýlka; MIN – minimum; MAX – maximum; Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 5 Korelačná analýza psychologických mylných predstáv a kritického myslenia

Premenná		PMP
KM	Pearsonovo r	-0,124
	p	0,436

Legenda: KM – kritické myslenie; PMP – psychologické mylné predstavy, p – hodnota signifikancie; Zdroj: vlastné spracovanie

Na zistenie odpovede na H1: „Predpokladáme, že vyššia miera kritického myslenia súvisí s nižšou úrovňou dôvery v psychologické mylné predstavy“ sme aplikovali metódu korelačnej analýzy, ktorej údaje uvádzame v nasledujúcej tabuľke. Výsledky korelačnej analýzy nepreukázali štatisticky významný vzťah medzi psychologickými mylnými predstavami a kritickým myslením. Pearsonovo r predstavovalo hodnotu -0,124 a hodnota signifikancie (p) 0,436, čo predstavuje

väčšiu hodnotu, ako je hodnota potrebná na dosiahnutie významnosti. Znamená to, že medzi psychologickými mylnými predstavami a kritickým myslením *neexistuje štatisticky významný vzťah*.

4 Diskusia a záver

Cieľom výskumu bolo zistiť či existuje vzťah medzi psychologickými mylnými predstavami a kritickým myslením. Čiastkové ciele zahŕňali zistiť úroveň dôvery v psychologické mýty u učiteľov, zistiť preferenciu najrozšírenejších konkrétnych psychologických miskoncepcií a zistiť úroveň kritického myslenia učiteľov na Slovensku. Výsledky deskriptívnej štatistiky psychologických mylných predstáv môžeme interpretovať ako stredne silnú úroveň dôvery v psychologické mýty. Toto zistenie je v súlade so zmienenými výskumami v rámci nášho teoretického prehľadu. Podobné výsledky vyplývajú i z výskumu Šubíkovej (2025), ktorá skúmala vzťah psychologických mylných predstáv a dôvery vo vedu. Výsledky možno považovať za znepokojivé, nakoľko takýto stav je rovnaký ako po minulé roky a evidentne naďalej pretrváva. Zároveň sme si určili čiastkový cieľ, a to zistiť ktoré z psychologických mylných predstáv sú u učiteľov v praxi najrozšírenejšie. Zistili sme, že rozšírených je viacero psychologických mýtov. V našom výskume bol tým najrozšírenejším mýtus „Čím väčšia je motivácia u žiakov, tým lepší výkon podávajú.“ Tento výrok označilo za úplne pravdivý až 57,1 % respondentov. Za zaujímavé zistenie považujeme skutočnosť, že respondenti považovali za nepravdivé výroky, ktoré sú v skutočnosti faktami. Za čiastkový cieľ sme si taktiež stanovili zistiť úroveň kritického myslenia u učiteľov v praxi, na základe ktorého sme formulovali výskumnú otázku č. 3. Môžeme konštatovať, že výsledky poukazujú na nízku úroveň kritického myslenia u učiteľov.

Výsledky korelačnej analýzy nepreukázali štatisticky významný vzťah medzi nami skúmanými premennými. To znamená, že schopnosť kriticky myslieť nesúvisí s dôverou v psychologické mylné predstavy, resp. to, že niekto má rozvinutú schopnosť kritického myslenia nevplýva na to, či bude dôverovať psychologickým mylným predstavám, alebo nie. Toto zistenie bolo pre nás prekvapivým záverom, nakoľko je v rozpore s uvádzanými výskumami, na základe ktorých sme si stanovili hypotézu (Kujawski Taylor, Kowalski, 2004; Kowalski, Kujawski Taylor, 2009; Hughes, Lyddy, Lambe, 2013; Bensley, Lilienfeld, Powel, 2014; Bensley, Lilienfeld, 2017; Murti, Hastjarjo, Patria, 2021; Basterfield, Lilienfeld, Cautin, Jordan, 2023, Rapsová, 2024 a i.). Napriek tomu, že väčšina výskumov potvrdzuje vzťah medzi týmito dvoma premennými, v odbornej literatúre však existujú i štúdie, ktoré podporujú naše zistenia, napr. vo výskume McCutcheon, Amperson, Hanson, Wynn (1992), zistili, že i študenti,

ktorí vykazovali dobré akademické výsledky a preukázali dobrú schopnosť kriticky myslieť, mali tendenciu veriť psychologickým mylným predstavám. Tu si kladieme otázku, prečo by mohli psychologické mýty a kritické myslenie spolu nesúvisieť? Domnievame sa, že tendencia veriť psychologickým mýtom je determinovaná multifaktoriálne, teda okrem nízkeho kritického myslenia existujú i iné faktory prispievajúce k tendencii veriť psychologickým mýtom, napr. okrem nedostatku informácií a schopností vedúcich k vedeckému mysleniu môže ísť o nedostatočné podnecovanie k mysleniu čo vedie k uspokojeniu sa s predkladanou informáciou, uzatvorenosť mysle, čo môže viesť k neakceptácii iných pohľadov a spoliehanie sa na intuíciu (Bensley, Lilienfeld, Powell, 2014), ale i také faktory ako je atraktívnosť výroku, familiárnosť výroku či emocionálnosť výroku, samotná nálada človeka, jeho názory a pod. Domnievame sa, že emocionálne rozpoloženie tu hrá významnú úlohu. Ľudia majú sklony veriť takým informáciám, ktoré ospravedlňujú ich správanie, resp. sú v súlade s ich emocionálnym prežívaním, a to i bez zjavných dôkazov. Zároveň informácie vyvolávajúce silné emócie majú tendenciu sa i rýchlejšie šíriť (Swami, Coles, 2010). Títo autori sa v práci zaoberajú konšpiračnými teóriami, no myslíme si, že toto tvrdenie je aplikovateľné i na psychologické mýty. Zároveň tu funguje princíp konfirmačného skreslenia a polarizácie postojov, teda ak je informácia v súlade s presvedčením jednotlivca, má sklon nekriticky posudzovať ju, zatiaľ čo jednotlivec, ktorý s ňou nesúhlasí ju bude hodnotiť kritickejšie (McHoskey, 1995, in: Swami, Coles, 2010). Pennycook a Rand (2019) zase na základe svojho výskumu zameraného na zistenie príčin dôvery nadpisom falošných správ zistili, že respondenti využívali analytické myslenie na posudzovanie nadpisov správ zhodujúcich sa i nezhodujúcich sa s ich presvedčeniami, z čoho vyplýva, že dôvera v mýty môže prameniť i v lenivom myslení. To, či človek verí alebo neverí psychologickým mýtom závisí i od jeho dôvery v samotnú vedu, čo skúmala Šubíková (2025).

Na základe uvedeného si myslíme, že človek môže byť schopný kriticky myslieť a zároveň veriť psychologickým miskoncepciám. Človek je tvor omylný, a má právo robiť chyby, teda ak občas podľahne misinformationi, neznamená to automaticky zníženie jeho kritického myslenia. Máme za to, že práve v schopnosti uvedomiť si a rozpoznať dôvod podľahnutia mýtu sa odráža kritické myslenie. Takisto človek schopný analytického myslenia môže uveriť mýtu v dôsledku jeho nevyužitia, tzn. že človek si hlbšie danú informáciu neoverí, nakoľko je to kognitívne náročnejšie a zdĺhavejšie. Tieto faktory môžu vysvetľovať prečo sa v našom výskume nepreukázal štatisticky významný vzťah.

Literatúra

Basterfield, C.; Lilienfeld, S. O.; Cautin, R. L. & Jordan, D. (2023). Mental illness misconceptions among undergraduates: Prevalence, correlates, and instructional implications. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 9 (2), 115 – 132.

Boneau, A. C. (1990). Psychological literacy: A First Approximation. *American Psychologist*, 45 (7), 891 – 900.

Bensley, D. A.; Lilienfeld, S. O. & Powell, L. A. (2014). A New Measure of Psychological Misconceptions: Relations with academic background, critical thinking and acceptance or paranormal and pseudoscientific claims. *Learning and Individual Differences*, 36, 9 – 18.

Bensley, D. A. & Lilienfeld, S. O. (2015). What Is a Psychological Misconception? Moving Toward an Empirical Answer. *Teaching of Psychology*, 42 (4), 1 – 11.

Bensley, A. D. & Lilienfeld, S. O. (2017). Psychological Misconceptions: Recent Scientific Advances and Unresolved Issues. *Psychological Science*, 26 (4), 377 – 382.

Berínšterová, M.; Fuchsová, K. & Kapová, J. (2021). Psychologická gramotnosť učiteľa – koncept, zložky, aplikácia. *Edukácia*, 4 (1), 8 – 13.

Dalati, N. et al. (2023). Quantifying the Pervasive: How Widely Held Are Psychological Misconceptions Among Undergraduate Students? *Psi Beta Journal of Research*, 3 (1), 27 – 32.

Dominello, N. (2024). *The Importance of Critical Thinking Skills. For Students and Ourselves.* Blog post.
<https://www.snhu.edu/aboutus/newsroom/education/importance-of-critical-thinking-skills>

Ennis, R. H. (1991). Critical Thinking: A Streamlined Conception. *Teaching Philosophy*, 14 (1), 5 – 24.

Evans, J. St. B. T. & Stanovich, K. E. (2013). Dual-Process Theories of Higher Cognition: Advancing the Debate. *Perspectives on Psychological Science*, 8 (3), 223 – 241.

Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Findings and Recommendations.*
<https://eric.ed.gov/?id=ED315423>

- Facione, P. A. (2013). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. Millbrae: Measured Reasons LLC, The California Academic Press.
- Furnham, A. & Tsivrikos, D. (2016). *All in the Mind: Psychology for the Curious* (3rd ed.). Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- Gelder, T. V. (2005). Teaching Critical Thinking: Some Lessons from Cognitive Science. *College Teaching*, 53 (1), 41 – 46.
- Hughes, S.; Lyddy, F. & Lambe, S. (2013). Misconceptions about Psychological Science: a review. *Psychology Learning and Teaching*, 12 (1), 20 – 31.
- Koleňáková, R. Š. (2022). Fenomén kritického myslenia v edukácii: rozvoj hodnotiaceho myslenia. *GRANT Journal*, 11 (1), 23 – 26.
- Kosturková, M. & Ferencová, J. (2019). *Stratégie rozvoja kritického myslenia: Kritické argumentovanie, debatovanie, písanie a organizovanie poznatkov*. Bratislava, SR: Wolters Kluwer SR.
- Kowalski, P. & Kujawski Taylor, A. (2009). The Effect of Refuting Misconceptions in the Introductory Psychology Class. *Teaching of Psychology*, 36 (3), 153 – 159.
- Kujawski Taylor, A. & Kowalski, P. (2004). Naïve Psychological Science: The Prevalence, Strength and Sources of Misconceptions. *The Psychological Record*, 54, 15 – 25.
- Lilienfeld, S. O.; Lynn, S. J.; Ruscio, J. & Beyerstein, B. L. (2010). *50 největších mýtů populární psychologie: Opravník obecně oblíbených omylů o lidském chování*. Praha, ČR: Euromedia Group, k. s. – Knižní klub v edici Universum.
- Lilienfeld, S. O., Lynn, S. J., Namy, L. L. & Woolf, N. J. (2011). *Psychology: From Inquiry to Understanding* (2nd ed.). Pearson.
- Mayer, R. E. (2002). Understanding Conceptual Change: A Commentary. In M. Limón & L. Mason (Eds.), *Resonsidering Conceptual Change: Issues in Theory and Practice*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- McCafee, M. & Hoffman, B. (2021). The Morass of Misconceptions: How Unjustified Beliefs Influence Pedagogy and Learning. *Journals & Proceedings*, 15 (1), 1 – 16.
- McCutcheon, L. E.; Amperson, J. M.; Hanson, E. & Wynn, V. (1992). Relationships Among Critical Thinking Skills, Academic Achievement and Misconceptions about Psychology. *Psychological Reports*, 71, 635 – 639.
- McGovern, T. V., Corey, L. A., Cranney, J., Dixon, W. E., Holmes, J. D., Kuebli, J. E., Ritchey, K. A., Smith, R. A., & Walker, S. J. (2010). Psychologically literate citizens. In D. F. Halpern (Ed.), *Undergraduate education in psychology: A blueprint for the*

future of the discipline (pp. 9–27). Washington, DC: American Psychological Association.

Murti, H. A. S.; Hastjarjo, T. D. & Patria, B. (2021). The Role of Critical Thinking and Executive Function in Misconceptions in Psycholog. *Journal Psikologi*, 20 (1), 10 – 21.

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.

Rapsová, L. (2024). *Psychologicky gramotný učiteľ*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa.

Rapsová, L. & Ballová Mikušková, E. (2024). *Dotazník psychologických mylných predstáv*. Nitra, SR: Pedagogická fakulta UKF.

Roberts, L. D.; Heritage, B. & Gasson, N. (2015). The Measurement of Psychological Literacy: A First Approximation. *Frontiers in Psychology*, 6 (105), 1 – 12.

Rodríguez-Prada, C.; Orgaz, C. & Cubillas, C. P. (2022). Myth in Psychology: Psychological Misconceptions among Spanish Psychology Students. *PeerJ*, 10, 1 – 20.

Smatana, J. a kol. (2021). *(Ne)bezpečne v sieti: Manuál rozvoja kritického myslenia v online priestore*. Prešov, SR: Centrum pre podporu neformálneho vzdelávania (CeNef).

Swami, V. & Coles, R. (2010). The Truth is out There. *The Psychologist*, 23 (7), 560 – 563.

Šubíková, P. (2025). *Vzťah medzi psychologickými mylnými predstavami a dôverou vo vedu*. Diplomová práca. Nitra, SR: Univerzita Konštantína Filozofa UKF.

Taylor, J. & Coady, S. (2019). Measuring Elements of Psychological Literacy in Students: Comparing Gender, Educational Level and Discipline. In *Edulearn19: 11th International Conference on Education and New Learning Technologies*. Palma, Spain: IATED.

Tulis, M. (2022). Refuting Misconceptions in an Introductory Psychology Course for Preservice Teachers. *Psychology Learning & Teaching*, 21 (3), 210 – 234.

Watson, G. & Glaser, E. M. (2000). *Watson-Glaserov test hodnotenia kritického myslenia, forma C: príručka*. Bratislava, SR: Psychodiagnostika a. s.

KOMUNIKAČNÉ KOMPETENCIE, UČENIE A APLIKÁCIA PSYCHOLOGICKÝCH POZNATKOV V PREPOJENÍ NA OSOBNOSTNÉ ČRTY VEĽKEJ PÄŤKY U UČITEĽOV V PRAXI

COMMUNICATION COMPETENCES, LEARNING AND APPLICATION OF PSYCHOLOGICAL KNOWLEDGE IN RELATION TO BIG FIVE PERSONALITY TRAITS AMONG TEACHERS IN PRACTICE

Miriam Bittalová, Marcela Verešová

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá vzťahom medzi vybranými zložkami psychologickej gramotnosti a osobnostnými charakteristikami učiteľov v praxi. Cieľom príspevku je analyzovať, ako komunikačné kompetencie, učenie a aplikácia psychológie súvisia s dimenziami osobnosti podľa modelu Veľkej päťky (extraverzia, prívetivosť, svedomitosť, neurotizmus, otvorenosť voči skúsenosti). Výskum bol realizovaný prostredníctvom batérie dotazníkov psychologickej gramotnosti a osobnosti učiteľov v praxi na vzorke 141 respondentov. Výsledky poukázali na štatisticky významné pozitívne vzťahy medzi komunikačnými kompetenciami a extraverciou, prívetivosťou, svedomitosťou a otvorenosťou voči skúsenosti, pričom neurotizmus s nimi súvisel negatívne. Rovnako sa potvrdili vzťahy aj pri zložke učenie a aplikácia psychológie. Zistenia naznačujú, že osobnostné charakteristiky učiteľov zohrávajú významnú úlohu v rozvoji a uplatňovaní psychologickej gramotnosti v pedagogickej praxi.

Kľúčové slová: psychologická gramotnosť, osobnosť učiteľa, Veľká päťka, komunikačné kompetencie, učenie a aplikácia psychológie, pedagogická prax, učitelia v praxi, osobnostné charakteristiky

Abstract: The paper examines the relationship between selected components of psychological literacy and the personality characteristics of practicing teachers. The aim of the study is to analyze how communication competences, learning and application of psychology are related to the personality dimensions of the Big Five model (extraversion, agreeableness, conscientiousness, neuroticism, and openness to experience). The research was carried out by distributing the Battery of Questionnaires on Psychological Literacy and Personality of Practicing Teachers to a sample of 141 respondents. The results indicated statistically significant positive relationships between communication competences and extraversion, agreeableness, conscientiousness, and openness to experience, while neuroticism was negatively related to them. Similar relationships were also confirmed for the component of learning and application of psychology. The findings suggest that teachers' personality characteristics play an important role in the development and application of psychological literacy in pedagogical practice.

Key words: psychological literacy, teacher personality, Big Five, communication competences, learning and application of psychology, pedagogical practice, practicing teachers, personality characteristics

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

1 Úvod do problematiky

V súčasnej spoločnosti sú kladené na učiteľov čoraz vyššie nároky, ktoré do veľkej miery presahujú tradičné chápanie ich profesijnej roly ako sprostredkovateľov vedomostí a zručností. Učitelia v praxi, ktorým v našej výskumnej časti budeme venovať pozornosť, vystupujú nielen ako odborníci na obsah vzdelávania, ale aj ako významní psychosociálni činitelia, ktorí ovplyvňujú emocionálny, sociálny a osobnostný rozvoj žiakov. Školské prostredie sa tak stáva prostredím, kde sa prirodzene prelínajú pedagogické, psychologické a sociálne dimenzie (Jennings & Greenberg, 2009). Z nášho pohľadu práve z tohto dôvodu rastie význam rozvíjania psychologických kompetencií učiteľov, ktoré presahujú rámec formálneho vzdelávania a zahŕňajú schopnosť porozumieť sebe, druhým a dynamike medziľudských vzťahov. Jedným z hlavných konceptov, ktorý reflektuje túto potrebu, je psychologická gramotnosť. Tento koncept predstavuje schopnosť jednotlivca porozumieť psychologickým poznatkom, využiť kritické myslenie k ich hodnoteniu a efektívne ich aplikovať v každodennom živote (McGovern et al., 2010). Pojem psychologická gramotnosť prvýkrát použil autor Boneau (1990) pri snahe definovať 100 najpoužívanejších pojmov a konceptov v psychológii, čím chcel zachytiť jej základnú odbornú terminológiu. Psychologickú gramotnosť konkrétne nedefinoval, no svoj zoznam označil za prvé priblíženie k jej obsahu, čo naznačuje, že jej kľúčovým prvkom je znalosť základných pojmov. Podľa jeho slov sú niektoré znalosti v psychológii natoľko dôležité, že by mali byť súčasťou základných vedomostí jednotlivca. Autori McGovern a kol. (2010) definujú psychologickú gramotnosť ako koncept, ktorý zahŕňa súbor vedomostí, schopností, postojov a zručností umožňujúcich jednotlivcovi efektívne porozumieť psychologickým poznatkom a využívať ich v rôznych oblastiach života. Z tohto vymedzenia vyplýva jedna zo základných myšlienok autorov, podľa ktorej psychologická gramotnosť nepredstavuje iba znalosť teórie, ale najmä praktickú schopnosť uplatňovať psychologické poznatky v reálnom živote. Reflektujúc zadefinovanie psychologickej gramotnosti autorov McGovern a kol. (2010) v pedagogickej praxi rozpracovali Cranney a kol. (2011) šesť základných zložiek, ktoré zahŕňajú: (1) poznanie a pochopenie psychológie, (2) výskumné metódy v psychológii, (3) kritické myslenie, (4) hodnoty v psychológii, (5) komunikačné kompetencie a (6) učenie a aplikáciu psychológie. Tieto zložky sú sprevádzané konkrétnymi študijnými výstupmi (Student Learning Outcomes – SLOs), ktoré poskytujú študentom aj pedagógom jasný stred záujmu pre demonštrovanie a meranie dosiahnutia psychologickej gramotnosti. Dôvodom tohto členenia je snaha zachytiť psychologickú gramotnosť ako dynamický proces, ktorý spája kognitívnu, afektívnu a behaviorálnu rovinu fungovania jednotlivca, zároveň autori popisujú psychologickú gramotnosť z pohľadu pedagogického procesu a vzdelávacích

výstupov a robí ju praktickú pre využitie v rámci kurikula (Cranney a kol., 2011). V kontexte učiteľskej profesie má psychologická gramotnosť dôležitý význam, pretože ovplyvňuje spôsob, akým učitelia reagujú na záťažové situácie, riešia konflikty, budujú vzťahy so žiakmi a kolegami a zvládajú stres či riziko vyhorenia. Hulme a Cranney (2020) zdôrazňujú tri podmienky jej rozvoja vo vzdelávaní: samotní pedagógovia musia byť psychologicky gramotní, psychologická gramotnosť má byť začlenená do celého kurikula prostredníctvom zosúladenia študijných výstupov, obsahu, vyučovacích aktivít a hodnotenia a pedagógovia majú psychologickú gramotnosť zároveň modelovať svojim študentom, čím podporujú sociálne učenie.

Úroveň a spôsob uplatňovania psychologickkej gramotnosti sa môže u jednotlivých jedincov, respektíve učiteľov líšiť. Tieto rozdiely poukazujú na význam individuálnych charakteristík jednotlivcov. Kľúčovým faktorom, prostredníctvom ktorého môžeme tieto individuálne rozdiely uchopiť, je osobnosť učiteľa. Osobnosť je jedinečná a stabilná kombinácia vlastností, ktoré charakterizujú správanie jednotlivca v rôznych situáciách. Osobnosť jedinca je prirodzene dynamická a teda fyzické a psychické črty jednotlivca sa nemenia a ostávajú stabilné z dlhodobého hľadiska, ale na základe interných a externých podnetov môže dôjsť k zmene črt v dôsledku adaptácie (Husaini & Imtiaz, 2020).

V nadväznosti na uvedené je v tomto výskume pozornosť zameraná na päťfaktorový model osobnosti, známy ako Veľká päťka (Big Five). Tento model predstavuje jeden z najvýznamnejších a najrozšírenejších modelov v modernej psychológii osobnosti, pretože umožňuje systematicky opísať individuálne rozdiely medzi ľuďmi prostredníctvom piatich základných dimenzií: extravenzie, prítvornosti, svedomitosti, neurotizmu a otvorenosti voči skúsenosti (Gosling et al., 2003; McCrae & Costa, 1999; Sauciera & Goldberg, 1998). Podľa tohto prístupu sú osobnostné črty základnými charakteristikami každej dimenzie a ovplyvňujú spôsob myslenia, cítenia a správania človeka. Model Veľká päťka teda predpokladá, že všetci ľudia majú rovnaké základné osobnostné dimenzie, avšak líšia sa v miere, v akej sú u nich vyjadrené osobnostné črty (Novikova, 2013).

Táto definícia poukazuje na skutočnosť, že osobnosť je nielen stabilným systémom psychických a fyziologických vlastností, ale zároveň umožňuje adaptáciu, čo je kľúčové pri rozvíjaní psychologickkej gramotnosti, ktorá vyžaduje schopnosť pružne reagovať na meniace sa požiadavky a podmienky prostredia. Dostávame sa k tomu, že rozvoj psychologickkej gramotnosti nie je rovnaký u všetkých jednotlivcov a práve tu vstupuje osobnosť ako dôležitý modulátor toho, ako je psychologická gramotnosť internalizovaná, rozvíjaná a využívaná. Na základe toho je dôležité skúmať tieto dve oblasti v interakcii a nie ako oddelené

štruktúry. Ich prepojenie otvára cestu k lepšiemu porozumeniu individuálnych rozdielov medzi učiteľmi.

1.1 Komunikačné kompetencie, učenie a aplikácia psychológie ako súčasť psychologickej gramotnosti

Komunikačné kompetencie predstavujú významnú súčasť psychologickej gramotnosti a dôležitý predpoklad efektívneho fungovania jednotlivca v sociálnom prostredí. Komunikácia je chápaná ako komplexný, viacrozmerý proces nadväzovania a rozvíjania vzťahov medzi ľuďmi, ktorý zahŕňa výmenu informácií, vytváranie spoločných stratégií interakcie, ako aj vzájomné porozumenie. Najčastejšie sú definované ako súbor vedomostí, zručností a schopností, ktoré umožňujú efektívne zvládanie situácií sociálnej interakcie a udržiavania kontaktu s inými ľuďmi (Batsylyeva et al., 2021). Komunikačná kompetencia má kognitívnu aj behaviorálnu dimenziu – súvisí so sociálnym uvedomovaním, empatiou a sebamonitorovaním, ale aj so schopnosťou počúvať a flexibilne reagovať v interakcii (Zlatic et al., 2014). V kontexte psychologickej gramotnosti sú komunikačné kompetencie súčasťou aplikovanej psychológie. Jednotlivec by mal byť schopný komunikovať efektívne v rôznych kontextoch, aktívne počúvať, porozumieť, poskytovať konštruktívnu spätnú väzbu, spolupracovať a riešiť konflikty (Cranney & Dunn, 2011). V profesii učiteľa sú komunikačné kompetencie nevyhnutné pre riadenie pedagogickej komunikácie, regulovanie interakcií v triede, odovzdávanie informácií, vytváranie pozitívnych vzťahov so žiakmi a podporu ich zapojenia do vyučovania. Predstavujú preto komplexný konštrukt, ktorý ovplyvňuje kvalitu edukačného procesu a výsledky žiakov.

Rovnako aj zložka učenie a aplikácia psychológie predstavuje významnú súčasť psychologickej gramotnosti, keďže nejde iba o osvojenie si psychologických poznatkov, ale aj o ich zámerné a adaptívne využívanie pri dosahovaní osobných, profesijných a spoločenských cieľov. V tomto chápaní psychológia nepredstavuje len súbor teoretických vedomostí, ale aj praktický nástroj na porozumenie správaniu, rozhodovanie a riešenie problémov v rôznych životných situáciách. Dôležitým aspektom tejto zložky je schopnosť prenášať psychologické poznatky do nových a konkrétnych situácií. Samotné osvojenie vedomostí totiž ešte nezaručuje ich efektívne využitie, pretože prenos naučeného si vyžaduje vedomú prax (Hulme & Cranney, 2020). V profesii učiteľa má táto oblasť osobitný význam, keďže psychologické poznanie umožňuje lepšie porozumieť učeniu, správaniu a potrebám žiakov a využívať tieto poznatky pri vytváraní kvalitného edukačného prostredia (Horn et al., 2021). Prepájanie teórie s praxou podporuje reflexiu a posilňuje vnímanie vzťahu medzi psychologickými

poznatkami a konkrétnymi pedagogickými situáciami (Horn a kol., 2024). S touto oblasťou súvisí aj sebaregulované učenie, ktoré je zásadnou kompetenciou budúcich učiteľov, pretože zahŕňa schopnosť plánovať, monitorovať a reflektovať vlastné učenie a prenášať tieto princípy do pedagogickej praxe (Fernández Ortube et al., 2024).

1.2 Ciele a hypotézy výskumu

Hlavným cieľom je analyzovať vzťahy medzi vybranými faktormi konštruktu psychologickkej gramotnosti a osobnosti učiteľov v praxi. Pri vymedzení konštruktu psychologickkej gramotnosti vychádzame z členenia podľa autorov Cranney a kol. (2011), ktoré zahŕňa zložky *komunikačné kompetencie a učenie a aplikáciu psychológie*. Osobnosť učiteľa sme analyzovali prostredníctvom modelu Veľkej Päťky, konkrétne črt *extraverzia, prívetivosť, svedomitosť, neurotizmus a otvorenosť voči skúsenosti*.

V nadväznosti na stanovený výskumný cieľ boli formulované k zložke komunikačné kompetencie nasledujúce hypotézy, opierajúc sa primárne o výstupy výskumu autorov Verešová, Rapsová & Krause (2023) a Bozkurt et al. (2023):

H1: Čím je vyššia extraverzia, tým je vyššia úroveň komunikačných kompetencií.

H2: Čím je vyššia svedomitosť, tým je vyššia úroveň komunikačných kompetencií.

H3: Čím je vyšší neurotizmus, tým je nižšia úroveň komunikačných kompetencií.

H4: Čím je vyššia otvorenosť voči skúsenosti, tým je vyššia úroveň komunikačných kompetencií.

H5: Čím je vyššia prívetivosť, tým je vyššia úroveň komunikačných kompetencií.

Východiskom pre formulovanie hypotéz k zložke učenie a aplikácia psychológie vo vzťahu k svedomitosti a otvorenosti voči skúsenosti boli výstupy Poropata (2009) a Major et al. (2006):

H6: Čím je vyššia svedomitosť, tým je vyššia úroveň v zložke psychologickkej gramotnosti učenie a aplikácia psychológie.

H7: Čím je vyššia otvorenosť voči skúsenosti, tým je vyššia úroveň v zložke psychologickkej gramotnosti učenie a aplikácia psychológie.

H8: Čím je vyššia extraverzia, tým je vyššia úroveň v zložke psychologickkej gramotnosti učenie a aplikácia psychológie.

Pre ďalšie analýzy vzťahov sme kreovali výskumné otázky:

VO1: Aký je vzťah medzi prívetivosťou a úrovňou učenia a aplikácie psychológie?

2 Metódy

2.1 Respondenti výskumu

Výskumný súbor tvorilo 141 respondentov ($N = 141$), z toho 80,9 % žien ($N = 114$) a 19,1 % mužov ($N = 27$). Podľa kraja boli respondenti zastúpení nasledovne: Žilinský kraj (38,3 %; $N = 54$), Prešovský kraj (14,9 %; $N = 21$), Trenčiansky kraj (11,3 %; $N = 16$), Bratislavský kraj (9,9 %; $N = 14$), Košický kraj (7,8 %; $N = 11$), Nitriansky kraj (7,1 %; $N = 10$), Banskobystrický kraj (6,4 %; $N = 9$) a Trnavský kraj (4,3 %; $N = 6$). Z hľadiska kariérneho stupňa išlo o samostatných učiteľov (39,0 %; $N = 55$), učiteľov s prvou atestáciou (33,3 %; $N = 47$), učiteľov s druhou atestáciou (24,1 %; $N = 34$) a začínajúcich učiteľov (3,5 %; $N = 5$). Podľa typu školy boli zastúpené stredné školy (46,8 %; $N = 66$), základné školy – druhý stupeň (24,8 %; $N = 35$), základné školy – prvý stupeň (17,0 %; $N = 24$) a základné umelecké školy (11,3 %; $N = 16$). Priemerný vek respondentov bol 47,55 roka ($M = 47,55$; $SD = 10,22$), medián predstavoval 49 rokov ($Me = 49$), pričom vek sa pohyboval od 24 do 68 rokov.

2.2 Výskumné metódy

Komunikačné kompetencie boli v rámci nášho výskumu analyzované pomocou Škály komunikačných kompetencií (Wiemann, 1977), ktorá pozostáva z 36 položiek. Pri štatistickom spracovaní sme škálu vyhodnocovali ako celkové skóre komunikačných kompetencií. Vnútoraná konzistencia škály dosiahla hodnotu Cronbachovej alfy 0,915, čo poukazuje na vysokú reliabilitu. Položky sú navzájom konzistentné a škála spoľahlivo meria sledovaný konštrukt.

Zložka učenie a aplikácia psychológie bola analyzovaná pomocou upravenej verzie dotazníka vychádzajúceho z publikácie Validation of Assessment for Learning Questionnaires for teachers and students (Pat-El a kol., 2013). Dotazník obsahoval 28 položiek rozdelených do dvoch subškál, a to monitorovanie a podpora učenia. Pre potreby predkladaného výskumu boli položky preformulované do podoby sebahodnotenia. Vnútoraná konzistencia škály dosiahla hodnotu Cronbachovej alfy 0,955. Jednotlivo subškály monitorovanie ($\alpha = 0,928$) a podpora učenia ($\alpha = 0,923$) dosiahli vysokú reliabilitu. Výsledky naznačujú, že škála aj jej subškály sú vnútorne konzistentné a spoľahlivo merajú sledovaný konštrukt.

Osobnosť sme v rámci nášho výskumu analyzovali pomocou skrátenej 30-položkovej verzie inventára BFI-2-S (Kohút et al., 2020). Model Veľkej Päťky zahŕňa päť širokých osobnostných dimenzií, ktoré v našom výskume

analyzujeme: neurotizmus, extravergia, prívetivosť, svedomitosť a otvorenosť voči skúsenosti. Podľa autorov vykazuje slovenská verzia BFI-2-S primerané psychometrické vlastnosti a dobrú zhodu s plnou verziou inventára (60 položiek). Vnútnú konzistenciu dimenzií Veľkej päťky sme overovali pomocou Cronbachovej alfy. Zistené hodnoty boli: extravergia $\alpha = 0,659$; prívetivosť $\alpha = 0,778$; svedomitosť $\alpha = 0,736$; neurotizmus $\alpha = 0,658$ a otvorenosť voči skúsenosti $\alpha = 0,640$.

3 Výsledky

Tabuľka 1 Deskriptívne štatistiky skúmaných premenných

Premenné	M	SD	Min	Max
Komunikačné kompetencie	3,725	0,463	1,583	4,694
Učenie a aplikácia psychológie	4,005	0,533	1,357	4,714
Monitorovanie	4,075	0,580	1,438	4,875
Podpora učenia	3,912	0,537	1,250	4,500
Extravergia	3,428	0,666	1,667	4,833
Prívetivosť	3,953	0,669	1,500	5,000
Svedomitosť	3,779	0,663	1,833	5,000
Neurotizmus	2,537	0,668	1,000	4,333
Otvorenosť voči skúsenosti	3,639	0,639	1,833	4,833

Vysvetlivky: M=aritmetický priemer, SD= smerodajná odchýlka, Minimum= minimálna hodnota, Maximum= maximálna hodnota; Zdroj: vlastné spracovanie

Premenná komunikačné kompetencie ($M=3,725$) naznačuje stredne vyššiu úroveň, respondenti disponujú pomerne dobre rozvinutými komunikačnými kompetenciami. Premenná učenie a aplikácia psychológie ($M=4,005$) poukazuje na vyššiu úroveň, čo znamená, že učitelia nie len disponujú psychologickými poznatkami, ale ich aj aplikujú v praxi. Podobne aj premenné monitorovanie ($M=4,075$) a podpora učenia ($M=3,912$) dosiahli vyššiu priemernú úroveň. Premenná prívetivosť ($M=3,953$) poukazuje na vyššiu dosiahnutú úroveň, pričom premenná neurotizmus ($M=2,537$) naznačuje nižšiu úroveň u respondentov. Zistené priemery poukazujú na stredne vyššiu dosiahnutú úroveň pri premenných otvorenosť voči skúsenosti ($M=3,639$), svedomitosť ($M=3,779$) a extravergia ($M=3,428$).

Na overenie hypotéz H1 až H5 bola použitá Pearsonova korelačná analýza, pričom štatistická významnosť bola posudzovaná na hladine $\alpha = 0,05$. Výsledky preukázali štatisticky významné vzťahy medzi všetkými sledovanými osobnostnými črtami a úrovňou komunikačných kompetencií (tabuľka 2).

Pozitívne vzťahy sa potvrdili medzi komunikačnými kompetenciami a extravertiou ($r = 0,433$; $p < 0,001$), svedomitou ($r = 0,399$; $p < 0,001$), otvorenosťou voči skúsenosti ($r = 0,428$; $p < 0,001$) a prívetivosťou ($r = 0,526$; $p < 0,001$). Najsilnejší pozitívny vzťah bol zaznamenaný pri prívetivosti. Naopak, pri neurotizme sa preukázal negatívny vzťah ($r = -0,343$; $p < 0,001$), čo znamená, že vyššia miera neurotizmu súvisí s nižšou úrovňou komunikačných kompetencií. Na základe uvedených výsledkov možno konštatovať, že hypotézy H1 až H5 sa potvrdili.

Tabuľka 2 Korelácie všetkých osobnostných dimenzií Veľkej Päťky so zložkou komunikačné kompetencie

Dimenzia PG		E	S	N	O	P
Komunikačné kompetencie	r	0,433***	0,399***	- 0,343***	0,428***	0,526***
	p	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001

*Vysvetlivky: PG= psychologická gramotnosť, N= neurotizmus, O= otvorenosť voči skúsenosti, P= prívetivosť, S= svedomitosť, E= extravergia, r= Pearsonov korelačný koeficient, p= hladina štatistickej významnosti, * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; Zdroj: vlastné spracovanie*

Tabuľka 3 Korelácie všetkých osobnostných dimenzií Veľkej Päťky so zložkou učenie a aplikácia psychológie

Dimenzia PG		S	O	E	P	N
Učenie a aplikácia psychológie	r	0,396***	0,519***	0,337***	0,407***	- 0,168*
	p	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,047

*Vysvetlivky: PG= psychologická gramotnosť, N= neurotizmus, O= otvorenosť voči skúsenosti, P= prívetivosť, S= svedomitosť, E= extravergia, r= Pearsonov korelačný koeficient, p= hladina štatistickej významnosti, * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; Zdroj: vlastné spracovanie*

Na overenie hypotéz H6 až H8 a zodpovedanie výskumných otázok VO1 a VO2 bola použitá Pearsonova korelačná analýza, pričom štatistická významnosť bola posudzovaná na hladine $\alpha = 0,05$ (tabuľka 3). Výsledky preukázali štatisticky významné vzťahy medzi všetkými sledovanými osobnostnými črtami a úrovňou učenia a aplikácie psychológie. Pri overovaní hypotéz sa preukázalo, že svedomitosť ($r = 0,396$; $p < 0,001$), extravergia ($r = 0,337$; $p < 0,001$) a aj otvorenosť voči skúsenosti ($r = 0,519$; $p < 0,001$) štatisticky významne pozitívne súvisia s úrovňou učenia a aplikácie psychológie. Najsilnejší pozitívny vzťah bol zaznamenaný pri otvorenosti voči skúsenosti, čo znamená, že vyššia miera tejto osobnostnej črty súvisí s vyššou úrovňou učenia a aplikácie psychológie. Na základe uvedených výsledkov možno konštatovať, že hypotézy H6 až H8 sa

potvrdili. Pri zodpovedaní výskumných otázok sa preukázalo, prívetivosť ($r = 0,407$; $p < 0,001$) štatisticky významne pozitívne súvisia s úrovňou učenia a aplikácie psychológie. Naopak, pri neurotizme sa preukázal slabý negatívny vzťah ($r = -0,168$; $p = 0,047$), čo znamená, že vyššia miera neurotizmu súvisí s nižšou úrovňou učenia a aplikácie psychológie.

4 Diskusia a záver

Pri zložke komunikačné kompetencie sme zistili, že učitelia s vyššou mierou extravenzie, prívetivosti, svedomitosti a otvorenosti voči skúsenosti dosahovali vyššiu úroveň komunikačných kompetencií, zatiaľ čo vyššia miera neurotizmu súvisela s ich nižšou úrovňou. Tieto výsledky sú v súlade so zisteniami Bozkurt et al. (2023), podľa ktorých komunikácia pozitívne súvisí s extravertiou, prívetivosťou, svedomitosťou a otvorenosťou voči skúsenosti a negatívne s neurotizmom. Osobitne významné sa ukázali neurotizmus, extravergia a prívetivosť, čo naznačuje, že kvalita komunikácie je úzko spojená najmä s emocionálnou stabilitou, sociálnou aktivitou a schopnosťou vytvárať pozitívne vzťahy s druhými. Podobne aj Sims (2017) poukazuje na to, že jednotlivé osobnostné črty môžu podporovať rôzne aspekty komunikácie. Extravergia súvisela najmä s asertívnou komunikáciou, zatiaľ čo prívetivosť a otvorenosť voči skúsenosti boli významné pre empatické počúvanie. Z toho vyplýva, že komunikačné kompetencie nemožno chápať iba ako schopnosť hovoriť alebo odovzdávať informácie, ale aj ako schopnosť primerane reagovať, počúvať a citlivo vstupovať do sociálnych interakcií. V kontexte učiteľskej profesie je tento záver obzvlášť dôležitý, keďže komunikácia predstavuje jeden zo základných nástrojov práce učiteľa vo vzťahu k žiakom, kolegom aj rodičom.

Pri zložke učenie a aplikácia psychológie sme identifikovali, že vyššia miera extravenzie, svedomitosti, prívetivosti a otvorenosti voči skúsenosti súviseli s vyššou mierou učenia a aplikácie psychológie, zatiaľ čo neurotizmus s ňou súvisel negatívne. Významnú úlohu zohrávali najmä svedomitosť, prívetivosť a otvorenosť voči skúsenosti. Tieto zistenia podporujú výsledky Major et al. (2006), podľa ktorých otvorenosť, extravergia a svedomitosť súvisia s vyššou ochotou učiť sa a zapájať sa do aktivít podporujúcich ďalší rozvoj. Dôležitá sa ukazuje najmä svedomitosť, ktorá podľa Woods et al. (2016) významne súvisí s učením po vzdelávaní. To naznačuje, že pri osvojovaní a využívaní psychologických poznatkov nestačí iba záujem o nové informácie, ale potrebný je aj zodpovedný, dôsledný a vytrvalý prístup. Podobne Ng & Ahmad (2018) poukazujú na to, že osobnostné črty môžu podporovať prenos naučeného do pracovného výkonu prostredníctvom motivácie zlepšovať svoju prácu učením.

Na základe uvedeného možno konštatovať, že učenie a aplikácia psychológie nesúvisí len so samotným získavaním poznatkov, ale aj s pripravenosťou učiteľa tieto poznatky vedome a zmysluplne uplatňovať v pedagogickej praxi.

V našom výskume v prípade oboch skúmaných zložiek psychologickkej gramotnosti sa potvrdil pozitívny vzťah so svedomitosťou, otvorenosťou voči skúsenosti, extraverciou a prívetivosťou, zatiaľ čo neurotizmus s nimi súvisel negatívne. Zistenia naznačujú, že osobnostné charakteristiky učiteľa sa výraznejšie premietajú najmä do oblastí spojenými s medzil'udskou interakciou, praktickým využívaním psychologických poznatkov a každodenným profesijným fungovaním.

Prínos nášho výskumu vnímame v poukázaní na to, že rozvoj komunikačných kompetencií a schopnosti aplikovať psychologické poznatky v pedagogickej praxi môže byť dôležitou súčasťou profesijného rozvoja učiteľov. Výsledky výskumu naznačujú, že tieto oblasti psychologickkej gramotnosti významne súvisia s osobnostnými charakteristikami učiteľov, preto by im mala byť venovaná väčšia pozornosť najmä v pregraduálnej príprave, ale aj v ďalšom vzdelávaní pedagogických zamestnancov. Na základe našich zistení, považujeme za dôležité v príprave budúcich učiteľov klásť dôraz na prepájanie teoretických poznatkov s praktickým výcvikom. V oblasti komunikačných kompetencií zaradiť praktické tréningy, workshopy alebo modelové situácie, pri ktorých by si mohli študenti v bezpečnom prostredí precvičovať komunikáciu v náročných pedagogických situáciách. Prínosné môžu byť najmä rolové hry, nácvik asertívnej komunikácie, aktívneho počúvania, poskytovania spätnej väzby a citlivého reagovania na potreby iných. Rovnako významné je systematicky podporovať schopnosť budúcich učiteľov aplikovať psychologické poznatky v pedagogickej praxi. V tomto smere sa ako vhodné javia najmä kazuistické semináre, práca s konkrétnymi prípadmi zo školského prostredia a analýza problémových alebo záťažových situácií. Študenti by sa prostredníctvom takýchto aktivít učili posudzovať správanie žiakov z psychologického hľadiska, identifikovať možné príčiny problémov a navrhovať primerané pedagogické postupy. Vzhľadom na negatívny vzťah neurotizmu s komunikačnými kompetenciami a učením a aplikáciou psychológie možno za dôležité považovať aj podporu emocionálnej regulácie a zvládania záťaže. Súčasťou takýchto aktivít môžu byť relaxačné techniky, dychové cvičenia, práca s osobnými hranicami v učiteľskej profesii či tvorba vlastného plánu psychohygieny. Takéto zameranie môže pomôcť budúcim učiteľom lepšie zvládať emocionálne náročné situácie, ktoré sú prirodzenou súčasťou pedagogickej práce.

Literatúra

Batsylyeva, O., Puz, I., Astakhov, V., Yalanska, S., Atamanchuk, N., & Saiko, N. (2021). Communicative competence as a component of the professional development of psychology students. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 12(3), 89–104.

Boneau, A. (1990). Psychological literacy: A first approximation. *American Psychologist*, 45(7), 891–900.

Bozkurt, B., Çevik, H., & Paksoy, A. B. (2023). Personality traits as a predictor of communication competencies of school administrators. *International Journal of Educational Research Review*, 8(4), 889–900.

Cranney, J., et al. (2011). Psychological literacy and applied psychology in undergraduate education. In J. Cranney & D. S. Dunn (Eds.), *The psychologically literate citizen: Foundations and global perspectives* (pp. 146–164). New York: Oxford University Press.

Fernández Ortube, A., Panadero, E., & Dignath, C. (2024). Self-regulated learning interventions for pre-service teachers: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 36, Article 113.

Gosling, S. D., Rentfrow, P. J., & Swann, W. B., Jr. (2003). A very brief measure of the Big-Five personality domains. *Journal of Research in Personality*, 37, 504–528.

Horn, D., Grötzbach, D., & Drechsel, B. (2021). Fostering preservice teachers' psychological literacy by counseling pupils on their self-regulated learning – didactical concept of a theory–practice learning setting and insights into preservice teachers' reflections. *Psychology Learning & Teaching*, 20(2), 150–169.

Horn, D., Paetsch, J., & Drechsel, B. (2024). Better with practice: Changes in preservice teachers' psychological literacy by counseling pupils on their self-regulated learning. *Psychology Learning & Teaching*, 23(2).

Hulme, J. A., & Cranney, J. (2020). Psychological literacy and learning for life. In J. Zumbach, D. Bernstein, S. Narciss, & G. Marsico (Eds.), *International handbook of psychology learning and teaching*. Cham: Springer.

Husaini, F., & Imtiaz, N. (2020). An over view of smart-phone in the ring of big neo five-factors of personality. *International Journal of Emergency Mental Health and Human Resilience*, 22(5), 87–92.

Jennings, P., & Greenberg, M. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.

- Kohút, M., Halama, P., Soto, C. J., & John, O. P. (2020). Psychometric properties of Slovak short and extra-short forms of Big Five Inventory-2 (BFI-2). *Československá psychologie*, 64(5), 550–563.
- Major, D. A., Turner, J. E., & Fletcher, T. D. (2006). Linking proactive personality and the Big Five to motivation to learn and development activity. *Journal of Applied Psychology*, 91(4), 927–935.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (1999). A five-factor theory of personality. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (2nd ed., pp. 139–153). New York: Guilford Press.
- McGovern, T. V., et al. (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, DC: American Psychological Association.
- Novikova, I. A. (2013). Big Five: The five-factor model and the five-factor theory. In K. D. Keith (Ed.), *The encyclopedia of cross-cultural psychology* (pp. 1–3). Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Ng, K. H., & Ahmad, R. (2018). Personality traits, social support, and training transfer: The mediating mechanism of motivation to improve work through learning. *Personnel Review*, 47(1), 39–59.
- Pat-El, R. J., Tillema, H., Segers, M., & Vedder, P. (2013). Validation of Assessment for Learning Questionnaires for teachers and students. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 98–113.
- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the Five-Factor Model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135(2), 322–338.
- Saucier, G., & Goldberg, L. R. (1998). What is beyond the Big Five? *Journal of Personality*, 66(4), 495–524.
- Sims, C. M. (2017). Do the Big-Five personality traits predict empathic listening and assertive communication? *International Journal of Listening*, 31(3), 163–188.
- 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: Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre.
- Wiemann, J. M. (1977). Explication and test of a model of communicative competence. *Human Communication Research*, 3(3), 195–213.
- Woods, S. A., Patterson, F. C., Koczwara, A., & Sofat, J. A. (2016). The value of being a conscientious learner: Examining the effects of the Big Five personality traits on

self-reported learning from training. *Journal of Workplace Learning*, 28(7), 424–434.

Zlatić, L., Bjekić, D., Marinković, S., & Bojović, M. (2014). Development of teacher communication competence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 606–610.

COPINGOVÉ STRATÉGIE A DIDAKTICKÉ KOMPETENCIE UČITEĽOV

COPING STRATEGIES AND DIDACTIC COMPETENCIES AMONG TEACHERS

Silvia Oravcová, Eva Ballová Mikušková

Abstrakt: Cieľom príspevku bolo pochopiť vzťah medzi maladaptívnymi copingovými stratégiami učiteľov a ich didaktickými kompetenciami. Copingové stratégie boli chápané ako súbor kognitívnych a behaviorálnych snáh zvládnuť, redukovať alebo tolerovať vnútorné a vonkajšie požiadavky, ktoré presahujú zdroje jednotlivca. Didaktické kompetencie boli vymedzené ako efektívne plánovanie, realizácia a reflexia vyučovacieho procesu. Výskum využíval kombinovaný dizajn. Kvantitatívnej časti sa zúčastnilo 31 pedagogických pracovníkov, pričom copingové stratégie boli merané dotazníkom SVF-78 a didaktické kompetencie Dotazníkom didaktických kompetencií. Kvalitatívna časť pozostávala z analýzy odpovedí na otvorené otázky štyroch začínajúcich učiteľov. Výsledky poukázali na prevahu adaptívnych copingových stratégií nad maladaptívnymi. Najčastejšie využívanými stratégiami boli stratégie kontroly, najmä kontrola situácie, kontrola reakcie a pozitívna sebainstrukcia. Významnú úlohu zohrávala aj potreba sociálnej opory, ktorá sa potvrdila v kvantitatívnej aj kvalitatívnej časti výskumu. Participanti zároveň zdôrazňovali význam sociálnej podpory pri zvládaní pracovnej záťaže. Výsledky korelačnej analýzy nepreukázali štatisticky významný vzťah medzi maladaptívnymi copingovými stratégiami a didaktickými kompetenciami. Zistenia však poukazujú na význam adaptívnych spôsobov zvládania záťaže a sociálnej opory pre profesijné fungovanie učiteľov a naznačujú potrebu systematickej podpory psychického zdravia, najmä na začiatku učiteľskej kariéry.

Kľúčové slová: copingové stratégie, didaktické kompetencie, zvládanie záťaže, stres

Abstract: The aim of the study was to examine the relationship between teachers' maladaptive coping strategies and their didactic competences. Coping strategies were conceptualized as a set of cognitive and behavioral efforts aimed at managing, reducing, or tolerating internal and external demands that exceed an individual's available resources. Didactic competences were defined as effective planning, implementing, and reflecting on the teaching process. The study employed a mixed-methods design. The quantitative part involved 31 educational professionals. Coping strategies were assessed using the SVF-78 questionnaire, while didactic competences were measured using the Didactic Competences Questionnaire. The qualitative part consisted of an analysis of responses to open-ended questions provided by four novice teachers. The results indicated a predominance of adaptive over maladaptive coping strategies. The most frequently used coping strategies were control-oriented strategies, particularly situation control, reaction control, and positive self-instruction. The need for social support also played a significant role, evident in both the quantitative and qualitative findings. Participants also emphasized the importance of social support in coping with work-related demands. The results of the correlation analysis did not reveal a statistically significant relationship between maladaptive coping strategies and didactic competences. Nevertheless, the findings highlight the importance of adaptive coping mechanisms and social support for teachers' professional functioning and point to the need for systematic mental health support, particularly during the early stages of a teaching career.

Key words: coping strategies, didactic competencies, stress

1 Úvod do problematiky

Stres predstavuje významný fenomén ovplyvňujúci psychické aj fyzické fungovanie jednotlivca a v profesii učiteľa patrí medzi najvýznamnejšie faktory ovplyvňujúce kvalitu výkonu povolania. Aktuálne prístupy k stresu vychádzajú najmä z transakčného modelu Lazarusa a Folkmanovej (1984), podľa ktorého stres nevzniká výlučne v dôsledku vonkajších podnetov ani individuálnych charakteristík človeka, ale je výsledkom interakcie medzi jednotlivcom a prostredím. Kľúčovú úlohu pritom zohráva subjektívne hodnotenie situácie a dostupných zdrojov na jej zvládnutie.

V nadväznosti na transakčný model sa do popredia dostáva koncept copingu, teda procesu zvládania záťaže. Coping možno chápať ako súbor kognitívnych a behaviorálnych stratégií, prostredníctvom ktorých sa jednotlivci snažia zvládnuť, redukovať alebo tolerovať požiadavky presahujúce ich aktuálne zdroje (Verešová et al., 2019). Lazarus a Folkmanová (1984) rozlišovali stratégie zamerané na problém a stratégie zamerané na emócie, pričom neskorší výskum poukázal na to, že efektivita jednotlivých stratégií závisí od konkrétneho kontextu a nemožno ich jednoznačne označovať za adaptívne alebo maladaptívne.

V pedagogicko-psychologickom výskume sa napriek tomu často pracuje skôr s rozlíšením adaptívnych a maladaptívnych copingových stratégií. Medzi adaptívne stratégie Janke a Erdman (2003) radia podhodnotenie (prisudzovanie menšej miery stresu v porovnaní s inými), odmietanie viny (odmietnutie neprimeraného seba obviňovania), odklon (dočasné odpútanie pozornosti od stresu s cieľom psychickej regenerácie), náhradné uspokojenie (je využívané v prípade nepriaznivého výsledku situácie a následného hľadania uspokojenia v inej oblasti), kontrola situácie (aktívne riešenie problémov a odstránenie zdroja stresu), kontrola reakcie (regulácia vlastných emócií a správania), pozitívna sebainstrukcia (posilňovanie sebadôvery a zvládania náročných situácií), a potreba sociálnej opory (vyhľadávanie podpory zo strany kolegov, vedenia alebo blízkeho okolia); medzi maladaptívne stratégie zvládania stresu zaraďujú zas vyhýbanie sa (ignorovanie alebo odkladanie riešenia problémov), únikovú tendenciu (snahu uniknúť zo stresovej situácie), perseveráciu (nadmerné a opakované premýšľanie o problémoch bez ich efektívneho riešenia, čo vedie k psychickému vyčerpaniu), rezignáciu (pasívne vzdávanie sa snahy riešiť problémové situácie), a sebaobviňovanie (nadmerné pripisovanie viny sebe

samému, čo môže viesť k zníženiu sebavedomia a zvýšenej miere stresu), pričom dlhodobé využívanie týchto stratégií býva spájané s vyššou mierou psychickej záťaže, nižšou psychologickou pohodou a zvýšeným rizikom psychopatologických symptómov (Compas et al., 2017).

Problematika stresu nadobúda osobitný význam v učiteľskej profesii. Učitelia dlhodobo patria medzi profesijné skupiny vystavené vysokej úrovni pracovnej záťaže a stresu a preto hovoríme aj o učiteľskom strese (Kyriacou, 2001; Lemešová et al., 2021). K najčastejším zdrojom učiteľského stresu patria nadmerné pracovné zaťaženie, časový tlak, administratívne povinnosti, problémy s disciplínou žiakov, náročná komunikácia s rodičmi či nízke spoločenské uznanie profesie (Kyriacou, 2001; Benöcz, 2022). Výskumy zároveň ukazujú, že problematické správanie žiakov a kvalita vzťahov medzi učiteľom a žiakom predstavujú významné prediktory učiteľského stresu (Aldrup et al., 2018).

Dlhodobé pôsobenie stresu môže viesť k rozvoju syndrómu vyhorenia, ktorý sa prejavuje emocionálnym vyčerpaním, depersonalizáciou a zníženým pocitom osobnej úspešnosti (Maslach & Jackson, 1981). Negatívne dôsledky sa pritom neprejavujú len na samotných učiteľoch, ale aj na kvalite výučby, vzťahoch v triede a výsledkoch žiakov. Herman et al. (2020) poukazujú na existenciu tzv. „bludného kruhu“, v ktorom stres znižuje schopnosť učiteľa efektívne riadiť triedu, čo následne vedie k zvýšenému výskytu problémového správania žiakov a ďalšiemu nárastu stresu.

Prepojenie medzi stresom, copingom a profesijným fungovaním učiteľov vysvetľuje model Coping–Competence–Context (3C), ktorý vytvorili Herman, Reinke a Eddy (2020). Model predpokladá, že úroveň stresu učiteľa je výsledkom vzájomného pôsobenia copingových mechanizmov, profesijných kompetencií a školského kontextu. Efektívne copingové stratégie môžu znižovať mieru stresu a podporovať výkon učiteľa, zatiaľ čo nedostatočné zvládanie záťaže môže negatívne ovplyvňovať kvalitu pedagogickej práce.

Jednou z kľúčových oblastí profesijného fungovania učiteľa sú didaktické kompetencie. Tie predstavujú súbor vedomostí, zručností, postojov a skúseností potrebných na efektívne plánovanie, realizáciu a reflexiu vyučovacieho procesu (Šuťáková, 2017; Ballová Mikušková, 2022). V širšom kontexte profesijných kompetencií učiteľa zahŕňajú schopnosť stanovovať vzdelávacie ciele, voliť primerané vyučovacie metódy, vytvárať priaznivú klímu v triede, hodnotiť výsledky učenia a reflektovať vlastnú pedagogickú činnosť (Vašutová, 2002; Kasáčová & Kosová, 2007).

V slovenskom prostredí sa didaktické kompetencie najčastejšie operacionalizujú prostredníctvom piatich oblastí: plánovanie a príprava,

realizácia vyučovacej hodiny, triedna klíma a disciplína, diagnostika a hodnotenie a sebareflexia (Rapsová, 2024). Výskumy naznačujú, že vyššia úroveň didaktických kompetencií súvisí s kvalitnejším riadením triedy, efektívnejším vyučovaním a lepšou adaptáciou na profesijné nároky (Rapsová, 2024a; Reinke et al., 2025).

1.1 Cieľ výskumu

Napriek rastúcemu počtu výskumov zostáva vzťah medzi copingovými stratégiami a didaktickými kompetenciami učiteľov nedostatočne preskúmaný. Teoretické východiská naznačujú, že spôsob zvládania záťaže môže významne ovplyvňovať profesijné fungovanie učiteľa, najmä v oblastiach riadenia triedy, vytvárania pozitívnej klímy a zvládania každodenných pedagogických výziev. Skúmanie vzťahu medzi maladaptívnymi copingovými stratégiami a didaktickými kompetenciami preto môže prispieť k lepšiemu porozumeniu faktorov ovplyvňujúcich kvalitu pedagogickej práce a identifikovať možnosti podpory psychického zdravia a profesijného rozvoja učiteľov.

Cieľom nášho výskumu bolo pochopiť vzťah maladaptívnych copingových stratégií s úrovňou didaktických kompetencií učiteľov. Výskum mal zmiešaný dizajn. V kvantitatívnej časti sme skúmali mieru využívania maladaptívnych copingových stratégií u učiteľov a súvislosť medzi copingovými stratégiami a didaktickými kompetenciami. V kvalitatívnej časti sme sa pomocou otvorených otázok pokúsili o hlbší vhľad do toho, ako učelia vnímajú svoje didaktické kompetencie, záťaž a jej zvládanie. Cieľom bolo získať komplexnejší pohľad na využívanie copingových stratégií a ich vzťah k didaktickým kompetenciám.

2 Metódy

2.1 Participanti a dizajn

Do výskumu boli zaradení pedagogickí pracovníci pôsobiaci na území Slovenskej republiky a boli do výskumu prizvaní prostredníctvom oslovenia škôl (e-mailom adresovaným riaditeľkám a riaditeľom), na ktorých pôsobia. Z celkového počtu 117 oslovených škôl sa do výskumu zapojilo iba 31 participantov (26 žien) vo veku od 23 do 79 ($M = 41,97$ rokov, $SD = 15,13$), s dĺžkou praxe od 1,50 do 38 rokov ($M = 13,37$ rokov, $SD = 11,47$). Participanti poskytnú informovaný súhlas a výskum prebehne v súlade s etickými štandardmi UKF v Nitre.

Kvalitatívnej časti výskumu sa zúčastnili 4 začínajúci učelia anglického jazyka s pedagogickou praxou 1 – 2,5 roka. Participanti so svojou účasťou

vo výskume súhlasili a výskum prebehol v súlade s etickými štandardmi UKF v Nitre.

2.2 Použité metódy

Stratégie zvládania záťaže boli merané štandardizovaným dotazníkom SVF-78 vypracovaným Jankeom a Erdmanovou a publikovaný v českej verzii v roku 2003. Ide o multidimenzionálny sebavýpoved'ový inventár, ktorý zachytáva individuálne tendencie k využívaniu rôznych spôsobov vyrovnávania sa so záťažovou situáciou. Dotazník meria 13 dimenzií stratégií: podhodnotenie, odmietanie viny, odklon, náhradné uspokojenie, kontrola situácie, kontrola reakcie, pozitívna sebaînštrukcia, potreba sociálnej opory, vyhýbanie sa, úniková tendencia, perseverácia, rezignácia a sebaobviňovanie. Úlohou participantov bolo vyjadriť, do akej miery výroky zodpovedajú ich spôsobu reagovania, a to na škále od 0 (vôbec nie) do 4 (veľmi pravdepodobne). Vyššie skóre indikuje vyššiu mieru preferencie danej stratégie.

Didaktické kompetencie pedagogických pracovníkov boli merané nástrojom Dotazník didaktických kompetencií, ktorý bol vytvorený Rapsovou, Szíjjártóovou a Süttő v 2021 a overený Ballovou Mikuškovou (2022). Dotazník obsahuje 57 položiek, ktoré opisujú didaktické kompetencie v 5 oblastiach: plánovanie a príprava, realizácia vyučovacej hodiny, triedna klíma a disciplína, diagnostika a hodnotenie, sebareflexia. Úlohou participantov bolo vyjadriť súhlas s výrokmi na škále od 1 = vôbec nesúhlasím po 5 = úplne súhlasím. Vyššie skóre reprezentuje vyššiu vnímanú mieru didaktických kompetencií.

V kvalitatívnej časti sme oslovili participantov, aby voľne odpovedali na 26 otvorených otázok, ktoré im boli elektronicky rozoslané. Participant mohli na otázky odpovedať v čase, ktorý im vyhovoval. Otázky boli rozdelené do 4 okruhov – deskripcia (pozícia; dĺžka praxe; predmet, ktorý vyučujú; materiálne, organizačné a časové podmienky; kontinuálne vzdelávanie), didaktické kompetencie (7 otázok na zhodnotenie), záťaž (6 otázok, miera záťaže, zdroje, prejavy a dopady stresu, vzťah k žiakom, vyhorenie) a zvládanie záťaže (7 otázok, reakcia na stres, stratégie vyrovnávania sa s ním a zhodnotenie negatívnych stratégií).

3 Výsledky

3.1 Výsledky kvantitatívnej časti výskumu

V Tabuľke 1 uvádzame deskriptívne štatistiky jednotlivých copingových stratégií a v Tabuľke 2 deskriptívne štatistiky dimenzií didaktických kompetencií.

Tabuľka 1 Deskriptívne štatistiky pre copingové stratégie

	N	M	SD	Mo	Md	min	max
Adaptívne stratégie	31	13,21	2,98	13,38	13,43	3,00	18,57
Stratégie prehodnotenia a devalvácie viny	31	10,87	3,67	11,40	11,50	1,00	19,00
Stratégie odklonu	31	11,79	4,06	12,58	12,00	1,50	19,00
Stratégie kontroly	31	15,72	3,62	18,10	16,33	5,33	21,00
Maladaptívne stratégie	31	12,21	3,77	11,82	12,25	2,50	20,00
<i>Subtesty copingových stratégií</i>							
Podhodnotenie	31	10,16	5,08	13,13	11,00	0,00	19,00
Odmietanie viny	31	11,58	4,76	10,38	11,00	2,00	24,00
Odklon	31	13,10	4,01	12,64	13,00	3,00	21,00
Náhradné uspokojenie	31	10,48	4,95	10,44	10,00	0,00	19,00
Kontrola situácie	31	15,61	3,18	14,46	16,00	8,00	24,00
Kontrola reakcie	31	16,00	4,15	17,27	16,00	7,00	24,00
Pozitívna sebainštrukcia	31	15,55	5,22	17,31	16,00	1,00	24,00
Potreba sociálnej opory	31	17,03	4,62	16,15	17,00	6,00	24,00
Vyhýbanie sa	31	15,84	5,22	17,39	17,00	1,00	24,00
Úniková tendencia	31	11,65	4,23	12,94	13,00	3,00	20,00
Perseverácia	31	15,77	5,06	14,57	15,00	4,00	24,00
Rezignácia	31	10,03	4,53	12,54	11,00	0,00	18,00
Sebaobviňovanie	31	11,39	4,72	10,10	12,00	0,00	22,00

Poznámka: N – početnosť, M – priemer, SD – štandardná odchýlka

Výsledky ukazujú, že učitelia vo všeobecnosti využívajú viac adaptívne copingové stratégie (M=13,21, SD=2,98) ako maladaptívne copingové stratégie (M=12,21, SD=3,77). Z bežne sa vyskytujúcich adaptívnych stratégií sú pre našu vzorku najčastejšie stratégie kontroly (M=15,72, SD=3,62). Do tejto kategórie sú zahrnuté subtesty kontrola situácie (M=15,61, SD=3,18), kontrola reakcie (M=16,00, SD=4,15) a pozitívna sebainštrukcia (M=15,55, SD=5,22). Najviac využívanou dimenziou adaptívnych copingových stratégií je potreba sociálnej opory (M=17,03, SD = 4,62). Maladaptívne copingové stratégie, ktoré naša vzorka označila za najviac využívané sú stratégie vyhýbanie sa (M=15,84, SD=5,22) a perseverácia (M=15,77, SD=5,06).

Tabuľka 2 Deskriptívne štatistiky pre didaktické kompetencie

	N	M	SD	Mo	Md	min	max
Realizácia	31	3,66	0,46	3,69	3,63	1,00	5,00
Triedna klíma a disciplína	31	4,09	0,43	4,28	4,13	1,00	5,00
Diagnostika a hodnotenie	31	3,64	0,56	3,80	3,71	1,00	5,00
Seba-hodnotenie	31	3,38	1,01	3,26	3,40	1,00	5,00

Poznámka: N – početnosť, M – priemer, SD – štandardná odchýlka

Korelačnou analýzou (Tabuľka 3) sme odhalili stredne silný pozitívny vzťah medzi položkou triedna klíma a disciplína s nasledujúcimi položkami: adaptívne stratégie ($r=0,386$, $p=0,032$), stratégie prehodnotenia a devalvácie viny ($r=0,390$, $p=0,030$) a stratégie kontroly ($r=0,363$, $p=0,045$). Ďalší stredne silný pozitívny vzťah bol zistený medzi položkami plánovanie a potreba sociálnej opory, ktorý je tiež štatisticky významný ($r=0,397$, $p=0,027$).

3.2 Výsledky kvalitatívnej časti výskumu

Tabuľka 3 Korelačná analýza dĺžky pedagogickej praxe a copingových stratégií

	Plánovanie a príprava	Realizácia	Triedna klíma a disciplína	Diagnostika a hodnotenie	Seba-reflexia
Negatívne stratégie	-0,172	-0,252	-0,268	-0,275	-0,211
Pozitívne stratégie	0,092	-0,023	0,386*	0,062	-0,157
Stratégie prehodnotenia a devalvácie viny	-0,057	-0,068	0,390*	0,007	-0,347
Stratégie odklonu	-0,035	-0,141	0,154	-0,025	-0,280
Stratégie kontroly	0,242	0,106	0,363*	0,133	0,142
Vyhýbanie sa	0,089	0,050	0,042	-0,038	0,076
Potreba sociálnej opory	0,397*	0,261	-0,010	0,147	0,300

Poznámka: * $p < ,05$, ** $p < ,01$, *** $p < ,001$

Pri kódovaní rozhovorov sme vychádzali z meraných dimenzií kvantitatívneho výskumu – 13 dimenzií copingových stratégií a 5 dimenzií didaktických kompetencií. Pokiaľ odpoveď na otázku opisovala daný jav v zmysle jeho využitia, označili sme ho číslom. Pokiaľ sa daný jav vyskytoval viackrát, číslo bolo vyššie. Rozhodli sme sa do kódovania pridať aj položku Užívanie omamných

látok, nakoľko to je tiež bežne využívaná copingová stratégia, ktorú sme však v dotazníku nemerali.

Odpovede v okruhu didaktických kompetencií ukázali prevažne negatívnu seba-reflexiu začínajúcich učiteľov (A, C, D). Najistejšie sa začínajúci učelia cítia v oblastiach vzťahu so žiakmi (A), jazykových schopnostiach (B, D), a príprave a realizácii vyučovacej hodiny (A, C, D). Za najnáročnejšie aspekty vyučovania označili respondenti disciplínu a motiváciu študentov (A, D), vžitie sa do perspektívy žiaka (B) či adekvátnosť prípravy na vyučovacie hodiny (C). Proces plánovania a prípravy vyučovacej hodiny sa u respondentov líšil – kým respondenti A a D vychádzajú z vyučovacích cieľov, podľa ktorého volia vhodné metódy. Respondent B sa zameriava na prepojenie teórie a praxe a respondent C sa pokúša prinášať inovatívne metódy výučby. Všetci respondenti sa však zhodli na dlhodobej a dôkladnej príprave materiálov. S prekážkami počas vyučovacích hodín sa respondenti vyrovnávajú pohotovo a flexibilne, aj keď niektorým chýba v týchto oblastiach sebavedomie (C, D). Okruh záťaže priniesol odpovede z oblastí nízkej (B), strednej (A, C) aj vysokej (D) miere záťaže. Medzi najvýznamnejšie zdroje stresu respondenti zaradili: časové podmienky a hospitácie (A), motivácia a disciplína žiakov (D), pocit nedostatočnosti (B, D) či komunikácia s rodičmi (C). Respondenti sa zhodli v tom, že miera ich psychickej záťaže závisí od typu vyučovania alebo triedy. Psychická záťaž sa u respondentov prejavuje najmä únavou (A, C, D), potrebou samoty (A) a negatívnymi myšlienkami (B, D). Všetci respondenti opísali skúsenosti s niektorými symptómami spájanými s vyhorením, najmä únavou, frustráciou alebo psychickým vyčerpaním. Vplyv psychickej záťaže na výkon profesie opisujú respondenti najmä v pocitoch únavy (A, C) až odporu (A), voľnejším spôsobom vyučovania (C) či nedostatkom trpezlivosti (D). Respondent B poznamenal, že stres jeho výkon neovplyvňuje, a respondent A opisoval aj motivačný alebo mobilizačný účinok stresu.

V rámci okruhu zvládania záťaže opísali respondenti ich reakciu na silný tlak v podobe copingových stratégií. Medzi adaptívne stratégie zvládania záťaže patrili techniky regulácie emócií (napr. všímavosť, uzemnenie a dychové cvičenia), potreba sociálnej opory (A, C, D) a prvky kontroly situácie (D). Medzi maladaptívne copingové stratégie uvedené respondentmi patrí vyhýbanie sa (A, B), užívanie omamných látok (B) a perseverácia (D). S prenášaním stresu z práce sa stretáva väčšina respondentov (A, C, D), konkrétne v podobe potreby sociálnej opory (A, C) alebo odklonu pomocou fyzickej aktivity (A). Ako návrhy zlepšenia zvládania učiteľského stresu uviedli respondenti pomoc od vedenia (A, D), psychologická poradňa pre učiteľov (B), zlepšenie komunikácie s rodičmi žiakov a výhodnejšie finančné ohodnotenie (C, D) a zlepšenie sebadôvery (D).

V kvalitatívnych dátach sa objavili prvky stratégií kontroly, najmä v odpovediach respondenta D, čo čiastočne korešponduje s výsledkami kvantitatívnej časti výskumu. V rozhovoroch sa objavili aj prejavy odmietania neprimeraného sebaobviňovania, čo je zaujímavé vzhľadom na kvantitatívne zistenie, podľa ktorého táto stratégia pozitívne súvisela s dĺžkou pedagogickej praxe. Vysoká miera potreby sociálnej opory bola tiež evidentná v kvalitatívnom výskume. Kvalitatívne údaje naznačovali skôr kritické sebahodnotenie začínajúcich učiteľov, čo je v súlade s relatívne nižšími hodnotami dimenzie sebareflexie zistenými v kvantitatívnej časti výskumu.

4 Diskusia a záver

Cieľom príspevku bolo pochopiť vzťah medzi maladaptívnymi copingovými stratégiami a úrovňou didaktických kompetencií učiteľov. Výskum mal zmiešaný dizajn. Výsledky naznačili, že skúmaní učitelia nevyužívali maladaptívne copingové stratégie vo zvýšenej miere. Naopak, dominovali adaptívne stratégie zvládania záťaže, čo je v súlade so zisteniami Lemešovej et al. (2021), ktorí taktiež identifikovali prevahu pozitívnych copingových stratégií u učiteľov v praxi. Tieto zistenia podporujú predpoklad, že pedagogickí pracovníci si počas profesijnej kariéry osvojujú efektívnejšie spôsoby zvládania záťažových situácií.

Hypotéza o negatívnom vzťahu medzi maladaptívnymi copingovými stratégiami a didaktickými kompetenciami našimi dátami podporená nebola. Tento výsledok je prekvapivý vzhľadom na teoretické predpoklady transakčného modelu stresu (Lazarus & Folkman, 1984) aj modelu Coping–Competence–Context (Herman et al., 2020), ktoré predpokladajú prepojenie medzi zvládaním záťaže a kvalitou profesijného fungovania. Jedným z možných vysvetlení je nízka variabilita maladaptívnych stratégií v rámci výskumného súboru. Ak väčšina respondentov vykazovala nízku mieru využívania maladaptívnych stratégií, ich potenciálny vzťah k didaktickým kompetenciám mohol zostať štatisticky nezachytený. Výsledky preto nemožno interpretovať ako dôkaz neexistencie takéhoto vzťahu, ale skôr ako absenciu jeho preukázania v konkrétnej výskumnej vzorke.

Zaujímavým zistením bolo objavenie vzťahov medzi niektorými adaptívnymi copingovými stratégiami a dimenziou triednej klímy a disciplíny. Tento výsledok nepriamo podporuje predpoklady 3C modelu, podľa ktorého efektívne zvládanie stresu prispieva ku kvalitnejšiemu riadeniu triedy a pozitívnejším interakciám so žiakmi (Herman et al., 2020). Učitelia, ktorí disponujú lepšími schopnosťami regulácie vlastných emócií a využívajú adaptívne copingové stratégie, môžu

efektívnejšie reagovať na problémové správanie žiakov a vytvárať podporujúce učebné prostredie.

Kvalitatívna časť výskumu priniesla hlbší pohľad na skúsenosti začínajúcich učiteľov. Rozhovory ukázali, že respondenti často reflektovali vlastné nedostatky a prejavovali pomerne kritickú sebareflexiu. Za najnáročnejšie aspekty profesie označovali najmä disciplínu žiakov, ich motiváciu, komunikáciu s rodičmi a pochybnosti o vlastnej pripravenosti. Tieto zistenia korešpondujú s domácimi aj zahraničnými výskumami, ktoré identifikovali problémy v riadení triedy a neistotu v prvých rokoch pedagogickej praxe ako významné zdroje učiteľského stresu (Kyriacou, 2001; Desimone et al., 2016).

Rozhovory zároveň poukázali na vysoký význam sociálnej opory. Väčšina respondentov uvádzala potrebu zdieľania skúseností s kolegami, blízkymi osobami alebo vedením školy. Tento výsledok je v súlade s teoretickými predpokladmi o ochrannom účinku sociálnej opory pri zvládaní pracovnej záťaže. Sociálna opora sa ukazuje ako významný zdroj psychologickej reziliencie, ktorý môže zmierňovať negatívne dôsledky stresu a podporovať profesijnú adaptáciu začínajúcich učiteľov.

Napriek prevahe adaptívnych stratégií sa v rozhovoroch objavili aj niektoré maladaptívne prejavy, najmä vyhýbanie sa problémom, perseverácia a v ojedinelom prípade užívanie návykových látok. Tieto zistenia síce nemožno generalizovať vzhľadom na malý počet respondentov, no upozorňujú na potrebu venovať pozornosť psychickému zdraviu učiteľov už v počiatočných fázach kariéry. Viacerí respondenti zároveň opisovali únavu, frustráciu alebo psychické vyčerpanie, ktoré možno považovať za symptómy spájané s rizikom profesijného vyhorenia.

Výsledky kvalitatívnej časti naznačili aj to, že psychická záťaž nemusí vždy pôsobiť výlučne negatívne. Niektorí respondenti opisovali stres ako faktor, ktorý ich mobilizuje k vyššiemu výkonu alebo dôslednejšej príprave na vyučovanie. Toto zistenie možno interpretovať prostredníctvom konceptu eustresu a teórie nastavenia mysle voči stresu, podľa ktorých môže byť stres za určitých okolností vnímaný ako výzva podporujúca adaptáciu a výkon.

4.1 Limity výskumu

Pri interpretácii výsledkov je potrebné zohľadniť viacero limitov výskumu. Najvýznamnejším obmedzením je nízky počet respondentov v kvantitatívnej časti, ktorý znižuje štatistickú silu analýz a obmedzuje možnosti generalizácie. Limity predstavuje aj využitie sebaopisovacích nástrojov, pri ktorých nemožno vylúčiť vplyv sociálnej žiaducnosti odpovedí. Kvalitatívna časť pracovala len so štyrmi začínajúcimi učiteľmi, preto jej výsledky nemožno považovať

za reprezentatívne. Napriek týmto obmedzeniam však kombinácia kvantitatívneho a kvalitatívneho prístupu umožnila komplexnejšie porozumenie skúmanej problematike.

4.2 Záver

Získané výsledky poukazujú na význam podpory adaptívnych copingových stratégií už počas pregraduálnej prípravy učiteľov. Rozvoj schopností zvládania záťaže, budovanie sociálnej opory a systematická podpora začínajúcich učiteľov môžu prispieť nielen k ochrane ich psychického zdravia, ale aj ku kvalite pedagogickej práce. Efektívne zvládanie stresu a rozvinuté didaktické kompetencie sa javia ako vzájomne prepojené oblasti, ktoré zohrávajú dôležitú úlohu v úspešnom fungovaní učiteľa v súčasnom školskom prostredí.

Literatúra

Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126–136. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006>

Ballová Mikušková, E. (2022). *Meranie profesijných kompetencií učiteľov*. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.

Benöcz, V. (2022). Stres a jeho zvládanie v profesii učiteľa. *Polonia Journal*. <https://doi.org/10.36228/PJ.16/2022.3>

Compas, J., Watson, B., Dunbar, G., Thingpen, W. A. (2017). Coping, emotion regulation, and psychopathology in childhood and adolescence: A meta-analysis and narrative review. *Psychological Bulletin*, 143(9), 939–991. <http://doi.org/10.1037/bul0000110>

Desimone, L. M., Hochberg, E. D., McMaken, J. (2016). Teacher knowledge and instructional quality of beginning Teachers: Growth and linkages. *Teachers College Record the Voice of Scholarship in Education*, 118(5), 1–54. <http://doi.org/10.1177/016146811611800507>

Herman, K. C., Reinke, W. M., & Eddy, C. L. (2020). Advances in understanding and intervening in teacher stress and coping: The Coping-Competence-Context Theory. *Journal of School Psychology*, 78, 69–74. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.01.001>

Janke, W., & Erdmanová, G. (2003). *Strategie zvládání stresu - SVF 78* (1. české vydání). Praha, Czechia: Testcentrum, s. r. o.

- Kasáčová, B., & Kosová, B. (2007). Európske trendy a slovenský prístup k tvorbe učiteľských kompetencií a spôsobilostí ako východisko k profesijným štandardom. *Pedagogické Rozhlady*, 3(3/2007), 1–6. <https://mpc-edu.sk/sites/default/files/rozhlady-casopis/pr3-2007.pdf>
- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. *Internet Archive*. New York, United States of America: Springer Publishing Company, Inc. <https://archive.org/details/stressappraisalc0000laza/page/n7/mode/2up>
- Lemešová, M., Brozmanová, E., Harvanová, S., Zacharová, Z. J., & Minarovičová, K. (2021). Coping strategies and psychological constitution of Pre-Service and In-Service teachers. *Pedagogika*, 142(2), 24–42. <https://doi.org/10.15823/p.2021.142.2>
- Maslach, C. & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of occupational behaviour*, 2, 99–113.
- Rapsová, L. (2024). *Psychologicky gramotný učiteľ*. Nitra: PF UKF v Nitre.
- Rapsová, L., Szíjjártóová, K., & Süttö, L. (2021). *Dotazník didaktických kompetencií učiteľa*. Nitra : PF UKF.
- Reinke, W. M., Herman, K. C., Stormont, M., & Ghasemi, F. (2025). Teacher stress, coping, burnout, and plans to leave the field: A Post-Pandemic survey. *School Mental Health*, 17(1), 32–44. <https://doi.org/10.1007/s12310-024-09738-7>
- Šuťáková, V. (2017). Didaktické kompetencie učiteľa v edukačnej praxi. *Edukácia*, 2(1), str. 303-312.
- Vašutová, J. (2002). *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova.
- Verešová, M., Daniel, J., Sarmány-Schuller, I., Szabó, I., & Popelková, M. (2019). *Prehľad všeobecnej psychológie*. Enigma Publishing s.r.o.

SÚVISLOSTI VYUČOVACÍCH ŠTÝLOV A ZVLÁDACÍCH STRATÉGIÍ UČITEĽOV

RELATIONSHIPS BETWEEN TEACHING STYLES AND TEACHERS' COPING STRATEGIES

Jaroslava Tomková, Viktor Gatiaľ

Abstrakt: Príspevok sa zameriava na vzťah zvládacích stratégií a vyučovacích štýlov učiteľov v pedagogickej praxi. Cieľom výskumu bolo preskúmať a vyhodnotiť vzťah medzi vyučovacími štýlmi učiteľov a ich zvládacími stratégiami. Výskumnú vzorku tvorilo 174 učiteľov základných a stredných škôl v Slovenskej republike. Údaje boli získané prostredníctvom dvoch dotazníkov, konkrétne Dotazníka vyučovacích štýlov a dotazníka SVF-78 zameraného na zvládacie stratégie. Pri analýze dát boli použité postupy deskriptívnej štatistiky a Pearsonova korelačná analýza. Výsledky ukázali, že medzi vyučovacími štýlmi a zvládacími stratégiami nemožno hovoriť o jednoznačných a stabilných vzťahoch, preukázali sa však viaceré čiastkové súvislosti. Medzi učiteľmi prevládal najmä podporujúci a cieľovo orientovaný vyučovací štýl, pričom v oblasti zvládania záťaže boli častejšie zastúpené pozitívne stratégie a zároveň aj vyhýbanie sa. Zistenia poukazujú na komplexnosť vzťahu medzi spôsobom vedenia vyučovania a zvládaním záťažových situácií v učiteľskej profesii.

Kľúčové slová: zvládacie stratégie, vyučovacie štýly, učitelia

Abstract: The paper focuses on the relationship between coping strategies and teaching styles of teachers in pedagogical practice. The aim of the research was to examine and evaluate the relationship between teachers' teaching styles and their coping strategies. The research sample consisted of 174 primary and secondary school teachers in the Slovak Republic. Data were collected using two questionnaires, specifically the Teaching Styles Questionnaire and the SVF-78 questionnaire focused on coping strategies. In the data analysis, methods of descriptive statistics and Pearson correlation were used. The results showed that it is not possible to speak of clear and stable relationships between teaching styles and coping strategies; however, several partial associations were identified. Among teachers, supportive and goal-oriented teaching styles were the most prevalent, while in the area of coping with stress, positive strategies as well as avoidance were more frequently represented. The findings point to the complexity of the relationship between teaching approaches and coping with stressful situations in the teaching profession.

Key words: coping strategies, teaching styles, teachers

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

1 Úvod do problematiky

Súčasnú školsť je charakterizované zvyšujúcimi sa požiadavkami na učiteľa, ktoré sa netýkajú iba odborného zvládnutia učiva, ale aj schopnosti viesť triedu, komunikovať so žiakmi, reagovať na ich potreby a zvládať náročné situácie v školskom prostredí. Učiteľ tak nevystupuje len ako sprostredkovateľ

poznatkov, ale aj ako organizátor vyučovania, regulátor triednej klímy a významný model správania pre žiakov. Práve preto sa do popredia dostáva otázka vyučovacieho štýlu, teda spôsobu, akým učiteľ plánuje, realizuje a hodnotí vyučovací proces.

Vyučovací štýl úzko súvisí so zvládaním záťaže, pretože každodenná pedagogická prax prináša množstvo situácií, v ktorých učiteľ musí regulovať vlastné reakcie, rozhodovať sa pod časovým tlakom a zachovať primeraný spôsob komunikácie. Skúmanie vzťahu medzi vyučovacími štýlmi a zvládacími stratégiami je preto významné pre hlbšie porozumenie profesijného fungovania učiteľa. V tomto kontexte sa teoretické východiská sústreďujú na dve navzájom prepojené oblasti: na vyučovacie štýly ako spôsob pedagogického pôsobenia a na copingové stratégie ako spôsob zvládania záťažových situácií.

1.1 Vyučovacie štýly učiteľov

Vyučovací štýl možno chápať ako osobitý a relatívne stabilný spôsob, akým učiteľ pristupuje k vyučovaniu, žiakom, učivu a organizácii činností v triede. Podľa Gatiala, Juhásovej a Süttö (2023) sa formuje v priebehu pedagogickej praxe a ovplyvňujú ho osobnostné črty učiteľa, jeho profesijná príprava, skúsenosti a vlastný spôsob učenia. Grasha (1994) zdôrazňuje, že vyučovací štýl odráža učiteľove hodnoty, potreby a presvedčenia a prejavuje sa v komunikácii so žiakmi, v riadení učenia aj v sprostredkovaní odborných poznatkov. Podobne Yoshida a kol. (2024) poukazujú na to, že ide o súbor charakteristických prejavov učiteľa počas vyučovania, ktoré sa môžu stabilne objavovať v rôznych situáciách.

Vyučovací štýl však nemožno zužovať iba na výber metód. Súvisí aj s tým, ako učiteľ vytvára atmosféru v triede, ako motivuje žiakov, ako pracuje s chybou a aký priestor dáva žiakom na samostatnosť. Mazaheri a Ayatollahi (2019) ho spájajú s preferovanými spôsobmi riešenia úloh a rozhodovania v procese učenia. Keerthigha a Singh (2023) ho vymedzujú ako stabilnú kvalitu učiteľovho správania, ktorá ovplyvňuje skúsenosť žiakov s učením i ich vnímanie pedagóga. Aj Bernstein (2021) upozorňuje, že učitelia často neuplatňujú iba jeden štýl, ale kombinujú viaceré prístupy podľa situácie, únavy, skúseností alebo potrieb triedy.

Význam vyučovacieho štýlu spočíva v tom, že ovplyvňuje kvalitu vyučovania, zapojenie žiakov a ich vzťah k učeniu. Zajacová (2017) uvádza, že vhodný vyučovací štýl môže podporiť hlbšie porozumenie učivu, prácu s chybou a efektívnejšie učenie. Riza a Andayani (2025) zdôrazňujú jeho vplyv na záujem a motiváciu žiakov, pričom za prínosné považujú najmä také prístupy, ktoré podporujú diskusiu, samostatné myslenie a spoluprácu. Kohoutek (2006) dopĺňa,

že učiteľ by mal rozvíjať vyvážený štýl a striedať rôzne metódy tak, aby rešpektoval odlišné spôsoby spracovania informácií žiakmi.

1.2 Klasifikácia a formovanie vyučovacích štýlov

V odbornej literatúre existuje viacero typológií vyučovacích štýlov. Turek (2010) rozlišuje autoritatívny, demokratický, liberálny a nevyhranený štýl. Autoritatívny štýl je spojený s prevahou učiteľovej kontroly a dôrazom na poriadok, demokratický štýl s otvorenosťou, diskusiou a podporou samostatnosti, liberálny štýl s voľnejšou atmosférou a nevyhranený štýl najmä s neistotou začínajúcich učiteľov. Fenstermacher a Soltis (2008) opisujú exekutívny, facilitačný a liberálny vyučovací štýl, pričom prvý zdôrazňuje organizáciu a efektívne riadenie hodiny, druhý rozvoj osobnosti žiaka a tretí podporu myslenia, argumentácie a porozumenia súvislostiam.

Ďalšie klasifikácie dopĺňajú tento obraz o nové pohľady. Kikas a kol. (2016) rozlišujú štýl orientovaný na dieťa, učiteľom riadený štýl a štýl dominovaný dieťaťom. Mareš (2013), vychádzajúc z Grashovej typológie, uvádza štýly expert, formálna autorita, osobný vzor, facilitátor a delegátor. Škoda a Doulík (2011) pracujú s delením na globálny a analytický vyučovací štýl. Hoci sa jednotlivé typológie líšia, spája ich snaha opísať typické prejavy učiteľa pri vedení triedy, sprostredkovaní učiva a reagovaní na potreby žiakov.

Formovanie vyučovacieho štýlu je výsledkom pôsobenia viacerých faktorov. Balachandran (2015) poukazuje na vplyv vlastných školských skúseností, presvedčení, dostupných zdrojov, charakteru triedy a profesijných zručností. Pazin, Maat a Mahmud (2022) rozlišujú demografické, individuálne a organizačné faktory. Medzi demografické patria vek, pohlavie, prax či typ školy, medzi individuálne osobnostné črty, profesijná sebadôvera, motivácia a postoje, a medzi organizačné školská klíma, podpora vedenia a pracovné podmienky. Holeček (2014) zdôrazňuje význam profesijnej sebadôvery najmä u začínajúcich učiteľov, ktorí môžu mať problém so získaním autority a udrжанím disciplíny. He (2024) zároveň pripomína, že vyučovací štýl nie je nemenný, ale rozvíja sa prostredníctvom skúseností, reflexie praxe a prispôsobovania sa potrebám žiakov.

1.3 Zvládacie stratégie učiteľov

Učiteľská profesia patrí medzi povolania so zvýšenou mierou psychickej záťaže. Učitelia sa denne stretávajú s časovým tlakom, administratívnymi požiadavkami, rôznorodosťou žiakov, konfliktmi, očakávaniami rodičov a požiadavkami školy. Pogere a kol. (2019) poukazujú na to, že pracovné preťaženie môže viesť k únave a menej efektívnym reakciám, zatiaľ čo niektoré

náročné situácie súvisiace so žiakmi môžu učiteľov motivovať k aktívnejšiemu riešeniu problémov. Zvládacie stratégie tak zohrávajú sprostredkujúcu úlohu medzi tým, čo učiteľa zaťažuje, a tým, ako sa v práci cíti.

Stres je v odbornej literatúre chápaný ako reakcia na nerovnováhu medzi požiadavkami prostredia a schopnosťou jednotlivca týmto požiadavkám odpovedať (Jančík, 2011). Baranovská (2014) ho spája s tlakom, ktorý presahuje aktuálne možnosti človeka, pričom Fontana (2016) upozorňuje, že stres môže byť za určitých okolností prirodzený a zvládnuteľný, no pri nedostatočnom zvládnutí sa stáva nežiaducim. Stresory môžu mať telesný, psychický alebo sociálny charakter. V školskom prostredí Smetáčková a kol. (2020) zdôrazňujú najmä stresory súvisiace s medziľudskými vzťahmi, nárokmi na vyučovací proces a spoločenským postavením učiteľa.

Spôsoby, ktorými človek reaguje na záťažové situácie, sa označujú ako coping. Křivohlavý (1994) ho chápe ako schopnosť poradiť si s náročnou situáciou a vyrovnať sa s ňou. Lazarus a Folkman (1984) vymedzujú coping ako proces myslenia a konania, ktorý sa aktivuje vtedy, keď jednotlivec vníma situáciu ako presahujúcu jeho zdroje. Zároveň zdôrazňujú, že coping nie je trvalou osobnostnou črtou ani jednoznačne „dobrou“ alebo „zlou“ reakciou, pretože jeho účinnosť závisí od konkrétneho kontextu. V učiteľskej profesii je táto myšlienka dôležitá, pretože rovnaká stratégia môže v jednej situácii pomôcť a v inej môže viesť k ďalšej záťaži.

1.4 Teoretické modely copingu

Klasické modely copingu rozlišujú najmä stratégie zamerané na problém a stratégie zamerané na emócie. Stanisławski (2019) uvádza, že coping zameraný na problém smeruje k aktívnemu riešeniu alebo zmene stresovej situácie, zatiaľ čo coping zameraný na emócie sa sústreďuje na reguláciu prežívania. Endler a Parker (1990) chápu coping ako multidimenzionálny konštrukt a rozlišujú coping zameraný na úlohu, emócie a vyhýbanie sa. Carver, Scheier a Weintraub (1989) dopĺňajú členenie na stratégie zamerané na problém, stratégie zamerané na emócie a stratégie úniku.

Dôležité je aj rozlíšenie dispozičného, situačného a interakčného prístupu. Dispozičný prístup predpokladá, že človek má relatívne stabilné spôsoby reagovania na záťaž, zatiaľ čo situačný prístup zdôrazňuje prispôsobovanie stratégií konkrétnym okolnostiam. Interakčný, respektíve transakčný prístup Lazarusa a Folkmanovej (1984) prepája osobnostné faktory s hodnotením konkrétnej situácie a dostupných zdrojov zvládania. Práve tento prístup umožňuje chápať coping ako dynamický proces, v ktorom sa stretáva osobnosť učiteľa, charakter stresora a podmienky školského prostredia.

Na tento rámec nadväzuje aj dotazník SVF-78, ktorý Janke a Erdmann (2003) koncipujú ako nástroj na zachytenie stratégií spracovania stresu. Metóda rozlišuje pozitívne stratégie, negatívne stratégie, potrebu sociálnej opory a vyhýbanie sa. Pozitívne stratégie zahŕňajú napríklad podhodnotenie, odmietanie viny, odklon, náhradné uspokojenie, kontrolu situácie, kontrolu reakcií a pozitívnu sebaînštrukciu. Negatívne stratégie zahŕňajú únikovú tendenciu, perseveráciu, rezignáciu a sebaobviňovanie. Potreba sociálnej opory vyjadruje vyhľadávanie pomoci a podpory, zatiaľ čo vyhýbanie sa predstavuje snahu predchádzať záťažovým situáciám alebo sa im vyhnúť. V kontexte učiteľskej profesie je významné, že tieto stratégie môžu súvisieť s tým, ako učiteľ zvláda tlak v triede a ako si udržiava profesijnú stabilitu.

1.5 Zvládanie záťaže a syndróm vyhorenia u učiteľov

Výber copingových stratégií u učiteľov závisí od intenzity záťaže, osobnostných predpokladov, pracovných podmienok a dostupnej podpory. Ikhardt a kol. (2024) uvádzajú, že pri vyššej miere stresu učelia častejšie využívajú vyhýbavé stratégie, ktoré môžu zvyšovať riziko vyhorenia a pracovnej nespokojnosti. Naopak, adaptívne stratégie, ako aktívne riešenie problémov, plánovanie a regulácia vlastných reakcií, súvisia s nižším rizikom negatívnych následkov záťaže. Shvay a kol. (2025) poukazujú na význam plánovania, pozitívnej reinterpretácie a aktívneho copingu pre psychickú pohodu učiteľov, zatiaľ čo sebaobviňovanie a rezignácia môžu pôsobiť nepriaznivo.

Syndróm vyhorenia predstavuje jeden z možných dôsledkov dlhodobu nezvládanej pracovnej záťaže. Clipa (2017) uvádza, že medzi významné stresory učiteľov patria vysoká zodpovednosť, početné povinnosti, veľký počet žiakov, nízke finančné ohodnotenie, spoločenský status profesie a časté zmeny v školstve. Betoret a Artiga (2010) opisujú vyhorenie prostredníctvom emocionálneho vyčerpania, depersonalizácie a zníženej sebaúčinnosti. Ozoemena a kol. (2021) zároveň upozorňujú, že nevhodné stratégie zvládania môžu zhoršovať psychické zdravie, pracovný výkon a celkové fungovanie učiteľa.

Zhrnutie teoretických východísk ukazuje, že vyučovací štýl aj copingové stratégie sú dôležitými súčasťami profesijného fungovania učiteľa. Vyučovací štýl vyjadruje, ako učiteľ vedie pedagogický proces, komunikuje so žiakmi a vytvára podmienky na učenie. Zvládacie stratégie ukazujú, ako reaguje na záťaž a ako si udržiava psychickú rovnováhu v náročných situáciách. Keďže v dostupných zdrojoch je vzťah medzi týmito oblasťami skúmaný len obmedzene, ich spoločné sledovanie predstavuje relevantný výskumný problém a môže prispieť k lepšiemu porozumeniu učiteľskej profesie.

1.6 Cieľ výskumu a výskumné otázky

Cieľom výskumu bolo zistiť a vyhodnotiť vzťah medzi vyučovacími štýlmi učiteľov a ich zvládacími stratégiami v pedagogickej praxi. V rámci realizovaného výskumu, na základe vyššie uvedených teoretických východísk o zvládacích stratégiách a vyučovacích štýloch, sme formulovali nasledujúce výskumné otázky:

VO1: Aký je vzťah medzi podporujúcim vyučovacím štýlom a skupinou zvládacích stratégií?

VO2: Aký je vzťah medzi vyučovacím štýlom zameraným na cieľ a skupinou zvládacích stratégií?

VO3: Aký je vzťah medzi vyučovacím štýlom zameraným na vedomosti a skupinou zvládacích stratégií?

VO4: Aký je vzťah medzi vyučovacím štýlom manažér a skupinou zvládacích stratégií?

2 Metódy

2.1. Výskumná vzorka a priebeh výskumu

Výskumný súbor tvorilo 174 učiteľov základných a stredných škôl pôsobiacich v Slovenskej republike. Do spracovania boli zaradené dotazníky, ktoré obsahovali údaje potrebné na vyhodnotenie sledovaných premenných.

Zber dát prebiehal v období od mája do októbra 2025 formou papierových dotazníkov. Respondenti boli oslovení prostredníctvom škôl a do výskumu sa zapojili dobrovoľne. Vyplnenie dotazníkov trvalo približne 20 až 25 minút. Po získaní vyplnených dotazníkov sme sa zamerali na spracovanie a analýzu zhromaždených údajov.

2.2 Metódy výskumu a spracovanie dát

Na zisťovanie vyučovacích štýlov bol použitý Dotazník vyučovacích štýlov vytvorený kolektívom riešiteľov projektu VEGA 1/0084/21. Dotazník sleduje štyri oblasti: vyučovací štýl podporujúci, manažérsky, vyučovací štýl zameraný na cieľ a vyučovací štýl zameraný na vedomosti. Respondenti odpovedali na päťbodovej škále, pričom vyššie skóre vyjadruje výraznejšiu mieru daného štýlu.

Zvládacie stratégie boli zisťované dotazníkom SVF-78 (Janke & Erdmann, 2003). V článku pracujeme so skupinami stratégií: POZ, POZ 1, POZ 2, POZ 3, NEG, potreba sociálnej opory a vyhýbanie sa. Skupina POZ predstavuje pozitívne stratégie zvládania. POZ 1 zahŕňa podhodnotenie a odmietanie viny,

POZ 2 zahŕňa odklon a náhradné uspokojenie a POZ 3 zahŕňa kontrolu situácie, kontrolu reakcií a pozitívnu sebaînštrukciu. Skupina NEG zahŕňa negatívne stratégie, ako sú úniková tendencia, perseverácia, rezignácia a sebaobviňovanie.

Na spracovanie údajov bola použitá deskriptívna štatistika a Pearsonova korelačná analýza. Pri každom vzťahu uvádzame Pearsonov korelačný koeficient r a hladinu štatistickej významnosti p . Významnosť výsledkov interpretujeme na hladinách $p < ,05$, $p < ,01$ a $p < ,001$. Rozsah bodových hodnôt v dotazníku je od 0 do 312 bodov.

3 Výsledky

3.1 Deskriptívne ukazovatele sledovaných premenných

V tabuľke 1 uvádzame výsledky deskriptívnej štatistiky merania vyučovacích štýlov a zvládacích stratégií respondentov našej výskumnej vzorky.

Tabuľka 1 Deskriptívne ukazovatele vyučovacích štýlov a zvládacích stratégií respondentov skúmanej vzorky

	N	AM	SD	Minimum	Maximum
POZ	174	14.55	2.832	9.000	31.86
POZ 1		12.79	3.419	4.500	26.50
POZ 2		13.06	4.143	0.000	24.00
POZ 3		16.75	3.311	8.000	35.50
NEG		10.90	4.298	0.250	21.25
Potreba soc. opory		14.82	4.860	0.000	24.00
Vyhýbanie sa		17.16	4.035	5.000	24.00
Podporujúci		14.79	2.460	9.000	20.00
Zameraný na cieľ		14.00	2.762	6.000	20.00
Zameraný na vedomosti		16.07	2.609	10.00	20.00
Manažér		16.24	2.811	9.000	20.00

Vysvetlivky: POZ, POZ 1, POZ 2, POZ 3 = kategórie pozitívneho copingu, NEG = kategórie negatívneho copingu, N = početnosť; AM = aritmetický priemer; SD = štandardná odchýlka; Minimum – najnižšia dosiahnutá hodnota, Maximum – najvyššia dosiahnutá hodnota (Zdroj – vlastné spracovanie, 2026)

V tabuľkách 2 a 3 uvádzame výsledky korelačnej analýzy medzi zistenými úrovňami vyučovacích štýlov a zvládacích stratégií respondentov našej výskumnej vzorky.

Podporujúci vyučovací štýl vykazuje slabé pozitívne súvislosti so stratégiami POZ ($r = .178$; $p = .019$), POZ2 ($r = .188$; $p = .013$), POZ3 ($r = .259$; $p < .001$), ako aj so stratégiou Vyhýbanie sa ($r = .298$; $p < .001$). Vzťahy s POZ1, NEG a potrebou sociálnej opory sa nepreukázali ako významné.

Vyučovací štýl zameraný na cieľ pozitívne súvisí iba so stratégiami POZ 3 ($r = .170$; $p = .025$) a so stratégiou Vyhýbanie sa ($r = .171$; $p = .024$). Ostatné sledované vzťahy neboli významné.

Pri vyučovacom štýle zameranom na vedomosti bol zistený pozitívny vzťah len so stratégiou POZ3 ($r = .161$; $p = .034$). Ostatné vzťahy sa nepreukázali ako významné.

Manažérsky vyučovací štýl sa pozitívne spája so stratégiou POZ3 ($r = .167$; $p = .028$) a so stratégiou Vyhýbanie sa ($r = .186$; $p = .014$). Pri ostatných zvládacích stratégiách sa súvislosti nepotvrdili.

Tabuľka 2 Vzťah medzi jednotlivými dimenziami vyučovacieho štýlu a zvládacími stratégiami

Zvládacie stratégie		POZ	POZ 1	POZ 2	POZ 3
Vyučovacie štýly					
Podporujúci	r	0.178*	1.348×10^{-4}	0.188*	0.259***
	p	.019	.999	.013	< .001
Zameraný na cieľ	r	0.095	0.097	-0.002	0.170*
	p	.211	.204	.792	.025
Zameraný na vedomosti	r	0.058	0.071	-0.077	0.161*
	p	.450	.349	.312	.034
Manažér	r	0.089	0.017	0.011	0.167*
	p	.242	.822	.884	.028

Vysvetlivky: POZ, POZ 1, POZ 2, POZ 3 = kategórie pozitívneho copingu, * $p < ,05$, ** $p < ,01$, *** $p < ,001$, r = Pearsonov korelačný koeficient, p = významnosť; Zdroj – vlastné spracovanie

Tabuľka 3 Vzťah medzi jednotlivými dimenziami vyučovacieho štýlu a zvládacími stratégiami - pokračovanie

Zvládacie stratégie		NEG	Potreba sociálnej opory	Vyhýbanie sa
Vyučovacie štýly				
Podporujúci	r	0.078	0.014	.298***
	p	.305	.853	< .001
Zameraný na cieľ	r	-0.013	-0.013	0.171*
	p	.867	0.863	.024
Zameraný na vedomosti	r	0.072	0.051	0.129
	p	.343	0.506	.091
Manažér	r	0.008	7.837×10^{-4}	0.186*
	p	.294	.992	.014

Vysvetlivky, NEG = kategórie negatívneho copingu, * $p < ,05$, ** $p < ,01$, *** $p < ,001$, r = Pearsonov korelačný koeficient, p = významnosť; Zdroj – vlastné spracovanie

Na VO1 odpovedáme, že podporujúci vyučovací štýl má slabé pozitívne vzťahy so stratégiami POZ, POZ2, POZ3 a so stratégiou Vyhýbanie sa. Súvislosti s POZ1, NEG a potrebou sociálnej opory sa nepotvrdili.

Na VO2 odpovedáme, že vyučovací štýl zameraný na cieľ sa pozitívne spája iba so stratégiami POZ3 a Vyhýbanie sa. Ostatné sledované vzťahy neboli významné.

Na VO3 odpovedáme, že vyučovací štýl zameraný na vedomosti má pozitívny vzťah len so stratégiou POZ3, zatiaľ čo ostatné vzťahy sa nepotvrdili.

Na VO4 odpovedáme, že manažérsky vyučovací štýl pozitívne súvisí so stratégiou POZ3 a so stratégiou Vyhýbanie sa. Pri ostatných zvládacích stratégiách sa vzťahy nezistili.

4 Diskusia a záver

Cieľom výskumu bolo analyzovať a vyhodnotiť vzťah medzi vyučovacími štýlmi učiteľov a ich zvládacími stratégiami v pedagogickej praxi. Výskum vychádzal z predpokladu, že spôsob, akým učiteľ vedie vyučovanie, komunikuje so žiakmi, organizuje činnosti a reaguje na dianie v triede, môže súvisieť aj s tým, aké stratégie využíva pri zvládaní záťažových situácií. Učiteľská profesia je totiž spojená s neustálou potrebou reagovať na rôzne požiadavky, konflikty, časový tlak, správanie žiakov, očakávania rodičov či organizačné nároky školy. Z tohto dôvodu je dôležité sledovať nielen samotný vyučovací štýl učiteľa, ale aj jeho spôsob zvládania záťaže.

Výsledky výskumu ukázali, že vzťah medzi vyučovacími štýlmi a zvládacími stratégiami nemožno interpretovať ako jednoduchý, jednoznačný alebo stabilný. Zistené súvislosti mali prevažne slabý charakter, čo znamená, že vyučovací štýl nemožno chápať ako priamy determinant konkrétnej copingovej stratégie. Skôr možno hovoriť o čiastkových súvislostiach, ktoré naznačujú, že určité prvky pedagogického pôsobenia sa môžu prepájať s určitými spôsobmi zvládania záťaže. Tento záver je v súlade s chápaním copingu podľa Lazarusa a Folkmanovej (1984), ktorí zdôrazňujú, že zvládanie stresu je dynamický proces závislý od subjektívneho hodnotenia situácie, dostupných zdrojov a konkrétneho kontextu.

Najvýraznejšie súvislosti sa ukázali pri podporujúcom vyučovacom štýle. Ten pozitívne súvisel so skupinou pozitívnych stratégií POZ, so stratégiami POZ 2 a POZ 3, ako aj so stratégiou Vyhýbanie sa. Tento výsledok možno interpretovať tak, že učitelia s výraznejším podporujúcim štýlom majú tendenciu využívať také stratégie, ktoré im umožňujú regulovať vlastné reakcie, aktívne zvládať situáciu

a pozitívne usmerňovať seba samých. Podporujúci učiteľ sa vo svojej práci zameriava na vytváranie bezpečnej atmosféry, povzbudzovanie žiakov a rešpektujúcu komunikáciu. Takýto prístup prirodzene predpokladá vyššiu mieru sebaregulácie, pretože učiteľ musí aj v náročných situáciách zachovať primeraný spôsob komunikácie a profesionálny odstup.

Zaujímavým zistením je aj vzťah podporujúceho štýlu so stratégiou Vyhýbanie sa. Tento výsledok nie je potrebné chápať výlučne ako negatívny alebo nefunkčný spôsob zvládania. V pedagogickej praxi môže vyhýbanie sa predstavovať aj dočasný odstup od konfliktnej situácie, snahu neeskalovať napätie alebo vytvorenie priestoru na premyslenie vhodnej reakcie. Pri podporujúcom učiteľovi, ktorý je vo vzťahu k žiakom viac emočne angažovaný, môže takéto vyhýbanie sa slúžiť ako spôsob zachovania psychickej rovnováhy a predchádzania vyčerpaniu.

Vyučovací štýl zameraný na cieľ sa pozitívne spájal so stratégiou POZ 3 a so stratégiou Vyhýbanie sa. Tento výsledok možno vysvetliť tým, že učitelia orientovaní na cieľ sa snažia udržať jasnú štruktúru vyučovania, smerovanie k výsledku a kontrolu nad priebehom vyučovacej hodiny. Stratégie patriace do POZ 3, teda kontrola situácie, kontrola reakcií a pozitívna sebainštrukcia, zodpovedajú tomuto spôsobu pedagogického pôsobenia. Učiteľ orientovaný na cieľ pravdepodobne vníma záťažové situácie ako niečo, čo je potrebné zvládnuť tak, aby nebol narušený plánovaný priebeh vyučovania. Vyhýbanie sa v tomto prípade možno chápať ako selektívne vyhýbanie sa rušivým podnetom, ktoré by mohli odvádzať pozornosť od stanoveného cieľa.

Pri vyučovacom štýle zameranom na vedomosti bol zistený pozitívny vzťah iba so stratégiou POZ 3. Tento výsledok naznačuje, že učitelia, ktorí kladú dôraz na odborný obsah, presnosť, systematickosť a sprostredkovanie poznatkov, zvládajú záťaž predovšetkým prostredníctvom kontroly situácie, regulácie vlastných reakcií a pozitívnej sebainštrukcie. Ide teda o racionálnejší a viac regulovaný spôsob zvládania záťaže, ktorý môže súvisieť s dôrazom na štruktúru a odbornosť vyučovania. Zároveň je zaujímavé, že tento štýl sa nespájal so stratégiou Vyhýbanie sa, čo môže naznačovať, že učitelia orientovaní na vedomosti skôr smerujú k udržiavaniu kontroly nad obsahom a priebehom vyučovania než k odstupu od záťažových situácií.

Manažérsky vyučovací štýl pozitívne súvisel so stratégiou POZ 3 a so stratégiou Vyhýbanie sa. Tento náález je možné interpretovať vzhľadom na samotnú podstatu manažérského štýlu, ktorý je založený na organizovaní, riadení triedy, nastavovaní pravidiel a udržiavaní poriadku. Učitelia s týmto štýlom potrebujú v záťažových situáciách zachovať kontrolu nad dianím v triede, preto

je pochopiteľné, že sa u nich objavuje súvislosť práve so stratégiami zameranými na kontrolu situácie a vlastných reakcií. Vzťah k vyhýbaniu sa môže naznačovať, že títo učitelia v určitých situáciách volia strategický odstup, aby zabránili vyhroteniu problému a zachovali plynulosť vyučovacieho procesu.

Výsledky zároveň ukázali, že negatívne zvládacie stratégie a potreba sociálnej opory sa významne nespájali so žiadnym zo sledovaných vyučovacích štýlov. To naznačuje, že tieto stratégie nemusia byť priamo viazané na spôsob pedagogického pôsobenia učiteľa, ale skôr na iné faktory, napríklad aktuálnu mieru záťaže, pracovné podmienky, osobnostné charakteristiky, školskú klímu alebo dostupnosť podpory v pracovnom prostredí. Osobitne významná sa javí stratégia POZ3, ktorá sa objavila pri všetkých sledovaných vyučovacích štýloch. Možno ju preto považovať za dôležitú oblasť zvládania záťaže v učiteľskej profesii, pretože zahŕňa schopnosť kontrolovať situáciu, vlastné reakcie a zároveň si udržiavať pozitívne vnútorné nastavenie.

Na základe uvedených výsledkov možno konštatovať, že medzi vyučovacími štýlmi a zvládacími stratégiami existujú určité čiastkové súvislosti, no tieto vzťahy nie sú natoľko silné, aby bolo možné jednotlivé vyučovacie štýly jednoznačne priradiť ku konkrétnym stratégiam zvládania záťaže. Vyučovací štýl učiteľa a jeho copingové stratégie predstavujú dve oblasti profesijného fungovania, ktoré sa môžu v určitých situáciách prepájať, ale zároveň sú ovplyvnené aj ďalšími osobnostnými, situačnými a organizačnými faktormi.

Praktický prínos výskumu spočíva najmä v tom, že poukazuje na význam sebaregulácie, kontroly reakcií a schopnosti vedome pracovať so záťažou v učiteľskej profesii. Výsledky naznačujú potrebu podporovať u učiteľov rozvoj efektívnych zvládacích stratégií, najmä tých, ktoré sú zamerané na konštruktívne riešenie situácií, reguláciu emócií a udržiavanie psychickej stability. V pedagogickej praxi by preto bolo vhodné venovať pozornosť programom zameraným na zvládanie stresu, riešenie konfliktov, sebareflexiu a rozvoj profesijnej odolnosti učiteľov.

Medzi limity výskumu patrí skutočnosť, že údaje boli získané prostredníctvom sebahodnotiacich dotazníkov, preto mohli byť ovplyvnené subjektívnym vnímaním respondentov. Výsledky tak vyjadrujú najmä to, ako učitelia hodnotia vlastné vyučovacie štýly a zvládacie stratégie, nie priame pozorovanie ich správania v triede. Ďalším limitom je samotný kvantitatívny charakter výskumu, ktorý umožňuje zachytiť štatistické súvislosti, no neposkytuje hlbšie vysvetlenie dôvodov, prečo učitelia volia konkrétne spôsoby zvládania záťaže. Do budúcnosti by preto bolo vhodné doplniť výskum o kvalitatívne metódy, napríklad rozhovory alebo pozorovanie vyučovania.

Záverom možno uviesť, že skúmanie vzťahu medzi vyučovacími štýlmi a zvládacími stratégiami prináša dôležitý pohľad na profesijné fungovanie učiteľa. Učiteľ v každodennej praxi nevystupuje iba ako sprostredkovateľ poznatkov, ale aj ako osoba, ktorá musí regulovať vlastné reakcie, zvládať záťaž a udržiavať primeranú klímu triedy. Výsledky poukazujú na to, že práve schopnosť kontroly situácie, kontroly reakcií a pozitívnej sebainstrukcie môže byť významným prvkom, ktorý sa prepája s rôznymi podobami vyučovacieho štýlu. Vzťah medzi spôsobom vedenia vyučovania a zvládaním záťaže je preto potrebné chápať ako komplexný a viacfaktorový jav, ktorý si zasluhuje ďalšiu odbornú pozornosť.

Literatúra

Balachandran, T. (2015). *Why Teachers Teach the Way They Do: Factors Influencing the Perceptual Teaching Styles of Teacher Candidates in Math Education*. Toronto: University of Toronto.

Baranovská, A. (2014). *Vyčerpanie a syndróm vyhorenia u učiteľov materských škôl*. Bratislava: MPC.

Bernstein, D. A. (2021). Teaching Styles and Troublesome Students. *Canadian Psychology*, 62(4), 367-376.

Betoret, F. D., & Artiga, A. G. (2010). Barriers perceived by teachers at work, coping strategies, self-efficacy and burnout. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 637-654.

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.

Clipa, O. (2017). Teachers stress and coping strategies. In: *Studies and Current Trends in Science of Education*. Suceava: LUMEN Proceedings, s. 120-128.

Endler, N. S., & Parker, J. D. A. (1990). Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(5), 844-854.

Fenstermacher, G. D., & Soltis, J. F. (2008). *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál.

Fontana, D. (2016). *Stres v práci a v životě: jak ho pochopit a zvládat*. Praha: Portál.

Gatíal, V., Juhásová, A., & Süttö, L. (2023). *Exekutívne funkcie, vedecké myslenie a kognitívna reflexia*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa.

- Grasha, A. F. 1994. A matter of style: The teacher as expert, formal authority, personal model, facilitator, and delegator. *College Teaching*, 42(4), 142-149.
- He, X. (2024). A Study of the Relationship Between Teaching Styles and Classroom Engagement of Elementary School Teachers. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 29, 506-511.
- Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitel'ské praxi*. Praha: Grada Publishing.
- Ikhardt, P., Haláková, Z., Kumzová, D., & Ciceková, J. (2024). Preferované stratégie zvládania stresu vo vzťahu k riziku vyhorenia súčasných učiteľ'ov. *Edukácia*, 7(1), 37-51.
- Jančík, J. (2011). *Stress management*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.
- Janke, W., & Erdmann, G. 2003. *Stratégie zvládania stresu – SVF 78*. Praha: Testcentrum.
- Keerthigha, C., & Singh, S. (2023). The effect of teaching style and academic motivation on student evaluation of teaching: Insights from social cognition. *Frontiers in Psychology*, 13, 1107375.
- Kikas, E., Silinkas, G., Jögi, A. L., & Soodla, P. (2016). Effects of teacher's individualized support on children's reading skills and interest. *Learning and Individual Differences*, 49, 270-277.
- Kohoutek, R. (2006). Vyučovací styly učitele a učební styly žáků. In: *Problémy kurikula základní školy*. Brno: Masarykova univerzita, s. 99-111.
- Křivohlavý, J. (1994). *Jak zvládat stres*. Praha: Grada Avicenum.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Mazaheri, S., & Ayatollahi, M. A. (2019). Relationship between Iranian EFL Teachers' Brain Dominance, Teaching Experience and their Teaching Style. *International Journal of Foreign Language Teaching and Research*, 7(25), 115-126.
- Ozoemena, E. L. et al. (2021). Psychological distress, burnout, and coping strategies among Nigerian primary school teachers: a school-based cross-sectional study. *BMC Public Health*, 21, 2327.
- Pazin, A. H., Maat, S. M., & Mahmud, M. S. (2022). Factors influencing teachers' creative teaching: A systematic review. *Cypriot Journal of Educational Science*, 17(1), 240-254.

Petlák, E., & Baranovská, A. (2016). Stres v práci učiteľa a syndróm vyhorenia. Bratislava: Wolters Kluwer.

Pogere, E. F. et al. (2019). Teachers' job stressors and coping strategies: Their structural relationships with emotional exhaustion and autonomy support. *Teaching and Teacher Education*, 85, 269-280.

Riza, M. D., & Andayani, E. A. (2025). Analysis of the Influence of Teaching Style on Student Learning Interest: Literature Review. *Journal of Education, Management, and Learning Studies*, 3(1), 42-49.

Shvay, R. et al. (2025). The relationship between teachers' psychological well-being, coping strategies and intolerance of uncertainty: a comparative study in Poland and Ukraine. *European Journal of Educational Research*, 14(3), 1031-1045.

Smetáčková, I., Štech, S. a kol. (2020). *Učiteľské vyhoření. Proč vzniká a jak se proti němu bránit*. Praha: Portál.

Stanislawski, K. (2019). The Coping Circumplex Model: An integrative model of the structure of coping with stress. *Frontiers in Psychology*, 10, 694.

Škoda, J., & Doulík, P. (2011). *Psychodidaktika: Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada Publishing.

Turek, I. (2010). *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition.

Yoshida, F., Conti, G. J., Yamauchi, T., & Kawanishi, M. (2024). A Teaching Styles Typology of Practicing Teachers. *Journal of Education and Learning*, 13(1), 1-14.

Zajacová, Z. (2017). *Vyučovací štýl učiteľa ako prostriedok zefektívňovania učenia sa žiakov*. Prohuman.

REGULÁCIA SPRÁVANIA A SEBAHODNOTENIE UČITEĽOV V PRAXI V PREPOJENÍ NA ICH PRACOVNÚ SPOKOJNOSŤ A SPOKOJNOSŤ SO SEBOU

BEHAVIOURAL REGULATION AND SELF-ESTEEM OF TEACHERS IN PRACTICE IN RELATION TO THEIR JOB SATISFACTION AND SELF-SATISFACTION

Kludia Lobodášová, Marcela Verešová

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá vzťahom medzi reguláciou správania a sebahodnotením ako vybranými zložkami psychologickej gramotnosti a vybranými dimenziami spokojnosti učiteľov v praxi. Cieľom štúdie bolo preskúmať, ako regulácia správania a sebahodnotenie súvisia s pracovnou spokojnosťou a spokojnosťou so sebou samým. Výskum bol realizovaný prostredníctvom dotazníkového šetrenia na vzorke 141 učiteľov z rôznych typov škôl na Slovensku. Získané údaje boli spracované pomocou deskriptívnej štatistiky a korelačnej analýzy. Výsledky poukázali na štatisticky významné pozitívne vzťahy medzi sebahodnotením a sledovanými dimenziami spokojnosti, ako aj na pozitívny vzťah medzi reguláciou správania a spokojnosťou učiteľov. Zistenia naznačujú, že vybrané zložky psychologickej gramotnosti zohrávajú významnú úlohu v subjektívnom prežívaní spokojnosti učiteľov v pracovnom aj osobnom kontexte.

Kľúčové slová: regulácia správania, sebahodnotenie, pracovná spokojnosť, spokojnosť so sebou, učitelia, psychologická gramotnosť

Abstract: The paper focuses on the relationship between behavioural regulation and self-esteem as selected components of psychological literacy and selected dimensions of satisfaction among teachers in practice. The aim of the study was to examine how behavioural regulation and self-esteem relate to job satisfaction and satisfaction with oneself. The research was conducted using a questionnaire survey on a sample of 141 teachers from various types of schools in Slovakia. The data were analysed using descriptive statistics and correlation analysis. The results revealed statistically significant positive relationships between self-esteem and the examined dimensions of satisfaction, as well as a positive relationship between behavioural regulation and teachers' satisfaction. The findings suggest that selected components of psychological literacy play an important role in teachers' subjective experience of satisfaction in both professional and personal contexts.

Key words: behavioural regulation, self-esteem, job satisfaction, self-satisfaction, teachers, psychological literacy

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

1 Úvod do problematiky

Učiteľská profesia patrí medzi náročné pomáhajúce profesie, ktoré kladú vysoké nároky nielen na odborné vedomosti, ale aj na psychické a osobnostné charakteristiky jednotlivca. Učitelia sa v každodennej praxi stretávajú so situáciami, ktoré si vyžadujú zvládanie záťaže, riešenie problémov, efektívnu komunikáciu a prispôsobovanie sa meniacim podmienkam školského prostredia

(Pašková, 2021; OECD, 2013). Subjektívne prežívanie jednotlivca sa často vyjadruje prostredníctvom životnej spokojnosti. Tá predstavuje kognitívne hodnotenie kvality vlastného života, ktoré vzniká na základe porovnania aktuálneho prežívania s osobnými očakávaniami, hodnotami a cieľmi jednotlivca (Diener, 1985). Súčasťou životnej spokojnosti sú aj jej špecifické oblasti, ako napríklad pracovná spokojnosť a spokojnosť so sebou samým (Diener a kol., 1999). Význam psychologických charakteristík v tomto kontexte súvisí aj so širším chápaním gramotnosti. To sa postupne vyvíjalo od tradičného vnímania gramotnosti ako schopnosti čítať a písať (Chall, 1967) k jej modernejšiemu chápaniu ako procesu zahŕňajúceho porozumenie, interpretáciu a aktívne využívanie informácií v rôznych kontextoch (Langer, 2011). Na tieto prístupy nadväzuje koncept psychologickej gramotnosti, ktorý zdôrazňuje schopnosť jednotlivca využívať psychologické poznatky v každodennom živote, reflektovať vlastné prežívanie a regulovať svoje správanie (McGovern a kol., 2010). Tento koncept zároveň poukazuje na význam praktického uplatňovania psychologických poznatkov, ktoré prispievajú k efektívnemu fungovaniu jednotlivca v osobnom aj profesijnom kontexte (Sokolová, 2013). Medzi významné zložky psychologického fungovania patrí sebahodnotenie a regulácia správania. Tieto predstavujú dôležité vnútorné zdroje jednotlivca a môžu ovplyvňovať spôsob, akým učitelia interpretujú svoje skúsenosti, reagujú na záťažové situácie a hodnotia svoje profesijné aj osobné fungovanie (Gavín-Chocano a kol., 2025; McGovern a kol., 2010). Z uvedených východísk vyplýva, že sebahodnotenie a regulácia správania môžu súvisieť s pracovnou spokojnosťou aj spokojnosťou so sebou samým u učiteľov v praxi, a preto ich vzájomné vzťahy predstavujú relevantnú oblasť výskumu.

1.1 Sebahodnotenie ako zložka psychologickej gramotnosti

Sebahodnotenie patrí medzi významné zložky psychologickej gramotnosti a nadväzuje na schopnosť jednotlivca reflektovať vlastné prežívanie, správanie a osobnostné charakteristiky. McGovern a kol. (2010) uvádzajú, že psychologicky gramotný jedinec je schopný uvedomovať si a reflektovať vlastné aj cudzie správanie a mentálne procesy, pričom práve táto schopnosť vytvára predpoklady pre realistické hodnotenie seba samého. Sebahodnotenie (self-esteem) predstavuje hodnotenie vlastnej hodnoty vo vzťahu k sebaobrazu jednotlivca. Ide o významný faktor úspešného fungovania v osobnom aj profesijnom živote, pričom v učiteľskej profesii zohráva osobitnú úlohu pri zvládaní náročných situácií a dlhodobej záťaže. Výskumy poukazujú na to, že sebahodnotenie je úzko prepojené s jednotlivými dimenziami vnímania seba samého, pričom sa v ňom uplatňujú kognitívne aj emocionálne aspekty sebavnímania (Gavín-Chocano a kol., 2025). Podľa Gavín-Chocano a kol. (2025) môže úroveň sebahodnotenia

významne ovplyvňovať profesijné fungovanie učiteľa. Vyššia úroveň sebahodnotenia býva spájaná s väčšou mierou sebadôvery, motivácie a odolnosti pri zvládaní pracovných výziev. Naopak, oslabené sebahodnotenie sa často spája s neistotou, zníženou sebadôverou a ťažkosťami v sociálnom fungovaní, čo môže negatívne ovplyvniť kvalitu pedagogickej práce (Gavín-Chocano a kol., 2025). Na význam sebahodnotenia v kontexte psychologickkej gramotnosti poukazuje aj Rapsová (2024), ktorá ho spolu so sebareflexiou považuje za významný predpoklad osobnostného a profesijného rastu učiteľa. Rozvoj týchto schopností podporuje objektívnejšie hodnotenie vlastných možností a obmedzení, prácu so spätnou väzbou a snahu o neustále zlepšovanie. Ako uvádza autorka, hlbšie poznanie seba samého sprostredkované spätnou väzbou predstavuje jeden zo základných predpokladov úspešného výkonu učiteľskej profesie (Rapsová, 2024). Podľa Berinšterovej a kol. (2021) vzniká sebahodnotenie a sebareflexia prepájaním osobného prežívania s odborným psychologickým poznaním. Schopnosť realisticky hodnotiť vlastné silné stránky, limity a možnosti rozvoja tak predstavuje významnú súčasť psychologickkej gramotnosti učiteľa a môže ovplyvňovať jeho profesijné fungovanie aj subjektívne prežívanie spokojnosti.

1.2 Regulácia správania ako zložka psychologickkej gramotnosti

Regulácia správania predstavuje jeden z praktických prejavov psychologickkej gramotnosti. McGovern a kol. (2010) uvádzajú, že psychologická gramotnosť nepredstavuje len porozumenie psychologickým poznatkom, ale aj ich premietnutie do konkrétnych zmien v správaní. Reguláciu správania možno preto chápať ako vedomé a zámerné konanie vychádzajúce z porozumenia vlastným reakciám a situáciám. V prípade učiteľov má táto schopnosť význam najmä pri zvládaní náročných situácií, práci so stresom a udržiavaní profesijnej spokojnosti (McGovern a kol., 2010). Reguláciu správania možno vnímať aj z pohľadu štandardov a hodnôt, ktoré usmerňujú konanie jednotlivca. Správanie je hodnotené vo vzťahu k vnútorným štandardom, ktoré si človek vytvára, pričom na základe tohto hodnotenia môže dochádzať k jeho následnej úprave s cieľom dosiahnuť želaný výsledok. Regulácia správania tak prebieha v rámci systému hodnôt a referenčných rámcov, ktoré usmerňujú konanie jednotlivca na rôznych úrovniach (Allison, 1997). Dweck (2006) poukazuje na súvislosť medzi reguláciou správania a tým, ako jednotlivci vnímajú svoje schopnosti a reagujú na neúspech. Pri fixnom myslení sa správanie často orientuje na ochranu vlastnej hodnoty, čo môže viesť k vyhýbaniu sa náročným úlohám, zníženému úsiliu alebo ukončeniu činnosti po zlyhaní. Naopak, pri rastovom myslení je správanie orientované na učenie a rozvoj, pričom jednotlivci aj v náročných situáciách pokračujú v aktivite a hľadajú nové spôsoby riešenia problémov. Významnú úlohu pritom zohráva aj spätná väzba, ktorá je vnímaná ako zdroj informácií, nie

ako hodnotenie osoby (Dweck, 2006). Z uvedených prístupov vyplýva, že regulácia správania predstavuje významnú súčasť psychologickú gramotnosti a zohráva dôležitú úlohu v osobnom aj profesijnom fungovaní jednotlivca. Schopnosť vedome usmerňovať vlastné konanie, pracovať so spätnou väzbou a prispôbovať svoje reakcie požiadavkám prostredia môže učiteľom pomáhať efektívnejšie zvládať pracovné nároky a podporovať ich spokojnosť v profesijnom aj osobnom živote.

1.3 Pracovná spokojnosť a spokojnosť so sebou samým ako vybrané dimenzie životnej spokojnosti

Životná spokojnosť učiteľov je ovplyvňovaná viacerými osobnými a psychosociálnymi faktormi. Gavín-Chocano a kol. (2025) poukazujú na to, že významnú úlohu zohráva sebahodnotenie, ako aj spôsob, akým jednotlivci vnímajú sami seba po emocionálnej, fyzickej a sociálnej stránke. Autori zároveň uvádzajú, že životná spokojnosť učiteľov súvisí s osobnostnými charakteristikami, mierou sociálnej podpory a celkovou duševnou pohodou. Z toho vyplýva, že spokojnosť jednotlivca je výsledkom pôsobenia viacerých osobných a psychosociálnych vplyvov, medzi ktorými zohráva dôležitú úlohu sebahodnotenie (Gavín-Chocano a kol., 2025). Blatný a Šolcová (2016) vysvetľujú životnú spokojnosť prostredníctvom charakteristických adaptácií zahŕňajúcich motivačné a sebaregulačné procesy spojené s konkrétnymi životnými a pracovnými rolami. Medzi tieto procesy patrí najmä vnímaná sebaúčinnosť, osobné ciele a očakávania. V učiteľskej profesii má význam najmä pocit pokroku v práci, schopnosť zvládať pracovné úlohy a presvedčenie, že pedagogické výzvy sú zvládnuteľné. Tieto skúsenosti podporujú hodnotenie života prostredníctvom pocitu úspechu, zmysluplnosti a kontroly nad každodennými pracovnými situáciami (Blatný a Šolcová, 2016). Na význam pracovného prostredia poukazuje aj Pašková (2021), podľa ktorej životnú spokojnosť učiteľov ovplyvňujú organizačné a vzťahové faktory školského prostredia. Kvalita vedenia školy, medziľudské vzťahy a miera podpory zo strany nadriadených sa premietajú do vnímania pracovnej záťaže a spravodlivosti. Pozitívne hodnotenie pracovného prostredia následne podporuje spokojnosť v oblasti práce, vzťahov aj osobného fungovania učiteľov (Pašková, 2021). V predkladanom príspevku sa pozornosť sústreďuje na dve vybrané dimenzie životnej spokojnosti, konkrétne pracovnú spokojnosť a spokojnosť so sebou samým. Tieto oblasti umožňujú sledovať ich vzťah k vybraným zložkám psychologickú gramotnosti, konkrétne k sebahodnoteniu a regulácii správania.

1.4 Ciele a hypotézy výskumu

Cieľom príspevku je analyzovať vzťah medzi vybranými zložkami psychologickkej gramotnosti učiteľov, konkrétne sebahodnotením a reguláciou správania, a vybranými dimenziami životnej spokojnosti, konkrétne pracovnou spokojnosťou a spokojnosťou so sebou samým.

Vychádzajúc z prezentovaných teoretických poznatkov o sebahodnotení, regulácii správania a vybraných dimenziách životnej spokojnosti boli formulované nasledovné hypotézy:

H1: Medzi pracovnou spokojnosťou učiteľov v praxi a úrovňou sebahodnotenia existuje štatisticky významný pozitívny vzťah.

H2: Medzi spokojnosťou učiteľov so sebou samým a úrovňou sebahodnotenia existuje štatisticky významný pozitívny vzťah.

H3: Medzi pracovnou spokojnosťou učiteľov v praxi a úrovňou regulácie správania existuje štatisticky významný pozitívny vzťah.

H4: Medzi spokojnosťou učiteľov so sebou samým a úrovňou regulácie správania existuje štatisticky významný pozitívny vzťah.

2 Metodológia

2.1 Respondenti výskumu

Výskumný súbor tvorilo 141 respondentov ($n = 141$) pôsobiach v učiteľskej praxi. Z hľadiska pohlavia prevažovali ženy (79,4 %; $n = 112$), zatiaľ čo muži tvorili 20,6 % ($n = 29$). Respondenti pôsobili v rôznych typoch škôl, pričom najpočetnejšiu skupinu tvorili učitelia stredných škôl (53,9 %; $n = 76$). Ďalej nasledovali učitelia základných škôl na druhom stupni (19,9 %; $n = 28$), učitelia základných umeleckých škôl (17,0 %; $n = 24$) a učitelia na prvom stupni základných škôl (9,2 %; $n = 13$). Z hľadiska kariérneho stupňa boli respondenti zastúpení vo všetkých štyroch kategóriách, pričom najviac respondentov patrilo do kategórie učiteľov s druhou atestáciou (32,6 %; $n = 46$). Ďalej nasledovali učitelia s prvou atestáciou (31,2 %; $n = 44$) a samostatní učitelia (29,8 %; $n = 42$), pričom najmenšie zastúpenie mali začínajúci pedagogickí zamestnanci (6,4 %; $n = 9$). Respondenti pochádzali zo všetkých krajov Slovenskej republiky, pričom najväčšie zastúpenie mali zo Žilinského kraja (41,8 %; $n = 59$). Ďalej boli zastúpení respondenti z Nitrianskeho kraja (14,2 %; $n = 20$), Prešovského a Košického kraja (zhodne 12,8 %; $n = 18$), menšie zastúpenie mali respondenti z Banskobystrického kraja (5,7 %; $n = 8$), Bratislavského kraja (5,0 %; $n = 7$), Trnavského kraja (4,3 %; $n = 6$) a Trenčianskeho kraja (3,5 %; $n = 5$). Priemerný

vek respondentov bol 47,13 rokov (SD = 10,77; smerodajná odchýlka), pričom vekové rozpätie sa pohybovalo od 24 do 67 rokov. Medián veku bol 49 rokov, čo naznačuje, že polovica respondentov bola mladšia ako 49 rokov a polovica staršia.

2.2 Výskumné metódy

Na zber dát bola použitá batéria dotazníkov zameraná na sebahodnotenie, reguláciu správania a vybrané dimenzie životnej spokojnosti učiteľov. Použité nástroje boli aplikované v súlade s ich štandardizovanou podobou.

Úroveň sebahodnotenia bola zisťovaná prostredníctvom Rosenbergovej škály sebahodnotenia (Rosenberg, 1979; preklad Halama, 2006), ktorá pozostáva z 10 položiek hodnotených na 4-bodovej Likertovej škále (od 1 – vôbec nesúhlasím po 4 – úplne súhlasím). Škála je zameraná na zisťovanie globálneho sebahodnotenia jednotlivca, teda celkového postoja človeka k sebe samému. V rámci analýzy bolo vypočítané celkové skóre sebahodnotenia, pričom vyššie skóre indikovalo vyššiu úroveň sebahodnotenia. Vnútorňá konzistencia škály dosiahla hodnotu $\alpha = 0,810$. Regulácia správania bola posudzovaná pomocou dotazníka SRQ-CZ (Self-

Dotazník sebaregulácie/Self-Regulation Questionnaire (Brown a kol., 1999; overenie českej 27 položkovej adaptácie Gavora a kol., 2015; neskôr Vaculíková a kol., 2022), ktorý pozostáva z 27 položiek hodnotených na 5-bodovej Likertovej škále (od 1 – vôbec nesúhlasím po 5 – úplne súhlasím). Dotazník je zameraný na zisťovanie schopnosti jednotlivca regulovať svoje správanie v súlade s cieľmi, pričom zahŕňa orientáciu správania, kontrolu impulzov, rozhodovanie a plánovanie. Spôľahlivosť škály bola overená pomocou Cronbachovej alfy, pričom dosiahla hodnotu $\alpha = 0,770$.

Vybrané dimenzie životnej spokojnosti boli zisťované prostredníctvom Dotazníka životnej spokojnosti (Fahrenberg et al., 2000; česká adaptácia Rodná a Rodný, 2001). V rámci príspevku boli analyzované dve dimenzie, konkrétne pracovná spokojnosť a spokojnosť so sebou samým. Respondenti hodnotili mieru spokojnosti na 7-bodovej Likertovej škále (1 – veľmi nespokojný/á až 7 – veľmi spokojný/á). Vnútorňá konzistencia dosiahla hodnotu $\alpha = 0,842$ pre pracovnú spokojnosť a $\alpha = 0,882$ pre spokojnosť so sebou samým.

3 Výsledky

V úvode analýzy boli vypočítané deskriptívne štatistiky sledovaných premenných, konkrétne sebahodnotenia, regulácie správania, pracovnej spokojnosti a spokojnosti so sebou samým. Výsledky sú uvedené v Tabuľke 1.

Tabuľka 1 Deskriptívne štatistiky vybraných premenných

Premenná	M	SD	Min	Max
Sebahodnotenie	3,26	0,45	2,20	4,00
Regulácia správania	3,80	0,35	2,96	4,78
Pracovná spokojnosť	5,40	0,94	2,57	7,00
Spokojnosť so sebou samým	5,38	0,86	3,00	7,00

Legenda: M – aritmetický priemer; SD – smerodajná odchýlka; Min – minimálna hodnota; Max – maximálna hodnota; Zdroj: vlastné spracovanie

Výsledky naznačujú, že sebahodnotenie respondentov sa pohybuje na stredne vyššej až vyššej úrovni ($M = 3,26$). Učitelia vo svojich odpovediach prezentovali skôr pozitívne vnímanie seba samých a svojich schopností, pričom ich hodnotenie možno označiť za pomerne vyvážené a realistické. Skutočnosť, že priemerná hodnota prevyšuje stred škály, poukazuje na tendenciu inklinovať k vyšším úrovniam sebahodnotenia. Nízka hodnota smerodajnej odchýlky ($SD = 0,45$) zároveň naznačuje, že odpovede respondentov boli pomerne podobné.

Hodnota priemeru regulácie správania ($M = 3,80$) poukazuje na stredne vyššiu až vyššiu úroveň tejto charakteristiky u skúmaných učiteľov. Z výsledkov možno usudzovať, že respondenti vo väčšej miere dokázali usmerňovať svoje správanie a prispôbovať ho požiadavkám situácie. Priemer nad stredom škály naznačuje, že sa vo svojich odpovediach prikláňali skôr k vyšším hodnotám tejto charakteristiky. Hodnota smerodajnej odchýlky ($SD = 0,35$) poukazuje na nízku variabilitu odpovedí, čo znamená, že medzi respondentmi neboli výrazné rozdiely.

Spokojnosť v oblasti práce a zamestnania dosiahla vyššiu úroveň ($M = 5,40$). Respondenti hodnotili svoju pracovnú oblasť prevažne pozitívne a prežívali v nej vyššiu mieru spokojnosti. Priemer nad stredom škály zároveň naznačuje, že pracovná oblasť patrí medzi pozitívne vnímané aspekty ich života a predstavuje významný zdroj spokojnosti. Smerodajná odchýlka ($SD = 0,94$) poukazuje na miernu variabilitu odpovedí medzi respondentmi.

Vyššia úroveň spokojnosti bola zaznamenaná aj v dimenzii spokojnosti so sebou samým ($M = 5,38$). Odpovede respondentov naznačujú, že k sebe pristupujú prevažne pozitívne a vo svojom hodnotení inklinujú k vyšším hodnotám škály. Tento výsledok poukazuje na priaznivé seba vnímanie ako súčasť ich celkového prežívania. Hodnota smerodajnej odchýlky ($SD = 0,86$) zároveň naznačuje pomerne vyrovnané odpovede bez výraznejších rozdielov medzi respondentmi.

Tabuľka 2 Korelácie medzi sledovanými premennými

Premenná	Pracovná spokojnosť	Spokojnosť so sebou samým
Sebahodnotenie	$r = 0,300^{***}$ $p < 0,001$	$r = 0,540^{***}$ $p < 0,001$
Regulácia správania	$r = 0,240^{**}$ $p = 0,005$	$r = 0,370^{***}$ $p < 0,001$

*Legenda: r – Pearsonov korelačný koeficient; p – hladina štatistickej významnosti; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; Zdroj: vlastné spracovanie*

Na overenie hypotéz bola použitá Pearsonova korelačná analýza, pričom štatistická významnosť bola posudzovaná na hladine $\alpha = 0,05$.

Výsledky korelačnej analýzy preukázali štatisticky významné pozitívne vzťahy medzi všetkými sledovanými premennými. Medzi pracovnou spokojnosťou a sebahodnotením bol zistený štatisticky významný pozitívny vzťah ($r = 0,300$; $p < 0,001$), ktorý možno interpretovať ako stredne pozitívny vzťah. Hypotéza H1 sa potvrdila. Ešte silnejší vzťah bol identifikovaný medzi spokojnosťou so sebou samým a sebahodnotením ($r = 0,540$; $p < 0,001$). Ide o silný pozitívny vzťah, čím sa potvrdila hypotéza H2.

V prípade regulácie správania bol zistený štatisticky významný pozitívny vzťah s pracovnou spokojnosťou ($r = 0,240$; $p = 0,005$), ktorý možno charakterizovať ako slabý. Hypotéza H3 sa potvrdila. Medzi reguláciou správania a spokojnosťou so sebou samým bol preukázaný stredne pozitívny vzťah ($r = 0,370$; $p < 0,001$), čo potvrdzuje hypotézu H4.

Na základe uvedených výsledkov možno konštatovať, že vyššia úroveň sebahodnotenia aj regulácie správania súvisí s vyššou mierou pracovnej spokojnosti a spokojnosti so sebou samým. Najsilnejší vzťah bol zaznamenaný medzi sebahodnotením a spokojnosťou so sebou samým.

4 Diskusia

Cieľom príspevku bolo preskúmať vzťah medzi sebahodnotením a reguláciou správania ako vybranými zložkami psychologickej gramotnosti a pracovnou spokojnosťou a spokojnosťou učiteľov so sebou samými.

Výsledky preukázali štatisticky významné pozitívne vzťahy medzi oboma sledovanými zložkami psychologickej gramotnosti a vybranými dimenziami spokojnosti. V prípade sebahodnotenia boli potvrdené pozitívne vzťahy s pracovnou spokojnosťou aj spokojnosťou so sebou samým, pričom najsilnejší vzťah bol identifikovaný práve v oblasti spokojnosti so sebou samým. Zistenia

naznačujú, že spôsob, akým učitelia hodnotia sami seba, zohráva významnú úlohu v ich profesijnom aj osobnom prežívaní.

Tieto výsledky sú v súlade so zisteniami Ortha a Robinsa (2014), podľa ktorých sebahodnotenie predstavuje relatívne stabilnú osobnostnú charakteristiku ovplyvňujúcu viaceré oblasti života vrátane pracovného fungovania, medziľudských vzťahov a celkovej psychickej pohody. Vyššia úroveň sebahodnotenia sa spája s pozitívnejším hodnotením vlastných schopností a vyššou mierou spokojnosti.

Význam sebahodnotenia možno interpretovať aj prostredníctvom teórie sebaurčenia (Deci a Ryan, 2000), ktorá zdôrazňuje význam autonómie, kompetencie a vzťahov pre dosahovanie psychickej pohody. Sebahodnotenie možno v tomto kontexte chápať ako odraz vnímania vlastnej kompetencie, ktorá podporuje spokojnosť jednotlivca v rôznych oblastiach života vrátane pracovného prostredia.

Pozitívne vzťahy boli zistené aj medzi reguláciou správania a oboma sledovanými dimenziami spokojnosti. Najvýraznejší vzťah sa opäť prejavil v oblasti spokojnosti so sebou samým. Učitelia s vyššou mierou regulácie správania dosahovali vyššie skóre spokojnosti, čo naznačuje význam schopnosti vedome usmerňovať a kontrolovať vlastné konanie.

Podľa Baumeistera a Vohsa (2007) predstavuje regulácia správania schopnosť vedome riadiť svoje konanie v súlade s osobnými cieľmi a požiadavkami prostredia. Táto schopnosť zohráva významnú úlohu pri zvládaní záťažových situácií a pracovných nárokov. Zistené výsledky preto naznačujú, že efektívna regulácia správania môže predstavovať jeden z faktorov podporujúcich spokojnosť učiteľov v profesijnej aj osobnej oblasti.

Význam regulácie správania v učiteľskej profesii potvrdzujú aj Skaalvik a Skaalvik (2018), podľa ktorých schopnosť efektívne zvládať pracovné nároky a regulovať vlastné reakcie prispieva k pozitívnejšiemu prežívaniu práce a vyššej spokojnosti učiteľov. Autori zároveň upozorňujú, že učitelia s vyššou mierou sebaregulácie dokážu efektívnejšie zvládať stresové situácie a lepšie sa vyrovnávať s profesijnými výzvami.

Podobné závery uvádzajú aj Collie a Martin (2023), ktorí poukazujú na význam adaptability a psychologických zdrojov pri zvládaní požiadaviek učiteľskej profesie. Schopnosť flexibilne reagovať na meniace sa podmienky školského prostredia a vedome usmerňovať vlastné správanie môže podľa autorov podporovať nielen pracovnú výkonnosť, ale aj subjektívnu spokojnosť jednotlivca.

Získané výsledky možno interpretovať aj v širšom kontexte psychologickú gramotnosti. McGovern a kol. (2010) zdôrazňujú, že psychologická gramotnosť nepredstavuje iba znalosť psychologických poznatkov, ale aj schopnosť ich aplikácie v každodennom živote. Sebahodnotenie a regulácia správania možno preto chápať ako významné psychologické zdroje, ktoré podporujú efektívne fungovanie jednotlivca v osobnej aj profesijnej oblasti.

Napriek získaným zisteniam je potrebné výsledky interpretovať s ohľadom na charakter výskumného súboru a korelačný charakter výskumu. Priestor pre ďalšie výskumné overovanie predstavuje najmä skúmanie týchto vzťahov na rozsiahlejších výskumných vzorkách s analýzou predikčných vzťahov, ako aj doplnenie kvantitatívnych zistení o kvalitatívny pohľad na prežívanie učiteľov v pedagogickej praxi.

Literatúra

Allison, P. J., Locker, D., & Feine, J. S. (1997). Quality of life: A dynamic construct. *Social Science & Medicine*, 45(2), 221–230, [https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(96\)00339-5](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(96)00339-5)

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

Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2007). Self-regulation, ego depletion, and motivation. *Social and Personality Psychology Compass*, 1(1), 115–128, <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2007.00001.x>

Blatný, M., & Šolcová, I. (2016). Osobnostní předpoklady osobní pohody. *Československá psychologie*, 60 (Supplement 1), 3–24.

Collie, R. J., & Martin, A. J. (2023). Teachers' well-being and its development over the school year. *Teaching and Teacher Education*, 132 (Article 104233), <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104233>

Chall, J. S. (1967). *Learning to read: The great debate*. McGraw-Hill.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75, https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13

Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302, <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.

Gavín-Chocano, Ó., Sanz-Junoy, G., & Molero, D. (2025). Self-concept and self-esteem: Relevant variables in the life satisfaction of teachers. *Education Sciences*, 15(6), 673, <https://doi.org/10.3390/educsci15060673>

Gavora, P., Jakešová, J., & Kalenda, J. (2015). The Czech validation of the Self-Regulation Questionnaire. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 171, 222–230, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.113>

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), 588–603.

Langer, J. A. (1991). *Literary understanding and literature instruction*. Center for the Learning and Teaching of Literature, University at Albany, State University of New York.

McGovern, T. V., Corey, L., Cranney, J., Dixon, W. E., & Holmes, J. D. (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>

OECD. (2013). *OECD guidelines on measuring subjective well-being*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/oecd-guidelines-on-measuring-subjective-well-being_9789264191655-en.html

Orth, U., & Robins, R. W. (2014). The development of self-esteem. *Current Directions in Psychological Science*, 23(5), 381–387, <https://doi.org/10.1177/0963721414547414>

Pašková, L. (2021). Transformatívne líderstvo a životná spokojnosť učiteľov s rôznou dĺžkou praxe. *Psychologie a její kontexty*, 12(2), 75–90, <https://doi.org/10.15452/PsyX.2021.12.0012>

Rapsová, L. (2024). *Psychologicky gramotný učiteľ*. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, 21, 1251–1275, <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>

Sokolová, L., Lemešová, M., Masaryk, R., Kanisová, D., & Bašnáková, J. (2013). *Psychológia v sekundárnom vzdelávaní*. Univerzita Komenského v Bratislave.

Vaculíková, J., Kočvarová, I., Kalenda, J., Neupauer, Z., Cvijetić Vukčević, M., et al. (2022). Factor structure of the Self-Regulation Questionnaire among adult learners from Poland, Serbia, Slovakia, and the Czech Republic. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 35 (Article 40), <https://doi.org/10.1186/s41155-022-00241-z>.

VZŤAH KRITICKÉHO MYSLENIA A VYBRANÝCH DIMENZIÍ ŽIVOTNEJ SPOKOJNOSTI UČITEĽOV V PRAXI

RELATIONSHIP BETWEEN CRITICAL THINKING AND SELECTED DIMENSIONS OF LIFE SATISFACTION OF TEACHERS IN PRACTICE

Kludia Lobodášová, Marcela Verešová

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá vzťahom medzi kritickým myslením ako vybranou zložkou psychologickkej gramotnosti a dimenziami životnej spokojnosti učiteľov v praxi. Cieľom štúdie bolo preskúmať, ako kritické myslenie súvisí s celkovou životnou spokojnosťou, ako aj s jej vybranými oblasťami. Výskum bol realizovaný prostredníctvom dotazníkového šetrenia na vzorke 141 učiteľov z rôznych typov škôl na Slovensku. Výsledky poukázali na to, že kritické myslenie významne koreluje s pracovnou spokojnosťou učiteľov, zatiaľ čo v ostatných oblastiach životnej spokojnosti sa štatisticky významné vzťahy nepotvrdili. Zistenia naznačujú, že kritické myslenie zohráva selektívnu úlohu v subjektívnom prežívaní kvality života učiteľov s dôrazom na ich pracovnú spokojnosť.

Kľúčové slová: kritické myslenie, životná spokojnosť, učitelia, psychologická gramotnosť

Abstract: The paper is focused on the analysis of the relationship between critical thinking as a selected component of psychological literacy and the dimensions of teachers' life satisfaction in practice. The paper aimed to examine how critical thinking is related to overall life satisfaction, as well as to its selected areas. The research was conducted through a questionnaire survey on a sample of 141 teachers from various types of schools in Slovakia. The results showed that critical thinking is significantly correlated with teachers' job satisfaction, while in other areas of life satisfaction, statistically significant relationships were not confirmed. The findings indicate that critical thinking plays a selective role in the subjective experience of teachers' quality of life, with an emphasis on their job satisfaction.

Key words: critical thinking, life satisfaction, teachers, psychological literacy

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

1 Úvod do problematiky

V dnešnej spoločnosti sa čoraz väčšia pozornosť upriamuje na rozvoj nielen odborných vedomostí, ale aj spôsobilostí, ktoré jednotlivcom umožňujú lepšie porozumieť sebe, medziludským vzťahom a efektívne zvládať náročné životné a pracovné situácie. Rýchle zmeny v spoločnosti, vyššie nároky v pracovnom živote a rastúca psychická záťaž poukazujú na potrebu rozvíjať aj také schopnosti, ktoré presahujú tradičné vzdelávanie zamerané len na osvojovanie vedomostí. Pojem gramotnosť sa vždy spájal s osvojením si základných zručností čítania a písania a so schopnosťou porozumieť písanému textu. Dlhodobo bola gramotnosť chápaná ako individuálna a vnútorná schopnosť, ktorá sa považovala za kultúrne neutrálnu a univerzálnu. V posledných desaťročiach tento pohľad zmenili výskumy z oblasti sociológie,

antropológie a lingvistiky, ktoré poukázali na to, že sa široko uplatňuje v rôznych oblastiach každodenného života (Luke, & Woods, 2009).

Na toto širšie chápanie gramotnosti nadväzuje pojem kritickej gramotnosti v smere spôsobilosti premýšľať nad tým, čo texty „hovoria“, v akom prostredí vznikli a aký vplyv môžu mať na ľudí. Luke a Woods (2009) upozorňujú na to, že informácie nie sú vždy neutrálne a je dôležité ich vedieť posudzovať s odstupom. Tento spôsob uvažovania je viazaný aj na psychologickú gramotnosť, ktorá neznamena iba poznať psychologické pojmy, ale aj vedieť ich pochopiť, kriticky zhodnotiť a používať v bežnom živote (Luke, & Woods, 2009). McGovern et al. (2010) definujú psychologickú gramotnosť ako komplexnú charakteristiku jedinca, ktorá zahŕňa nielen poznanie psychologických princípov, ale aj ich zmysluplné využitie v osobnom, sociálnom a pracovnom kontexte. Psychologická gramotnosť sa chápe ako súbor viacerých prepojených schopností, medzi ktoré patrí vedecké uvažovanie, kritické posudzovanie informácií, etické správanie, efektívna komunikácia a porozumenie sebe aj druhým (McGovern et al., 2010). Psychologická gramotnosť je chápaná ako komplexný konštrukt pozostávajúci z viacerých vzájomne prepojených zložiek, medzi ktoré Cranney a Dunn (2011) zaraďujú poznanie a porozumenie psychológii, znalosť výskumných metód, kritické myslenie, hodnoty v psychológii, komunikačné zručnosti a schopnosť aplikovať psychologické poznatky v praxi. Toto poňatie poukazuje na skutočnosť, že psychologická gramotnosť presahuje úroveň teoretických vedomostí a zahŕňa aj ich praktické využitie v každodennom a profesijnom fungovaní jednotlivca.

Na širšie súvislosti psychologickkej gramotnosti poukazuje Sokolová (2013), ktorá uvádza, že tradičné vymedzenie gramotnosti už nepostačuje na efektívne fungovanie jednotlivca v komplexnom sociálnom, pracovnom a kultúrnom prostredí. Psychologickú gramotnosť chápe ako oblasť, ktorá súvisí so starostlivosťou o duševnú pohodu a s celkovým fungovaním jednotlivca, pričom lepšie porozumenie vlastnému prežívaniu možno vnímať ako jeden z predpokladov zvládania náročných situácií a utvárania medziludských vzťahov (Sokolová, 2013). Z uvedených prístupov vyplýva, že psychologická gramotnosť predstavuje komplexnú kompetenciu zahŕňajúcu kognitívne, reflexívne a aplikačné procesy, pričom jej jednotlivé zložky môžu zohrávať významnú úlohu v osobnom aj profesijnom fungovaní jednotlivca. V kontexte učiteľskej profesie možno predpokladať, že tieto schopnosti súvisia aj s tým, ako učelia prežívajú kvalitu svojho života, a preto sa skúmanie ich vzťahu k životnej spokojnosti javí ako dôležitá oblasť výskumu.

1.1 Kritické myslenie ako zložka psychologickej gramotnosti

Kritické myslenie predstavuje jednu zo základných zložiek psychologickej gramotnosti (McGovern et al., 2010). Autori uvádzajú, že psychologická gramotnosť zahŕňa schopnosť využívať vedecké myslenie, analyzovať informácie a posudzovať rôzne alternatívy riešenia problémov. Psychologicky gramotný jedinec je podľa autorov schopný uplatňovať skeptický, no zároveň konštruktívny prístup k riešeniu problémov a vyhýbať sa povrchným alebo neovereným záverom (McGovern et al., 2010). Uvedené chápanie kritického myslenia možno aplikovať aj v kontexte učiteľskej profesie. Táto schopnosť môže zohrávať významnú úlohu pri pedagogickom rozhodovaní, hodnotení edukačných postupov a riešení náročných výchovno-vzdelávacích situácií, v ktorých je potrebné zvažovať viaceré možnosti a vyberať primerané riešenia.

Rapsová (2024) poukazuje na úzke prepojenie kritickej gramotnosti a kritického myslenia. Kritické myslenie chápe ako hlbší spôsob učenia, ktorý spočíva vo vedomom využívaní myšlienkových postupov. Prostredníctvom kritického myslenia je jednotlivец schopný hodnotiť informácie z rôznych perspektív, posudzovať ich dôveryhodnosť a význam, porozumieť širším súvislostiam a vytvárať si vlastný úsudok na základe dostupných poznatkov a skúseností. Zároveň autorka upozorňuje, že hoci sa pojmy kritické myslenie a kritická gramotnosť často používajú ako synonymá, nejde o totožné koncepty. Kritická gramotnosť totiž presahuje individuálnu rovinu a smeruje k aktívnej účasti jednotlivca na spoločenských procesoch (Rapsová, 2024).

Podobný pohľad na kritické myslenie nachádzame aj u Berinšterovej, Fuchsovej a Kapovej (2021), ktoré ho považujú za dôležitú súčasť psychologickej gramotnosti. Autorky zdôrazňujú, že kritické myslenie spočíva v schopnosti posudzovať psychologické informácie s odstupom, premýšľať o ich význame a zodpovedne ich využívať v praxi, čo sa premieta do uvedomelého rozhodovania a správania jednotlivca (Berinšterová et al., 2021). Z uvedených prístupov vyplýva, že kritické myslenie predstavuje významnú zložku psychologickej gramotnosti, ktorá presahuje úroveň jednoduchého hodnotenia informácií a zahŕňa komplexné kognitívne procesy spojené s analýzou, reflexiou a rozhodovaním. V kontexte učiteľskej profesie možno uvažovať o tom, že schopnosť kriticky pracovať s informáciami predstavuje významný faktor, ktorý môže ovplyvňovať nielen kvalitu pedagogického rozhodovania, ale aj subjektívne prežívanie pracovného života a spokojnosti učiteľov.

1.2 Životná spokojnosť učiteľa

Životná spokojnosť je pojem súvisiaci so subjektívnou pohodou a kvalitou života a vzťahuje sa na vnímanie vlastného života a hodnotenie vlastného

životného fungovania. V prípade učiteľov zohráva významnú úlohu, pričom je ovplyvňovaná viacerými faktormi, ako sú pracovné podmienky, vek či zdravotný stav. Dosiahnutie psychickej pohody, a tým aj prežívanie životnej spokojnosti, si vyžaduje súbor viacerých zložiek (Mosquera-Castro et al., 2021; Gavín-Chocano et al., 2025). Medzi tieto zložky patria napríklad sebaakceptácia, pozitívne vzťahy s druhými, autonómia, zvládanie prostredia, zmysel života a osobnostný rast. Životná spokojnosť učiteľov zároveň súvisí so sebahodnotením, pričom tento vzťah ovplyvňuje viacero faktorov, ako sú osobnostné charakteristiky, miera sociálnej podpory a celková duševná pohoda (Gavín-Chocano et al., 2025).

Diener (1985) chápe životnú spokojnosť ako kognitívnu súčasť subjektívnej pohody, ktorá vyjadruje celkové hodnotenie kvality vlastného života. Toto hodnotenie vzniká porovnaním aktuálneho životného prežívania s osobnými očakávaniami, cieľmi a hodnotami jednotlivca. Na rozdiel od momentálnych emócií ide o relatívne stabilnejšie posúdenie života, ktoré vychádza zo subjektívneho hodnotenia jednotlivých životných oblastí (Diener, 1985). Diener et al. (1999) zároveň rozlišujú kognitívnu zložku životnej spokojnosti a afektívne zložky, teda pozitívny a negatívny afekt. Tento model umožňuje chápať životnú spokojnosť ako výsledok širšieho hodnotiaceho procesu, ktorý je relevantný aj v pracovnom kontexte učiteľov (Diener et al., 1999).

Rovnováha medzi pracovným a súkromným životom, životná spokojnosť a špecificky spokojnosť s prácou sú významné faktory, ktoré majú zásadný vplyv na efektívnosť učiteľov a ich výkon (Silva, & Fonceca, 2026). Učiteľia, ktorí sú spokojní so svojou prácou, si môžu plniť svoje povinnosti s väčšou koncentráciou a oddanosťou. Je nesporným faktom, že spokojný učiteľ vynakladá maximálne úsilie na to, aby bola výučba efektívnejšia (Barman, & Bhattacharyya, 2023). Pracovná spokojnosť je kombináciou emocionálnych a psychologických skúseností v práci (Basnyat, 2023), v našom výskume v práci učiteľa.

Podobne spokojnosť so sebou, ako súčasť celkovej životnej spokojnosti, predstavuje pozitívny vzťah k sebe samému, spokojnosť so sebou samým, prijatie rôznych aspektov seba, prijatie vlastnej minulosti a prítomnosti. Predstavuje kognitívny aspekt, hodnotenie seba samého a seba prijatie. V súčasnosti značný počet výskumov naznačuje, že seba prijatie učiteľmi a spokojnosť so sebou samým má pozitívny vplyv na emocionálnu pohodu žiakov, ako aj na efektívnosť učiteľovej práce, stimuláciu a podporu sebarozvoja učiteľa (Abdalina, 2025).

Na význam pracovného prostredia poukazuje Pašková (2021), podľa ktorej kvalita vedenia školy, medzilidské vzťahy a miera podpory zo strany nadriadených ovplyvňujú vnímanie pracovnej záťaže a celkovú spokojnosť učiteľov. Pozitívne hodnotenie pracovného prostredia sa následne premieta do

vyššej spokojnosti v oblasti práce, vzťahov aj osobného fungovania a prijatia. Z uvedených prístupov vyplýva, že životná spokojnosť učiteľov je výsledkom pôsobenia viacerých osobných aj kontextových faktorov, čo vytvára priestor na skúmanie jej vzťahu k vybraným psychologickým charakteristikám, ako aj psychologickej gramotnosti, ktorá je okrem ďalších zložiek reprezentovaná aj kritickým myslením.

1.3 Cieľ výskumu a hypotézy

Cieľom výskumu je analyzovať vzťah medzi kritickým myslením ako vybranou zložkou psychologickej gramotnosti a životnou spokojnosťou učiteľov v praxi, so zameraním na jej vybrané dimenzie, konkrétne pracovnou spokojnosťou a spokojnosťou so sebou samým. V rámci výskumu vystupuje kritické myslenie ako viacdimenziálny konštrukt pozostávajúci z faktorov kritickej otvorenosti a reflektívneho skepticizmu. Celková životná spokojnosť učiteľov je chápaná ako spojenie jednotlivých oblastí životnej spokojnosti: pracovná spokojnosť, spokojnosť so sebou samým, spokojnosť so zdravím, spokojnosť s finančnou situáciou, spokojnosť s voľným časom, spokojnosť so sociálnymi vzťahmi (rodina, priatelia a známy) a spokojnosť s bývaním. Z aspektu jednotlivých faktorov a formulovania hypotéz sme pracovali s dimenziami pracovná spokojnosť a spokojnosť so sebou samým.

Na základe existujúcich výskumov a odborných zdrojov, nami formulovaného cieľa, sme si stanovili nasledujúce výskumné hypotézy:

H1: Medzi celkovou životnou spokojnosťou učiteľov v praxi a celkovou úrovňou kritického myslenia existuje štatisticky významný pozitívny vzťah.

H1.a: Medzi celkovou životnou spokojnosťou učiteľov v praxi a kritickou otvorenosťou existuje štatisticky významný pozitívny vzťah.

H1.b: Medzi celkovou životnou spokojnosťou učiteľov v praxi a reflektívnym skepticizmom existuje štatisticky významný pozitívny vzťah.

H2: Medzi pracovnou spokojnosťou učiteľov v praxi a celkovou úrovňou kritického myslenia existuje štatisticky významný pozitívny vzťah.

H3: Medzi spokojnosťou učiteľov so sebou samým a celkovou úrovňou kritického myslenia existuje štatisticky významný pozitívny vzťah.

Okrem stanovených hypotéz bola formulovaná aj doplňujúca výskumná otázka:

V01: Aký je vzťah medzi kritickým myslením ako zložkou psychologickej gramotnosti a ďalšími vybranými dimenziami životnej spokojnosti učiteľov?

2 Metódy

2.1 Respondenti výskumu

Výskumný súbor tvorilo 141 respondentov ($n = 141$) pôsobiach v učiteľskej praxi. Z hľadiska pohlavia prevažovali ženy (79,4 %; $n = 112$), zatiaľ čo muži tvorili 20,6 % ($n = 29$).

Respondenti pôsobili v rôznych typoch škôl, pričom najpočetnejšiu skupinu tvorili učitelia stredných škôl (53,9 %; $n = 76$). Ďalej nasledovali učitelia základných škôl na druhom stupni (19,9 %; $n = 28$), učitelia základných umeleckých škôl (17,0 %; $n = 24$) a učitelia na prvom stupni základných škôl (9,2 %; $n = 13$).

Z hľadiska kariérneho stupňa boli respondenti zastúpení vo všetkých štyroch kategóriách, pričom najviac respondentov patrilo do kategórie učiteľov s druhou atestáciou (32,6 %; $n = 46$). Ďalej nasledovali učitelia s prvou atestáciou (31,2 %; $n = 44$) a samostatní učitelia (29,8 %; $n = 42$), pričom najmenšie zastúpenie mali začínajúci pedagogickí zamestnanci (6,4 %; $n = 9$).

Respondenti pochádzali zo všetkých krajov Slovenskej republiky, pričom najväčšie zastúpenie mali zo Žilinského kraja (41,8 %; $n = 59$). Ďalej boli zastúpení respondenti z Nitrianskeho kraja (14,2 %; $n = 20$), Prešovského a Košického kraja (zhodne 12,8 %; $n = 18$), menšie zastúpenie mali respondenti z Banskobystrického kraja (5,7 %; $n = 8$), Bratislavského kraja (5,0 %; $n = 7$), Trnavského kraja (4,3 %; $n = 6$) a Trenčianskeho kraja (3,5 %; $n = 5$).

Priemerný vek respondentov bol 47,13 rokov ($SD = 10,77$; smerodajná odchýlka), pričom vekové rozpätie sa pohybovalo od 24 do 67 rokov. Medián veku bol 49 rokov, čo naznačuje, že polovica respondentov bola mladšia ako 49 rokov a polovica staršia.

2.2 Výskumné metódy

Na zber dát bola použitá batéria dotazníkov zameraná na vybrané zložky psychologické gramotnosti a životnú spokojnosť učiteľov.

Kritické myslenie bolo zisťované pomocou Škály dispozícií pre kritické myslenie (Sosu, 2013; preklad Rapsová, 2024), ktorá pozostáva z 11 položiek hodnotených na 5-bodovej Likertovej škále (1 – vôbec nesúhlasím až 5 – úplne súhlasím). Škála je tvorená dvoma faktormi, kritickou otvorenosťou a reflektívnym skepticizmom. V rámci analýzy boli vypočítané skóre pre jednotlivé faktory aj celkové skóre kritického myslenia. Vnútoraná konzistencia škály bola overená pomocou Cronbachovej alfy (α), pričom celková hodnota

dosiahla $\alpha = 0,806$. Pre jednotlivé faktory boli zistené hodnoty $\alpha = 0,718$ pre kritickú otvorenosť a $\alpha = 0,729$ pre reflektívny skepticizmus.

Životná spokojnosť bola zisťovaná pomocou Dotazníka životnej spokojnosti (Fahrenberg et al., 2000; česká adaptácia Rodná & Rodný, 2001), pričom respondenti hodnotili mieru spokojnosti na 7-bodovej Likertovej škále (1 – veľmi nespokojný/á až 7 – veľmi spokojný/á). V tejto štúdii boli analyzované vybrané dimenzie, konkrétne celková životná spokojnosť, pracovná spokojnosť a spokojnosť so sebou samým. Každá z dimenzií bola reprezentovaná siedmimi položkami. Vnútoraná konzistencia vybraných dimenzií dosiahla hodnoty $\alpha = 0,842$ pre pracovnú spokojnosť a $\alpha = 0,882$ pre spokojnosť so sebou samým, čo poukazuje na dobrú reliabilitu použitých škál.

3 Výsledky

V tabuľke 1 uvádzame namerané priemerné hodnoty v sledovaných premenných vo vzorke 141 učiteľov v praxi.

Tabuľka 1 Deskriptívne ukazovatele sledovaných premenných

Premenná	M	SD	Min	Max
Kritické myslenie	4,26	0,44	2,64	5,00
Kritická otvorenosť	4,25	0,46	2,57	5,00
Reflektívny skepticizmus	4,29	0,55	2,25	5,00
Celková životná spokojnosť	5,23	0,76	3,06	7,00
Pracovná spokojnosť	5,40	0,94	2,57	7,00
Spokojnosť so sebou samým	5,38	0,86	3,00	7,00

Legenda: M – aritmetický priemer; SD – smerodajná odchýlka; Min – minimálna hodnota; Max – maximálna hodnota; Zdroj: vlastné spracovanie

Priemerná hodnota kritického myslenia ($M = 4,26$) poukazuje na jeho vyššiu úroveň vo výskumnej vzorke učiteľov. Podobne aj hodnoty životnej spokojnosti naznačujú vyššiu mieru spokojnosti respondentov, a to v celkovej ($M = 5,23$), pracovnej ($M = 5,40$) oblasti aj v oblasti spokojnosti so sebou samým ($M = 5,38$).

Výskumné sledovanie korelácií premenných uvádzame v tabuľke 2. Vo vzťahu medzi celkovou životnou spokojnosťou a kritickým myslením sa nepreukázal štatisticky významný vzťah ($r = 0,150$; $p = 0,083$), rovnako ani v prípade jeho jednotlivých zložiek – kritickej otvorenosti ($r = 0,130$; $p = 0,123$) a reflektívneho skepticizmu ($r = 0,130$; $p = 0,128$). Naopak, medzi pracovnou spokojnosťou a kritickým myslením bol preukázaný štatisticky významný pozitívny vzťah ($r = 0,250$; $p = 0,003$). Z aspektu faktorov sýtiacich kritické myslenie sme zistili, že pracovná spokojnosť štatisticky významne súvisí s kritickou otvorenosťou ($r = 0,179$; $p = 0,034$) aj reflektívnym skepticizmom

($r = 0,274$; $p < 0,001$), pričom najsilnejší vzťah bol zaznamenaný práve v prípade reflektívneho skepticizmu. V prípade spokojnosti so sebou samým nebol zistený štatisticky významný vzťah s celkovou úrovňou kritického myslenia ($r = 0,160$; $p = 0,053$) ani s kritickou otvorenosťou ($r = 0,120$; $p = 0,156$). Štatisticky významný pozitívny vzťah sa však potvrdil medzi spokojnosťou so sebou samým a reflektívnym skepticizmom ($r = 0,181$; $p = 0,032$).

Tabuľka 2 Vzťah kritického myslenia a jeho faktorov s celkovou životnou spokojnosťou, pracovnou spokojnosťou a spokojnosťou s vlastnou osobou

		Kritické myslenie	Kritická otvorenosť	Kritický skepticizmus
Celková životná spokojnosť	r	0,150	0,130	0,130
	p	0,083	0,123	0,128
Pracovná spokojnosť	r	0,250**	0,179*	0,274***
	p	0,003	0,034	<0,001
Spokojnosť so sebou samým	r	0,160	0,120	0,181*
	p	0,053	0,156	0,032

Legenda: r = Pearsonov korelačný koeficient, p = hladina štatistickej významnosti, * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 3 Korelácie ďalších zložiek životnej spokojnosti s kritickým myslením

	Kritické myslenie	
Spokojnosť so zdravím	r	0,022
	p	0,795
Spokojnosť s finančnou situáciou	r	0,056
	p	0,510
Spokojnosť s voľným časom	r	0,100
	p	0,239
Spokojnosť s priateľmi a známymi	r	0,123
	p	0,147
Spokojnosť s bývaním	r	0,087
	p	0,302

Legenda: r = Pearsonov korelačný koeficient, p = hladina štatistickej významnosti, * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; Zdroj: vlastné spracovanie

Výsledky naznačujú, že kritické myslenie sa významne uplatňuje najmä vo vzťahu k pracovnej spokojnosti učiteľov, zatiaľ čo vo vzťahu k celkovej životnej spokojnosti sa štatisticky významné súvislosti nepotvrdili. Na uvedenom výsledku sa pravdepodobne podieľali ďalšie faktory sýtiace celkovú životnú spokojnosť, ktorých sledovanie sme viazali na nami formulovanú výskumnú otázku (Tabuľka 3). Medzi kritickým myslením a ďalšími sledovanými dimenziami životnej spokojnosti neboli zistené štatisticky významné vzťahy. V prípade spokojnosti so zdravím bol vzťah zanedbateľný ($r = 0,022$; $p = 0,795$), pričom podobne veľmi slabé korelácie boli zistené aj pri finančnej situácii

($r = 0,056$; $p = 0,510$) a bývaní ($r = 0,087$; $p = 0,302$). O niečo vyššie, avšak stále štatisticky nevýznamné hodnoty boli zaznamenané pri spokojnosti s voľným časom ($r = 0,100$; $p = 0,239$) a sociálnymi vzťahmi ($r = 0,123$; $p = 0,147$). Tieto výsledky naznačujú len veľmi slabé pozitívne tendencie, ktoré však nedosiahli úroveň štatistickej významnosti.

4 Diskusia a záver

Cieľom príspevku bolo preskúmať vzťah medzi kritickým myslením ako vybranou zložkou psychologickkej gramotnosti a vybranými dimenziami životnej spokojnosti učiteľov v praxi. Výsledky ukázali, že kritické myslenie sa neprejavilo ako významný korelát celkovej životnej spokojnosti, pričom štatisticky významný pozitívny vzťah bol potvrdený najmä v oblasti pracovnej spokojnosti. Tento výsledok možno interpretovať v kontexte prístupu Halpernovej (2014), podľa ktorej kritické myslenie predstavuje kognitívnu schopnosť zahŕňajúcu analýzu, hodnotenie a riešenie problémov. Takéto zameranie naznačuje, že kritické myslenie zohráva dôležitejšiu úlohu najmä v oblastiach výkonu, rozhodovania a pracovného fungovania než v celkovom subjektívnom prežívaní spokojnosti.

Zistenie, že kritické myslenie súviselo predovšetkým s pracovnou spokojnosťou, možno prepojiť aj s konceptom psychologickkej gramotnosti podľa McGovernovej et al. (2010). Autori chápu psychologickú gramotnosť ako schopnosť aplikovať psychologické poznatky v každodennom živote a reflektovať vlastné správanie, čo sa môže odrážať aj vo významnosti vybraných zistených vzťahov. V prípade učiteľskej profesie sa kritické myslenie môže uplatňovať najmä pri hodnotení edukačných situácií, rozhodovaní, riešení problémov a zvládaní pracovných požiadaviek. Práve preto sa jeho význam mohol prejaviť výraznejšie v pracovnej oblasti než v celkovom hodnotení života.

Výsledky možno interpretovať aj v súvislosti s poznatkami OECD (2011), ktoré poukazujú na význam kognitívnych zručností, ako je riešenie problémov a kritické myslenie, predovšetkým v oblasti pracovného výkonu a uplatnenia jednotlivca. Tento prístup pomáha vysvetliť, prečo sa kritické myslenie v našom výskume neprejavilo ako významný faktor celkovej životnej spokojnosti, ale skôr ako premenná súvisiaca s profesionálnym fungovaním učiteľov. Kritické myslenie tak možno chápať najmä ako kognitívnu a výkonovo orientovanú zložku, ktorá sa viaže na efektívne fungovanie v pracovných situáciách.

Získané výsledky možno zároveň vnímať v kontexte teórie sebaurčenia Deci a Ryan (2000), ktorá zdôrazňuje význam napĺňania základných psychologických potrieb – autonómie, kompetencie a vzťahov – pre dosahovanie životnej pohody. V tomto kontexte možno predpokladať, že samotné kritické

myslenie nemusí priamo ovplyvňovať celkovú spokojnosť so životom, pokiaľ nie je prepojené s pocitom kompetencie, kontroly a zmysluplnosti v profesijnom prostredí. Výsledky preto naznačujú, že kritické myslenie môže podporovať najmä pracovné zvládanie a profesijné rozhodovanie, nie však automaticky celkové subjektívne hodnotenie života.

Na význam pracovného prostredia učiteľov poukazujú aj Skaalvik a Skaalvik (2018), ktorí uvádzajú, že vysoké pracovné nároky, časový tlak a preťaženie súvisia so zníženou životnou pohodou učiteľov. V tomto kontexte môže byť kritické myslenie významné najmä ako schopnosť pomáhajúca učiteľovi orientovať sa v náročných pracovných situáciách, zvažovať možnosti riešenia a primerane reagovať na požiadavky profesie. Podobne Collie a Martin (2023) zdôrazňujú dynamický charakter prežívania učiteľov a význam medziľudských vzťahov, náročnosti žiakov a pracovných požiadaviek, ktoré ovplyvňujú ich celkovú pohodu.

Analýza tiež preukázala, že vzťahy medzi kritickým myslením a ďalšími dimenziami životnej spokojnosti, ako sú zdravie, finančná situácia, voľný čas, sociálne vzťahy a bývanie, neboli štatisticky významné. Tieto zistenia podporujú predpoklad, že niektoré oblasti životnej spokojnosti môžu byť viac ovplyvnené vonkajšími okolnosťami než individuálnymi kognitívnymi charakteristikami. Tento záver korešponduje aj s pohľadom OECD (2013), podľa ktorého subjektívna pohoda zahŕňa nielen hodnotenie vlastného života, ale aj emocionálne prežívanie a pocit zmysluplnosti. Z tohto hľadiska možno predpokladať, že celková životná spokojnosť učiteľov je širším a komplexnejším konštruktom prepojená na širšie aspekty než len na schopnosť kriticky myslieť. Na základe uvedeného možno konštatovať, že kritické myslenie zohráva v životnej spokojnosti učiteľov diferencovanú úlohu. Jeho význam sa najvýraznejšie prejavil v pracovnom kontexte, zatiaľ čo vo vzťahu k celkovej životnej spokojnosti a ďalším oblastiam spokojnosti sa významné súvislosti nepotvrdili. Výsledky tak podporujú chápanie psychologickéj gramotnosti ako viacrozmerného konštruktu, v ktorom sa jednotlivé zložky môžu uplatňovať rozdielnym spôsobom v závislosti od konkrétnej oblasti života učiteľov.

Literatúra

Abdalina L.V. (2025). Self-acceptance as a feature of a self-developing personality of a teacher. *Psychological-Pedagogical Journal "Gaudeamus"*. 24(2), 18-24. DOI: 10.20310/1810-231X-2025-24-2-18-24

Barman, P. & Bhattacharyya, D. (2017). Job satisfaction of teacher educators in different types of B.Ed. colleges in West Bengal. *IOSR Journal of humanities and social science*, 22(02), 80-99. DOI: <https://doi.org/10.9790/0837-2202028099>.

Basnyat, S. (2023). Job Satisfaction among Community School Teachers in Kathmandu District. *ILAM*, 19(1), 133-140. DOI: <https://doi.org/10.3126/ILAM.V19I1.58600>

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

Collie, R. J., & Martin, A. J. (2023). Teachers' well-being and its development over the school year. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104233. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104233>

Cranney, J., & Dunn, D. S. (Eds.). (2011). *The psychologically literate citizen: Foundations and global perspectives*. Oxford University Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75. DOI: https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13

Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>

Gavín-Chocano, Ó., Sanz-Junoy, G., & Molero, D. (2025). Self-concept and self-esteem: Relevant variables in the life satisfaction of teachers. *Education Sciences*, 15(6), 673. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci15060673>

Halpern, D. F. (2014). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking* (5th ed.). Psychology Press.

Luke, A., & Woods, A. F. (2009). Critical literacies in schools: A primer. *Voices from the Middle*, 17(2), 9–18. DOI: <https://doi.org/10.58680/vm20099013>

McGovern, T. V., Corey, L., Cranney, J., Dixon, W. E., & Holmes, J. D. (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. DOI: <https://doi.org/10.1037/12063-001>

- Mosquera Castro, A. L., Leal Céspedes, J. C., & Montoya Monsalve, J. N. (2021). El bienestar como práctica de alto rendimiento en la organización: Una mirada desde el modelo de Ryff. *Ad-Gnosis*, 10(10), 83–101. DOI: <https://doi.org/10.21803/adgnosis.10.10.471>
- OECD. (2011). *Literacy for life: Further results from PISA 2000*. OECD Publishing. Dostupné online: https://www.oecd.org/en/publications/literacy-for-life_9789264091269-en.html
- OECD. (2013a). *OECD guidelines on measuring subjective well-being*. OECD Publishing. Dostupné online: https://www.oecd.org/en/publications/oecd-guidelines-on-measuring-subjective-well-being_9789264191655-en.html
- OECD. (2013b). *How's life? 2013: Measuring well-being*. OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264201392-en>
- Pašková, L. (2021). Transformatívne líderstvo a životná spokojnosť učiteľov s rôznou dĺžkou praxe. *Psychologie a její kontexty*, 12(2), 75–90. DOI: <https://doi.org/10.15452/PsyX.2021.12.0012>
- Rapsová, L. (2024). *Psychologický gramotný učiteľ*. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. Dostupné online: https://www.kpsp.pf.ukf.sk/index.php?option=com_content&view=article&id=232:psychologicky-gramotny-ucitel&catid=19&Itemid=396
- Silva, R., & Fonceca, C.M. (2026). Work-Life Balance and Job Satisfaction among School Teachers: An Empirical Study. *International Journal of Multidisciplinary Research and Growth Evaluation*, 2(7), 169–176. DOI: <https://doi.org/10.54660/IJMRGE.2026.7.2.169-176>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, 21, 1251–1275. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>
- Sokolová, L., Lemešová, M., Masaryk, R., Kanisová, D., & Bašnáková, J. (2013). *Psychológia v sekundárnom vzdelávaní*. 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. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.09.002>

PSYCHOLOGICKÁ GRAMOTNOSŤ UČITEĽOV V PRAXI V KONTEXTE ICH KARIÉROVÉHO STUPŇA

PSYCHOLOGICAL LITERACY OF TEACHERS IN PRACTICE IN THE CONTEXT OF THEIR CAREER LEVEL

Alexandra Masárová, Marcela Verešová

Abstrakt: *Príspevok sa zameriava na psychologickú gramotnosť učiteľov v praxi v kontexte ich kariérového stupňa a dĺžky pedagogickej praxe. Psychologická gramotnosť je v príspevku chápaná ako komplexný konštrukt zahŕňajúci schopnosť sebareflexie, sebapoznania, emocionálnej regulácie a konania v súlade s etickými princípmi. Výskum bol realizovaný na vzorke 112 učiteľov stredných škôl rôznych kariérových stupňov. Vyššie skóre v oblasti integrity a sebapoznania dosahovali učitelia s vyšším kariérovým stupňom a dlhšou pedagogickou praxou, avšak nie na úrovni štatistickej významnosti. Učitelia s vyššou mierou sebapoznania vykazovali vyššiu mieru integrity a etického rozhodovania. Zistenia poukazujú na význam psychologической gramotnosti ako súčasť profesijného rozvoja učiteľov a zdôrazňujú potrebu systematickej podpory reflexívnych a etických kompetencií v pedagogickej príprave.*

Kľúčové slová: *psychologická gramotnosť; učiteľ; kariérový stupeň; integrita; sebapoznanie; profesijný rozvoj*

Abstract: *The paper focuses on the psychological literacy of teachers in practice in the context of their career level and length of teaching experience. Psychological literacy is understood in the paper as a complex construct including the ability to self-reflect, self-knowledge, emotional regulation and act in accordance with ethical principles. The research was conducted on a sample of 112 secondary school teachers of different career levels. Higher scores in integrity and self-knowledge were achieved by teachers with a higher career level and longer teaching experience, but not at the level of statistical significance. Teachers with a higher level of self-knowledge showed a higher level of integrity and ethical decision-making. The findings point to the importance of psychological literacy as part of teachers' professional development and emphasize the need for systematic support of reflective and ethical competencies in teacher training.*

Key words: *psychological literacy; teacher; career level; integrity; self-awareness; professional development*

1 Úvod do problematiky

Súčasnú školské prostredie kladie na učiteľa výrazne širšie požiadavky než len sprostredkovanie odborných vedomostí. Pedagogická profesia si vyžaduje schopnosť reflektovať vlastné správanie, rozumieť psychologickým potrebám žiakov, efektívne komunikovať a konať v súlade s etickými princípmi. V tomto kontexte nadobúda význam koncept psychologической gramotnosti, ktorý predstavuje súbor vedomostí, zručností a postojov umožňujúcich jednotlivcovi efektívne aplikovať psychologické poznatky v každodennom živote i profesijnej praxi (Cranney et al., 2012).

Psychologická gramotnosť učiteľa zahŕňa nielen znalosť psychologických princípov, ale aj schopnosť reflektovať vlastné pedagogické rozhodnutia, regulovať emócie a vytvárať podporné vzdelávacie prostredie. McGovern et al. (2010) definujú psychologickú gramotnosť ako schopnosť aplikovať psychologické poznatky pri riešení praktických problémov, kriticky hodnotiť informácie a konať zodpovedne v osobnom aj profesijnom živote. V pedagogickej praxi sa psychologická gramotnosť prejavuje napríklad v schopnosti porozumieť správaniu žiakov, adekvátne reagovať na konfliktné situácie a podporovať pozitívnu triednu klímu.

Významnou súčasťou psychologickej gramotnosti je integrita a sebapoznanie učiteľa. Integrita predstavuje schopnosť konať v súlade s vlastnými hodnotami a etickými princípmi, pričom sebapoznanie umožňuje pedagógovi uvedomovať si vlastné emócie, postoje a rozhodovacie procesy. Tieto dimenzie významne ovplyvňujú kvalitu pedagogickej interakcie a profesijné fungovanie učiteľa (Schlenker, 2008).

Výskumy naznačujú, že psychologická gramotnosť sa rozvíja v súvislosti s profesijným rastom a dĺžkou pedagogickej praxe. Skúsenejší učitelia často disponujú vyššou mierou sebareflexie, lepšie zvládajú emocionálne náročné situácie a efektívnejšie aplikujú psychologické poznatky v pedagogickej praxi. Psychologická gramotnosť učiteľa sa zároveň spája so schopnosťou reflektovať vlastné pedagogické pôsobenie, efektívne komunikovať a vytvárať podporné vzdelávacie prostredie (Sokolová, Lemešová & Jursová Zacharová, 2014). Z uvedeného dôvodu považujeme za dôležité skúmať psychologickú gramotnosť učiteľov v kontexte ich kariérového stupňa.

Psychologická gramotnosť predstavuje viacúrovňový konštrukt, ktorý zahŕňa vedomostnú, aplikačnú a reflexívnu rovinu. Funkčná úroveň sa týka orientácie v psychologických poznatkoch a terminológii, interaktívna úroveň zahŕňa schopnosť využívať psychologické poznatky v sociálnych situáciách a kritická úroveň predstavuje schopnosť reflexívne hodnotiť informácie a vlastné konanie (Sokolová, Lemešová & Jursová Zacharová, 2014).

V pedagogickom prostredí psychologicky gramotný učiteľ dokáže citlivo reagovať na individuálne potreby žiakov, vytvárať bezpečné a podporné prostredie a reflektovať vlastné pedagogické pôsobenie. Dôležitou súčasťou psychologickej gramotnosti je emocionálna sebaregulácia, kritické myslenie a schopnosť prijímať spätnú väzbu.

1.1 Integrita a sebaopoznanie ako komponenty psychologickej gramotnosti

Integrita predstavuje schopnosť konať v súlade s etickými princípmi a osobnými hodnotami. Učiteľ s vysokou mierou integrity pôsobí dôveryhodne, spravodlivo a konzistentne, čím vytvára pozitívnu sociálnu klímu v triede. Schlenker (2008) uvádza, že integrita zahŕňa česťnosť, zodpovednosť a schopnosť prevziať dôsledky vlastného konania. V pedagogickom prostredí integrita významne ovplyvňuje kvalitu vzťahov medzi učiteľom a žiakmi a podporuje vytváranie bezpečného a dôveryhodného prostredia.

Sebaopoznanie predstavuje schopnosť uvedomovať si vlastné emócie, postoje a spôsoby rozhodovania. V pedagogickej profesii je úzko prepojené so sebareflexiou, ktorá umožňuje učiteľovi analyzovať vlastné pedagogické postupy a zlepšovať ich na základe skúseností. Anthony, Franklin a Langford (2002) zdôrazňujú, že sebaopoznanie a reflexia podporujú schopnosť jednotlivca porozumieť vlastnému správaniu a efektívnejšie regulovať svoje konanie. Reflexívny učiteľ dokáže efektívnejšie reagovať na potreby žiakov, adaptovať svoje stratégie vyučovania a kriticky analyzovať vlastné pedagogické pôsobenie.

1.2 Výskumné otázky a hypotéza

V oblasti rozdielov medzi učiteľmi v rôznych kariérových stupňoch sme formulovali nasledovné výskumné otázky:

VO1: Existujú rozdiely v úrovni integrity medzi učiteľmi v rôznych kariérových stupňoch.

VO2: Existujú rozdiely v úrovni sebaopoznania medzi učiteľmi z rôznych kariérových stupňov.

V oblasti vzťahu dĺžky pedagogickej praxe a sledovaných zložiek psychologickej gramotnosti sme formulovali nasledovné výskumné otázky:

VO3: Existuje vzťah medzi dĺžkou pedagogickej praxe a úrovňou sebaopoznania učiteľov?

VO4: Existuje vzťah medzi dĺžkou pedagogickej praxe a úrovňou integrity učiteľov?

Na základe existujúcich poznatkov o koncepte psychologickej gramotnosti učiteľov, predpokladáme existenciu vzťahu medzi sledovanými dvoma zložkami a formulujeme nasledovnú hypotézu:

H1: Predpokladáme existenciu vzťahu medzi integritou a sebaopoznaním učiteľov.

2 Metódy

2.1 Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku tvorilo 112 učiteľov stredných škôl z rôznych kariérových stupňov. Do výskumu boli zaradení začínajúci učitelia (N=19), samostatní učitelia (N=34), učitelia s prvou atestáciou (N=37) a učitelia s druhou atestáciou (N=21).

2.2 Výskumné metódy

Na zber dát boli použité nasledovné metodiky:

- The Integrity Scale (Schlenker, 2008) – nástroj zameraný na hodnotenie integrity, čestnosti a etického rozhodovania.
- The Self-Reflection and Insight Scale (Anthony, Franklin & Langford, 2002) – škála zameraná na sebaopoznanie, sebareflexiu a úroveň vnútorného vhl'adu.

Respondenti sa vyjadrovali k jednotlivým položkám v oboch meracích nástrojoch prostredníctvom 5-bodovej Likertovej škály.

2.3 Procedúra a spracovanie dát

Zber dát prebiehal online prostredníctvom platformy Google Formuláre. Účasť respondentov bola anonymná a dobrovoľná. Získané dáta boli spracované pomocou deskriptívnej štatistiky, korelačnej analýzy a jednofaktorovej analýzy rozptylu (ANOVA).

3 Výsledky

Tabuľka 1 Deskriptívne štatistiky v dimenziách sebaopoznanie a integrity

Premenná	N	M	SD	MIN	MAX
Sebaopoznanie	112	3,94	0,71	1,00	5,00
Integrita	112	3,52	0,56	2,00	4,89

Legenda: N – počet respondentov, M – aritmetický priemer, SD – smerodajná odchýlka, MIN – minimálna hodnota, MAX – maximálna hodnota; Zdroj: vlastné spracovanie

Výsledky naznačujú (Tabuľka 1), že učitelia dosahovali vyššie priemerné skóre v oblasti sebaopoznania než integrity. Priemerná hodnota sebaopoznania (M = 3,94) poukazuje na pomerne dobre rozvinutú schopnosť reflexie vlastného správania, uvedomovania si emócií a analyzovania vlastných pedagogických postupov.

Priemerné skóre integrity (M = 3,52) naznačuje, že učitelia vo všeobecnosti vnímajú svoje konanie ako konzistentné s osobnými a profesijnými hodnotami.

Tabuľka 2 Rozdiely v sebapoznaní učiteľov podľa kariérového stupňa

Kariérový stupeň	N	M	SD	ANOVA	p
Začínajúci učiteľ	19	3,74	0,92	0,39	0,76
Samostatný učiteľ	34	3,88	0,82		
1. atestácia	37	3,93	0,02		
2. atestácia	21	3,94	0,01		

Legenda: N – počet respondentov, M – aritmetický priemer, SD – smerodajná odchýlka, F – hodnota testovacej štatistiky analýzy rozptylu (F-test), p – hladina štatistickej významnosti (p-hodnota); Zdroj: vlastné spracovanie

Na overenie rozdielov v sebapoznaní ako zložke psychologickej gramotnosti medzi učiteľmi rôznych kariérových stupňov bola použitá jednofaktorová analýza rozptylu (ANOVA). Výsledky analýzy (Tabuľka 2) nepreukázali štatisticky významné rozdiely v úrovni psychologickej gramotnosti medzi jednotlivými skupinami respondentov ($p = 0,76$). Napriek tomu možno v priemerných hodnotách pozorovať miernu tendenciu, podľa ktorej učitelia s vyšším kariérovým stupňom dosahovali o niečo vyššie skóre v oblasti integrity a sebapoznania v porovnaní so začínajúcimi učiteľmi.

Výsledky analýzy rozptylu v oblasti integrity učiteľov v rôznych kariérnych stupňoch (tabuľka 3) tiež nepreukázali štatisticky významné rozdiely medzi skupinami učiteľov ($p = 0,299$).

Tabuľka 3 Rozdiely v integrite učiteľov podľa kariérového stupňa

Kariérový stupeň	N	M	SD	ANOVA	p
Začínajúci učiteľ	19	3,51	0,52	1,24	0,299
Samostatný učiteľ	34	3,49	0,39		
1. atestácia	37	3,49	0,34		
2. atestácia	21	3,52	0,45		

Legenda: N – počet respondentov, M – aritmetický priemer, SD – smerodajná odchýlka, F – hodnota testovacej štatistiky analýzy rozptylu (F-test), p – hladina štatistickej významnosti (p-hodnota); Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 4 Vzťah dĺžky pedagogickej praxe k sledovaným zložkám psychologickej gramotnosti

Premenné	r	p
Prax – Sebapoznanie	0,099	0,300
Prax – Integrita	0,041	0,664

Legenda: r – Pearsonov korelačný koeficient, p – hladina štatistickej významnosti; Zdroj: vlastné spracovanie

Výsledky mapovania vzájomných vzťahov dĺžky pedagogickej praxe a zložiek psychologickej gramotnosti (Tabuľka 4) preukázali veľmi slabý a nevýznamný vzťah - v sebapoznania $r = 0,099$, $p = 0,300$; a v prípade integrity $r = 0,041$, $p = 0,664$).

Tabuľka 5 Vzťah medzi integritou a sebapoznáním učiteľov

Premenná	r	p
Integrita - Sebapoznanie	0,52	0,001

Legenda: r – Pearsonov korelačný koeficient, p – hladina štatistickej významnosti; Zdroj: vlastné spracovanie

Korelačná analýza (Tabuľka 5) potvrdila pozitívny vzťah medzi integritou a sebapoznáním. Učители s vyššou mierou sebapoznania častejšie vykazovali vyššiu mieru integrity a etického rozhodovania. Výsledok poukazuje na stredne silný pozitívny vzťah medzi sebapoznáním a integritou učiteľov. Sebapoznanie tak súvisí so schopnosťou uvedomiť si dôsledky vlastného konania a prijímať eticky zodpovedné rozhodnutia. Na základe uvedeného prijímame nami formulovanú hypotézu.

4 Diskusia a záver

Príspevkom poukazujeme na význam psychologickej gramotnosti ako dôležitej súčasti profesijného fungovania učiteľa. Psychologická gramotnosť je faktorom, ktorý môže ovplyvňovať kvalitu pedagogickej práce, schopnosť efektívne reagovať na potreby žiakov a zvládať náročné situácie v školskom prostredí. Psychologická gramotnosť učiteľa predstavuje komplexný a viacdimenzionálny konštrukt, ktorý nemožno redukovať na jednoduchý súbor vedomostí alebo izolovaných kompetencií, čo korešponduje s odbornými prístupmi autorov McGovern et al. (2010), Cranney a Morris (2021), ktorí psychologickú gramotnosť popisujú ako integráciu vedomostí, zručností, hodnôt a schopností ich praktickej aplikácie v profesijnom kontexte. V uvedenom ponímaní sme sa zamerali na analýzu dvoch dimenzií psychologickej gramotnosti, a to integritu učiteľa a jeho sebapoznanie, z pohľadu diferencií medzi učiteľmi v jednotlivých kariérových stupňoch, ktoré reflektujú aj dĺžku praxe a úroveň rozvoja profesijných kompetencií.

Učители v našom výskumnom súbore dosahovali mierne vyššie skóre v dimenzii sebapoznania než v dimenzii integrity. Tento výsledok podčiarkujú aj zistenia, ktoré zdôrazňujú význam sebareflexie a sebapoznania ako centrálnej zložky profesijného rozvoja učiteľa (napríklad Anthony, Franklin a Langford, 2002; Sokolová et al., 2014). Sebapoznanie možno chápať ako dynamickejšiu

a flexibilnejšiu dimenziu psychologickej gramotnosti, ktorá sa rozvíja prostredníctvom priebežnej reflexie pedagogických skúseností a interakcií so žiakmi. Naopak, integrita predstavuje stabilnejší osobnostný konštrukt úzko previazaný s vnútorným hodnotovým systémom jednotlivca (Schlenker, 2008; Shapiro a Stefkovich, 2016). Nižšie priemerné skóre integrity preto nemusia indikovať jej deficit, ale môže skôr odrážať realistickejšie a kritickejšie sebahodnotenie respondentov pri posudzovaní vlastného etického konania v náročných pedagogických situáciách. Významným zistením bol pozitívny a štatisticky významný vzťah medzi integritou a sebapoznáním učiteľov. Výsledky nami realizovaného výskumu naznačujú, že učitelia s vyššou mierou sebapoznania častejšie vykazovali aj vyššiu mieru integrity a etického rozhodovania.

Výsledky výskumu síce naznačili veľmi mierne rozdiely v priemerných hodnotách v sebapoznaní učiteľov v rôznych kariérových stupňoch, avšak tieto rozdiely neboli štatisticky významné. V oblasti integrity boli rozdiely ešte menšie. V oboch sledovaných dimenziách psychologickej gramotnosti sa vo všetkých kariérových stupňoch percipujú učitelia na dobrej úrovni sebapoznania a integrity (priemerné skóre vyjadruje pozitívne vnímanie a sebahodnotenie)

Za limit výskumu možno považovať použitie sebahodnotiacich metodík, ktoré môžu byť ovplyvnené sociálne žiaducim odpovedaním. Obmedzením môže byť aj veľkosť výskumnej vzorky, ktorá mohla ovplyvniť štatistickú významnosť výsledkov.

V praktickej rovine výsledky poukazujú na potrebu systematickej podpory psychologickej gramotnosti v pregraduálnej príprave učiteľov i v rámci kontinuálneho vzdelávania. Rozvoj sebareflexie, emocionálnej regulácie a etického rozhodovania môže významne prispieť ku kvalite pedagogickej praxe a profesijnej odolnosti učiteľov.

Literatúra

Anthony, I. G., Franklin, J., & Langford, P., 2002. The Self-Reflection and Insight Scale: A new measure of private self-consciousness. *Social Behavior and Personality*, 30(8), 821–835.

Cranney, J., & Morris, S. 2021. Psychological literacy in undergraduate psychology education and beyond, In *Handbook on the State of the Art in Applied Psychology*, eds Graf P., Dozois, D. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, 315–337.

Cranney, J., Botwood, L., & Morris, S. 2012. *National Standards for Psychological Literacy and Global Citizenship: Outcomes of Undergraduate Psychology Education*. Sydney: The University of New South Wales.

McGovern, T., Corey, L., Cranney, J., & Morris, S. 2010. *Psychologically literate citizens. In: Undergraduate Education in Psychology: A Blueprint for the Future of the Discipline*. Washington: APA.

Morris, S., Cranney, J. et al. 2012. Developing psychological literacy: Student perceptions of graduate attributes. *Australian Journal of Psychology*, 65(1), 54-62.

Rapsová, L.. 2024. *Psychologicky gramotný učiteľ*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.

Schenkler, B. R., 2008. Integrity and character: Implications of principled and expedient ethical ideologies. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 27(10), 1078–1125.

Shapiro, J. P., & Stefkovich, J. A. 2016. *Ethical Leadership and Decision Making in Education*. 4th ed. New York: Routledge.

Sokolová, L., Lemešová, M., & Jursová Zacharová, Z. 2014. *Psychologická príprava budúcich učiteľov a učiteliek: Inovatívne prístupy*. Bratislava: Univerzita Komenského.

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.

ROZDIELY V PSYCHOLOGICKEJ GRAMOTNOSTI UČITEĽOV PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA A ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA PRE PRIMÁRNE VZDELÁVANIE

DIFFERENCES IN PSYCHOLOGICAL LITERACY AMONG PRIMARY EDUCATION TEACHERS AND PRE-SERVICE PRIMARY EDUCATION TEACHER

Jana Palkovičová, Lucia Rapsová

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá porovnaním úrovne psychologickej gramotnosti učiteľov primárneho vzdelávania a študentov učiteľstva pre primárne vzdelávanie. Psychologická gramotnosť bola operacionalizovaná prostredníctvom piatich komponentov: psychologických mylných predstáv, dôvery vo vedu, integrity, kritickej otvorenosti a reflektívneho skepticizmu. Cieľom výskumu bolo zistiť, či existujú rozdiely medzi učiteľmi a študentmi v jednotlivých komponentoch psychologickej gramotnosti. Výskumný súbor tvorilo 151 respondentov, z toho 87 učiteľov primárneho vzdelávania a 64 študentov učiteľstva pre primárne vzdelávanie. Výsledky ukázali, že medzi učiteľmi a študentmi neexistujú štatisticky významné rozdiely v sledovaných komponentoch psychologickej gramotnosti. Zistenia naznačujú, že samotná pedagogická prax nemusí byť rozhodujúcim faktorom rozvoja psychologickej gramotnosti a že významnú úlohu môžu zohrávať aj ďalšie faktory, ako kvalita pregraduálnej prípravy, individuálny záujem o odborné poznatky či kontinuálne vzdelávanie.

Kľúčové slová: psychologická gramotnosť, psychologické mylné predstavy, dôvera vo vedu, integrita, dispozície kritického myslenia, učitelia primárneho vzdelávania, študenti učiteľstva pre primárne vzdelávanie

Abstract: The paper focuses on comparing the level of psychological literacy between primary education teachers and pre-service primary education teachers. Psychological literacy was operationalized through five components: psychological misconceptions, trust in science, integrity, critical openness, and reflective skepticism. The aim of the study was to determine whether differences exist between teachers and students in the individual components of psychological literacy. The research sample consisted of 151 respondents, including 87 primary education teachers and 64 pre-service primary education teachers. The results indicated that there were no statistically significant differences between teachers and students in the examined components of psychological literacy. The findings suggest that teaching experience alone may not be a decisive factor in the development of psychological literacy and that other factors, such as the quality of pre-service teacher education, individual interest in professional knowledge, and continuous professional development, may also play an important role.

Key words: psychological literacy, psychological misconceptions, trust in science, integrity, critical thinking dispositions, primary education teachers, pre-service primary education teachers

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

1 Úvod do problematiky

Súčasná spoločnosť je charakteristická dynamickými zmenami, informačnou explóziou, rastúcou komplexnosťou sociálnych problémov a vysokými nárokmi na schopnosť jednotlivcov orientovať sa v množstve dostupných informácií. Tieto zmeny sa výrazne premietajú aj do oblasti školstva, kde sa od učiteľov očakáva nielen odborná a pedagogická pripravenosť, ale aj schopnosť porozumieť psychologickým aspektom učenia, správania a vývinu žiakov. V tejto súvislosti sa do popredia dostáva koncept psychologickej gramotnosti, ktorý je v súčasnosti považovaný za jednu z významných gramotností 21. storočia a za dôležitý predpoklad efektívneho výkonu pomáhajúcich profesií vrátane učiteľstva (McGovern a kol., 2010; Hulme a kol., 2015; Rapsová, 2024).

Pojem psychologická gramotnosť prvýkrát použil Boneau (1990), ktorý ju spájal predovšetkým so znalosťou základných psychologických pojmov a konceptov. Neskoršie prístupy však rozšírili jej chápanie aj o schopnosť aplikovať psychologické poznatky v osobnom, profesijnom a spoločenskom živote. Psychologická gramotnosť je dnes definovaná ako schopnosť adaptívne a zámerne využívať psychologické vedomosti, zručnosti a postoje pri riešení každodenných problémov a životných situácií (Cranney, Dunn, 2011). Psychologicky gramotný človek disponuje nielen základnými poznatkami zo psychológie, ale zároveň kriticky hodnotí informácie, uplatňuje vedecké myslenie, rešpektuje etické princípy, reflektuje vlastné správanie a dokáže psychologické poznanie efektívne využívať v medziľudských vzťahoch a profesijnej praxi (McGovern a kol., 2010).

V kontexte učiteľskej profesie nadobúda psychologická gramotnosť osobitný význam. Učiteľ je každodenne konfrontovaný s rôznorodými potrebami žiakov, rodičov i kolegov a jeho rozhodnutia majú významný vplyv na vzdelávací proces aj psychosociálny vývin žiakov. Psychologicky gramotný učiteľ rozumie vývinovým osobitostiam žiakov, dokáže vytvárať podporné vzdelávacie prostredie, kriticky pracovať s informáciami, reflektovať vlastnú pedagogickú činnosť a využívať psychologické poznatky pri riešení problémových situácií v škole (Sokolová a kol., 2014; Berinšterová a kol., 2021; Rapsová, 2024). Psychologická gramotnosť tak predstavuje významnú súčasť profesijných kompetencií učiteľa a môže ovplyvňovať kvalitu výchovno-vzdelávacieho procesu.

Vzhľadom na komplexnosť samotného konštruktu sa odborníci zameriavajú na identifikáciu jeho jednotlivých komponentov. Predmetom nášho výskumu boli psychologické mylné predstavy, dôvera vo vedu, integrita a dispozície ku kritickému mysleniu reprezentované kritickou otvorenosťou a reflektívnym

skepticizmom. Tieto komponenty patria medzi významné predpoklady efektívneho využívania psychologických poznatkov v profesijnej i osobnej oblasti života.

Psychologické mylné predstavy predstavujú nepresné, zjednodušené alebo vedecky nepodložené presvedčenia o ľudskom správaní, prežívaní a psychických procesoch. Napriek rozvoju psychologického výskumu sú tieto predstavy v populácii veľmi rozšírené a pretrvávajú aj medzi študentmi či odborníkmi v pomáhajúcich profesiách (Kujawski Taylor, Kowalski, 2004; Hughes a kol., 2013; Lilienfeld a kol., 2010). Ich prítomnosť môže viesť k nesprávnym interpretáciám psychologických javov a k využívaniu neefektívnych alebo dokonca škodlivých postupov v pedagogickej praxi.

Ďalším sledovaným komponentom bola dôvera vo vedu. Tá predstavuje mieru akceptácie vedeckých poznatkov, dôveru vo vedecké metódy a ochotu opierať svoje názory a rozhodnutia o empirické dôkazy. V období intenzívneho šírenia dezinformácií a pseudovedeckých tvrdení nadobúda dôvera vo vedu mimoriadny význam. Učitelia zohrávajú významnú úlohu pri sprostredkovaní vedecky podložených informácií žiakom, a preto je ich dôvera vo vedu dôležitým predpokladom rozvoja vedeckého a kritického myslenia mladšej generácie.

Integrita predstavuje osobnostnú charakteristiku súvisiacu s čestnosťou, morálnou konzistentnosťou, zodpovednosťou a dodržiavaním etických princípov. Schlenker (2008) ju chápe ako súlad medzi hodnotami, presvedčeniami a správaním jednotlivca. V učiteľskej profesii má integrita mimoriadny význam, pretože učiteľ je pre žiakov významným modelom správania a svojimi postojmi ovplyvňuje ich morálny a hodnotový vývin.

Významnou súčasťou psychologickkej gramotnosti sú aj dispozície ku kritickému mysleniu. Kritická otvorenosť vyjadruje ochotu jednotlivca prehodnotiť vlastné názory na základe nových dôkazov a akceptovať alternatívne pohľady. Reflektívny skepticizmus predstavuje tendenciu preverovať informácie, analyzovať dôkazy a nepodliehať nekritickému prijímaniu tvrdení (Sosu, 2013). Obe dispozície sú nevyhnutné pre orientáciu v súčasnom informačnom prostredí a tvoria dôležitý základ vedeckého usudzovania a profesionálneho rozhodovania.

Predkladaný výskum sa zameriava na porovnanie uvedených komponentov psychologickkej gramotnosti medzi učiteľmi primárneho vzdelávania a študentmi učiteľstva pre primárne vzdelávanie. Primárne vzdelávanie predstavuje kľúčové obdobie formovania osobnosti dieťaťa, jeho postojov k učeniu, sociálnych zručností a základov kritického myslenia. Učitelia primárneho vzdelávania preto zohrávajú významnú úlohu nielen pri sprostredkovaní vedomostí, ale aj pri podpore celkového rozvoja žiaka. Zároveň je dôležité skúmať aj študentov

učiteľstva pre primárne vzdelávanie, ktorí predstavujú budúcich učiteľov a sú nositeľmi poznatkov získaných počas pregraduálnej prípravy. Porovnanie oboch skupín umožňuje získať obraz o tom, či pedagogická prax prispieva k rozvoju vybraných komponentov psychologickkej gramotnosti, prípadne identifikovať oblasti, ktorým je potrebné venovať väčšiu pozornosť v príprave budúcich učiteľov.

Poznanie úrovne psychologickkej gramotnosti učiteľov a študentov učiteľstva môže prispieť k skvalitňovaniu pregraduálnej prípravy učiteľov, tvorbe vzdelávacích programov a podpore profesijného rozvoja pedagogických zamestnancov. Zároveň môže poskytnúť podklady pre efektívnejšie prepájanie psychologického poznania s pedagogickou praxou, čo predstavuje jednu z aktuálnych výziev súčasného vzdelávania.

2 Metódy

2.1 Výskumný cieľ, výskumné otázky a hypotéza výskumu

Hlavným cieľom nášho výskumu je zistiť a porovnať úroveň psychologickkej gramotnosti (psychologické mylné predstavy, dôvera vo vedu, integrita, dispozície ku kritickému mysleniu – kritická otvorenosť a reflektívny skepticizmus) u študentov učiteľstva pre primárne vzdelávanie a učiteľov pre primárne vzdelávanie.

Výskumný problém formulujeme do podoby otázky: Existuje rozdiel medzi učiteľmi primárneho vzdelávania a študentami primárneho vzdelávania v ich úrovni psychologickkej gramotnosti?

Na základe skúmania úrovne a rozdielov psychologickkej gramotnosti v našich skupinách respondentov formulujeme nasledovné výskumné hypotézy:

H1: Predpokladáme, že učitelia primárneho vzdelávania budú vykazovať nižšiu mieru dôvery v psychologické mylné predstavy, ako študenti primárneho vzdelávania.

H2: Predpokladáme, že učitelia primárneho vzdelávania budú vykazovať vyššiu mieru dôvery vo vedu, ako študenti primárneho vzdelávania.

H3: Predpokladáme, že učitelia primárneho vzdelávania budú vykazovať vyššiu mieru integrity, ako študenti primárneho vzdelávania.

H4: Predpokladáme, že učitelia primárneho vzdelávania budú vykazovať vyššiu mieru dispozícií ku kritickému mysleniu, ako študenti primárneho vzdelávania.

2.2 Výskumný súbor

Výskumný súbor tvorilo 151 respondentov, z toho 87 (57,6 %) učiteľov primárneho vzdelávania a 64 (42,4 %) študentov učiteľstva pre primárne vzdelávanie v magisterskom stupni štúdia. V súbore bolo zastúpených 146 (96,7 %) žien a 5 (3,3 %) mužov. Priemerný vek študentov bol 27 rokov a priemerný vek učiteľov 49 rokov.

2.3 Výskumné metódy a metódy spracovania dát

Pri skúmaní psychologickej gramotnosti sme sa sústredili na meranie jej vybraných komponentov, ktoré považujeme za kľúčové v kontexte pedagogickej praxe učiteľov primárneho vzdelávania - psychologické mylné predstavy, dôvera vo vedu, integrita, dispozície ku kritickému mysleniu – kritická otvorenosť a reflektívny skepticizmus.

Dôveru v psychologické mýty sme zisťovali pomocou Dotazníka psychologických mylných predstáv (Rapsová, Ballová Mikušková, 2024), vychádzajúc z výrokov použitých vo výskumných prácach autorov Tulis (2022) a McAfee, Hoffman (2021). Dotazník obsahuje 25 otázok, pokrývajúcich rôzne psychologické informácie, ktoré sú často prezentované v odbornej, ale aj laickej sfére. Niektoré výroky sú fakticky správne, iné predstavujú rozšírené omyly alebo nesprávne interpretácie psychologických poznatkov. Úlohou respondentov je hodnotiť jednotlivé tvrdenia na 5-bodovej škále (1 – úplne nesúhlasím, 2 – nesúhlasím, 3 – nemám vyhranený názor, 4 – súhlasím, 5 – úplne súhlasím). Vyššie skóre vyjadruje silnejšiu tendenciu veriť psychologickým mýtom.

Na meranie dôvery vo vedu sme použili upravenú verziu Škály dôveryhodnosti vedy (Hartman, 2017). Škála pozostáva zo šiestich položiek hodnotených na 5-bodovej stupnici (1 – úplne nesúhlasím, 2 – nesúhlasím, 3 – nemám vyhranený názor, 4 – súhlasím, 5 – úplne súhlasím). Úprava spočívala v nahradení pôvodnej 7-bodovej škály 5-bodovou, ktorá sa ukázala ako efektívnejšia (Hartman, 2017). Vyššie skóre naznačuje silnejšiu dôveru vo vedu.

Integritu sme merali pomocou Škály integrity (Schlenker, 2008), obsahujúcej 15 výrokov hodnotených na rovnakej 5-bodovej škále (1 – úplne nesúhlasím, 2 – nesúhlasím, 3 – nemám vyhranený názor, 4 – súhlasím, 5 – úplne súhlasím). Škála zachytáva postoje a osobnostné charakteristiky súvisiace s etickým správaním, ktoré prispievajú k psychickej pohode, odolnosti voči stresu a efektívnemu fungovaniu v sociálnom prostredí. Vyššie skóre signalizuje silnejšie zastúpenie integritných rysov osobnosti.

Dispozičnú zložku kritického myslenia sme posudzovali prostredníctvom Škály dispozícií pre kritické myslenie (Sosu, 2013). Nástroj obsahuje 11 položiek

hodnotených na 5-bodovej škále (1 – úplne nesúhlasím, 2 – nesúhlasím, 3 – nemám vyhranený názor, 4 – súhlasím, 5 – úplne súhlasím), v ktorých respondenti posudzujú samých seba a svoje správanie. Položky pokrývajú dve oblasti – kritickú otvorenosť (7 položiek) a reflektívny skepticizmus (4 položky).

Na analýzu dát boli využité metódy deskriptívnej a inferenčnej štatistiky. Normalita rozdelenia dát bola overovaná testami normality, pričom na porovnanie učiteľov a študentov bol podľa splnenia predpokladov použitý t-test pre nezávislé výbery alebo Mann-Whitneyho U test. Pri viacerých premenných bola použitá MANOVA s následnými parciálnymi t-testami.

3 Výsledky výskumu

3.1 Deskriptívne štatistiky sledovaných premenných

Deskriptívne štatistiky psychologickej gramotnosti v skupine študentov učiteľstva pre primárne vzdelávanie a v skupine učiteľov primárneho vzdelávania sú uvedené v tabuľke 1.

V oblasti psychologických mylných predstáv dosiahli študenti primárneho vzdelávania priemerné skóre 3,27 (SD = 0,28) a učitelia primárneho vzdelávania 3,26 (SD = 0,33), čo poukazuje na strednú úroveň viery v psychologické mylné predstavy.

Pri dôvere vo vedu bol v oboch skupinách zistený rovnaký medián (Md = 3,00), čo poukazuje na strednú úroveň dôvery vo vedu. Respondenti sa prikláňali k neutrálnym odpovediam a medzi skupinami neboli pozorované rozdiely.

V oblasti integrity dosiahli študenti priemerné skóre 3,52 a učitelia 3,48. Keďže vyššie skóre signalizuje silnejšie zastúpenie integritných rysov osobnosti, výsledky poukazujú na stredne vysokú úroveň integrity v oboch skupinách respondentov. Medzi študentmi a učiteľmi neboli zistené výrazné rozdiely.

V oblasti kritickej otvorenosti dosiahli študenti medián 4,14 a učitelia 4,28. Pri reflektívnom skepticizme bol medián u študentov 4,13 a u učiteľov 4,25. Keďže vyššie skóre svedčí o silnejšom zastúpení dispozícií ku kritickému mysleniu, výsledky naznačujú pomerne vysokú mieru kritickej otvorenosti aj reflektívneho skepticizmu v oboch skupinách. Respondenti prejavovali ochotu prehodnocovať svoje názory na základe dôkazov, kriticky posudzovať informácie a reflektovať vlastné skúsenosti. Rozdiely medzi učiteľmi a študentmi boli len minimálne.

Tabuľka 1 Deskriptívne štatistiky komponentov psychologickej gramotnosti v oboch skupinách respondentov

Komponenty PG	Skupina	N	M/Md	SD/IQR	MIN	MAX
Psychologické mylné predstavy	Študenti UPV	64	3,27	0,28	2,60	3,96
	Učítelia PV	87	3,26	0,33	2,28	4,04
Dôvera vo vedu	Študenti UPV	64	3,00	1,26	1	4
	Učítelia PV	87	3,00	1,50	1	5
Integrita	Študenti UPV	64	3,52	0,46	2,73	4,71
	Učítelia PV	87	3,48	0,51	2,80	4,73
Kritická otvorenosť	Študenti UPV	64	4,14	0,86	3,00	5,00
	Učítelia PV	87	4,28	0,71	3,28	5,00
Reflektívny skepticizmus	Študenti UPV	64	4,13	0,50	1,00	5,00
	Učítelia PV	87	4,25	1,25	2,25	5,00

Legenda: PG – psychologická gramotnosť; UPV – učiteľstvo pre primárne vzdelávanie; PV – primárne vzdelávanie; N – počet respondentov; M – priemer; Md – medián; SD – štandardná odchýlka; IQR – interkvartilové rozpätie; MIN – minimum; MAX – maximum, Zdroj: vlastné spracovanie

3.2 Komparačná analýza

Cieľom predkladanej analýzy bola komparácia učiteľov primárneho vzdelávania a študentov učiteľstva pre primárne vzdelávanie v štyroch kľúčových komponentov psychologickej gramotnosti: psychologické mylné predstavy, dôvera vo vedu, integrita a dispozície ku kritickému mysleniu (tabuľka 2).

Tabuľka2 Porovnanie komponentov psychologickej gramotnosti medzi študentmi a učiteľmi primárneho vzdelávania

Komponenty PG	Skupina	N	M/Md	SD/IQR	t/U	p
Psychologické mylné predstavy	Študenti UPV	64	3,27	0,28	0,232	0,817
	Učítelia PV	87	3,26	0,33		
Dôvera vo vedu	Študenti UPV	64	3,00	1,26	2651,0	0,616
	Učítelia PV	87	3,00	1,50		
Integrita	Študenti UPV	64	3,52	0,46	0,380	0,704
	Učítelia PV	87	3,48	0,51		
Kritická otvorenosť	Študenti UPV	64	4,14	0,86	2763,5	0,938
	Učítelia PV	87	4,28	0,71		
Reflektívny skepticizmus	Študenti UPV	64	4,13	0,50	2416,5	0,162
	Učítelia PV	87	4,25	1,25		

Legenda: PG – psychologická gramotnosť; UPV – učiteľstvo pre primárne vzdelávanie; PV – primárne vzdelávanie; M – priemer, Md – medián, SD – smerodajná odchýlka, IQR – interkvartilové rozpätie, t – Studentov t-test pre nezávislé výbery, U – Mann-Whitneyho U test, p – hladina štatistickej významnosti; Zdroj: vlastné spracovanie

Rozdiely medzi učiteľmi primárneho vzdelávania a študentmi učiteľstva pre primárne vzdelávanie boli testované na hladine štatistickej významnosti $\alpha = 0,05$. V závislosti od splnenia predpokladu normality boli použité Studentov t-test pre nezávislé výbery alebo Mann-Whitneyho U-test.

Pri psychologických mylných predstavách bola distribúcia dát normálna (študenti: $W = 0,982$; $p = 0,482$; učitelia: $W = 0,982$; $p = 0,270$), preto bol použitý t-test. Študenti dosiahli priemerné skóre $M = 3,27$ ($SD = 0,28$) a učitelia $M = 3,26$ ($SD = 0,33$). Rozdiel nebol štatisticky významný ($t(149) = 0,232$; $p = 0,817$). Výsledky naznačujú, že obe skupiny vykazujú porovnateľnú mieru dôvery v psychologické mylné predstavy. Hypotéza č. 1 sa nepotvrdila.

Pri dôvere vo vedu bola normalita porušená v skupine študentov ($W = 0,962$; $p = 0,049$), preto bol použitý Mann-Whitneyho U-test. Medián v oboch skupinách bol identický ($Md = 3,00$). Rozdiel nebol štatisticky významný ($U = 2651,0$; $p = 0,616$). Učitelia ani študenti sa teda navzájom nelíšili v úrovni dôvery vo vedu, pričom výsledky poukazujú na strednú úroveň dôvery vo vedu v oboch skupinách. Hypotéza č. 2 sa nepotvrdila.

Pri integrite bola distribúcia dát normálna (študenti: $W = 0,984$; $p = 0,569$; učitelia: $W = 0,989$; $p = 0,704$), preto bol použitý t-test. Študenti dosiahli priemerné skóre $M = 3,52$ ($SD = 0,46$) a učitelia $M = 3,48$ ($SD = 0,51$). Rozdiel nebol štatisticky významný ($t(149) = 0,380$; $p = 0,704$). Obe skupiny vykazovali porovnateľnú úroveň integrity, pričom dosiahnuté skóre naznačuje relatívne priaznivé zastúpenie integritných charakteristík. Hypotéza č. 3 sa nepotvrdila.

Pri kritickej otvorenosti (študenti: $W = 0,959$; $p = 0,034$; učitelia: $W = 0,967$; $p = 0,025$) a reflektívnom skepticizme (študenti: $W = 0,836$; $p < 0,001$; učitelia: $W = 0,909$; $p < 0,001$) nebola splnená podmienka normality, preto bol použitý Mann-Whitneyho U-test. V oblasti kritickej otvorenosti dosiahli študenti medián $Md = 4,14$ a učitelia $Md = 4,28$, pričom rozdiel nebol štatisticky významný ($U = 2763,5$; $p = 0,938$). Pri reflektívnom skepticizme bol medián študentov $Md = 4,13$ a učiteľov $Md = 4,25$, pričom rozdiel taktiež nebol štatisticky významný ($U = 2416,5$; $p = 0,162$). Hoci učitelia dosiahli mierne vyššie hodnoty v oboch dimenziách, rozdiely neboli dostatočne veľké na to, aby ich bolo možné považovať za štatisticky významné. Výsledky zároveň poukazujú na pomerne vysokú úroveň kritickej otvorenosti aj reflektívneho skepticizmu v oboch skupinách. Hypotéza č. 4 sa nepotvrdila.

Celkovo sa nepreukázali štatisticky významné rozdiely medzi učiteľmi primárneho vzdelávania a študentmi učiteľstva pre primárne vzdelávanie v žiadnom zo sledovaných komponentov psychologickéj gramotnosti. Výsledky naznačujú, že obe skupiny dosahujú porovnateľnú úroveň psychologickéj

gramotnosti napriek rozdielom v profesijnej skúsenosti a štádiu profesijnej prípravy.

4 Diskusia a záver

Cieľom nášho výskumu bolo zistiť a porovnať úroveň psychologickej gramotnosti (komponentov – psychologické mylné predstavy, dôvera vo vedu, integrita, dispozície ku kritickému mysleniu – kritická otvorenosť a reflektívny skepticizmus) študentov učiteľstva pre primárne vzdelávanie a učiteľov pre primárne vzdelávanie.

Výsledky predkladanej štúdie prinášajú zaujímavý obraz o veľmi nepatrných rozdieloch v psychologickej gramotnosti medzi sledovanými skupinami. Zistili sme mierne diferencovaný obraz o jednotlivých komponentoch psychologickej gramotnosti. Najnižšia bola u oboch skupín rozvinutá dôvera vo vedu. Vo vzťahu k ostatným skúmaným komponentom psychologickej gramotnosti je tento konštrukt u oboch skúmaných skupín najslabšie rozvinutým. Mierne silno verili učitelia primárneho vzdelávania aj študenti učiteľstva pre primárne vzdelávanie psychologickým mylným predstavám. Môžeme konštatovať, že v našom výskumnom súbore bola zaznamenaná mierna až stredne silná dôvera v psychologické mýty. Mierne nad priemerom, až stredne silná, sa ukázala aj úroveň ich integrity. Výsledky výskumu nám ukazujú pomerne vysoké dispozície ku kritickému mysleniu u študentov aj učiteľov primárneho vzdelávania, a to približne rovnako v oblasti kritickej otvorenosti aj v reflektívnom skepticizme. Zistené rozdiely vo všetkých skúmaných komponentoch medzi skupinami však neboli štatisticky významné. Nepotvrdenie formulovaných hypotéz môže súvisieť s tým, že študenti učiteľstva pre primárne vzdelávanie v magisterskom stupni už absolvovali významnú časť psychologickej a pedagogickej prípravy, v dôsledku čoho dosahujú úroveň psychologickej gramotnosti porovnateľnú s učiteľmi v praxi. K podobnosti výsledkov mohla prispieť aj skutočnosť, že časť študentov disponovala praktickými skúsenosťami v oblasti predprimárneho vzdelávania. Výsledky zároveň naznačujú, že samotná dĺžka pedagogickej praxe nemusí byť rozhodujúcim faktorom rozvoja psychologickej gramotnosti, ale významnú úlohu môžu zohrávať individuálne charakteristiky, záujem o odborné poznatky a kontinuálne vzdelávanie.

Výsledky tejto štúdie upriamujú pozornosť na to, že učiteľ primárneho vzdelávania nie je len nositeľom poznatkov, ale predovšetkým kriticky uvažujúcim profesionálom, ktorý dokáže reflektovať, spochybňovať a zodpovedne aplikovať vedecké poznanie v prospech svojich žiakov. Psychologická gramotnosť učiteľa primárneho vzdelávania predstavuje kľúčový predpoklad kvality pedagogického pôsobenia, pretože práve v raných fázach

školského vzdelávania sa formujú nielen vedomosti, ale aj postoje, hodnoty a spôsoby uvažovania budúcich generácií. Psychologická gramotnosť učiteľa sa tak javí ako jeden z pilierov profesionálneho rozhodovania, keďže práve učiteľ prvého stupňa výrazne ovplyvňuje kognitívny, emocionálny i hodnotový vývin dieťaťa v jeho najcitlivejšom období školskej socializácie. Učiteľ tak predstavuje zásadný predpoklad kvality pedagogického rozhodovania, ktoré významne formuje bezprostredné vzdelávacie prostredie. Práve preto si rozvoj psychologickej gramotnosti zaslúži systematickú a dlhodobú pozornosť.

Literatúra

Berinšterová, M., Fuchsová, K., & Kapová, J. (2021). Psychologická gramotnosť učiteľa – koncept, zložky, aplikácia. *Edukácia*, 4(1), 8–13.

Boneau, C. A. (1990). Psychological literacy: A first approximation. *American Psychologist*, 45(7), 891–900.

Cranney, J., & Dunn, D. S. (2011). *The psychologically literate citizen: Foundations and global perspectives*. Oxford, UK: Oxford University Press.

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.

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

Hulme, J. A., Skinner, T. C., Graham, C., Muncer, S. J., & Rodger, S. (2015). Psychological literacy: A multifaceted perspective. *Psychology Teaching Review*, 21(2), 13–24.

Kujawski Taylor, A., & Kowalski, P. (2004). Naïve psychological science: The prevalence, strength, and sources of misconceptions. *The Psychological Record*, 54, 15–25.

Lilienfeld, S. O., Lynn, S. J., Ruscio, J., & Beyerstein, B. L. (2010). *50 největších mýtů populární psychologie: Opravník obecně oblíbených omylů o lidském chování*. Praha, ČR: Euromedia Group.

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.

McGovern, T. V., Corey, L. A., Cranney, J., Dixon, W. E., Holmes, J. D., Kuebli, J. E., Ritchey, K. A., Smith, R. A., & Walker, S. J. (2010). Psychologically literate citizens.

In D. F. Halpern (Ed.), *Undergraduate education in psychology: A blueprint for the future of the discipline* (pp. 9–27). Washington, DC: American Psychological Association.

Rapsová, L. (2024). *Psychologicky gramotný učiteľ*. Nitra, SR: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.

Rapsová, L., & Ballová Mikušková, E. (2024). *Dotazník psychologických mylných predstáv*. Nitra, SR: Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre.

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., Lemešová, M., & Jursová Zacharová, Z. (2014). *Psychologická príprava budúcich učiteľov a učiteliek: Inovatívne prístupy*. Bratislava, SR: Univerzita Komenského.

Sosu, E. M. (2013). The development and psychometric validation of a critical thinking disposition scale. *Thinking Skills and Creativity*, 9, 107–119.

Tulis, M. (2022). Refuting misconceptions in an introductory psychology course for preservice teachers. *Psychology Learning & Teaching*, 21(3), 210–234.

KOMPARÁCIA DIDAKTICKÝCH KOMPETENCIÍ UČITEĽOV PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA A ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA PRE PRIMÁRNE VZDELÁVANIE

COMPARISON OF DIDACTIC COMPETENCIES OF PRIMARY EDUCATION TEACHERS AND PRE-SERVICE PRIMARY EDUCATION TEACHERS

Ester Várošíková, Lucia Rapsová

Abstrakt: Cieľom príspevku je zistiť úroveň didaktických kompetencií a identifikovať rozdiely medzi študentmi učiteľstva pre primárne vzdelávanie a učiteľmi pre primárne vzdelávanie. Výskumu sa zúčastnilo 100 respondentov, z toho 50 študentov učiteľstva pre primárne vzdelávanie a 50 učiteľov pre primárne vzdelávanie pôsobiach v praxi. Úroveň týchto kompetencií sme posudzovali pomocou Dotazníka didaktických kompetencií (Rapsová, Szíjjártóová, Süttő, 2021), ktorý hodnotí päť kľúčových oblastí: plánovanie a príprava vyučovacej hodiny, realizácia vyučovacej hodiny, klíma a disciplína v triede, diagnostika a hodnotenie žiakov a sebareflexia. Z výsledkov vyplýva, že medzi študentmi učiteľstva a učiteľmi z praxe existuje štatisticky významný rozdiel iba v oblasti diagnostikovania a hodnotenia, pričom učelia dosahujú vyššie skóre. V ostatných sledovaných oblastiach didaktických kompetencií sa rozdiely medzi skupinami nepreukázali. Výsledky naznačujú potrebu zamerať sa v pregraduálnej príprave, ale i v ďalšom vzdelávaní najmä na rozvoj kompetencií spojených s diagnostikou a hodnotením.

Kľúčové slová: didaktické kompetencie, učiteľ, študent učiteľstva, primárne vzdelávanie, pregraduálna príprava

Abstract: The aim of the paper is to determine the level of didactic competencies and identify differences between pre-service primary education teachers and primary education teachers. The research sample consisted of 100 respondents, including 50 pre-service primary education teachers and 50 primary education teachers currently working in educational practice. The level of these competencies was assessed using the Didactic Competencies Questionnaire (Rapsová, Szíjjártóová, Süttő, 2021), which evaluates five key areas: lesson planning and preparation, lesson implementation, classroom climate and discipline, student assessment and evaluation, and self-reflection. The results indicate that there is a statistically significant difference between pre-service primary education teachers and primary education teachers only in the area of student assessment and evaluation, with practicing teachers achieving higher scores. No significant differences were found between the groups in the other examined areas of didactic competencies. The findings suggest the need to place greater emphasis, both in pre-service teacher education and in continuing professional development, on the development of competencies related to student assessment and evaluation.

Key words: didactic competencies, teacher, pre-service teacher, primary education, pre-service teacher education

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

1 Úvod do problematiky

Učiteľská profesia patrí medzi kľúčové profesie v spoločnosti. Významne ovplyvňuje priebeh výchovno-vzdelávacieho procesu a celkový rozvoj osobnosti žiakov. Učiteľ nie je len sprostredkovateľom vedomostí, ale aj sprievodcom, ktorý formuje hodnoty, postoje a sociálne zručnosti žiakov. Zároveň zohráva dôležitú úlohu pri vytváraní efektívneho a pozitívneho vzdelávacieho prostredia, ktoré podporuje učenie a osobnostný rozvoj každého žiaka.

Pri vykonávaní učiteľskej profesie zohrávajú kľúčovú úlohu didaktické kompetencie učiteľa, ktoré sú dôležitou súčasťou profesijných kompetencií učiteľov. Podľa Šuťákovej, Ferencovej (2017) sú nevyhnutné pre efektívne plánovanie, organizáciu, riadenie a hodnotenie výchovno-vzdelávacieho procesu. Naše vnímanie didaktických kompetencií učiteľa je v zhode so Šuťákovou (2017), Sokolovou (2021) a i., ktoré ich definujú ako vedomosti, schopnosti a zručnosti potrebné pre plánovanie, organizovanie, realizáciu a hodnotenie výchovno-vzdelávacieho procesu. Rapsovej (2024a) chápanie didaktickej kompetencie presahuje aj do vedomostí, schopností a zručností učiteľa vytvárať pozitívnu triednu klímu, budovať disciplínu, vytvárať si prirodzenú autoritu a sebareflektovať vlastnú pedagogickú činnosť. Učiteľ s rozvinutou didaktickou kompetenciou predstavuje učiteľa, ktorý pozná aktuálny stav rozvoja svojich žiakov, má znalosti obsahu, procesu a metodiky učenia, ktoré mu dovoľujú využiť vo výučbe vhodné metódy, postupy, stratégie a pomôcky, vďaka čomu dochádza k optimálnemu rozvoju vedomostí, schopností, zručností a osobnostných vlastností žiakov. Zároveň pozná a vo výučbe vhodne aplikuje rôzne metódy a formy hodnotenia žiakov a vie využívať i vhodné výchovné metódy, ktorými predchádza, príp. odstraňuje nevhodné prejavy správania sa žiakov (Verešová, Rapsová, Krause, 2023).

V pregraduálnej príprave sú didaktické kompetencie študentov učiteľstva rozvíjané v teoretickej, ale i praktickej rovine prostredníctvom viacerých predmetov – všeobecná didaktika, didaktika predmetov, výskumný projekt didaktiky predmetov, prostredníctvom pedagogickej praxe, ako i rôznymi formami výučby (Rapsová, 2024a).

Možno konštatovať, že didaktické kompetencie predstavujú základný prvok profesijného a osobnostného rozvoja učiteľa. Umožňujú mu riešiť zložité pedagogické úlohy, zdokonaľovať vzdelávacie činnosti a aktívne sa zapájať do inovatívnych aktivít. Úroveň didaktickej kompetencie sa vyznačuje individuálnym prístupom učiteľa k organizácii vzdelávacieho procesu. Jej podstatou je schopnosť učiteľa využívať moderné metódy, podieľať sa na inováciách, prispôbovať sa zmenám a organizovať výučbu na základe

poznatkov a zručností z oblasti didaktiky, ako i riešiť komplexné pedagogické problémy vznikajúce vo vyučovacom procese (Orazova, 2025).

Vyučovací proces je veľmi variabilný, jeho konkrétny priebeh závisí od mnohých činiteľov. Pre učiteľa je zložitité postupovať podľa nejakej vopred stanovenej štruktúry. Na druhej strane, je to proces premyslený, systematický, s logickou štruktúrou a vlastnou dynamikou, ktorý by mal byť učiteľom z didaktického hľadiska realizovaný tak, aby podnecoval učenie sa žiaka a rozvoj jeho spôsobilostí. Didaktické kompetencie učiteľa pokrývajú učiteľove vedomosti, schopnosti a zručnosti, ktoré mu umožňujú realizovať vyučovací proces tak, že bude rešpektovaný princíp kongruencie, čo znamená, že jednotlivé prvky a fázy vyučovacieho cyklu logicky na seba nadväzujú a sú navzájom kompatibilné. Každý cyklus začína plánovaním, pokračuje realizáciou a vyúsťuje do reflexie, ktorá je zároveň východiskom ďalšieho vyučovacieho cyklu (Ferencová, Kosturková, 2020).

Problematika didaktických kompetencií učiteľov je predmetom viacerých domácich a zahraničných výskumov. Väčšina z nich sa však zameriava len na vybrané oblasti didaktických kompetencií alebo na jednu skupinu respondentov. Menej výskumov sa venuje komplexnému porovnaniu didaktických kompetencií medzi študentmi učiteľstva a učiteľmi v praxi, najmä v prostredí primárneho vzdelávania. Z dôvodu lepšieho pochopenia rozdielov medzi teoretickou prípravou budúcich učiteľov a praktickými skúsenosťami učiteľov v praxi sa náš výskum zameriava na porovnanie didaktických kompetencií študentov učiteľstva pre primárne vzdelávanie a učiteľov primárneho vzdelávania, pričom vychádzame z predpokladu, že učelia disponujú vyššou úrovňou kompetencií najmä v dôsledku pedagogickej praxe, či skúseností, ktoré nadobudli výkonom učiteľskej profesie.

Komparácia didaktických kompetencií medzi študentmi učiteľstva a učiteľmi z praxe umožňuje hlbšie nahliadnuť do procesu formovania učiteľskej profesie a poukázať na význam prepojenia teórie s praxou. V kontexte súčasného vzdelávania tak nadobúda táto problematika osobitný význam, keďže prispieva k hľadaniu ciest smerujúcich k skvalitňovaniu pedagogickej praxe a rozvoju budúcich aj súčasných učiteľov.

1.1 Výskumné ciele a výskumné hypotézy

Hlavným cieľom výskumu je komparovať jednotlivé oblasti didaktických kompetencií študentov učiteľstva pre primárne vzdelávanie a učiteľov primárneho vzdelávania. Zámerom výskumu je zistiť, či existujú rozdiely v úrovni didaktických kompetencií medzi týmito dvoma skupinami respondentov a identifikovať oblasti, v ktorých sa tieto rozdiely najviac prejavujú.

Na základe stanoveného cieľa bol formulovaný výskumný problém, ktorý sme sformulovali do nasledovnej otázky: *Existuje štatisticky významný rozdiel v didaktických kompetenciách medzi učiteľmi primárneho vzdelávania a študentmi učiteľstva pre primárne vzdelávanie?*

Formulácia výskumného problému vychádza z predpokladu, že pedagogická prax a skúsenosti získané počas výkonu učiteľskej profesie môžu ovplyvňovať úroveň didaktických kompetencií. Učitelia, ktorí už pôsobia v pedagogickej praxi, majú možnosť svoje kompetencie rozvíjať prostredníctvom každodennej práce so žiakmi, plánovania vyučovacích hodín, hodnotenia výkonov žiakov a reflexie vlastnej pedagogickej činnosti. Naopak, študenti učiteľstva si tieto kompetencie osvojujú najmä počas štúdia a pedagogickej praxe, ktorá je však časovo obmedzená. Z tohto dôvodu je možné predpokladať, že medzi týmito dvoma skupinami respondentov môžu existovať určité rozdiely.

Na základe výskumného problému boli sformulované hypotézy, ktoré predpokladajú rozdiely v didaktických kompetenciách medzi skúmanými skupinami respondentov. Výskumné hypotézy sa vzťahujú na jednotlivé oblasti didaktických kompetencií obsiahnuté v použitom dotazníku.

H1: Predpokladáme, že učitelia pre primárne vzdelávanie dosiahnu štatisticky významne vyššie skóre v oblasti Plánovanie a príprava vyučovacej hodiny ako študenti učiteľstva pre primárne vzdelávanie.

H2: Predpokladáme, že učitelia pre primárne vzdelávanie dosiahnu štatisticky významne vyššie skóre v oblasti Realizácia vyučovacej hodiny ako študenti učiteľstva pre primárne vzdelávanie.

H3: Predpokladáme, že učitelia pre primárne vzdelávanie dosiahnu štatisticky významne vyššie skóre v oblasti Triedna klíma a disciplína ako študenti učiteľstva pre primárne vzdelávanie.

H4: Predpokladáme, že učitelia pre primárne vzdelávanie dosiahnu štatisticky významne vyššie skóre v oblasti Diagnostikovanie a hodnotenie ako študenti učiteľstva pre primárne vzdelávanie.

H5: Predpokladáme, že učitelia pre primárne vzdelávanie dosiahnu štatisticky významne vyššie skóre v oblasti Sebareflexia ako študenti učiteľstva pre primárne vzdelávanie.

2 Metódy

2.1 Výskumný súbor

Výskumný súbor tvorilo 100 respondentov, z toho 50 študentov učiteľstva pre primárne vzdelávanie a 50 učiteľov primárneho vzdelávania. Respondenti pochádzali z Nitrianskeho a Banskobystrického kraja, pričom zastúpenie bolo v oboch skupinách vyrovnané. Vo výskumnom súbore výrazne dominovali ženy – medzi študentmi tvorili 100 % respondentov a medzi učiteľmi 96 %. Priemerný vek študentov bol 23,74 roka, zatiaľ čo priemerný vek učiteľov dosahoval 42,86 roka. Učitelia mali v priemere 16,24 roka pedagogickej praxe (min. 1 rok, max. 42 rokov).

2.2 Metódy výskumu a spracovania dát

Na meranie úrovne rozvinutosti didaktických kompetencií sme použili Dotazník didaktických kompetencií učiteľa, ktorého autormi sú Rapsová, Szíjjártóová a Süttö (2021). Psychometrické overenie dotazníka realizovala Ballová Mikušková (2022). Dotazník sa skladá z piatich oblastí didaktických kompetencií, a to: plánovanie a príprava vyučovacej hodiny, realizácia vyučovacej hodiny, triedna klíma a disciplína, diagnostikovanie a hodnotenie a sebareflexia. Súčasťou dotazníka je 56 výrokov, ku ktorým respondenti vyjadrujú mieru súhlasu podľa päťstupňovej Likertovej škály. Jednotlivé výroky respondenti hodnotia na stupnici od 1 do 5, pričom 1 = skoro vôbec, nikdy a 5 = takmer vždy, vždy.

Pri spracovaní údajov boli využité metódy deskriptívnej štatistiky. Na zisťovanie normality rozloženia dát bol použitý Shapiro-Wilkov test. Keďže výsledky testu nepreukázali normálne rozloženie dát, využili sme neparametrický Mann-Whitneyho test.

3 Výsledky

3.1 Deskriptívne štatistiky didaktických kompetencií

Deskriptívne štatistiky didaktických kompetencií učiteľov pre primárne vzdelávanie uvádzame v tabuľke 1 a deskriptívne štatistiky didaktických kompetencií študentov učiteľstva pre primárne vzdelávanie uvádzame v tabuľke 2. Pre každú dimenziu didaktických kompetencií bolo počítané priemerné skóre, pričom vyššie skóre indikuje vyššie zastúpenie didaktických kompetencií. Z kvalitatívneho hľadiska vyhodnocujeme jednotlivé oblasti didaktických kompetencií prostredníctvom piatich pásiem rozvinutia kompetencie (0-1 bez rozvinutej kompetencie, 1-2 mierne rozvinutá kompetencia, 2-3 priemerne

rozvinutá kompetencia, 3-4 značne rozvinutá kompetencie, 4-5 úplne rozvinutá kompetencia).

Deskriptívna analýza ukázala, že učitelia primárneho vzdelávania dosiahli najvyššie skóre v oblasti diagnostikovania a hodnotenia ($M = 4,02$; $SD = 0,58$) a realizácie vyučovacej hodiny ($M = 4,01$; $SD = 0,44$), pričom obe oblasti možno zaradiť medzi vysoko rozvinuté kompetencie. Nasledovala sebareflexia ($M = 3,99$; $SD = 0,64$), plánovanie a príprava vyučovania ($M = 3,82$; $SD = 0,52$) a triedna klíma a disciplína ($M = 3,69$; $SD = 0,43$), ktoré sa nachádzajú v pásme značne rozvinutých kompetencií.

U študentov učiteľstva pre primárne vzdelávanie bola najvyššie hodnotenou oblasťou sebareflexia ($M = 3,98$; $SD = 0,62$), nasledovaná realizáciou vyučovacej hodiny ($M = 3,92$; $SD = 0,38$), triednou klímou a disciplínou ($M = 3,82$; $SD = 0,32$), diagnostikovaním a hodnotením ($M = 3,77$; $SD = 0,58$) a plánovaním a prípravou vyučovania ($M = 3,70$; $SD = 0,49$). Všetky sledované oblasti dosiahli úroveň značne rozvinutých kompetencií.

Pri porovnaní oboch skupín dosiahli učitelia vyššie priemerné hodnoty vo väčšine oblastí. Najvýraznejší rozdiel sa prejavil v oblasti diagnostikovania a hodnotenia ($\Delta M = 0,25$) v prospech učiteľov, čo možno pripísať ich bohatším praktickým skúsenostiam. Menšie rozdiely boli zaznamenané v oblasti plánovania a prípravy ($\Delta M = 0,12$) a realizácie vyučovacej hodiny ($\Delta M = 0,09$). Výsledky v oblasti sebareflexie boli takmer totožné ($\Delta M = 0,01$). Jedinou oblasťou, v ktorej dosiahli vyššie skóre študenti učiteľstva, bola triedna klíma a disciplína ($\Delta M = 0,13$). Celkovo možno konštatovať, že rozdiely medzi skupinami nie sú výrazné, pričom najväčšie odlišnosti sa týkajú oblasti diagnostikovania a hodnotenia.

Tabuľka 1 Deskriptívne štatistiky didaktických kompetencií učiteľov pre primárne vzdelávanie

Didaktické kompetencie	N	M	SD	MIN	MAX
Plánovanie a príprava	50	3,82	0,52	2,38	4,77
Realizácia	50	4,01	0,44	2,44	4,81
Triedna klíma a disciplína	50	3,69	0,43	2,00	4,25
Diagnostika a hodnotenie	50	4,02	0,58	2,43	4,93
Sebareflexia	50	3,99	0,64	2,80	5,00

Legenda: N – počet; M – priemer; SD – štandardná odchýlka; MIN – minimum; MAX – maximum; Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 2 Deskriptívne štatistiky didaktických kompetencií študentov učiteľstva pre primárne vzdelávanie

Didaktické kompetencie	N	M	SD	MIN	MAX
Plánovanie a príprava	50	3,70	0,49	2,46	4,77
Realizácia	50	3,92	0,38	2,88	4,50
Triedna klíma a disciplína	50	3,82	0,32	3,25	4,50
Diagnostika a hodnotenie	50	3,77	0,58	2,36	4,79
Sebareflexia	50	3,98	0,62	2,20	5,00

Legenda: N – počet; M – priemer; SD – štandardná odchýlka; MIN – minimum; MAX – maximum; Zdroj: vlastné spracovanie

3.2 Komparácia didaktických kompetencií u študentov učiteľstva pre primárne vzdelávanie a učiteľov pre primárne vzdelávanie

Hlavným cieľom nášho výskumu bolo komparovať jednotlivé oblasti didaktických kompetencií učiteľov pre primárne vzdelávanie a študentov učiteľstva pre primárne vzdelávanie (tabuľka 3).

Pre porovnanie učiteľov primárneho vzdelávania a študentov učiteľstva pre primárne vzdelávanie bol použitý Mann-Whitneyho U test. Výsledky ukázali, že v oblastiach Plánovanie a príprava vyučovacej hodiny ($U = 1057,000$; $p = 0,183$), Realizácia vyučovacej hodiny ($U = 1067,000$; $p = 0,206$), Triedna klíma a disciplína ($U = 1387,500$; $p = 0,340$) a Sebareflexia ($U = 1249,000$; $p = 0,994$) neboli medzi skupinami zistené štatisticky významné rozdiely. Štatisticky významný rozdiel sa preukázal iba v oblasti Diagnostikovanie a hodnotenie ($U = 896,500$; $p = 0,015$), pričom učitelia primárneho vzdelávania dosiahli vyššie skóre ako študenti učiteľstva pre primárne vzdelávanie. Na základe získaných výsledkov *sa potvrdila iba hypotéza 4*, v ktorej sme predpokladali, že učitelia pre primárne vzdelávanie dosiahnu štatisticky významne vyššie skóre v oblasti Diagnostikovanie a hodnotenie ako študenti učiteľstva pre primárne vzdelávanie. Hypotézy 1, 2, 3 a 5 sa nepotvrdili.

Tabuľka 3 Komparácia didaktických kompetencií u študentov učiteľstva pre primárne vzdelávanie a učiteľov pre primárne vzdelávanie

Oblasti DK	U	p
Plánovanie a príprava	1057,000	0,183
Realizácia	1067,000	0,206
Triedna klíma a disciplína	1387,500	0,340
Diagnostikovanie a hodnotenie	896,500	0,015
Sebareflexia	1249,000	0,994

Legenda: DK – didaktické kompetencie, U – hodnota testovej štatistiky Mann-Whitneyho U testu, p – hladina štatistickej významnosti; Zdroj: vlastné spracovanie

4 Diskusia a záver

Z pohľadu kvalitatívneho hodnotenia miery rozvinutosti didaktických kompetencií možno konštatovať, že obe sledované skupiny dosiahli priaznivé výsledky. Učitelia primárneho vzdelávania vykazovali vysoko rozvinuté kompetencie v oblastiach diagnostikovania a hodnotenia a realizácie vyučovacej hodiny, zatiaľ čo v oblastiach sebareflexie, plánovania a prípravy vyučovania a triednej klímy a disciplíny dosiahli úroveň značne rozvinutých kompetencií. Aj študenti učiteľstva pre primárne vzdelávanie dosiahli vo všetkých sledovaných oblastiach úroveň značne rozvinutých kompetencií. Uvedené zistenia možno interpretovať ako pozitívny ukazovateľ kvality pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov, keďže už počas štúdia si osvojujú kompetencie potrebné na plánovanie, realizáciu a reflexiu vyučovacieho procesu. Zaujímavé je, že najvyššie skóre dosiahli v oblasti sebareflexie, čo môže súvisieť s dôrazom vysokoškolského vzdelávania na reflexiu vlastného učenia, pedagogických skúseností a profesijného rozvoja.

Výsledky inferenčnej štatistiky ukázali štatisticky významný rozdiel v oblasti didaktickej kompetencie zameranej na diagnostikovania a hodnotenia, pričom vyššie skóre dosiahli učitelia primárneho vzdelávania. Rovnaké zistenia uvádza vo svojom výskume aj Rapsová (2024a, 2024b). Tento výsledok možno interpretovať v kontexte pedagogickej praxe, keďže práve diagnostikovanie a hodnotenie si vyžaduje dlhodobejšiu skúsenosť so žiakmi, ich individuálnymi potrebami a priebežným sledovaním ich pokroku. Táto oblasť zahŕňa nielen samotné hodnotenie výkonu žiakov, ale aj schopnosť učiteľa identifikovať ich silné a slabé stránky, prispôbovať vyučovanie ich potrebám a poskytovať im primeranú a neustálu spätnú väzbu. Ide o komplexnú kompetenciu, ktorá si vyžaduje nielen odborné vedomosti, ale aj pedagogickú skúsenosť a schopnosť reagovať na rôznorodé situácie v triede. Vychádzajúc z uvedených výsledkov preto odporúčame vytvárať viac príležitostí na aktívne zapájanie študentov do hodnotenia žiakov počas pedagogických praxí. Študenti by mali mať možnosť analyzovať výsledky žiakov, sledovať ich pokrok a navrhovať pedagogické intervencie. Efektívnym riešením by mohlo byť aj zavedenie samostatného predmetu zameraného na rozvoj diagnostických a hodnotiacich kompetencií, ktorý by prepájal teoretické poznatky s praktickou aplikáciou v školskom prostredí.

V oblasti plánovania a prípravy vyučovacej hodiny sa medzi skupinami nepreukázal štatisticky významný rozdiel, pričom mierne vyššie hodnoty dosiahli učitelia. Zároveň však ide o oblasť, ktorá dosiahla najnižšie hodnoty u študentov učiteľstva, čo poukazuje na jej relatívne slabšie rozvinutie v porovnaní s ostatnými sledovanými kompetenciami. Podobné zistenia uvádzajú aj Dubovicki

a Jukič (2017), ktorí poukazujú na to, že úroveň plánovania a prípravy vyučovania je u študentov nižšia ako u učiteľov. V porovnaní s tým, učitelia disponujú väčšími skúsenosťami, ktoré im umožňujú plánovanie efektívnejšie prispôbovať konkrétnym podmienkam triedy a aktuálnym potrebám žiakov. Tieto zistenia naznačujú potrebu posilnenia praktickej zložky pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov. Študenti by mali mať viac príležitostí plánovať, realizovať a reflektovať vyučovacie hodiny v autentickom školskom prostredí. Dôležité je, aby nepracovali s plánovaním iba na teoretickej úrovni, ale aby mali možnosť overovať svoje prípravy v praxi a následne ich upravovať na základe získaných skúseností. Významnú úlohu v tomto procese zohráva pedagogická prax a cviční učitelia. Tí by mali študentom poskytovať odborné vedenie, spätnú väzbu a podporu pri plánovaní vyučovania, formulovaní cieľov, výbere vhodných metód a riešení konkrétnych pedagogických situácií. Zároveň sa javí ako vhodné rozšíriť rozsah pedagogických praxí tak, aby študenti mali možnosť dlhodobejšie sledovať konkrétne triedy a žiakov.

Mierne vyššie hodnoty v oblasti realizácie vyučovacej hodiny dosiahli učitelia primárneho vzdelávania, avšak medzi študentmi a učiteľmi sa nepreukázal štatisticky významný rozdiel. Tento výsledok poukazuje na skutočnosť, že študenti učiteľstva dosahujú v tejto oblasti značne rozvinuté kompetencie už počas pregraduálnej prípravy. K obdobným záverom dospela aj Michalsky (2021), ktorá poukazuje na minimálne rozdiely medzi študentmi a učiteľmi v oblasti realizácie vyučovania. Uvedené zistenia možno vysvetliť tým, že realizácia vyučovacej hodiny patrí medzi kompetencie, ktoré sú systematicky rozvíjané už počas štúdia prostredníctvom pedagogickej praxe.

V oblasti triednej klímy a disciplíny dosiahli mierne vyššie hodnoty študenti učiteľstva pre primárne vzdelávanie, pričom sa medzi študentmi a učiteľmi nepreukázal štatisticky významný rozdiel. Naopak, Alford a Winters (2025) vo svojom výskume zistili, že učitelia disponujú vyššou mierou sebadôvery v oblasti riadenia triedy a disciplíny, ktorá je podmienená najmä dĺžkou praxe a reálnymi skúsenosťami, čo sa následne premieta aj do vyššej úrovne týchto kompetencií. Rozdiel medzi výsledkami možno vysvetliť viacerými faktormi. V prípade nášho výskumu mohlo zohrávať úlohu aj to, že študenti učiteľstva boli pre žiakov noví, čo mohlo ovplyvniť ich správanie a celkovú atmosféru v triede. Zároveň je potrebné zohľadniť, že úroveň triednej klímy a disciplíny môže výrazne závisieť od konkrétneho triedneho kolektívu, v ktorom učitelia alebo študenti pôsobili.

V súvislosti s týmto naším zistením považujeme za dôležité podporovať budovanie pozitívnych vzťahov v triede prostredníctvom participácie žiakov na tvorbe pravidiel, podpory otvorenej komunikácie a vytvárania príležitostí na sebarealizáciu žiakov. K pozitívnej triednej klíme môže prispieť aj pravidelné

využívanie aktivít zameraných na rozvoj sociálnych vzťahov, vzájomnej dôvery a spolupráce. Dôležitým faktorom efektívneho riadenia triedy je aj prirodzená autorita učiteľa založená na odbornosti, dôslednosti, rešpekte a kvalitnej komunikácii. Učiteľ by mal vystupovať autenticky, stanovovať jasné hranice a zároveň vytvárať podporné a bezpečné prostredie pre učenie. Takýto prístup podporuje disciplínu žiakov a pozitívne ovplyvňuje celkovú atmosféru v triede.

V oblasti sebareflexie dosiahli mierne vyššie hodnoty učiteľa primárneho vzdelávania. Rozdiel medzi skupinami však nebol štatisticky významný. Úroveň sebareflexie je u oboch skupín pomerne vyrovnaná, pričom učitelia disponujú o niečo lepšie rozvinutými kompetenciami v tejto oblasti. Podobné zistenia vo svojom výskume uvádzajú aj Tagle Ochoa a kol. (2019), ktorí poukazujú na mierne vyššiu úroveň sebareflexie učiteľov v porovnaní so študentmi učiteľstva, pričom rozdiely boli minimálne. Uvedené zistenia možno vysvetliť tým, že učitelia majú vďaka dlhodobej pedagogickej činnosti viac príležitostí reflektovať vlastnú prax, analyzovať svoje postupy a prispôbovať ich konkrétnym situáciám. Hoci sú študenti počas štúdia vedení k sebareflexii, ich skúsenosti v porovnaní s učiteľmi sú o čosi obmedzenejšie. Napriek tomu možno konštatovať, že rozdiely v tejto oblasti sú minimálne a obe skupiny majú tieto kompetencie značne rozvinuté.

Na základe uvedených zistení možno predpokladať, že jednotlivé oblasti didaktických kompetencií sú ovplyvňované rozdielnou mierou praktických skúseností. Získané výsledky potvrdzujú, že rozvoj didaktických kompetencií predstavuje dlhodobý a kontinuálny proces, preto je potrebné venovať systematickú pozornosť ich rozvíjaniu nielen počas pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov, ale aj v rámci kontinuálneho profesijného vzdelávania učiteľov z praxe. Posilňovanie praktických skúseností, prepájanie teórie s praxou a vytváranie priestoru pre reflexiu vlastnej pedagogickej činnosti môžu významne prispieť k zvyšovaniu kvality vyučovania a efektívnejšiemu napĺňaniu výchovno-vzdelávacích cieľov.

Literatúra

- Alford, K., & Winters, J. (2025). Comparing self-efficacy of preservice and inservice teachers: What factors influence the teachers efficacy of undergraduate and graduate students. *Critical Questions in Education*, 16(2), 129–142.
- Dubovicki, S., & Jukić, R. (2017). The importance of acquiring pedagogical and didactic competencies of future teachers – The Croatian context. *Early Child Development and Care*, 187, 1557–1568.

Ferencová, J., & Kosturková, M. (2020). *Kapitoly z didaktiky: Od učenia sa k vyučovaniu*. Prešov: Rokus.

Michalsky, T. (2021). Preservice and inservice teachers noticing of explicit instruction for self-regulated learning strategies. *Frontiers in Psychology*, 12.

Orazova, F. (2025). Fundamental theoretical aspects of didactic competence in the context of the educational process. *Current Research Journal of Philological Sciences*, 6, 51–53.

Rapsová, L. (2024a). *Psychologicky gramotný učiteľ*. Nitra: PF UKF v Nitre.

Rapsová, L. (2024b). Diferencie v didaktických kompetenciách medzi študentmi učiteľstva a učiteľmi v praxi. *GRANT Journal*, 14(1), 47–51.

Rapsová, L., Szíjjártóová, K., & Süttö, L. (2021). *Dotazník didaktických kompetencií učiteľa*. Nitra: PF UKF.

Sokolová, L. (2021). *Metódy vyučovania psychológie a predmetov osobnostného a sociálneho rozvoja 2.0*. Bratislava: Slovenská asociácia pre učiteľstvo psychológie.

Šuťáková, V. (2017). Didaktické kompetencie učiteľa v edukačnej praxi. *Edukácia. Vedecko-odborný časopis*, 2(1), 303–312.

Šuťáková, V., & Ferencová, J. (2017). *Psychodidaktika v edukačnej praxi vysokých škôl*. Prešov: PU v Prešove.

Tagle Ochoa, T., Díaz Larenas, C., Alarcón Hernández, P., Quintana Lara, M., Ramos Leiva, L., & Etchegaray Pezo, P. (2019). Pre-service and in-service EFL teachers' levels of reflection. *Opción*, 35(90), 1402–1434.

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.

ROZVOJ ZLOŽIEK PSYCHOLOGICKEJ GRAMOTNOSTI V PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVE UČITEĽOV PRE PRIMÁRNE VZDELÁVANIE V SLOVENSKEJ REPUBLIKE

DEVELOPMENT OF COMPONENTS OF PSYCHOLOGICAL LITERACY IN THE UNDERGRADUATE PREPARATION OF TEACHERS FOR PRIMARY EDUCATION IN THE SLOVAK REPUBLIC

Eliška Riečičiarová, Marcela Verešová

Abstrakt: Príspevok za venuje psychologickej gramotnosti v pregraduálnej príprave učiteľov pre primárne vzdelávanie na vybraných vysokých školách v Slovenskej republike. Výskum bol realizovaný kvalitatívnym prístupom prostredníctvom analýzy informačných listov psychologických predmetov. Výsledky ukázali zastúpenie vedomostnej a aplikačnej zložky psychologickej gramotnosti, pričom reflektívno-etická zložka a kritické myslenie boli zastúpené v menšej miere.

Kľúčové slová: psychologická gramotnosť, pregraduálna príprava, primárne vzdelávanie

Abstract: The paper focuses on psychological literacy in the undergraduate preparation of teachers for primary education at selected universities in the Slovak Republic. The research was conducted using a qualitative approach through the analysis of course syllabi for psychology-related subjects. The findings revealed the presence of the knowledge-based and application-oriented components of psychological literacy, while the reflective-ethical component and critical thinking were represented to a lesser extent.

Key words: psychological literacy, undergraduate preparation, primary education

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

1 Úvod do problematiky

Súčasná škola kladie na učiteľa veľké nároky nielen v oblasti vedomostí aj aj v oblasti psychologickej pripravenosti. Učiteľ by mal vedieť komunikovať so žiakmi, porozumieť ich potrebám, zvládať rôzne situácie v triede a vytvárať pozitívne prostredie pre učenie. Preto je dôležité, aby sa už počas vysokoškolského štúdia rozvíjala psychologická gramotnosť budúcich učiteľov.

Študenti učiteľstva primárneho vzdelávania sú charakterizovaní silnou orientáciou na dieťa ako celok. Ich profesijný rast je spojený s rozvojom schopnosti vytvárať bezpečné, podporné. Stimulujúce prostredie v triede, čo je rovnako dôležité ako samostatné odovzdávanie vedomostí z predmetov (Kyriacou, C., 2007). Pre budúcich učiteľov primárneho vzdelávania je mimoriadne dôležité, aby si počas štúdia rozvíjali tzv. pedagogický takt. Táto schopnosť im umožňuje pohotovo a s citom reagovať na rôzne nečakané situácie v triede. Právne miera tejto vnímavosti zo strany učiteľa rozhoduje o tom, či sa

v triede podarí vytvoriť atmosféru bezpečia a vzájomnej dôvery, ktorá je pre učenie žiakov dôležitá (Vališová, A. a Kasíková, H., 2011).

Súčasný vzdelávanie budúcich učiteľov primárneho vzdelávania sa zameriava na to, aby študent nepôsobil len ako niekto, kto odovzdáva informácie, ale skôr ako sprievodca učenia. Cieľom prípravy je naučiť študenta vytvárať také podnetné prostredie, v ktorom dieťa nie je pasívne, ale stáva sa aktívnym objaviteľom sveta pod odborným a citlivým vedením svojho učiteľa (Průcha, J., 2017). Takýto učiteľ by mal byť charakterizovaný predovšetkým ako vnímavý diagnostik rozvojových možností dieťaťa. V procese prípravy je nevyhnutné, aby si osvojil schopnosť vidieť svet očami žiaka a dokázal identifikovať jeho individuálne silné i slabé stránky. Táto psychologická vnímavosť mu následne umožňuje rozvíjať výučbu tak, aby každé dieťa zažilo úspech, čo je základom k úspešnému vzdelávaniu (Helus, Z., 2015). Budúci učiteľ by mal počas štúdia nadobudnúť schopnosť samostatne riešiť zložité pedagogické situácie, pričom jeho profesijný rozvoj je podmienený neustálym prepojením teoretického vzdelávania s reflexiou vlastnej praktickej skúsenosti (Bačová, V., 2011).

Uvedené atribúty a kompetencie učiteľov pre primárne vzdelávanie tak podčiarkujú potrebu cieleného rozvíjania ich psychologickú gramotnosť už počas ich pregraduálnej prípravy. Psychologická gramotnosť predstavuje schopnosť využívať psychologické poznatky, zručnosti a princípy v každodennom aj profesijnom živote (Cranney, J. et al., 2012).

Jej význam sa prejavuje najmä v pedagogickej praxi, kde učiteľ pracuje s rôznymi potrebami žiakov a reaguje na rôzne sociálne a emocionálne situácie.

Model psychologickú gramotnosti podľa T. V. McGovern et al. (2010) zahŕňa viacero zložiek, medzi ktoré patrí vedomostná, aplikačná, reflexívno-etická zložka a kritické myslenie. Vedomostná zložka sa orientuje na získanie psychologických poznatkov, aplikačná zložka na ich využitie v pedagogickej praxi, reflektívno-etická zložka zahŕňa sebareflexiu a etické uvažovanie a kritické myslenie predstavuje schopnosť analyzovať a hodnotiť informácie (McGovern, T. V. et al., 2010).

Významnú úlohu pri rozvoji psychologickú gramotnosti zohrávajú psychologické predmety zaradené do študijných programov učiteľstva pre primárne vzdelávanie. Tieto predmety poskytujú študentom priestor na získavanie teoretických vedomostí aj praktických zručností využiteľných v pedagogickej praxi (Tóblova, E., Krištofiaková, L., 2021).

Psychologická gramotnosť je dôležitou súčasťou profesijnej prípravy budúcich učiteľov. Učiteľ v primárnom vzdelávaní sa v pedagogickej praxi stretáva s rôznymi situáciami, ktoré si vyžadujú nielen odborné vedomosti, ale aj

schopnosť porozumieť žiakom, ich potrebám, správaniu a emóciám. Dôležitá je tiež schopnosť dobre komunikovať a riešiť konflikty a vytvárať pozitívnu klímu v triede. (Vališová, A., Kasíková, H., 2011)

Rozvoj psychologickkej gramotnosti môže budúcim učiteľom pomôcť lepšie reagovať na potreby žiakov a zvládať náročné situácie v školskom prostredí. Významnú úlohu pri jej rozvíjaní zohrávajú psychologicky orientované predmety zaradené do vysokoškolskej prípravy učiteľov pre primárne vzdelávanie.

Cieľom výskumu bolo analyzovať psychologické predmety v študijných programoch učiteľstva pre primárne vzdelávanie na vybraných školách v Slovenskej republike a aké zložky psychologickkej gramotnosti sú najviac zastúpené v týchto predmetoch.

2 Metódy výskumu

Výskum bol realizovaný kvalitatívnym prístupom. Ako výskumná metóda bola použitá obsahová analýza dokumentov, konkrétne informačné listy predmetov dostupných na webových stránkach vysokých škôl.

Do výskumu boli zaradené predmety psychologického charakteru študijného programu učiteľstvo pre primárne vzdelávanie. Pri jednotlivých predmetoch sa sledoval názov predmetu, forma výučby, počet kreditov a tematické zameranie predmetu.

Predmety boli následne analyzované z hľadiska rozvoja psychologickej gramotnosti podľa T. V. McGovern et al. (2010). pozornosť bola zameraná na vedomostnú, aplikačnú, reflexívno-etickú zložku a kritické myslenie.

Do výskumu boli zaradené študijné programy viazané na prípravu učiteľov pre primárne vzdelávanie v magisterskom stupni štúdia na nasledovných univerzitách v SR:

- Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre (UKF): <https://www.ukf.sk/studium/akreditovane-studijne-programy?sp=7127>;
- Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici (UMB): <https://www.umb.sk/uchadzac/ponuka-studia-pre-uchadzacov-o-studium-na-najblizsi-akademicky-rok/vyhľadavanie-studijnych-programov/ucitelstvo-pre-primarne-vzdelavanie-externa-magisterske-inzinierske-studium.html>;
- Univerzita Komenského v Bratislave (UK): <https://www.fedu.uniba.sk/o-fakulte/vnutorny-system-kvality-pdf-uk/studijne-programy-a->

plany/magisterske-studijne-programy/ucitelstvo-pre-primarne-vzdelavanie/;

- Prešovská univerzita v Prešove (PU):
<https://student.unipo.sk/maisportal/studijneProgramy.mais?spsId=60635072&arksId=58114979&fakultaId=5;>
- Trnavská univerzita v Trnave (TRUNI):
<https://pdf.truni.sk/sites/default/files/studijne-programy/2022/3-osp-ucitelstvo-pre-primarne-vzdelavanie-mgr-df.htm>.

3 Výsledky

Výsledky analýzy ukázali rozdiely medzi jednotlivými univerzitami v počte psychologických predmetov aj v zastúpení jednotlivých zložiek psychologickej gramotnosti.

Tabuľka 1 Psychologické predmety z aspektu zastúpenia zložiek psychologickej gramotnosti v pregraduálnej príprave učiteľov pre predprimárne vzdelávanie (magisterský stupeň) na univerzitách v SR

Univerzita	N	Dominantná zložka PsG	Menej zastúpené zložky PsG	Dominantný druh výučby
UKF	3	Vedomostná Aplikačná	Kritické myslenie Reflektívno-etická	Semináre
PU	3	Vedomostná Aplikačná	Kritické myslenie Reflektívno-etická	Semináre
UMB	2	Vedomostná Aplikačná	Kritické myslenie Reflektívno-etická	Semináre
TRUNI	2	Vedomostná	Reflektívno-etická Kritické myslenie Aplikačná	Prednáška + Seminár
UK	2	Vedomostná	Reflektívno-etická Kritické myslenie Aplikačná	Prednášky

Legenda: N – počet predmetov centrovanych na rozvoj psychologickej gramotnosti v magisterskom štúdiu učiteľstva pre primárne vzdelávanie, PsG – psychologická gramotnosť; Zdroj: Vlastné spracovanie na základe analýzy informačných listov predmetov

Predmety, ktoré sme analyzovali na základe opisu v informačných listoch predmetov, boli povinné predmety, povinne výberové a voliteľné predmety v magisterskom stupni štúdia (vylúčili sme pre objektivitu komparácie spojený

päťročný študijný program na UKF). Najväčšie zastúpenie psychologických predmetov v pregraduálnej príprave učiteľov pre primárne vzdelávanie bolo zistené Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre a Prešovskej univerzite v Prešove. Predmety boli zamerané najmä na psychológiu učenia, pedagogickú a školskú psychológiu, praktické riešenie psychologických problémov a situácií v prostredí školy.

Vo väčšine predmetov dominovala vedomostná zložka psychologickej gramotnosti. Predmety boli prevažne zamerané na získavanie teoretických poznatkov z oblasti psychológie. Zastúpenie aplikačnej zložky bolo identifikované predovšetkým prostredníctvom definovaných výsledkov vzdelávania v informačných listoch predmetov. Reflektívno-etická zložka a kritické myslenie boli zastúpené v menšej miere, alebo z aspektu opisu v informačných listoch predmetov cielených psychologických predmetov neboli identifikované. Na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre a na Prešovskej univerzite v Prešove prevládali semináre a praktické cvičenia, ktoré umožňujú väčšie zapojenie študentov do výučby. Naopak, na Univerzite Komenského v Bratislave boli najviac zastúpené prednášky. Pri pohľade na komplexný študijný program treba konštatovať, že psychologická gramotnosť je rozvíjaná čiastočne aj v predmetoch s pedagogickým či didaktickým profilom, no len v nadväznosti na niektorú tému, ktorá je súčasťou obsahového štandardu daného predmetu.

4 Diskusia a záver

Výsledky výskumu poukazujú na význam psychologickej prípravy budúcich učiteľov pre primárne vzdelávanie v rámci vysokoškolského štúdia. Analýzou informačných listov predmetov viazaných na rozvoj jednotlivých zložiek psychologickej gramotnosti v ich pregraduálnej príprave v magisterskom stupni štúdia sme poukázali na pomerne nízke zastúpenie psychologickej prípravy budúcich učiteľov primárneho vzdelávania.

Vo väčšine psychologicky orientovaných predmetov prevláda vedomostná zložka psychologickej gramotnosti. To znamená, že študenti získavajú najmä teoretické poznatky z oblasti psychológie. Zastúpená však bola aj aplikačná zložka, ktorá súvisela s využitím psychologických poznatkov v praxi, čo je pre rozvoj psychologickej gramotnosti dôležité (McGovern, T.V. et al., 2010). Pozitívnym zistením bolo väčšie zastúpenie seminárov na niektorých univerzitách. Takáto forma výučby umožňuje študentom aktívnejšie sa zapojiť do vyučovania a prepájať teóriu s praxou.

Najmenej sa vyskytovala reflektívno-etická zložka a v malej miere bol zastúpený aj komponent viazaný na cielený rozvoj kritického myslenia budúceho

učiteľa pre primárne vzdelávanie. Práve tieto oblasti sú však pre budúcich učiteľov primárneho vzdelávania rovnako dôležité, pretože im pomáhajú premýšľať pri rôznych situáciách, riešiť problémy a lepšie reagovať na potreby žiakov s vysokou mierou integrity a aplikácie morálnych princípov.

Určitým obmedzením výskumu bolo, že analýza bola realizovaná iba na základe informačných listov predmetov dostupných na webových stránkach univerzít. Výskum preto nezachytáva reálny priebeh výučby ani reálne skúsenosti samotných študentov na vybraných univerzitách. Ponúka však prienik do akreditovaného obsahu vzdelávania tak, ako ho predstavujú univerzity na ich webových sídlach verejnosti. Prieskum poukazuje aj na potrebu zvýšenia vzdelávania v cielených predmetoch, ktoré posilnia psychologickú gramotnosť učiteľov pre primárne vzdelávanie v oblasti kritického myslenia a reflektívno-etickej zložky.

Literatúra

Bačová, V. 2011. *Identita v psychológii*. Bratislava: Veda. s. 427, ISBN 978-80-224-1191-2.

Cranney, J., Botwood, L., Morris, S., & Harvey, N. (2012). Psychological literacy and applied psychology in undergraduate education. In J. Cranney & D. S. Dunn (Eds.), *The psychologically literate citizen* (pp. 146 – 164). New York: Oxford University Press.

Helus, Z. 2015. *Psychologie pro pedagogy*. 2. vyd. Praha: Grada. 400 s. ISBN 978-80-247-4674-6.

Kyriacou, C. 2007. *Essential Teaching Skills*. 3rd ed. Cheltenham: Nelson Thornes.

McGovern, T. V., Corey, L. A., Cranney, J., Dixon, W. E., Holmes, J. D., Kuebli, J. E., Ritchey, K. A., Smith, R. A., & Walker, S. J. (2010). Liberal education, psychology, and foundations. In D. F. Halpern (Ed.), *Undergraduate education in psychology: A blueprint for the future of the discipline* (pp. 9–22). Washington, DC: American Psychological Association.

Průcha, J. 2002. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha : Portál. 152 s. ISBN 80-7178-621-7.

Tóblová, E., & Krištofiaková, L. (2021). *Praktická príprava budúcich učiteľov* (1st ed.). Dubnica nad Váhom: Vysoká škola DTI.

Vališová, A., Kasíková, H. 2011. *Pedagogika pro učitele*. 2. vyd. Praha: Grada. 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.

ÚLOHA UČITEĽOV V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH PRI ROZVOJI INTERAKTÍVNEJ PSYCHOLOGICKEJ GRAMOTNOSTI DETÍ

THE ROLE OF PRESCHOOL TEACHERS IN DEVELOPING CHILDREN'S INTERACTIVE PSYCHOLOGICAL LITERACY

Diana Náhlovská, Andrea Juhásová

Abstrakt: Interaktívna psychologická gramotnosť predstavuje významnú súčasť celkového rozvoja dieťaťa predškolského veku. Zahŕňa schopnosť efektívne komunikovať, spolupracovať, riešiť problémy, porozumieť vlastným emóciám a emóciám druhých, ako aj aplikovať psychologické poznatky v každodenných sociálnych situáciách. Cieľom štúdie bolo analyzovať úlohu učiteľov materských škôl pri rozvíjaní interaktívnej psychologickéj gramotnosti detí a identifikovať pedagogické prístupy podporujúce jej rozvoj. Príspevok má charakter prehľadovej štúdie založenej na analýze domácich a zahraničných odborných zdrojov. Výsledky poukazujú na význam učiteľa ako modelu správania, facilitátora sociálnych interakcií a tvorcu podnetného edukačného prostredia. Zistenia zároveň zdôrazňujú význam hry, sociálnej interakcie a emocionálne podporujúcej klímy pri rozvíjaní psychologickéj gramotnosti v predškolskom veku. Štúdia poukazuje na potrebu systematického rozvoja psychologickéj gramotnosti učiteľov, ktorí predstavujú kľúčový faktor úspešného rozvoja sociálnych, emocionálnych a komunikačných kompetencií detí.

Kľúčové slová: psychologická gramotnosť, interaktívna psychologická gramotnosť, predškolský vek, učiteľ materskej školy, sociálna interakcia..

Abstract: Interactive psychological literacy is an important component of the overall development of preschool-aged children. It encompasses the ability to communicate effectively, collaborate, solve problems, understand one's own emotions and those of others, and apply psychological knowledge in everyday social situations. The aim of the study was to analyze the role of preschool teachers in developing children's interactive psychological literacy and to identify pedagogical approaches that support its development. This paper is a review study based on an analysis of domestic and international professional sources. The results highlight the importance of the teacher as a role model, a facilitator of social interactions, and a creator of a stimulating educational environment. The findings also emphasize the importance of play, social interaction, and an emotionally supportive climate in developing psychological literacy in preschool-aged children. The study highlights the need for the systematic development of psychological literacy among teachers, who are a key factor in the successful development of children's social, emotional, and communication competencies.

Key words: psychological literacy, interactive psychological literacy, preschool age, preschool teacher, social interaction.

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

1 Úvod do problematiky

Predškolský vek predstavuje jedno z najvýznamnejších období ontogenetického vývinu človeka. V tomto období dochádza k intenzívnym zmenám v oblasti kognitívneho, sociálneho, emocionálneho a jazykového vývinu, ktoré vytvárajú základ pre ďalšie vzdelávanie a úspešnú adaptáciu dieťaťa v spoločnosti (Simleša, 2015). Výskumy poukazujú na to, že približne 90 % mozgu sa vyvinie do piateho roku života, čo zdôrazňuje význam kvalitných podnetov a primeranej stimulácie v ranom detstve (Sydney Children's Hospitals Network, 2024). Práve v tomto období si deti osvojujú základné sociálne normy, učia sa regulovať svoje emócie, nadväzovať vzťahy a rozvíjajú schopnosti potrebné pre úspešné fungovanie v školskom i spoločenskom prostredí.

Význam predškolského veku spočíva nielen v rozvoji poznávacích procesov, ale aj vo formovaní sociálnych a emocionálnych kompetencií. Sociálny vývin dieťaťa sa prejavuje postupným prechodom od egocentrického vnímania sveta k schopnosti porozumieť potrebám a perspektívam druhých ľudí. Dieťa sa učí spolupracovať, dodržiavať pravidlá, riešiť konflikty a budovať vzťahy s rovesníkmi aj dospelými (Montessori, 2018; Darling-Churchill, 2016). Zároveň sa rozvíja emocionálna oblasť osobnosti, ktorá zahŕňa schopnosť rozpoznávať, pomenúvať a regulovať vlastné emócie, ako aj porozumieť emocionálnym prejavom iných ľudí (Poláková, 2019).

V súvislosti s podporou harmonického rozvoja dieťaťa sa v posledných rokoch dostáva do popredia koncept psychologickkej gramotnosti. Psychologická gramotnosť predstavuje schopnosť využívať psychologické poznatky, zručnosti a postoje pri riešení každodenných životných situácií, budovaní medziludských vzťahov a rozhodovaní (Murdoch, 2016). Jej cieľom nie je iba osvojovanie teoretických vedomostí, ale predovšetkým ich etické a praktické využívanie v osobnom, profesijnom a spoločenskom živote (Chrz et al., 2015). Psychologická gramotnosť sa preto považuje za dôležitú súčasť komplexného rozvoja jednotlivca a za významný predpoklad úspešného fungovania v modernej spoločnosti (Hulme et al., 2015).

Osobitný význam v prostredí predprimárneho vzdelávania nadobúda interaktívna psychologická gramotnosť. Táto úroveň psychologickkej gramotnosti sa zameriava na schopnosť využívať psychologické poznatky v sociálnych interakciách, komunikácii a medziludských vzťahoch. Zahŕňa kompetencie ako efektívna komunikácia, spolupráca, riešenie problémov, empatia, sebareflexia a schopnosť adaptovať svoje správanie konkrétnym sociálnym situáciám (Rapsová, 2024; Verešová, 2025). Podľa Sokolovej et al. (2014) medzi základné komponenty interaktívnej psychologickkej gramotnosti patrí aplikácia

psychologických poznatkov v praxi, individuálny prístup, sebarozvoj, kritické myslenie, budovanie interpersonálnych vzťahov a schopnosť riešiť problémy.

Rozvoj interaktívnej psychologickej gramotnosti úzko súvisí so sociálnym učením. Sociálne interakcie predstavujú významný nástroj učenia, prostredníctvom ktorého si deti osvojujú nové vedomosti, sociálne normy a vzorce správania. Sociálne učenie prebieha prostredníctvom pozorovania, napodobňovania, komunikácie a spolupráce s ostatnými členmi sociálneho prostredia (Felice et al., 2022). Výskumy ukazujú, že kvalitné interakcie s rovesníkmi a dospelými podporujú rozvoj kritického myslenia, komunikačných schopností, sociálnej adaptability a schopnosti riešiť problémy (Newman et al., 2012; Gao et al., 2024). Sociálne prostredie tak vytvára základné podmienky pre rozvoj psychologickej gramotnosti a jej praktické uplatňovanie v každodennom živote.

Významnú úlohu pri rozvoji psychologickej gramotnosti zohráva hra, ktorá predstavuje dominantnú aktivitu predškolského veku. Prostredníctvom hry deti experimentujú so sociálnymi rolami, učia sa spolupracovať, komunikovať a regulovať svoje správanie. Hra zároveň podporuje rozvoj symbolického myslenia, jazykových schopností, kreativity a emocionálnej inteligencie (Grigel'ová, 2014; Roskos, 2023). Ako uvádzajú Sitorus et al. (2025) a Kraft (2025), hra vytvára prirodzené prostredie pre osvojovanie sociálnych a komunikačných kompetencií, ktoré sú základom psychologickej gramotnosti.

Kľúčovým činiteľom rozvoja interaktívnej psychologickej gramotnosti v materskej škole je učiteľ. Učiteľ neplní iba úlohu sprostredkovateľa poznatkov, ale vystupuje ako model sociálneho správania, facilitátor učenia a mediátor sociálnych interakcií. Prostredníctvom svojho správania, komunikácie a pedagogických stratégií vytvára podmienky pre rozvoj emocionálnych, sociálnych a komunikačných kompetencií detí. Kvalita vzťahu medzi učiteľom a dieťaťom významne ovplyvňuje nielen proces učenia, ale aj celkový psychosociálny vývin dieťaťa (Teachers Institute, 2023).

Výskumy poukazujú na to (napr. Darling-Churchill, 2016), že kvalita skúseností získaných v predškolskom období významne ovplyvňuje neskoršiu školskú úspešnosť, sociálnu adaptáciu a emocionálnu pohodu dieťaťa.

V súčasnosti sa v pedagogickej aj psychologickej literatúre čoraz väčšia pozornosť venuje konceptu psychologickej gramotnosti. Psychologická gramotnosť predstavuje schopnosť využívať psychologické vedomosti, zručnosti a postoje pri riešení každodenných situácií, budovaní vzťahov a rozhodovaní (Murdoch, 2016). Osobitný význam v predškolskom veku nadobúda interaktívna psychologická gramotnosť, ktorá zahŕňa schopnosť efektívnej komunikácie,

spolupráce, riešenia problémov a vytvárania pozitívnych sociálnych vzťahov (Rapsová, 2024).

Interaktívna psychologická gramotnosť sa rozvíja predovšetkým prostredníctvom sociálnych interakcií. Sociálne učenie, komunikácia s rovesníkmi a dospelými, spoločné riešenie problémov a participácia na skupinových aktivitách vytvárajú podmienky na osvojovanie sociálnych a emocionálnych kompetencií (Felice et al., 2022; Newman et al., 2012). Významným nástrojom rozvoja psychologickej gramotnosti je hra, ktorá predstavuje prirodzený spôsob učenia detí predškolského veku a podporuje rozvoj symbolického myslenia, komunikácie, empatie a sociálnych zručností (Roskos, 2023; Sitorus et al., 2025).

Kľúčovú úlohu v tomto procese zohráva učiteľ materskej školy. Prostredníctvom svojho správania, komunikácie a pedagogických intervencií vytvára podmienky pre rozvoj sociálnych vzťahov, emocionálnej regulácie a psychologickej gramotnosti detí. Učiteľ zároveň predstavuje významný model správania, ktorý ovplyvňuje spôsob, akým deti komunikujú, riešia konflikty a vytvárajú medziľudské vzťahy (Verešová, 2025).

Cieľom predkladanej štúdie bolo analyzovať úlohu učiteľov materských škôl pri rozvoji interaktívnej psychologickej gramotnosti detí a identifikovať faktory, ktoré podporujú jej efektívny rozvoj v podmienkach predprimárneho vzdelávania.

2 Metódy

Príspevok má charakter teoretickej prehľadovej štúdie. Metodologický postup bol založený na systematickej analýze, komparácii a syntéze domácich a zahraničných vedeckých zdrojov z oblasti psychológie, pedagogiky a predškolskej edukácie.

Predmetom analýzy boli odborné publikácie zamerané na psychologickú gramotnosť, interaktívnu psychologickú gramotnosť, sociálny a emocionálny vývin detí predškolského veku, sociálne učenie, význam hry a úlohu učiteľa v predprimárnom vzdelávaní.

Pri spracovaní zdrojov bola využitá obsahová analýza literatúry, kritické hodnotenie teoretických konceptov a komparácia výskumných zistení. Cieľom bolo identifikovať hlavné determinanty rozvoja interaktívnej psychologickej gramotnosti a úlohu učiteľa pri ich implementácii do pedagogickej praxe.

3 Výsledky

Analýza odbornej literatúry poukázala na viacero faktorov, ktoré významne ovplyvňujú rozvoj interaktívnej psychologickej gramotnosti detí predškolského veku.

Prvou významnou oblasťou je sociálny a emocionálny vývin dieťaťa. Výskumné zistenia poukazujú na to, že schopnosť spolupracovať, vytvárať vzťahy, regulovať emócie a riešiť konflikty sa začína intenzívne formovať práve v predškolskom období. Kvalita sociálnych skúseností získaných v materskej škole významne ovplyvňuje neskoršie školské úspechy aj celkové psychosociálne fungovanie jednotlivca.

Druhou významnou oblasťou je sociálna interakcia ako nástroj učenia. Literatúra zdôrazňuje, že deti sa učia predovšetkým prostredníctvom komunikácie, spolupráce a pozorovania druhých. Sociálne učenie podporuje rozvoj komunikačných schopností, kritického myslenia, riešenia problémov a sociálnej adaptability. Interakcia s rovesníkmi aj dospelými zároveň vytvára priestor na získavanie spätnej väzby a rozvoj empatie.

Významnú úlohu zohráva hra ako prirodzený nástroj učenia. Prostredníctvom hry si deti osvojujú sociálne pravidlá, učia sa spolupracovať, vyjadrovať svoje potreby a chápať perspektívu druhých. Hra zároveň podporuje rozvoj symbolického myslenia, jazykových kompetencií a emocionálnej regulácie. Výskumné poznatky potvrdzujú, že pedagogicky usmerňovaná hra patrí medzi najefektívnejšie stratégie rozvoja psychologickej gramotnosti v predškolskom veku.

Analýza literatúry ďalej ukázala, že učiteľ materskej školy plní viacero vzájomne prepojených rolí. Vystupuje ako model sociálneho a emocionálneho správania, facilitátor interakcií medzi deťmi, mediátor konfliktov a organizátor podnetného vzdelávacieho prostredia. Efektívny učiteľ zároveň využíva individualizovaný prístup, podporuje sebareflexiu detí, vytvára bezpečnú klímu a systematicky rozvíja ich sociálne kompetencie.

Významným zistením je aj potreba psychologickej gramotnosti samotných učiteľov. Učitelia disponujúci vyššou úrovňou psychologickej gramotnosti dokážu lepšie porozumieť individuálnym potrebám detí, efektívnejšie komunikovať s rodičmi a vytvárať kvalitnejšie podmienky pre rozvoj sociálnych a emocionálnych kompetencií detí.

4 Diskusia a záver

Výsledky prehľadovej štúdie potvrdzujú, že interaktívna psychologická gramotnosť predstavuje významnú súčasť celkového rozvoja dieťaťa predškolského veku. V súlade s koncepciou psychologickkej gramotnosti (Murdoch, 2016; Hulme et al., 2015) možno konštatovať, že nejde iba o osvojovanie vedomostí, ale predovšetkým o schopnosť využívať psychologické poznatky pri budovaní vzťahov, komunikácii a riešení každodenných situácií.

Analýza poukázala na význam sociálnych interakcií ako základného mechanizmu učenia. Zistenia korešpondujú so sociálno-konstruktivistickými prístupmi, ktoré zdôrazňujú význam komunikácie a spolupráce pri formovaní poznania (Felice et al., 2022; Gao et al., 2024). Prostredníctvom interakcií s rovesníkmi a učiteľmi si deti osvojujú sociálne normy, učia sa porozumieť vlastným emóciám a rozvíjajú schopnosť riešiť problémy.

Osobitný význam má hra ako dominantná aktivita predškolského veku. Výskumné poznatky poukazujú na jej význam pri rozvoji symbolického myslenia, sociálnych zručností, jazykových kompetencií a emocionálnej regulácie (Roskos, 2023; Kraft, 2025). Hra zároveň vytvára bezpečný priestor na experimentovanie, spoluprácu a osvojovanie nových sociálnych skúseností.

Významným zistením štúdie je potvrdenie kľúčovej úlohy učiteľa pri rozvoji interaktívnej psychologickkej gramotnosti. Učiteľ nevystupuje iba ako sprostredkovateľ poznatkov, ale predovšetkým ako facilitátor sociálneho učenia a model prosociálneho správania. Kvalita interakcií medzi učiteľom a dieťaťom významne ovplyvňuje rozvoj sociálnych, emocionálnych a komunikačných kompetencií detí.

Limity štúdie

Predkladaný príspevok má charakter prehľadovej štúdie, a preto neprináša vlastné empirické zistenia. Závery vychádzajú z interpretácie a syntézy dostupných odborných zdrojov. Ďalším limitom je rozdielna metodologická kvalita analyzovaných štúdií a odlišné konceptualizácie psychologickkej gramotnosti v jednotlivých výskumoch.

Odporúčania pre pedagogickú prax

Na základe analyzovaných poznatkov odporúčame systematicky začleňovať aktivity zamerané na rozvoj sociálnych a emocionálnych kompetencií do každodennej práce materských škôl. Dôležité je využívať kooperatívne hry, diskusné aktivity, modelové situácie a čítanie príbehov podporujúce porozumenie emóciám.

Osobitná pozornosť by mala byť venovaná profesijnému rozvoju učiteľov v oblasti psychologickkej gramotnosti. Vzdelávanie učiteľov by malo zahŕňať rozvoj komunikačných zručností, emocionálnej inteligencie, práce s konfliktmi a podpory sociálneho učenia detí.

Možno konštatovať, že učiteľ materskej školy predstavuje kľúčový faktor rozvoja interaktívnej psychologickkej gramotnosti detí. Prostredníctvom kvalitných interakcií, vhodne zvolených pedagogických stratégií a podnetného prostredia významne prispieva k formovaniu sociálnych, emocionálnych a komunikačných kompetencií, ktoré tvoria základ úspešného fungovania dieťaťa v škole i v neskoršom živote.

Literatúra

Darling-Churchill, K. E. & Lippman, L. L. (2016). Early childhood social and emotional development, In *Advancing the field of measurement*. Online. Amsterdam: Elsevier, pp. 1–7. Available from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0193397316300053> [viewed 2026-03-01].

Felice, S., Hamilton, A. F. C., Ponari, M., Vigliocco, G., (2022). Learning *from* others is good, *with* others is better: the role of social interaction in human acquisition of new knowledge. *Philos Trans R Soc Lond B Biol Sci*. Vol. 378. Available from: <https://royalsocietypublishing.org/rstb/article/378/1870/20210357/109103/Learning-from-others-is-good-with-others-is-better> [viewed 2026-03-14].

Gao, F., Wang, Ch., Xie, H., Hong, J. (2024). *Social Interaction and Online Learning Efficiency for Middle School Students: The Mediating Role of Social Presence and Learning Engagement*. Online. Vol. 14. ISSN: 2076-328. Available from: <https://www.mdpi.com/2076-328X/14/10/896> [viewed 2026-02-12].

Grigel'ová, I. (2014). *Hra a hračka ako podporný činiteľ v predprimárnej edukácii*. Online. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, 58 s. ISBN 978-80-8052-682-5. Dostupné z: https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/grigelova_2.pdf [citované 2026-02-05].

Hulme, J. Skinner, R., Collins, E., Worsnop, F. (2015). Psychological literacy: A multifaceted perspective. Online. Vol. 21, pp. 13. *Psychology Teaching Review*. Available from:

https://www.researchgate.net/publication/303824451_Psychological_literacyA_multifaceted_perspective [viewed 2026-02-14].

Chrz, V., Nohavová, A., Slavík, J. (2015) *Psychologická gramotnost ze dvou poznávacích perspektiv: Aktuální výzva pro výuku psychologie a její didaktiku* Online. *Studia paedagogica*, 26 s. Dostupné na: <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/download/18995/15051/42528> [citované 2026-02-09].

Kraft, B. (2025). *The influence of play on early literacy*. Online. London: The International Educator. Available from: <https://www.tieonline.com/article/7802/the-influence-of-play-on-early-literacy> [viewed 2026-02-14].

Montessori, M. (2018). *Absorbující mysl: Vývoj a výchova dětí od narození do šesti let*. Bratislava: Portál, 328 s. ISBN 978-80-262-1393-2.

Murdoch, D. D. (2016). *Psychological literacy: proceed with caution, construction ahead*. Online. Bethesda, MD: National Institutes of Health. Available from: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4982490/> [viewed 2026-01-10].

Newman, T., Olle, M., Bradley, C. (2012). *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*: Social interaction as a contributor to significant learning outcomes in online instruction. Available from: https://www.researchgate.net/publication/284180212_Social_interaction_as_a_contributor_to_significant_learning_outcomes_in_online_instruction [viewed 2026-01-10].

Poláková, P. (2019). *Jak rozvíjet pohyb, emoce a smysly: Pozorné a spokojné dítě*. Nitra: Grada, 176 s. ISBN 978-80-271-0760-5.

Rapsová, L. (2024). *Psychologický gramotný učitel'*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 230 s. ISBN 978-80-558-2200-6.

Roskos, K. A. (2023). *Play's Potential in Early Literacy Development*. Online. USA: *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Available from: <https://www.child-encyclopedia.com/play/according-experts/plays-potential-early-literacy-development> [viewed 2026-02-02].

Sitorus, R. W., Siregal, K. P., Sari, R. I. (2025). *Educia Journal: The Role of Play Based Learning in Early Childhood Development*. Online. Available from: <https://doi.org/10.71435/610424> [viewed 2026-01-25].

Sokolová, L., Lemešová, M., Jursová Zacharová Z. (2014). *Psychologická príprava budúch učiteľ'ov a učiteliek: inovatívne prístupy*. Online. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 137 s. ISBN 978-80-223-3656-7. Dostupné na:

https://www.astiret.com/sites/zjz/content/accounts/zlatka/psychologicka_prip_rava_ucitelov.pdf [citované 2026-02-07].

Sydney Children's Hospitals Network. (2026). *Preschoolers (3-5 years)*. Online. Available from <https://www.schn.health.nsw.gov.au/kids-health-hub/growth-and-development/preschoolers> [viewed 2026-02-15].

Šimleša, S., Capanec, M. (2015). *Executive Functions during Childhood Development*. In: International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition). 489-496 pp. Available from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780080970868230833> [viewed 2026-02-16].

Teachers institute, (2023). *Emotional development in children: Stages and influences*. Online. New York: Teachers Institute. Available from: <https://teachers.institute/facilitating-growth-development/emotional-development-children-stages-influences/> [viewed 2026-04-01].

Verešová M. (2025). KONVERGENCIE VEDECKEJ ČINNOSTI ŠTUDENTOV A UČITEĽOV VI. Online. Nitra: PF UKF v Nitre, 294 s. ISBN 978-80-558-2283-9. Dostupné z: https://www.kpsp.pf.ukf.sk/files/pdf/konvergencie_VI.pdf [citované 2026-02-01].

ČASŤ 2

ĎALŠIE VÝZNAMNÉ OBLASTI PSYCHOLOGICKÉHO POZNANIA PRE PEDAGOGICKÝCH A ODBORNÝCH ZAMESTNANCOV ŠKÔL

NEUROPSYCHOLÓGIA ÚZKOSTI V DETSKOM VEKU

NEUROPSYCHOLOGY OF ANXIETY IN CHILDHOOD

Janka Kontošová, Robert Krause

Abstrakt: Článok charakterizuje špecifické vývinové znaky detí v predškolskom veku. Zameriava sa na neuropsychologické aspekty úzkosti v ranom detstve vrátane biologických mechanizmov jej vzniku. Na základe analýzy dostupných vedeckých zdrojov približuje fungovanie limbického systému, amygdaly a prefrontálneho kortexu a ich vzájomnú interakciu pri spracovaní emočných podnetov. Osobitná pozornosť je venovaná moderným zobrazovacím metódam, ktoré umožňujú sledovať zmeny funkčnej aktivity mozgu prostredníctvom prietoku krvi. Článok reflektuje aj závery empirických štúdií, najmä výskumu Gaffrey a kol. (2021), ktorý poukazuje na súvislosť medzi funkčnou konektivitou amygdaly a prefrontálneho kortexu a schopnosťou regulácie emócií u detí predškolského veku. Predkladá analýzu a komparáciu výsledkov výskumov, ktoré preverujú faktory a etiológiu úzkosti z psychologického hľadiska, všíma si kognitívne a behaviorálne aspekty úzkosti a okrajovo informuje o možnostiach terapie na zmiernenie prejavov úzkosti.

Kľúčové slová: Úzkosť. Predškolský vek. Neuroplasticita. Amygdala. Neuropsychologické aspekty.

Abstract: The article characterizes the specific developmental features of children in the preschool period. It focuses on the neuropsychological aspects of anxiety in early childhood, including the biological mechanisms of its emergence. Based on an analysis of available scientific sources, it outlines the functioning of the limbic system, the amygdala, and the prefrontal cortex, as well as their interaction in processing emotional stimuli. Particular attention is paid to modern neuroimaging methods that make it possible to monitor changes in brain functional activity through blood flow. The article also reflects the findings of empirical studies, especially the research of Gaffrey et al. (2021), which highlights the relationship between the functional connectivity of the amygdala and the prefrontal cortex and the ability of preschool children to regulate emotions. It presents an analysis and comparison of research results that examine the factors and etiology of anxiety from a psychological perspective, addresses cognitive and behavioral aspects of anxiety, and briefly discusses therapeutic options for alleviating symptoms of anxiety.

Key words: Anxiety. Preschool age. Neuroplasticity. Amygdala. Neuropsychological aspects.

1 Úvod do problematiky neurológie úzkosti

Čitateľ v článku nájde informácie o úzkosti detí v predškolskom veku. Výskyt úzkosti v populácii je pomerne vysoký a Svetová zdravotnícka organizácia odhaduje, že približne jedna miliarda ľudí na svete žije s duševnými poruchami. Celá spoločnosť čelí nárastu duševných porúch a diskutuje o „epidémii úzkosti“. Úzkosť zasahuje všetky vekové kategórie nevynímajúc predškolský vek, ktorý je kľúčovým obdobím z hľadiska psychického a sociálneho vývinu dieťaťa aj dozrievania centrálnej nervovej sústavy. Mozog dieťaťa dosahuje približne

90 % svojej finálnej veľkosti už do 5. roku života, ale jednotlivé mozgové štruktúry dozrievajú rozdielnym tempom. V článku sa zameriavame na neuropsychologické aspekty úzkosti v detskom veku a snažíme sa nájsť spúšťače úzkosti z biologického hľadiska, pričom za kľúčové oblasti mozgu považujeme amygdalu a prefrontálny kortex. Ich spolupráca alebo nespolupráca predstavuje dôležitý faktor pri diagnostikovaní a pochopení úzkosti. Nové medicínske technológie pomáhajú pri jej skorej diagnóze a intervencii. V článku sa venujeme syntéze poznatkov o vývine dieťaťa v kontexte Medzinárodnej klasifikácie chorôb, skúmame kauzálne faktory vzniku úzkosti, analyzujeme vplyv rodinného a školského prostredia a poukazujeme na komorbiditu s ADHD či depresívnymi stavmi. V predškolskom období dieťa ešte nedokáže racionálne posúdiť dôvody úzkosti, preto je spolupráca odborníkov nevyhnutná a na záver poukazujeme na to, že úzkosť sa vyskytuje už v ranom detstve často spolu s inými poruchami, pričom má tendenciu pretrvávať, no vďaka moderným technológiám ju vieme včas odhaliť.

1.1 Vývinové špecifiká predškolského veku a vymedzenie úzkosti

Predškolský vek je obdobie od 3 do 6 rokov. Je to veľmi dôležitá etapa vývinu človeka. Dieťa prvýkrát opúšťa rodinné prostredie. Stretáva sa s novými ľuďmi a situáciami. Dochádza k rozvoju sociálnych vzťahov (Čavojský, 2015; Končeková, 2005). Vývin zahŕňa biologické, psychické aj sociálne zmeny (Končeková, 2005). Z biologického hľadiska je obdobím prvej vyťahnutosti, menia sa proporcie tela, výrazným motorickým míľnikom je vyhranenosť pravej alebo ľavej ruky (Gáborová, Porubčanová, 2017). V psychickej sfére sa toto štádium prejavuje obrovskou zvedavosťou, ktorú psychológovia často označujú ako druhé obdobie otázok (Bobáková, 2022). Prežívanie emócií je u predškolákov vysoko impulzívne a labilné, keďže dieťa svoje autentické city ešte nedokáže navonok skrývať ani ich efektívne kontrolovať. Pre zdravý sociálny vývin je nevyhnutné stabilné rodinné zázemie, pretože extrémne autoritatívne alebo naopak príliš liberálne výchovné prístupy môžu byť spúšťačom vážnych úzkostí (Gáborová, Porubčanová, 2017). Celé toto vývinové obdobie sa niekedy metaforicky nazýva obdobím špongie. Najväčšou prekážkou pri včasnej pomoci je však skutočnosť, že predškolák nemá pre svoj vek dostatočne vyvinuté rečové ani mentálne schopnosti na presné opísanie svojho vnútorného strachu.

Úzkosť je komplexná emocionálna a telesná reakcia, ktorá vzniká v mozgu ako multifaktoriálny proces (Pittman, 2023). Do veku 5 rokov síce mozog dosiahne 90% svojej finálnej veľkosti, no pre chýbajúce synapsie a rečové limity predškolák potrebuje pomoc dospelého na reguláciu strachu (Krause, 2024). Úzkosť vzniká aj bez reálneho ohrozenia. Prejavuje sa aj fyziologickými symptómami. Typické sú napríklad búšenie srdca, bolesti brucha, svalové

napätie, plytké dýchanie, ale aj odmietanie jedla, zmeny v spánku či intenzívny plač. Strach je na rozdiel od úzkosti okamžitá reakcia systému „bojaj alebo uteč“ na konkrétnu, prítomnú a reálnu hrozbu (Malá, 2023). Nová Medzinárodná klasifikácia chorôb (MKCH-11) definuje úzkostné poruchy cez utrpenie a zhoršenie fungovania v živote. Medzi hlavné typy patria generalizovaná úzkostná, panická, sociálna a separačná úzkostná porucha, agorafóbia, špecifická fóbia či selektívny mutizmus. MKCH-11 prináša modernú zmenu tým, že striktne neoddeľuje detské verzie chorôb od verzií pre dospelých, uplatňuje prístup jednej diagnózy počas celého života jedinca, tzv. lifespan approach. Slovensko sa momentálne nachádza v prechodnom období, kedy postupne zavádza tento nový systém, no v praxi mnohokrát využíva aj staršie kódy MKCH-10 (NCZI, 2025).

1.2 Neuropsychologické východiská a neuroplasticita detského mozgu

Neuropsychológia ako interdisciplinárna disciplína skúma vzťah medzi mozgom a správaním a poskytuje dôležité poznatky o biologickom základe psychických procesov. V prípade úzkosti sa zameriava najmä na identifikáciu mozgových štruktúr a funkčných prepojení, ktoré sa podieľajú na jej vzniku a regulácii (Dobeš, 2005). Mozog predškolského dieťaťa je charakteristický vysokou mierou neuroplasticity, ktorá umožňuje rýchlu adaptáciu na nové podnety. Dochádza k intenzívnej tvorbe synapsí, pričom niektoré spojenia sa posilňujú a iné zanikajú. Tento proces je citlivý na vplyv prostredia a môže byť výrazne ovplyvnený negatívnymi skúsenosťami alebo stresom. Keďže fungovanie mozgu priamo ovplyvňuje správanie a prežívanie človeka, klinická neuropsychológia sa opiera o empirické výskumy zamerané na centrálnu nervovú sústavu (CNS). V modernej dobe neuropsychológia zažíva obrovský rozmach vďaka pokročilým zobrazovacím medicínskym technikám (ako fMRI), ktoré umožňujú vedcom v reálnom čase sledovať činnosť mozgu, napr. amygdaly (Krause, 2024).

1.3 Fungovanie mozgu predškôľaka pri prežívaní úzkosti

Mozog je riadiacim orgánom tela. Zodpovedá za emócie aj správanie. Obsahuje približne 100 miliárd neurónov, je plastický a flexibilný. V predškolskom veku dochádza k jeho rýchlemu vývinu, spracováva informácie, jeho časti medzi sebou spolupracujú. Vznikajú nové synapsie a iné zanikajú. Obdobie predškolského veku je jedno z najdynamickejších období, kedy sa prudko rozvíjajú verbálne schopnosti, pamäť a sebaregulácia. V mozgu sa nachádza centrum úzkosti, ktorého kľúčové štruktúry sú: kôra, limbický systém, amygdala, prefrontálny kortex. Mozgová kôra sa skladá z kľúčových oblastí: *senzorické oblasti* (spracovanie zmyslov), *motorické oblasti* (pohybové impulzy) a *asociačné oblasti*, ktoré spájajú informácie a umožňujú zložitejšie myšlienkové

operácie. Ďalšou štruktúrou je limbický systém, ktorý ako obranný štít cez hypothalamus spúšťa typické telesné prejavy úzkosti (Dylevský, 2022). Jeho činnosť sa prejavuje napríklad zvýšenou srdcovou frekvenciou, zrýchleným dýchaním alebo svalovým napätím. V predškolskom veku sú tieto reakcie výraznejšie, pretože regulačné mechanizmy vyšších mozgových centier ešte nie sú plne vyvinuté.

Mierna úzkosť je prirodzená a pomáha deťom učiť sa riešiť situácie, ktoré považujú za nebezpečné. Na to, aby sme vedeli určiť, či ide o úzkosť aj v prípade malých detí, nám pomáhajú medicínske zobrazovacie techniky, najmä fMRI, PET a SPECT/CT, ktorých mimoriadny rozvoj nastal až v posledných rokoch. Tieto technológie merajú zmeny funkcií mozgu a sledujú zmeny prietoku krvi v jednotlivých častiach mozgu. V predškolskom veku mozog „spotrebúva“ obrovské množstvo energie na tvorbu nových spojení. Ak je v tomto období amygdala nadmerne prekrvená, dieťa môže reagovať úzkostne aj na neutrálne podnety, pretože prefrontálny kortex ešte nie je dostatočne zrelý na to, aby túto aktivitu utlmil (Černák a kol., 2009).

Plummer (2013) uvádza, že v emocionálnom živote malého dieťaťa je veľmi dôležité vytvorenie efektívneho systému regulácie emócií. Je nevyhnutné rozvíjať schopnosť samoregulácie, pretože nie je vhodné, aby dieťa bolo zahľtené nepríjemnými emóciami. Podľa nej existujú dve oblasti mozgu obzvlášť dôležité pre rozvoj tejto schopnosti: amygdala a prefrontálny kortex. Pittman (2023) rovnako uvádza, že hlavnými zdrojmi úzkosti v mozgu sú dve cesty. Jednou z nich je amygdala, vďaka ktorej detekujeme hrozbu a ktorá v prípade ohrozenia spustí stresovú reakciu, a druhou je mozgová kôra, ktorá je dráhou vnemov, myšlienok, logiky či vedomej pamäti a napomáha regulovať náš strach premenený na úzkosť. Bilbao (2018) rovnako označuje dvoch protagonistov zodpovedných za vznik úzkosti – amygdalu, ktorá funguje ako alarm, keď vníma nebezpečenstvo, a frontálny lalok racionálneho mozgu, ktorý umožňuje dieťaťu ovládať strach a kontrolovať emócie.

Referenčné hodnoty prietoku krvi v amygdale pri predškolákoch naznačujú, že počas vývinu detského mozgu dochádza k zmenám. Wintermark (2004) uvádza, že pomocou kvantitatívnej počítačovej tomografie (SPECT/CT) sa potvrdila hypotéza, že detský mozog sa po narodení ďalej vyvíja a hodnoty prietoku krvi sa líšia podľa veku. Priemerný regionálny prietok krvi mozgom bol pri deťoch do 6 mesiacov 40 ml/100g/min., vrcholil pri deťoch vo veku 2 – 4 roky na hodnote 130 ml/100g/min. (kedy vzniká najviac nových synapsií) a stabilizoval sa na 50 ml/100g/min. vo veku 7 až 8 rokov. Ashworth (2021) na základe výsledkov fMRI preukázala zmenenú nervovú aktiváciu a zvýšenú

aktivitu amygdaly u mladých ľudí, ktorí prežívajú úzkosť, pričom táto úzkosť je často spojená s polymorbiditou, najčastejšie s ADHD alebo depresiou.

Bez dobre vyvinutého prefrontálneho kortexu majú deti ťažkosti so sebakontrolou, sebareguláciou a schopnosťou cítiť sa prepojení s ostatnými. Veľmi malé deti nedokážu ovládať svoje impulzy k záchvatom hnevu, pretože prefrontálny kortex ešte nie je úplne vyvinutý. Ako uvádzajú Hathaway, Newton (2023), prefrontálny kortex (PFC) sa považuje za „centrum osobnosti“. Jeho prepojenia s inými časťami mozgu umožňujú prispôbiť sa situáciám a kontrolovať svoje reakcie. Dysfunkcia a znížená aktivita PFC sa spája s neuropsychiatrickými poruchami, ako sú úzkosti alebo depresia.

Gaffrey a kol. (2021) uvádzajú, že súvislosti medzi zvýšenou reaktivitou amygdaly a jej prepojením s PFC sú v ranom detstve kľúčové pre pochopenie včasnej dysregulácie emócií. Vo svojom výskume 132 predškolských detí pomocou fMRI v pokojovom stave zistili, že funkčná prepojenosť medzi amygdalou a PFC pozitívne súvisí so schopnosťou regulácie emócií dieťaťa. Keďže predškoly nie sú schopní objektívne posudzovať mieru vlastnej úzkosti, rodičia v uvedenom výskume vyplnili dotazník mapujúci konkrétne obavy dieťaťa, ako je nervozita z plávania, potreba mať veci v presnom poradi, strach zo psov, hmyzu či z odluky v materskej škole (Nova Psychology, 2024). Pri experimente boli deťom ukazované tváre, ktoré v nich vyvolávali úzkostné stavy. Amygdala okamžite reagovala zvýšenou aktivitou, stávala sa dominantnou a vysielala do tela silné úzkostné signály. Závbery potvrdzujú individuálne rozdiely v konektivite amygdala-PFC už počas tohto raného obdobia a ukazujú, že spomalené prepojenie môže súvisieť s neskoršou psychopatológiou (Gaffrey a kol., 2021). Aj Park (2025) upozorňuje na nevyhnutnosť včasného skríningu pri prevencii komplikácií spojených s úzkostnými poruchami (ADHD, schizofrénia) a na dôležitosť využívania dotazníka úzkosti v predškolskom veku.

Gabard-Durnam (2014) vo svojej štúdii hodnotili vývoj funkčnej konektivity amygdaly a kortikálnych oblastí od 4 do 23 rokov pomocou fMRI. Väzba amygdaly s PFC sa s pribúdajúcim vekom stávala čoraz spoľahlivejšou a silnejšou, čo je v súlade s teoretickými východiskami o neuroplasticite mozgu. Ukázalo sa, že tento okruh je primárnou mozgovou dráhou regulácie emócií a má kauzálny vplyvom na fyziologické signály (triaska, chvenie rúk, napätie tela). Obdobie medzi 4. a 10. rokom života sa vyznačovalo odlišnou kvalitou prepojení, čo naznačuje, že detstvo predstavuje jedinečné obdobie potenciálnej tvárnosti vo vývine tohto okruhu (Gabard-Durnam, 2014).

Na základe týchto informácií môžeme zhrnúť, že za vznikom úzkosti z neurobiologického hľadiska stojí amygdala ako centrum strachu a jej

prepojenie s prefrontálnym kortexom, ktorý je zodpovedný za racionálne myslenie. Mozog dieťaťa v tomto období vykazuje maximálnu mieru neuroplasticity. Neuropsychológovia sa zhodujú, že hneď ako amygdala dostane podnet, zvýši sa jej reaktivita a v mozgu sa hľadajú prepojenia s PFC, ktorý by mal napomáhať aktivovať naučenú reakciu. V prípade, že k prepojeniu nedôjde, dieťa ostáva zasiahnuté negatívnou situáciou a nastupuje úzkosť, ktorá sa prejaví navonok (napr. triaškou). Ak dieťa samostatne situáciu nezvládne a nemá situáciu naučenú, je dôležitá okamžitá intervencia vonkajšieho prvku – rodiča alebo učiteľa.

1.4 Kognitívne prejavy úzkosti

Úzkosť sa prejavuje na viacerých úrovniach. Kognitívne aspekty úzkosti u detí predškolského veku úzko nadväzujú na ich neurobiologický vývin a formujú konkrétny klinický obraz tohto prežívania. Jerome Kagan (2002) zaviedol pojem inhibovaný temperament, ktorý označuje vrodenú biologickú opatrnosť dieťaťa pri stretnutí s novými vecami či situáciami, ktoré sú spojené s hyperaktívnym limbickým systémom a vysokou citlivosťou amygdaly. Jeho dlhoročný výskum priniesol alarmujúce zistenie, že až 61 % detí vykazujúcich inhibíciu vo veku 4 rokov má v adolescencii priamu predispozíciu k rozvoju sociálnej úzkosti. V kognitívnej rovine sa táto zraniteľnosť prejavuje negatívnym interpretačným skreslením, kedy úzkostné deti vnímajú neutrálne podnety z okolia ako ohrozujúce a podceňujú vlastnú schopnosť zvládnuť ich – napr. smiech spolužiaka si vysvetľujú nesprávne, myslia si, že sa smejú im. Na toto myšlienkové nastavenie nadviazal výskum, ktorý realizoval Muris a kol. (2002), pričom zistil, že až 74 % detí vo veku 4 až 6 rokov trpí strachom z imaginárnych tvorov, čo priamo súvisí s typickým magickým myslením tohto obdobia. Úzkosť v materskej škole sa môže manifestovať aj ako selektívny mutizmus, kedy dieťa sinak rozvinutou rečou kvôli ochromujúcemu strachu zámerne potlačí schopnosť hovoriť, môže mať strach z učiteľky, alebo z iných detí. Ďalším závažným prejavom, ktorý charakterizuje Moran (2016) je oslabenie pracovnej pamäte, keďže úzkostné procesy odčerpávajú kapacitu pozornosti potrebnú na plnenie bežných zadaní, deti nedokážu myslieť na úlohu, ktorú majú splniť. Cannon (2010) zároveň zdôrazňuje, že deti s úzkosťou majú tendenciu interpretovať neutrálne situácie ako ohrozujúce, čo vedie k prehlbovaniu ich úzkostného prežívania.

To potvrdila aj štúdia Visu-Petra a kol. (2014), v ktorej úzkostné deti pri testovaní kognitívneho výkonu spočiatku dosahovali úspešnosť iba dvoch bodov zo šiestich. Tento výskum však zároveň priniesol optimistický poznatok, že pri úlohách s pozitívnymi podnetmi (napr. milé tváre) sa pozornosť a pamäť predškolákov výrazne zlepšovali.

Výchovný štýl a včasná psychologická intervencia tak hrajú kľúčovú rolu v tom, či sa tieto negatívne kognitívne vzorce u dieťaťa zafixujú, alebo sa ich podarí úspešne zmierniť.

1.5 Behaviorálne prejavy úzkosti

Behaviorálne prejavy slúžia ako priama komunikácia úzkostného dieťaťa s okolím a transformujú neviditeľné vnútorné napätie do konkrétneho konania. Výskumy potvrdili, že poruchy spánkového režimu v predškolskom veku nie sú len prechodným problémom, ale predstavujú vážny rizikový ukazovateľ, ktorý predpovedá rozvoj úzkostných porúch v dospelosti. V prostredí materskej školy sa úzkosť najčastejšie manifestuje vyhybavým správaním. Veľmi nápadnou a často nesprávne pochopenou skupinou sú psychomotorické prejavy, kam radíme chvenie tela či ohrýzanie nechťov. Podľa zistení tento zlozvyk vzniká primárne v predškolskom veku a postihuje až takmer 30 % detí, pričom psychológovia ho jednoznačne interpretujú ako vonkajší ventil hlbokej vnútornej neistoty, konfliktov alebo zlých citových väzieb. Rovnako varovným signálom je regresívne správanie, kedy sa napríklad satie palca mení z prirodzeného dojčenského reflexu na únikovú stratégiu tichého predškolača, ktorý zažíva traumy zo separácie od rodiny. Keďže sa jednotlivé symptómy často prelínajú a môžu časom vyústiť do polymorbidity s ADHD či depresiou, je dôkladná analýza rodinného a školského prostredia kľúčom k úspešnej včasnej intervencii.

Etiológia detskej úzkosti predstavuje prepletenú sieť vnútorných genetických predispozícií a vonkajších sociálnych vplyvov, ktoré pôsobia už od prenatálneho obdobia. Psychický stav matky a vysoká hladina stresového hormónu kortizolu priamo ovplyvňujú vyvíjajúci sa nervový systém plodu, pričom po pôrode postihujú úzkostné či depresívne stavy až 10 % až 20 % žien. Ak rodinné prostredie dieťaťa neposkytuje dostatok citového naladenia a bezpečia, biologické následky sú exaktne merateľné. Výskumy preukázali, že štvorročné deti vyrastajúce vo vysoko stresujúcom prostredí majú preukázateľne menší objem prefrontálneho kortexu a trpia deficitom v sociálnych interakciách. Pri prechode do sekundárneho prostredia materskej školy čelí predškolač zvýšenej záťaži, kde okolo štvrtého roka života začína intenzívne vnímať rovesnícke prijatie či odmietnutie. Do tohto tradičného rámca dnes vstupujú aj moderné determinanty, predovšetkým nadmerné používanie smartfónov, ktoré zahlcujú bujnú detskú fantáziu neadekvátnymi informáciami, vyvolávajú úzkosť zo smrti či katastrof a cez modré svetlo vážne narúšajú spánok. Technológie však môžu mať aj opačný, terapeutický efekt, čo potvrdila rozsiahla metaanalýza 25 klinických štúdií, v ktorej špeciálne mobilné aplikácie pomohli deťom znížiť úzkosť z hospitalizácie a operačných zákrokov prostredníctvom nácviku sebaregulácie. Nesmierne dôležitý výskum priniesla Ingeborgrud s kolektívom

(2023), ktorý sledoval výskyt úzkostných porúch u malých detí do 7 rokov, kde prevalencia dosahuje približne 8,5 %. Táto štúdia odhalila, že spomedzi všetkých symptómov identifikovaných u trojročných detí sú to práve prejavy sociálnej fóbie, ktoré neskôr predpovedajú rozvoj úzkosti spoločne s prejavmi ADHD v školskom veku. Keďže predškólační nedokážu objektívne posúdiť svoj stav, kľúčom k úspechu zostáva včasná diagnostika založená na výpovediach rodičov a následná kognitívno-behaviorálna terapia.

Hľadanie optimálnych terapeutických prístupov k úzkostným poruchám v ranom detstve je v pedagogickej a klinickej praxi čoraz naliehavejšou témou, pričom najvýznamnejší pokrok predstavuje kognitívno-behaviorálna terapia. Podľa odborníkov je KBT vysoko efektívna, musí však byť prispôbena predškólakom. Priebeh takejto vekovo modifikovanej terapie u detí od 3 do 7 rokov detailne zdokumentoval Minde (2010) vo svojom výskumnom programe, ktorý pozostával z ôsmich týždenných sedení. Počas nich deti úspešne využívali kreslenie na externalizáciu svojho strachu, hrali bábkové divadlo a praktizovali somatické techniky, ako je bublinkové dýchanie či svalová relaxácia. Tento výskum navyše preukázal, že predškólační dokážu rýchlo pochopiť, že „sa dá hovoriť s vlastným mozgom“ a pomocou pozitívneho posilňovania zmeniť svoje úzkostné myšlienky. Zároveň však upozorňuje na potrebu rezervovaného prístupu k medikamentóznej liečbe v tomto veku, keďže na rozdiel od starších detí neexistujú dostatočné dáta o účinkoch kombinovanej farmakoterapie u takto malej populácie. V tejto štúdii boli podané lieky deťom až keď po 4 týždňoch KBT nevideli terapeuti žiaden pokrok.

2 Sumarizácia zistení a záver

Komparácia vedeckých zdrojov preukázala, že regionálny prietok krvi v mozgu dieťaťa výrazne kolíše; kým u dojčiat dosahuje približne 40 ml/100g/min, vo veku 2 až 4 rokov vrcholí na hodnote až 130 ml/100g/min (Wintermark, 2004). Tento vrchol priamo súvisí s masívnou tvorbou synapsí a zvýšenou emočnou zraniteľnosťou. Výskum pomocou fMRI v pokojovom stave u 132 predškóľakov exaktne potvrdil, že oslabená funkčná konektivita v okruhu medzi amygdalou a prefrontálnym kortexom je primárnym biologickým rizikovým faktorom, ktorý priamo určuje zníženú schopnosť dieťaťa regulovať vlastné emócie (Gaffrey a kol., 2021). Tieto neurobiologické limity majú závažné vývinové dôsledky, keďže až 61 % detí s vrodeným inhibovaným temperamentom vo veku 4 rokov vykazuje v adolescencii priamu predispozíciu k rozvoju sociálnej úzkosti (Kagan, 2002).

V kognitívnej rovine sa zraniteľnosť prejavuje magickým myslením, pričom až 74 % detí vo veku 4 až 6 rokov trpí strachom z imaginárnych tvorov (Muris a kol., 2002). Úzkostné stavy navyše preukázateľne oslabujú kapacitu pracovnej pamäte, v dôsledku čoho tieto deti dosahovali pri neutrálnych podnetoch úspešnosť len 2 body zo 6, no ich výkon sa výrazne zvýšil pri prezentácii pozitívnych emočných stimulov (Visu-Petra a kol., 2014). V rámci behaviorálnych prejavov sa vnútorné napätie často ventiluje psychomotoricky, pričom ohrýzanie nechťov postihuje v tomto období až takmer 30 % detí. Celková prevalencia úzkostných porúch u detí do 7 rokov dosahuje približne 8,5 %, pričom symptómy sociálnej fóbie prítomné už u trojročných detí spoľahlivo predpovedajú neskorší paralelný rozvoj úzkosti a prejavov ADHD v školskom veku (Ingeborgrud a kol., 2023).

Vzhľadom na maximálnu neuroplasticitu detského mozgu dokáže cieľená a včasná pedagogicko-psychologická intervencia pozitívne modulovať neurálne dráhy, preto nie je vhodné čakať, kým dieťa z úzkosti samo vyrastie. Analýza potvrdila, že verbálnu terapiu je nutné nahrádzať vekovo modifikovanými hravými a somatickými formami. Efektívnosť tohto prístupu demonštroval Minde (2010), ktorého 8-týždňový program kognitívno-behaviorálnej terapie využívajúci kreslenie, bábkové divadlo, bublinkové dýchanie a svalovú relaxáciu viedol k úspešnej sebaregulácii myšlienok, pričom farmakoterapia zostala len sekundárnou možnosťou pri absencii pokroku dieťaťa. Z hľadiska etiológie je kľúčové eliminovať nekontrolovaný prístup k smartfónom, ktoré cez modré svetlo a nevhodný obsah stimulujú úzkostnú fantáziu a narúšajú spánok, zatiaľ čo digitálne technológie v kontrolovanom terapeutickom prostredí pomáhajú úzkosť redukovať. Bezpečné rodinné a školské prostredie zásadne znižuje aktivitu stresových systémov a produkciu kortizolu. Keďže predškólak pre rečové a mentálne limity nedokáže samostatne identifikovať a opísať kognitívnu úzkosť, multidisciplinárna spolupráca expertov a prípadné doplnenie diagnostiky o zobrazovacie metódy (fMRI, SPECT/CT) sú kľúčom k včasnému podchýteniu symptómov a prevencii polymorbidity v dospelosti.

Analýza a syntéza dostupných vedeckých poznatkov potvrdzuje, že úzkosť v detskom veku je multifaktoriálny jav, ktorý vzniká na základe interakcie neurobiologických, psychologických a sociálnych determinantov. Z neuropsychologického hľadiska je kľúčovým mechanizmom narušenie funkčnej rovnováhy a konektivity v okruhu medzi hyperaktívnou amygdalou, ktorá deteguje hrozby, a anatomicky nezrelým prefrontálnym kortexom, ktorého regulačné a exekutívne funkcie sú v ranom detstve obmedzené. Tieto biologické limity potvrdzujú aj moderné zobrazovacie metódy (fMRI, SPECT/CT), ktoré prostredníctvom merania regionálneho prietoku krvi presne identifikujú zmeny

vo funkčnej aktivite mozgu a metabolizme emočných centier. V etiológii úzkostných stavov zohráva nezastupiteľnú úlohu primárne psychosociálne prostredie, predovšetkým rodinné zázemie a uplatňované výchovné štýly. Deti vyrastajúce v prostredí s vysokou mierou chronického stresu, neistoty či traumatizácie vykazujú preukázateľne vyššiu reaktivitu limbického systému, nadmernú produkciu kortizolu a oslabenú štrukturálnu hustotu prefrontálnej kôry (Kariková, 2011). Naopak, stabilné, emočne responzívne a podporné prostredie pôsobí ako významný protektívny faktor, ktorý stimuluje správne dozrievanie vyšších mozgových centier. Keďže úzkostné poruchy postihujú v priemere až 10 % detskej populácie v predškolskom období, včasná diagnostika dokáže zabrániť neskoršej fixácii negatívnych kognitívnych vzorcov. Práve maximálna neuroplasticita a tvárnosť synaptických spojení v predškolskom období vytvára optimálne načasovanie cielených pedagogicko-psychologických intervencií.

Úspešné zvládnutie úzkosti si vyžaduje spoluprácu rodiny (primárneho prostredia), materskej školy (sekundárneho prostredia) a odborníkov (psychológov, terapeutov, lekárov).

Vekovo prispôsobená kognitívno-behaviorálna terapia (hry, relaxácia, externalizácia) vykazuje najlepšie výsledky, zatiaľ čo farmakoterapie sa aplikuje okrajovo a len v najzávažnejších prípadoch.

Literatúra

Ashworth, E., Brooks, S. J., & Schiöth, H. B. (2021). Neural activation of anxiety and depression in children and young people: A systematic meta-analysis of fMRI studies. *Psychiatry Research: Neuroimaging*, 311, Article 111272. <https://doi.org/10.1016/j.psychresns.2021.111272>

Beesdo, K., Knappe, S., & Pine, D. S. (2009). Anxiety and anxiety disorders in children and adolescents: Developmental issues and implications for DSM-V. *Psychiatric Clinics of North America*, 32(3), 483–524. <https://doi.org/10.1016/j.psc.2009.06.002>

Bilbao, Á. (2018). *Detský mozog vysvetlený rodičom*. NOXI.

Bobáková, M. (2022). *Vybrané kapitoly z pedagogickej psychológie*. Prešovská univerzita.

Cannon, M. F., & Weems, C. F. (2010). Cognitive biases in childhood anxiety disorders. *Journal of Anxiety Disorders*, 24(7), 751–758. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2010.05.007>

- Čavojský, I. (2015). Deti predškolského veku a ich hodnoty. In *Evropské pedagogické fórum 2015: Přínosy, výzvy, očekávání. Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference* (s. 9–13). Magnanimitas.
- Černák, P. a kol. (2009). *Křižovatky psychoterapie a neurovied*. Vydavateľstvo F.
- Dobeš, M. (2005). *Základy neuropsychológie*. Spoločenskovedný ústav SAV.
- Dylevský, I. (2022). *Biomedicínská ergonomie*. Grada.
- Gabard-Durnam, L., Flannery, J., Goff, B., Gee, D. G., Humphreys, K. L., Telzer, E., Hare, T., & Tottenham, N. (2014). The development of human amygdala functional connectivity at rest from 4 to 23 years: A cross-sectional study. *NeuroImage*, 95, 193–207. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2014.03.038>
- Gáborová, L., & Porubčanová, D. (2017). *Vývinová psychológia*. Tribun EU.
- Gaffrey, M. S., Senturk, D., & Sheffield, L. H. (2021). Amygdala functional connectivity is associated with emotion regulation. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 60(1), 176–185. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.01.023>
- Hathaway, W. R., & Newton, B. W. (2023). *Neuroanatomy, prefrontal cortex*. StatPearls Publishing. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK499919/>.
- Ingeborgrud, L. H., Steinsbekk, S., & Wichstrøm, L. (2023). The developmental course of anxiety disorders in early childhood: Prevalence, comorbidity, and predictors. *Journal of Anxiety Disorders*, 95, Article 102684. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2023.102684>
- Kagan, J. (2002). Childhood predictors of states of anxiety. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 4(3), 287–293. <https://doi.org/10.31887/DCNS.2002.4.3/jkagan>
- Kariková, S. (2011). *Psychické poruchy v detstve*. Univerzita Mateja Bela.
- Končeková, L. (2005). *Vývinová psychológia*. LANA.
- Krause, R. (2024). *Detský mozog: Predškólák*. Ikar.
- Malá, D. (2023). *Problémy s úzkostí a strachem u dětí*. Portál.
- Minde, K., et al. (2010). The treatment of anxiety disorders in preschool children: A pilot randomized controlled trial. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 49(5), 482–490. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2010.01.012>
- Moran, T. P. (2016). Anxiety and working memory capacity: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 142(8), 831–864. <https://doi.org/10.1037/bul0000051>

Muris, P., Merckelbach, H., & Gadet, B. (2002). Cognitive development and fears in children. *Behaviour Research and Therapy*, 40(1), 37–56. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(01\)00004-9](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(01)00004-9)

Národné centrum zdravotníckych informácií. (2025). *Slovensko sa stalo gestorom latinskej verzie novej Medzinárodnej klasifikácie chorôb v rámci WHO*. Prebrané 7. apríla 2026 z <https://www.nczisk.sk>

Park, S.-H., & Park, S. K. (2025). An updated systematic review and meta-analysis of the predictive validity of the general anxiety disorder (GAD)-7 and GAD-2 in screening for anxiety disorders. *Journal of Affective Disorders*, 391, článok 119913. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2025.119913>

Pittman, C. M., & Karle, E. M. (2023). *Ako poraziť úzkosť* Grada. (Pôvodné dielo vydané 2015)

Plummer, D. M. (2013). *Učíme děti zvládat úzkost, obavy a stres: Cvičení pro mladší školní věk*. Portál.

Visu-Petra, L., Jurje, O., & Mocan, O. (2014). The impact of trait anxiety on preschooler's cognitive performance: Emotional modulation of working memory. *Cognition, Brain, Behavior: An Interdisciplinary Journal*, 18(4), 263–281.

Wintermark, M., Lepori, D., & Verwrey, R. (2004). Brain perfusion in children: Evolution with age assessed by quantitative perfusion CT. *Pediatrics*, 113(6), 1642–1652. <https://doi.org/10.1542/peds.113.6.1642>

NEUROPSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY MOTIVÁCIE V DETSKOM VEKU

NEUROPSYCHOLOGICAL ASPECTS OF MOTIVATION IN CHILDHOOD

Katarína Hudecová, Robert Krause

Abstrakt: Príspevok sa zameriava na neuropsychologické aspekty motivácie v detskom veku. Cieľom je objasniť vzťah medzi fungovaním mozgu a motivovaným správaním detí, ako aj identifikovať faktory, ktoré motiváciu ovplyvňujú. V práci spracovávame základné pojmy a zameriavame sa na neuropsychologický pohľad, najmä na úlohu dopamínového systému, prefrontálnej kôry a ďalších mozgových štruktúr sa podieľajú na regulácii. Práca tiež analyzuje vplyv rodinného a školského prostredia na formovanie motivácie a venuje sa poruchám motivácie, najmä ADHD a naučenej bezmocnosti.

Kľúčové slová: motivácia, detský vek, neuropsychológia, mozog, učenie, odmena

Abstract: This study examines the neuropsychological aspects of childhood motivation. The primary objective is to elucidate the relationship between brain function and motivated behavior in children, as well as to identify the key factors that influence this process. The thesis integrates fundamental theoretical concepts with a neuropsychological perspective, focusing specifically on the role of the dopaminergic system, the prefrontal cortex, and other neural structures involved in regulation. Furthermore, it analyzes the impact of family and school environments on the shaping of motivation and addresses motivational disorders, particularly ADHD and learned helplessness.

Key words: motivation, childhood, neuropsychology, brain, learning, reward

1 Úvod do problematiky neuropsychológie motivácie

Motivácia predstavuje jeden zo základných psychologických procesov, ktorý významne ovplyvňuje správanie človeka, jeho učenie, výkonnosť a celkový osobnostný rozvoj. V detskom veku zohráva motivácia mimoriadne dôležitú úlohu, pretože formuje vzťah dieťaťa k učeniu, jeho schopnosť vytrvať pri riešení úloh a zároveň vplýva na emocionálne prežívanie a sociálne fungovanie. V posledných rokoch sa čoraz väčšia pozornosť venuje skúmaniu motivácie z pohľadu neuropsychológie, ktorá skúma vzťah medzi fungovaním mozgu a správaním človeka.

Motivované správanie je úzko prepojené s aktivitou mozgových štruktúr, najmä dopamínového systému, limbického systému a prefrontálnej kôry. Tieto oblasti sa podieľajú na regulácii emócií, spracovaní odmien, rozhodovaní a sebakontrolle. Keďže mozog dieťaťa sa počas detstva intenzívne vyvíja, mení sa aj spôsob, akým deti reagujú na motiváciu, odmeny a podnety z prostredia.

Teória inštinktov predpokladá, že niektoré formy správania sú vrodené a nevznikajú na základe učenia. Z hľadiska procesu učenia to znamená, že určité

prejavy konania môžu byť determinované prirodzenými, inštinktívnymi reakciami, a nie nadobudnutými poznatkami či podmienenými skúsenosťami.

Teória vzrušenia patrí medzi významné koncepcie motivácie. Ide o psychologický prístup, ktorý v roku 1908 formulovali Robert Yerkes a John Dillingham Dodson. Táto teória vychádza z predpokladu, že pre dosiahnutie čo najlepšieho výkonu pri určitej úlohe je potrebná primeraná, optimálna miera fyziologickej alebo psychickej aktivácie. Ak je úroveň vzrušenia príliš vysoká, teda nadmerná, môže dôjsť k zhoršeniu výkonu; rovnako aj pri príliš nízkej, nedostatočnej aktivácii môže byť výkon oslabený. Koncepcia preto zdôrazňuje existenciu ideálnej hladiny vzrušenia, ktorá je spojená s maximálnou efektivitou.

Atribučná teória motivácie sa sústreďuje na to, ako spôsob vysvetľovania príčin udalostí ovplyvňuje motivačné nastavenie človeka. Vychádza z predpokladu, že jednotlivci interpretujú svoje úspechy a neúspechy prostredníctvom interných alebo externých príčin, pričom tieto interpretácie následne determinujú ich budúce konanie a mieru úsilia. Ak človek považuje príčinu udalosti za výsledok vlastných dispozícií, ako sú schopnosti, snaha alebo vytrvalosť, ide o internú atribúciu. Napríklad úspech v športovej súťaži môže byť pripísaný osobnému talentu či intenzívnej príprave. Naopak, keď sa príčina vysvetľuje okolnosťami mimo jednotlivca, ako je šťastie alebo zásah iných osôb, hovoríme o externej atribúcii. Typickým príkladom je situácia, keď študent zdôvodní slabý výsledok v teste náročnosťou otázok namiesto vlastnej nedostatočnej prípravy (Graham, 2010).

Podľa teórie očakávania sú jednotlivci motivovaní konať vtedy, keď predpokladajú, že ich správanie povedie k priaznivým výsledkom. Táto koncepcia uvádza, že medzi kľúčové prvky motivačného procesu patria očakávanie, inštrumentalita a valencia. Očakávanie predstavuje presvedčenie, že vynaložené úsilie povedie k úspešnému výkonu. Ide o predstavu, že snaha a tvrdá práca by mali byť odmenené čo najlepším možným výsledkom (Chopra, 2019).

Teória sebaurčenia (SDT) predstavuje psychologický prístup, ktorý objasňuje, ako je ľudské správanie formované mierou jeho autonómie alebo schopnosti sebaurčenia. Podľa tejto teórie má správanie, ktoré je sebariadené alebo autonómne, väčšiu pravdepodobnosť, že sa udrží v čase a prispeje k vyššej pohode a osobnému rozvoju, na rozdiel od konania, ktoré je riadené vonkajšími vplyvmi alebo obmedzenou voľbou jednotlivca (Ryan, 2009)

Sociálno-kognitívna teória motivácie vysvetľuje, že ľudské správanie vzniká ako výsledok vzájomného pôsobenia osobných faktorov, správania a environmentálnych vplyvov. Tento mechanizmus môže viesť k osvojeniu si nového konania alebo k modifikácii už existujúcich návykov. Základnou súčasťou

teórie je observačné učenie, proces, pri ktorom sa nové správanie nadobúda sledovaním druhých. Tento proces prebieha v štyroch krokoch: pozornosť, zapamätanie, reprodukcia a motivácia (Bandura, 2005).

Procesy motivácie predstavujú základné mechanizmy správania, ktoré obohacujú ľudskú skúsenosť. Hoci sa štúdium motivovaného konania často zameriava na vonkajšie podnety a posilnenia, nie všetky činnosti vznikajú ako reakcia na vonkajšie stimuly, mnohé sú riadené vnútornými podnetmi, známe ako vnútorná motivácia (Morris et al., 2022).

Deci a Ryan (1985) uvádzajú že o vnútornej motivácii hovoríme vtedy, keď človek robí činnosť len pre samotnú radosť z nej, bez očakávania akejkoľvek vonkajšej odmeny, uznania či pochvaly. Ak dieťa číta knihu preto, že ho baví jej obsah, ide o prejav vnútornej motivovanosti. Takéto správanie býva spravidla prirodzenejšie, flexibilnejšie a tvorivejšie. Vonkajšia motivácia je naopak spojená s konaním pod tlakom vonkajších okolností, čo môže vyvolávať napätie, neistotu a pociť úzkosti.

Na začiatku 20. storočia sa dôležité pohľady na motiváciu výrazne líšili. Woodworth (1918) tvrdil, že vnútorná motivácia vychádza z prirodzených „vrodéných pudov“, ktoré udržiavajú určité správanie. Naopak, Thorndike (1911) a Watson (1913) zastávali názor, že konanie človeka je riadené hlavne vonkajšími stimulmi.

Hull (1943) vo svojej „teórii pudu“, ktorá tiež zdôrazňovala vnútorné hnacie sily, predpokladal, že všetky formy správania slúžia na uspokojenie alebo vyhýbanie sa základným biologickým stavom, ako je napríklad hlad či bolesť.

Táto teória však nedokázala objasniť viaceré nezvyčajné prejavy správania, napríklad prípady, keď hladné potkany ignorovali bolestivé elektrické šoky len preto, aby mohli preskúmať nové prostredie (Nissen, 1930).

Teória pudu, ktorá striktne predpokladala, že všetky formy správania sú riadené výhradne biologickými potrebami, nezobrala do úvahy situácie, v ktorých organizmus uprednostní kognitívne alebo psychické podnety vyššieho rádu pred základnými fyziologickými potrebami. Práve tieto slabiny teórie pudu podnietili vznik nových prístupov a alternatívnych koncepcií vnútornej motivácie (Harlow, 1950).

Deci a Ryan (2015) považujú za dlhodobo účinnejšiu formu motivácie vnútornú motiváciu, pretože jej zdrojom sú osobné záujmy, vnútorné presvedčenia a individuálne hodnoty, nie externé odmeny či tlak okolia. Napriek tomu nemožno význam vonkajších podnetov podceňovať, keďže v určitých

podmienkach a vzhľadom na individuálne charakteristiky človeka môžu významne prispieť k udržaniu alebo posilneniu motivácie.

Teória vonkajšej motivácie predpokladá, že ľudia vykonávajú určité činnosti hlavne z dôvodu očakávaných externých odmien alebo spoločenského tlaku, nie preto, že by ich samotná aktivita vnútorne zaujímala alebo naplňala. Tento typ motivácie je riadený vonkajšími podnetmi a je charakteristický prítomnosťou faktorov, ako sú známky, finančné ohodnotenie či pochvala, ktoré pôsobia ako stimuly k zapojeniu sa do konkrétneho správania. Externá motivácia môže nadobúdať rôzne formy, napríklad odmenu vo forme získania ceny za splnenú úlohu alebo sankciu, akou je pokuta za jej nesplnenie. Podľa tejto koncepcie sa jednotlivci zapájajú v aktivitách s cieľom získať odmenu alebo sa vyhnúť negatívnym následkom (Deci et al., 2020).

Z neuropsychologického hľadiska je motivácia výsledkom vzájomného pôsobenia biologických, psychologických a sociálnych faktorov. Významnú úlohu zohráva dopamínový systém, ktorý sa podieľa na prežívaní odmeny a posilňovaní správania. Aktivita dopamínu ovplyvňuje mieru záujmu, úsilia a vytrvalosti pri vykonávaní rôznych činností.

Dôležitou štruktúrou mozgu je aj prefrontálna kôra, ktorá zabezpečuje reguláciu správania, plánovanie a kontrolu impulzov. Keďže táto časť mozgu dozrieva až v období dospievania, deti často reagujú impulzívnejšie a ich schopnosť sebaregulácie je nižšia než u dospelých. Motivácia dieťaťa je preto výrazne ovplyvnená prostredím, v ktorom vyrastá, najmä rodinou, školou a sociálnymi vzťahmi.

Výskumy poukazujú na to, že externé odmeny síce môžu krátkodobo prispieť k zvýšeniu motivácie a zlepšeniu výkonu, avšak z dlhodobého hľadiska môžu pôsobiť nepriaznivo. Dôvodom je, že môžu oslabovať pocit autonómie a znižovať vnútorný záujem o vykonávanú činnosť. Podľa teórie vonkajšej motivácie môžu odmeny a tresty pochádzajúce z prostredia podporovať učenie tým, že pôsobia ako motivačné podnety smerujúce k osvojeniu a upevneniu požadovaného správania (Dugall et al., 2021).

Teória vnútornej a teória vonkajšej motivácie predstavujú dva rozdielne pohľady na vysvetlenie zdrojov ľudského správania. Vnútna motivácia kladie dôraz na prirodzené uspokojenie a radosť, ktoré vyplývajú zo samotného vykonávania činnosti, bez závislosti od externých odmien. Naopak, koncepcia vonkajšej motivácie zdôrazňuje úlohu externých podnetov, ako sú odmeny alebo sankcie, ktoré pôsobia ako spúšťače správania. Predpokladá, že jednotlivci sú podnecovaní vonkajšími stimulmi, napríklad známkami či finančnou odmenou, aby dosiahli očakávané alebo požadované výsledky.

Cullum (2024) uvádza že klinická neuropsychológia je zásadná pri posudzovaní a liečbe existujúcich alebo predpokladaných porúch neurokognitívnych funkcií počas života jednotlivca. Táto oblasť má dlhoročnú tradíciu výskumu zameraného na kvantifikáciu a pochopenie neurologických procesov. Hodnotenie neuropsychologických profilov, ktoré zahŕňa kvantitatívne aj kvalitatívne aspekty kognitívnych výkonov, umožňuje určiť prítomnosť, rozsah a charakter neurokognitívnych deficitov.

Neuropsychológia sa všeobecne zaoberá vzťahom medzi mozgom a správaním. Podľa Vašinu (1978) ide o psychologickú vednú disciplínu, ktorá na základe vlastných experimentov a teoretických poznatkov skúma zákonitosti dialektického vzťahu medzi psychickými procesmi a neurofyziologickými javmi v normálnom aj patologickom stave.

Diamant a Vašina (1998) charakterizujú neuropsychológiu ako vednú oblasť, ktorá skúma vzťahy medzi fyziologickou činnosťou mozgu – či už neporušenou alebo narušenou – a zložitými prejavmi správania, poznávacími procesmi, emocionálnymi reakciami, psychickou reguláciou konania a osobnostnými črtami, ktoré sa odrážajú v sociálnych interakciách. Špecifikom tejto disciplíny je jej zameranie na široké a vzájomne prepojené spektrum javov.

Chomskaja (1987) považuje za hlavné poslanie klinickej neuropsychológie skúmanie neuropsychologických syndrémov, ktoré vznikajú v dôsledku poškodenia konkrétnych oblastí mozgu, a ich porovnávanie s celkovým klinickým obrazom ochorenia. Za kľúčový teoretický problém neuropsychológie označuje mozgovú organizáciu, resp. lokalizáciu vyšších psychických funkcií.

Lurija (1963) vníma neuropsychológiu ako vednú oblasť, ktorej cieľom je presná klasifikácia porúch vyšších psychických funkcií a analýza mechanizmov narušených psychických procesov, ktoré vznikajú v dôsledku lokálnych poškodení mozgu.

Neuropsychológia sa zameriava na skúmanie vzťahov medzi fungovaním mozgu a správaním človeka (Kolb a Whishaw, 1996). Hoci čerpá poznatky z viacerých vedných oblastí, ako sú anatómia, biológia, biofyzika, etológia, farmakológia, fyziológia, fyziologická psychológia či filozofia, jej hlavným cieľom je rozvíjať poznanie o ľudskom správaní na základe porozumenia funkcií mozgu.

Definícia Melera (1974), podľa ktorej je neuropsychológia vedeckým skúmaním vzťahu medzi mozgom a správaním, je podľa Hortona, Wedingovej a Phaya (1981) príliš zúžená, keďže nezohľadňuje ďalšie oblasti neuropsychológie, ktoré sa v priebehu rokov rozvinuli, ako napríklad klinickú a experimentálnu neuropsychológiu, behaviorálnu neurológiu či behaviorálnu neuropsychológiu. Títo autori následne charakterizujú klinickú neuropsychológiu

ako aplikáciu poznatkov o vzťahoch medzi fungovaním mozgu a ľudským správaním na riešenie klinických problémov.

2 Sumarizácia zistení, diskusia a záver

1. Analýza skúmaných odborných zdrojov poukazuje na to, že motivácia detí je významne ovplyvňovaná neurobiologickými procesmi prebiehajúcimi v mozgu. Výskumy potvrdzujú význam dopamínového systému pri spracovaní odmien a regulácii motivovaného správania. Ukazuje sa, že vhodné podnety z prostredia môžu podporovať vnútornú motiváciu dieťaťa, jeho záujem o učenie a schopnosť vytrvať pri náročných úlohách.
2. Významný vplyv na motiváciu má aj rodinné a školské prostredie. Podporné a bezpečné prostredie prispieva k rozvoju sebadôvery a pozitívneho vzťahu k učeniu. Naopak, dlhodobý stres, nadmerná kritika alebo nedostatok podpory môžu negatívne ovplyvniť emocionálne prežívanie dieťaťa a viesť k zníženej motivácii.
3. Výskumy zároveň poukazujú na súvislosť medzi fungovaním mozgu a poruchami motivácie, ako sú ADHD alebo naučená bezmocnosť. U detí s ADHD sa často objavujú problémy v oblasti regulácie pozornosti, impulzivity a systému odmeny, čo sa následne prejavuje aj v školskej výkonnosti a správaní.
4. Míka (1978) zdôrazňuje záujem neuropsychológie o to, „ako sa charakteristiky spracovania a využívania informácií menia v závislosti od konkrétneho lokálneho poškodenia nervového systému a akými spôsobmi je možné prípadný deficit kompenzovať“. Považuje za vhodné stanoviť jej praktické ciele, ktoré zahŕňajú prevenciu rôznych mozgových poškodení (cievne – teda súvisiace s mozgovými príhodami vedúcimi k nedokrveniu častí mozgu alebo krvácaniu do mozgu, úrazy hlavy a podobne), diagnostiku ochorení a zabezpečenie primeranej liečby (rehabilitácie, reedukácie a obnovenia funkcií). Podľa neho sa neuropsychológia zaoberá tým, ktoré mozgové procesy sú narušené a ktoré zostávajú zachované, ako vážne je postihnutie, aké sú príčiny poruchy psychických funkcií a ako možno napláňovať rehabilitačný program psychických schopností.
5. V predškolskom období, v súvislosti s dozrievaním centrálnej nervovej sústavy, dochádza k výraznému rozvoju pamäťových schopností a k zlepšeniu koncentrácie pozornosti. Zväčšuje sa kapacita pamäti a zároveň sa zlepšuje schopnosť rýchlejšie si osvojovať nové informácie, hoci prevažuje skôr intuitívne zapamätávanie bez využívania vedomých

pamäťových stratégií (napr. asociácií či logického usudzovania). Rozvoj pamäti je významne podporovaný aktivitami zameranými na jej precvičovanie, napríklad pamäťovými hrami ako pexeso. Trojročné deti si zvyčajne dokážu zapamätať približne tri náhodné slová, zatiaľ čo staršie deti si zapamätajú asi päť až šesť slov alebo číslíc (Jucovičová, Žáčková, 2014). V staršom mladšom školskom veku, teda približne medzi 10. až 12. rokom života, sú deti schopné sústrediť sa aj na menej atraktívne činnosti po dobu približne 20 až 30 minút.

6. Motivácia v detskom veku je úzko prepojená s fungovaním a vývinom mozgu, najmä s neurálnymi systémami, ktoré sa podieľajú na spracovaní odmienu a hrozieb. Schopnosť reagovať na podnety z prostredia, učiť sa z nich a prispôbovať svoje správanie predstavuje základ adaptívneho fungovania (Hartley, Phelps, 2010; Milad, Quirk, 2012). V tomto procese zohráva významnú úlohu najmä amygdala, ktorá sa podieľa na spracovaní hrozieb a emočných podnetov (LeDoux, 2000; Maren, Quirk, 2004), ako aj dopamínový systém, ktorý je kľúčový pre spracovanie odmienu a motivovaného správania (Schultz, 2015; Salamone, Correa, 2012).
7. Tieto neurálne mechanizmy sa počas detstva a dospievania postupne vyvíjajú, čo ovplyvňuje spôsob, akým deti reagujú na odmeny a ohrozenie. Na rozdiel od dospelých nie sú regulačné mechanizmy mozgu u detí ešte plne vyvinuté, najmä v oblasti prefrontálnej kôry, ktorá sa podieľa na kontrole správania a regulácii emócií (Casey et al., 2005; Giedd et al., 1999). Táto nezrelosť sa môže prejavovať impulzívnejším správaním, nižšou schopnosťou sebaregulácie a odlišným spracovaním motivácie.
8. Vývin motivácie je zároveň významne ovplyvnený aj prostredím, v ktorom dieťa vyrastá. Skoré skúsenosti, najmä kvalita vzťahu s opatrovateľom a vystavenie stresu, môžu ovplyvniť fungovanie mozgových okruhov zodpovedných za spracovanie hrozieb a odmienu (Tottenham, 2012; Lupien et al., 2009). Tieto faktory následne formujú motivované správanie, schopnosť učenia a adaptáciu dieťaťa na prostredie.

Motivácia v detskom veku predstavuje komplexný jav, ktorý je podmienený biologickými, psychologickými aj sociálnymi faktormi. Neuropsychologický pohľad umožňuje lepšie pochopiť mechanizmy motivovaného správania a význam jednotlivých mozgových štruktúr pri regulácii emócií, učenia a správania detí.

Poznatky o neuropsychologických aspektoch motivácie môžu byť prínosné pre pedagogickú prax, rodičov aj odborníkov pracujúcich s deťmi. Vytváranie podporného prostredia, rešpektovanie individuálnych potrieb dieťaťa a podpora

vnútornej motivácie môžu významne prispieť k zdravému psychickému vývinu a úspešnému fungovaniu dieťaťa v školskom aj sociálnom prostredí.

Z neuropsychologického hľadiska sú exekutívne funkcie primárne spojené s činnosťou predných lalokov, ktoré patria medzi najneskôr dozrievajúce štruktúry mozgu. Ich vývin začína už v ranom detstve, avšak úplné dozretie nastáva až v období dospelosti (Eliot, 1999; Posner, Rothbart, 2007). Výraznejší rozvoj týchto funkcií sa pozoruje najmä v období mladšieho školského veku, približne medzi 9. až 13. rokom života (Anderson, Lajoie, 1996). Nedostatočná zrelosť týchto štruktúr u detí sa môže prejavovať slabšou schopnosťou regulovať správanie, plánovať a udržiavať pozornosť, čo priamo súvisí s úrovňou ich motivácie.

Vývin exekutívnych funkcií úzko súvisí s procesom myelinizácie predných lalokov, ktorý zabezpečuje efektívnejšie spracovanie informácií. Keďže tento proces prebieha relatívne dlho, regulácia myslenia a správania u detí nie je tak efektívna ako u dospelých jedincov. Táto nižšia miera regulácie sa môže prejavovať napríklad impulzivitou, nižšou vytrvalosťou alebo ťažkosťami pri dosahovaní dlhodobých cieľov, čo má významný dopad na motiváciu.

Prefrontálna kôra je zároveň prepojená s viacerými kortikálnymi aj subkortikálnymi oblasťami mozgu, čo jej umožňuje integrovať rôzne typy informácií a riadiť behaviorálne reakcie (Damasio, Anderson, 1993). Prostredníctvom mechanizmov pozornosti pripravuje organizmus na spracovanie podnetov a ovplyvňuje spôsob, akým jedinec reaguje na prostredie (Fuster, 2008). Efektívne exekutívne fungovanie je preto podmienené spoluprácou viacerých mozgových systémov.

Z neuropsychologického hľadiska je motivované správanie výsledkom činnosti viacerých vzájomne prepojených mozgových štruktúr, ktoré sa podieľajú na spracovaní hrozieb, odmien a regulácii správania. Medzi najvýznamnejšie patria amygdala, prefrontálna kôra, hipokampus a striatum, ktoré spolu vytvárajú komplexné neurálne okruhy zabezpečujúce adaptívne fungovanie jedinca (Hartley, Phelps, 2010; Milad, Quirk, 2012).

Literatúra

Allen, K. E., & Marotz, L. R. (2002). *Developmental profiles: Pre-birth through adolescence*. Delmar.

Anderson, V., & Lajoie, G. (1996). Development of executive functions through childhood. *Child Neuropsychology*, 2(2), 99–110.

- Bandura, A. (2005). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248–287.
- Casey, B. J., Getz, S., & Galvan, A. (2008). The adolescent brain. *Developmental Review*, 28(1), 62–77.
- Cullum, C. M. (2024). *Clinical neuropsychology*. Oxford University Press.
- Damasio, A. R. (2000). *The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness*. Harcourt.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2015). *Self-determination theory*. Guilford Press.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. Norton.
- Fuster, J. M. (2008). *The prefrontal cortex* (4th ed.). Academic Press.
- Gilmore, J. H., Lin, W., Prastawa, M. W., Looney, C. B., Vetsa, Y. S. K., Knickmeyer, R. C., Evans, D. D., Smith, J. K., Hamer, R. M., Lieberman, J. A., & Gerig, G. (2007). Regional gray matter growth, sexual dimorphism, and cerebral asymmetry in the neonatal brain. *Journal of Neuroscience*, 27(6), 1255–1260.
- Graham, S. (2010). The role of attribution theory in educational psychology. *Educational Psychologist*, 45(2), 73–84.
- Hartley, C. A., & Phelps, E. A. (2010). Changing fear: The neurocircuitry of emotion regulation. *Neuropsychopharmacology*, 35(1), 136–146.
- Huttenlocher, P. R., & Dabholkar, A. S. (1997). Regional differences in synaptogenesis in human cerebral cortex. *Journal of Comparative Neurology*, 387(2), 167–178.
- Jucovičová, D., & Žáčková, H. (2014). *Vývojové poruchy učenia. D+H*.
- Kolb, B., & Whishaw, I. Q. (1996). *Fundamentals of human neuropsychology* (4th ed.). W. H. Freeman.
- LeDoux, J. E. (2000). Emotion circuits in the brain. *Annual Review of Neuroscience*, 23, 155–184.
- Luriya, A. R. (1963). *Restoration of function after brain injury*. Pergamon Press.
- Macdonald, H. J., Kleppe, R., Szigetvari, P. D., & Haavik, J. (2024). The dopamine hypothesis for ADHD. *Frontiers in Psychiatry*, 15, 1492126.
- Maier, S. F., & Seligman, M. E. P. (2016). Learned helplessness at fifty: Insights from neuroscience. *Psychological Review*, 123(4), 349–367.

- Nelson, C. A., Thomas, K. M., & de Haan, M. (2007). Neuroscience of cognitive development. Wiley.
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2007). Educating the human brain. American Psychological Association.
- Ryan, R. M. (2009). Self-determination theory and well-being. *Social Psychology*, 84, 848–856.
- Salamone, J. D., & Correa, M. (2012). The mysterious motivational functions of mesolimbic dopamine. *Neuron*, 76(3), 470–485.
- Schott, B. H., Minuzzi, L., Krebs, R. M., Elmenhorst, D., Lang, M., Winz, O. H., Seidenbecher, C. I., & Düzel, E. (2008). Mesolimbic functional magnetic resonance imaging activations during reward anticipation correlate with reward-related ventral striatal dopamine release. *Journal of Neuroscience*, 28(52), 14311–14319.
- Schultz, W. (2015). Neuronal reward and decision signals. *Neuron*, 36(2), 241–263.
- Sinclair, E. B., McFadden, K. E., & Cox, S. M. L. (2014). Neurocognitive development of motivated behavior. *Journal of Neuroscience*, 38(44), 9433–9445.
- Thorová, K. (2015). Vývojová psychológia. Portál.
- Tottenham, N. (2012). Risk and developmental heterogeneity in previously institutionalized children. *Journal of Adolescent Health*, 51(2), S29–S33.
- Vágnerová, M., & Lisá, E. (2021). Vývojová psychológia: Detstvo a dospelosť. Karolinum.

VPLYV NEUROBICKÝCH CVIČENÍ NA PAMÄŤ A POZORNOSŤ ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA

THE EFFECT OF NEUROBIC EXERCISES ON MEMORY AND ATTENTION IN FUTURE TEACHERS

Simona Golemová, Robert Krause

Abstrakt: Cieľom príspevku bolo zistiť vplyv neurobických cvičení na pamäť a pozornosť študentov učiteľstva. Výskum bol realizovaný experimentálnym dizajnom, pričom výskumný súbor tvorili študenti rozdelení na experimentálnu skupinu ($n = 36$) a kontrolnú skupinu ($n = 30$). Experimentálna skupina absolvovala program neurobických cvičení, zatiaľ čo kontrolná skupina nebola vystavená intervencii. Na zber dát boli použité testy zamerané na meranie pamäti a pozornosti, pričom merania prebehli pred a po intervencii. Výsledky preukázali v experimentálnej skupine štatisticky významné zlepšenie vo všetkých sledovaných ukazovateľoch. V teste pozornosti došlo k zvýšeniu počtu relevantných spracovaných znakov (PRZ; $t = -8,794$; $df = 35$; $p < 0,001$), výkonu sústredenia (VS; $t = -0,335$; $df = 35$; $p < 0,001$) a k zníženiu percenta chýb (Ch%; $t = 2,855$; $df = 35$; $p = 0,007$). Štatisticky významné zlepšenie sa preukázalo aj v pamäťovom teste ($t = -8,792$; $df = 35$; $p < 0,001$). Hoci zlepšenie bolo zaznamenané aj v kontrolnej skupine, analýza rozdielových skóre ukázala, že experimentálna skupina dosiahla štatisticky významne väčšie zlepšenie v ukazovateli PRZ ($t = 4,730$; $df = 64$; $p < 0,001$), VS ($t = 3,633$; $df = 64$; $p < 0,001$) a v pamäťovom teste ($t = 5,681$; $df = 64$; $p < 0,001$). Pri percente chýb sa rozdiel medzi skupinami štatisticky významne nepotvrdil ($t = -1,154$; $df = 64$; $p = 0,253$). Zistenia naznačujú pozitívny vplyv neurobických cvičení na rozvoj vybraných kognitívnych funkcií študentov učiteľstva, predovšetkým v oblasti pracovného tempa, výkonu sústredenia a pamäti.

Kľúčové slová: neurobické cvičenia, pamäť, pozornosť, experiment, učiteľstvo

Abstract: The aim of this paper was to examine the effect of neurobic exercises on the memory and attention of student teachers. The research was conducted using an experimental design, and the research sample consisted of students divided into an experimental group ($n = 36$) and a control group ($n = 30$). The experimental group completed a neurobic exercise program, whereas the control group was not exposed to the intervention. Data were collected using tests aimed at measuring memory and attention, with assessments carried out before and after the intervention. The results demonstrated statistically significant improvement in the experimental group across all monitored indicators. In the attention test, there was an increase in the number of relevant processed stimuli (PRZ; $t = -8.794$; $df = 35$; $p < 0.001$), concentration performance (VS; $t = -0.335$; $df = 35$; $p < 0.001$), and a decrease in the percentage of errors (Ch%; $t = 2.855$; $df = 35$; $p = 0.007$). Statistically significant improvement was also found in the memory test ($t = -8.792$; $df = 35$; $p < 0.001$). Although improvement was also observed in the control group, the analysis of difference scores showed that the experimental group achieved significantly greater improvement in PRZ ($t = 4.730$; $df = 64$; $p < 0.001$), VS ($t = 3.633$; $df = 64$; $p < 0.001$), and the memory test ($t = 5.681$; $df = 64$; $p < 0.001$). For the percentage of errors, the difference between the groups was not statistically significant ($t = -1.154$; $df = 64$; $p = 0.253$). The findings suggest a positive effect of neurobic exercises on the development of selected cognitive functions in student teachers, particularly in the areas of work pace, concentration performance, and memory.

1 Úvod do problematiky

Pamäť a pozornosť patria medzi základné kognitívne funkcie človeka, ktoré umožňujú efektívne prijímanie, spracovanie, uchovávanie a následné vybavovanie informácií. Ich význam sa prejavuje nielen v každodennom fungovaní jednotlivca, ale aj v procese učenia, rozhodovania, riešenia problémov a adaptácie na meniace sa podmienky prostredia. Pamäť pritom nemožno chápať ako pasívne úložisko informácií, ale ako aktívny a dynamický proces, ktorý zahŕňa kódovanie, uchovávanie a vybavovanie informácií (Sternberg, 2012). Z pedagogicko-psychologického hľadiska je pamäť jedným zo základných predpokladov efektívneho učenia a jej kvalita významne ovplyvňuje osvojovanie a dlhodobé uchovávanie vedomostí (Petlák, 2004).

Pozornosť predstavuje regulačný mechanizmus kognitívneho systému, ktorý umožňuje výber relevantných podnetov a potláčanie tých menej dôležitých. Je nevyhnutná pre vnímanie, učenie aj pamäť, pretože bez dostatočného zamerania pozornosti nedochádza k efektívnemu kódovaniu informácií (Nakonečný, 2009). Podľa Plhákovej (2004) je pozornosť úzko prepojená s ďalšími kognitívnymi procesmi a jej kvalita sa výrazne odráža v schopnosti jednotlivca spracovať a uchovať nové informácie. V pedagogickom prostredí preto nemožno pamäť a pozornosť vnímať oddelene, keďže oslabenie pozornosti môže následne negatívne ovplyvniť aj pamäťový výkon.

Jedným z prístupov, ktorý sa zameriava na podporu kognitívneho fungovania, sú neurobické cvičenia. Neurobické cvičenia predstavujú špecifický typ mentálneho tréningu, ktorého cieľom je stimulovať mozgové funkcie prostredníctvom zapájania viacerých zmyslov a narúšania bežnej každodennej rutiny. Ich podstatou je vykonávanie známych činností netradičným spôsobom, napríklad používanie nedominantnej ruky, zmena zaužívaného poradia aktivít alebo zapájanie zrakových, sluchových, hmatových, čuchových, chuťových a emocionálnych podnetov (Katz & Rubin, 2000). Takéto aktivity môžu aktivovať širšie neurónové siete a podporovať vytváranie nových asociácií.

Teoretickým základom neurobických cvičení je koncept neuroplasticity. Neuroplasticita predstavuje schopnosť nervového systému meniť svoju štruktúru a funkciu na základe skúseností, učenia a interakcie s prostredím (Kandel et al., 2014). Mozog teda nemožno chápať ako nemenný systém, ale ako dynamickú štruktúru, ktorá sa dokáže prispôbovať novým podnetom. Opakovaná aktivácia neurónových dráh môže viesť k posilňovaniu synaptických

spojení, zatiaľ čo nedostatok stimulácie môže prispievať k ich oslabeniu (Bear, Connors, & Paradiso, 2016). Z pedagogického hľadiska je tento princíp dôležitý, pretože naznačuje, že vhodne zvolená kognitívna stimulácia môže podporovať rozvoj pamäťových funkcií a funkcií pozornosti.

V prípade študentov učiteľstva má skúmanie neurobických cvičení osobitné opodstatnenie. Ide o skupinu, ktorá je počas štúdia vystavená vysokým nárokom na spracovanie informácií, sústredenie a zapamätanie učiva. Zároveň ide o budúcich pedagógov, ktorí môžu poznatky o podpore pamäti a pozornosti neskôr využívať aj vo vlastnej edukačnej praxi. Rozvoj týchto schopností je preto významný nielen z hľadiska ich aktuálneho akademického výkonu, ale aj z hľadiska ich budúcej profesijnej prípravy.

Zároveň je potrebné pristupovať k tejto problematike kriticky. Pozitívny vplyv neurobických cvičení nemožno predpokladať automaticky iba na základe teoretických východísk neuroplasticity. Ich účinnosť je potrebné empiricky overovať v konkrétnom populačnom kontexte a pri jasne definovaných ukazovateľoch pamäti a pozornosti. Práve preto sa predkladaná štúdia zameriava na overenie vplyvu neurobických cvičení na pamäť a pozornosť študentov učiteľstva. Pozornosť je venovaná najmä tomu, či sa po absolvovaní programu neurobických cvičení prejavia zmeny vo výkone pamäti, pracovnom tempe, výkone sústredenia a chybovosti v teste pozornosti.

1.1 Neurobické cvičenia ako nástroj stimulácie pamäti a pozornosti

Neurobické cvičenia predstavujú špecifický typ mentálneho tréningu, ktorý je zameraný na stimuláciu mozgových funkcií prostredníctvom netradičných, nových a multisenzorických podnetov. Pojem neurobik zaviedli Katz a Rubin (2000), ktorí ním označili súbor aktivít podporujúcich mozgovú činnosť prostredníctvom narúšania každodennej rutiny a zapájania viacerých zmyslových modalít. Podstatou neurobických cvičení nie je vykonávanie náročných alebo špeciálne technicky zložitých úloh, ale skôr vedomá zmena bežného spôsobu činnosti. Môže ísť napríklad o používanie nedominantnej ruky, zmenu zaužívaného poradia denných aktivít, orientáciu v priestore so zníženou vizuálnou kontrolou alebo kombináciu kognitívnej úlohy s pohybovou aktivitou (Katz & Rubin, 2000).

Teoretickým východiskom neurobických cvičení je koncept neuroplasticity. Neuroplasticita predstavuje schopnosť nervového systému meniť svoju štruktúru a funkciu na základe skúseností, učenia a interakcie s prostredím (Kandel et al., 2014). Mozog teda nemožno chápať ako statický systém, ale ako dynamickú štruktúru, ktorá sa dokáže adaptovať na nové požiadavky. Dôležitým mechanizmom neuroplasticity je synaptická plasticita, teda schopnosť

synaptických spojení menit' svoju účinnosť v závislosti od aktivity. Opakovaná aktivácia neurónových dráh môže viesť k posilňovaniu existujúcich spojení a k vytváraniu nových prepojení (Bear, Connors, & Paradiso, 2016).

Vzťah neurobických cvičení k pamäti možno vysvetliť najmä cez procesy kódovania, uchovávaní a vybavovania informácií. Efektivita pamäti závisí od toho, do akej miery je informácia spracovaná, organizovaná a prepojená s existujúcimi poznatkami (Sternberg, 2012). Ak neurobické cvičenia vyžadujú vedomé zapojenie, prácu s novými podnetmi a tvorbu netradičných asociácií, môžu podporovať hlbšie spracovanie informácií. Zároveň môžu aktivovať pracovnú pamäť, keďže jedinec musí dočasne uchovávať a spracovávať informácie potrebné na zvládnutie nezvyklej úlohy. Takáto aktivácia môže byť významná najmä v kontexte vysokoškolského štúdia, kde sú študenti vystavení zvýšeným nárokom na spracovanie a uchovávanie väčšieho množstva informácií.

Výskumy zamerané priamo na neurobické cvičenia poukazujú na ich možný pozitívny vplyv predovšetkým v oblasti pamäťových schopností. Kanthamalee a Sripankaew (2014) uvádzajú, že pravidelné vykonávanie neurobických cvičení môže prispieť k zlepšeniu pamäťových schopností. Podobne Sanghuachang et al. (2023) skúmali účinnosť neurobického programu u starších dospelých s miernym kognitívnym deficitom a zistili zlepšenie v testoch pamäti v porovnaní s kontrolnou skupinou. Pozitívne výsledky v oblasti pamäťových funkcií uvádzajú aj Narnavre a Suthar (2024). V kontexte mladých dospelých poukazujú Bisht, Singh a Koley (2024) na potenciál neurobických cvičení pri podpore pamäťových funkcií, hoci mechanizmy ich účinku neboli v danej štúdii priamo empiricky skúmané.

Pri hodnotení účinnosti neurobických cvičení je však potrebné zachovať kritický prístup. Neurobika ako pojem pôvodne vychádza z popularizačnej literatúry, preto je nevyhnutné rozlišovať medzi jej všeobecným konceptom a empiricky overenými poznatkami o neuroplasticite, multisenzorickej stimulácii a kognitívnom tréningu. Účinok tzv. „brain training“ programov je v odbornej literatúre predmetom diskusie. Niektoré výskumy naznačujú, že zlepšenie sa často prejavuje najmä v úlohách, ktoré sú priamo trénované, zatiaľ čo prenos na širšie kognitívne schopnosti býva obmedzený (Melby-Lervåg & Hulme, 2013; Simons et al., 2016). Z tohto dôvodu nemožno automaticky predpokladať, že akékoľvek neurobické cvičenie povedie k všeobecnému zlepšeniu pamäti alebo pozornosti.

Na základe teoretických východísk a cieľa výskumu boli formulované tri výskumné otázky:

V01: Ako sa zmení výkon pamäti v pamäťovom teste a teste pozornosti u študentov pod vplyvom neurobických cvičení?

V02: Aký je trend vo výkone pamäti a pozornosti bez vplyvu neurobických cvičení?

V03: Aký je rozdiel medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou v preteste a postteste?

2 Metódy

Výskumný súbor tvorilo 66 študentov učiteľstva. Respondenti boli rozdelení do dvoch skupín – experimentálnej a kontrolnej. Experimentálnu skupinu tvorilo 36 študentov, z toho 34 žien a 2 muži vo veku od 17 do 21 rokov ($AM = 19,19$; $SD = 1,01$). Kontrolnú skupinu tvorilo 30 študentov, z toho 21 žien a 9 mužov vo veku od 22 do 24 rokov ($AM = 22,60$; $SD = 0,62$). Išlo o jednoduchý medzisubjektový experimentálny dizajn, pričom rozdelenie respondentov do experimentálnej a kontrolnej skupiny prebehlo formou náhodného výberu.

Na zber výskumných dát boli použité dva psychologické testy: Test pozornosti d2-R a Meiliho test pamäti. Test pozornosti d2-R predstavuje štandardizovaný nástroj na posudzovanie výkonu pozornosti a koncentrácie. Je zameraný na rozlišovanie podobných vizuálnych podnetov a umožňuje hodnotiť najmä tempo a presnosť výkonu pri selekcii cieľových stimulov. Autormi revidovanej verzie testu sú Rolf Brickenkamp, Detlev Liepmann a Lothar Schmidt-Atzert. V predkladanom výskume bolo použité 1. české vydanie testu z roku 2014.

Na meranie úrovne pamäti bol použitý Meiliho test vizuálnej pamäti (Meili, 1961), ktorý slúži na posúdenie vizuálnej pamäti prostredníctvom zapamätania a následného vybavenia obrázkov. Test bol administrovaný v rovnakom čase ako test pozornosti. Respondenti mali 20 sekúnd na zapamätanie čo najväčšieho počtu obrázkov a po odstránení predlohy následne písomne zaznamenávali položky, ktoré si zapamätali. Test bol realizovaný vo forme pretestu a posttestu, čo umožnilo sledovať zmeny vo výkone respondentov po intervencii.

Výskum prebiehal v troch základných fázach. V prvej fáze bol realizovaný pretest, počas ktorého všetci respondenti absolvovali Test pozornosti d2-R a Meiliho test pamäti. Výsledky pretestu predstavovali východiskové hodnoty pre ďalšie porovnanie. V druhej fáze prebiehala experimentálna intervencia. Respondenti experimentálnej skupiny počas obdobia dvoch mesiacov vykonávali každý deň 5 minút neurobické cvičenia, konkrétne kontralaterálne točenie rúk a cvičenia rôznych variácií znakov na rukách. Tieto cvičenia boli zamerané na

stimuláciu mozgových funkcií prostredníctvom netradičných aktivít zapájajúcich rôzne zmyslové vnímanie a motorické procesy. Kontrolná skupina počas tohto obdobia neurobické cvičenia nevykonávala. V tretej fáze bol realizovaný posttest, v ktorom všetci respondenti opätovne absolvovali Test pozornosti d2-R a Meiliho test pamäti.

Získané údaje boli spracované pomocou štatistického programu JASP. Najskôr boli vypočítané deskriptívne štatistiky, konkrétne priemerné hodnoty a smerodajné odchýlky jednotlivých premenných. Následne boli na analýzu rozdielov medzi meraniami a medzi skupinami použité párové t-testy a t-testy pre nezávislé výbery. Ako závislé premenné boli analyzované výsledky testu pozornosti, konkrétne PRZ, VS a Ch%, a výsledky pamäťového testu.

3 Výsledky

V experimentálnej skupine boli najskôr porovnané výsledky pretestu a posttestu. Výsledky ukázali, že po absolvovaní neurobických cvičení došlo k zlepšeniu vo všetkých sledovaných ukazovateľoch. Priemerná hodnota PRZ sa zvýšila zo 147,10 na 179,80, čo naznačuje zvýšenie pracovného tempa respondentov. Tento rozdiel bol štatisticky významný ($t = -8,794$; $df = 35$; $p < 0,001$). Zvýšenie sa prejavilo aj pri výkone sústredenia, kde sa priemerná hodnota VS zvýšila zo 118,50 na 157,40. Aj tento rozdiel bol štatisticky významný ($t = -7,335$; $df = 35$; $p < 0,001$).

Tabuľka 1 Pretestové a posttestové výsledky experimentálnej skupiny

Ukazovateľ	Pretest M	Pretest SD	Posttest M	Posttest SD	t	df	p
PRZ	147,10	28,02	179,80	34,78	-8,794	35	< 0,001
VS	118,50	40,03	157,40	49,41	-7,335	35	< 0,001
Ch%	19,37	16,81	12,65	15,03	2,855	35	0,007
Pamäť	13,08	2,74	17,25	3,61	-8,792	35	< 0,001

Zdroj: vlastné spracovanie

Pri ukazovateli Ch% došlo v experimentálnej skupine k poklesu priemernej chybovosti z 19,37 % na 12,65 %. Výsledok párového t-testu potvrdil, že rozdiel medzi pretestom a posttestom bol štatisticky významný ($t = 2,855$; $df = 35$; $p = 0,007$). Zníženie percenta chýb možno interpretovať ako zlepšenie presnosti výkonu respondentov po absolvovaní neurobických cvičení.

Štatisticky významné zlepšenie sa preukázalo aj v oblasti pamäti. Priemerný výkon v pamäťovom teste sa v experimentálnej skupine zvýšil z 13,08 bodu

v preteste na 17,25 bodu v postteste. Tento rozdiel bol štatisticky významný ($t = -8,792$; $df = 35$; $p < 0,001$). Na základe uvedených výsledkov možno konštatovať, že u respondentov experimentálnej skupiny sa po absolvovaní neurobických cvičení preukázalo významné zlepšenie v pracovnom tempe, výkone sústredenia, presnosti výkonu aj v pamäťovom výkone.

Následne boli analyzované výsledky kontrolnej skupiny, v ktorej respondenti neurobické cvičenia nevykonávali. Aj v tejto skupine sa medzi pretestom a posttestom prejavil pozitívny trend vo všetkých sledovaných ukazovateľoch. Priemerná hodnota PRZ sa zvýšila zo 162,00 na 172,30 a rozdiel bol štatisticky významný ($t = -3,893$; $df = 29$; $p < 0,001$). Pri výkone sústredenia sa priemerná hodnota VS zvýšila zo 140,00 na 155,00, pričom aj tento rozdiel bol štatisticky významný ($t = -4,379$; $df = 29$; $p < 0,001$).

V kontrolnej skupine sa znížilo aj percento chýb, a to z priemernej hodnoty 15,34 % na 12,01 %. Rozdiel medzi pretestom a posttestom bol štatisticky významný ($t = 2,165$; $df = 29$; $p = 0,039$). V pamäťovom teste sa priemerný výkon zvýšil z 15,43 bodu na 16,23 bodu. Aj v tomto prípade bol rozdiel štatisticky významný ($t = -2,562$; $df = 29$; $p = 0,016$). Výsledky teda ukázali, že k zlepšeniu výkonu pamäti a pozornosti došlo aj v kontrolnej skupine, teda bez aplikácie neurobických cvičení.

Tabuľka 2 Pretestové a posttestové výsledky kontrolnej skupiny

Ukazovateľ	Pretest M	Pretest SD	Posttest M	Posttest SD	t	df	p
PRZ	162,00	36,33	172,30	38,28	-3,893	29	< 0,001
VS	140,00	46,05	155,00	48,03	-4,379	29	< 0,001
Ch%	15,34	13,62	12,01	13,38	2,165	29	0,039
Pamäť	15,43	4,21	16,23	4,56	-2,562	29	0,016

Zdroj: vlastné spracovanie

Na zodpovedanie tretej výskumnej otázky boli porovnané výsledky experimentálnej a kontrolnej skupiny. V preteste sa pri ukazovateli PRZ nepreukázal štatisticky významný rozdiel medzi skupinami, hoci kontrolná skupina dosiahla vyššiu priemernú hodnotu. Pri ukazovateli VS bol v preteste zistený štatisticky významný rozdiel v prospech kontrolnej skupiny. Štatisticky významný rozdiel v preteste sa preukázal aj v pamäťovom teste, kde kontrolná skupina dosiahla vyšší priemerný výkon než experimentálna skupina. Pri ukazovateli Ch% sa pretestový rozdiel medzi skupinami štatisticky nepotvrdil.

V postteste sa medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou nepreukázali štatisticky významné rozdiely ani v jednom zo sledovaných ukazovateľov. Dôležité však bolo porovnanie rozdielových skóre, teda miery zmeny medzi posttestom a pretestom. Táto analýza ukázala, že experimentálna skupina dosiahla výraznejšie zlepšenie než kontrolná skupina v ukazovateli PRZ ($t = 4,730$; $df = 64$; $p < 0,001$), vo výkone sústredenia VS ($t = 3,633$; $df = 64$; $p < 0,001$) a v pamäťovom teste ($t = 5,681$; $df = 64$; $p < 0,001$). Pri ukazovateli Ch% sa rozdiel medzi skupinami štatisticky významne nepotvrdil ($t = -1,154$; $df = 64$; $p = 0,253$).

Tabuľka 3 Porovnanie rozdielového skóre medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou

Ukazovateľ	t	df	p
PRZ_rozdiel	4,730	64	< 0,001
VS_rozdiel	3,633	64	< 0,001
Ch%_rozdiel	-1,154	64	0,253
Pamäť_rozdiel	5,681	64	< 0,001

Zdroj: vlastné spracovanie

Výsledky možno zhrnúť tak, že experimentálna skupina sa po absolvovaní neurobických cvičení štatisticky významne zlepšila vo všetkých sledovaných ukazovateľoch. Zlepšenie sa však objavilo aj v kontrolnej skupine, čo naznačuje, že časť pozitívneho posunu mohla súvisieť aj s opakovaným testovaním alebo inými faktormi. Rozhodujúce je preto porovnanie rozdielového skóre, ktoré ukázalo, že experimentálna skupina dosiahla štatisticky významne väčšie zlepšenie v pracovnom tempe, výkone sústredenia a pamäťovom výkone. Pri percente chýb sa väčší efekt experimentálnej skupiny nepotvrdil.

4 Diskusia a záver

Cieľom štúdie bolo zistiť, či pravidelné vykonávanie neurobických cvičení ovplyvňuje úroveň pamäti a pozornosti študentov učiteľstva. Výskum vychádzal z teoretických východísk neuroplasticity, kognitívneho tréningu a multisenzorickej stimulácie. Neuroplasticita je chápaná ako schopnosť nervového systému meniť svoju štruktúru a funkciu na základe skúseností a učenia, pričom významnú úlohu v tomto procese zohráva synaptická plasticita a dlhodobá potenciácia (Kandel et al., 2014; Bear, Connors, & Paradiso, 2016). Z tohto hľadiska možno predpokladať, že opakované zapájanie viacerých

zmyslov, narúšanie stereotypných činností a aktivácia netradičných spôsobov spracovania podnetov môžu podporovať rozvoj vybraných kognitívnych funkcií. Tento predpoklad nadväzuje aj na chápanie neurobiku ako súboru aktivít, ktoré prostredníctvom netradičných a multisenzorických podnetov stimulujú mozgovú činnosť a podporujú vytváranie nových asociácií (Katz & Rubin, 2000).

Výsledky výskumu ukázali, že v experimentálnej skupine došlo medzi pretestom a posttestom k štatisticky významnému zlepšeniu vo všetkých sledovaných ukazovateľoch. Respondenti po absolvovaní programu neurobických cvičení dosiahli vyššie hodnoty v ukazovateli PRZ, teda v počte relevantných spracovaných znakov, čo možno interpretovať ako zvýšenie pracovného tempa. Zlepšenie sa preukázalo aj v ukazovateli VS, ktorý vyjadruje výkon sústredenia. Súčasne došlo k zníženiu percenta chýb a k štatisticky významnému zlepšeniu v pamäťovom teste. Tieto výsledky naznačujú, že pravidelné vykonávanie neurobických cvičení mohlo u respondentov experimentálnej skupiny súvisieť so zlepšením pozornostných aj pamäťových výkonov.

Dôležitým zistením však je, že zlepšenie sa objavilo aj v kontrolnej skupine, ktorá neurobické cvičenia nevykonávala. Aj u týchto respondentov sa medzi pretestom a posttestom preukázali štatisticky významné zmeny vo všetkých sledovaných ukazovateľoch. Tento výsledok ukazuje, že zlepšenie nemožno automaticky pripísať výlučne intervencii. Do úvahy prichádza efekt opakovaného testovania, teda možnosť, že respondenti pri druhom meraní lepšie poznali štruktúru úloh a boli na testovú situáciu pripravení. Rovnako mohol pôsobiť aj efekt času, prirodzená adaptácia na testový materiál alebo iné nekontrolované faktory.

Práve preto je pri interpretácii výsledkov rozhodujúce porovnanie rozdielového skóre, teda miery zmeny medzi pretestom a posttestom. Táto analýza ukázala, že experimentálna skupina dosiahla štatisticky významne väčšie zlepšenie než kontrolná skupina v ukazovateli PRZ, vo výkone sústredenia VS a v pamäťovom teste. Efekt intervencie sa teda neprejavil predovšetkým v absolútnych hodnotách posttestu, ale v miere zlepšenia medzi meraniami. To je dôležitý interpretačný moment, pretože experimentálna a kontrolná skupina sa v niektorých ukazovateľoch líšili už v preteste. Kontrolná skupina mala východiskovo vyšší výkon vo výkone sústredenia a v pamäťovom teste, zatiaľ čo v postteste sa medzi skupinami štatisticky významné rozdiely nepreukázali. Významnejší posun experimentálnej skupiny preto naznačuje, že neurobické cvičenia mohli prispieť k vyrovnaniu pôvodných rozdielov medzi skupinami.

Výsledky výskumu majú význam aj z pedagogického hľadiska. Študenti učiteľstva predstavujú skupinu, u ktorej sú pamäť, pozornosť a schopnosť koncentrácie dôležité nielen pre zvládanie vysokoškolského štúdia, ale aj pre budúcu pedagogickú prax. Budúci učelia budú pracovať s rozsiahlym množstvom informácií, budú musieť flexibilne reagovať na situácie v triede a zároveň budú vytvárať podmienky pre učenie svojich žiakov. Neurobické cvičenia sa na základe získaných výsledkov javia ako prakticky dostupný doplnkový nástroj kognitívnej stimulácie, ktorý môže podporovať mentálnu aktiváciu, sústredenie a pamäťové procesy.

Zároveň však nemožno neurobické cvičenia chápať ako univerzálnu metódu zvyšovania mentálnej výkonnosti. Výskumy v oblasti kognitívneho tréningu upozorňujú, že zlepšenie sa často prejavuje najmä v trénovaných alebo podobných úlohách, zatiaľ čo prenos na širšie kognitívne schopnosti nemusí byť automatický (Melby-Lervåg & Hulme, 2013; Simons et al., 2016). Aj v predkladanom výskume preto treba výsledky interpretovať opatrne. Výskum nedisponoval re-testom s dlhším časovým odstupom, preto nemožno s istotou povedať, či zistené zlepšenie pretrváva aj po ukončení intervencie. Rovnako zostáva otvorené, či sa zlepšenie v testoch pamäti a pozornosti premieta aj do reálneho akademického výkonu respondentov.

Medzi limity výskumu možno zaradiť aj rozdiely medzi skupinami vo východiskových hodnotách niektorých sledovaných premenných. V preteste dosiahla kontrolná skupina vyšší výkon vo výkone sústredenia a v pamäťovom teste. Hoci analýza rozdielového skóre ukázala výraznejší posun experimentálnej skupiny, tieto počiatočné rozdiely treba pri interpretácii výsledkov zohľadniť. Ďalším limitom je možný efekt opakovaného testovania, keďže respondenti absolvovali rovnaké alebo obdobné testové situácie v preteste aj v postteste. Budúci výskum by preto mohol pracovať s väčšou a vyrovnanjšou vzorkou, s dlhším sledovaním účinku intervencie a s doplnením re-testu po časovom odstupe.

Na základe výsledkov možno zhrnúť, že neurobické cvičenia mali u študentov učiteľstva pozitívny vzťah k zlepšeniu vybraných kognitívnych ukazovateľov. Experimentálna skupina sa po intervencii štatisticky významne zlepšila vo všetkých sledovaných premenných a v porovnaní s kontrolnou skupinou dosiahla výraznejší posun v pracovnom tempe, výkone sústredenia a pamäťovom výkone. Pri percente chýb sa však väčší efekt experimentálnej skupiny nepotvrdil. Zistenia preto podporujú využitie neurobických cvičení ako sľubného doplnkového nástroja kognitívnej stimulácie, nie však ako samostatného alebo univerzálného riešenia.

Záverom možno konštatovať, že pravidelné vykonávanie neurobických cvičení môže predstavovať jednoduchý a prakticky využiteľný spôsob podpory pamäti a pozornosti u študentov učiteľstva. Ich prínos spočíva najmä v aktivácii viacerých zmyslových kanálov, narúšaní rutinných vzorcov správania a podpore mentálnej flexibility. V pedagogickej praxi môžu byť využiteľné ako krátke aktivačné cvičenia, ako súčasť psychohygieny budúcich učiteľov alebo ako doplnkový prvok pri podpore koncentrácie. Ich efektivitu je však potrebné ďalej empiricky overovať, najmä z hľadiska dlhodobosti účinku a prenosu do reálneho študijného a pedagogického výkonu.

Literatúra

Anderson, J. R. (2015). *Cognitive psychology and its implications* (8th ed.). Worth Publishers.

Baddeley, A. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 4(11), 417–423. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(00\)01538-2](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(00)01538-2)

Bear, M. F., Connors, B. W., & Paradiso, M. A. (2016). *Neuroscience: Exploring the brain* (4th ed.). Wolters Kluwer.

Bisht, H., Singh, P., & Koley, S. (2024). Effect of neurobic exercises on memory enhancement among young adulthood: A randomized control trial. *European Journal of Biomedical and Pharmaceutical Sciences*, 11(12), 398–402.

Brickenkamp, R., Liepmann, D., & Schmidt-Atzert, L. (2014). *Test pozornosti d2-R* (1. české vyd.). Hogrefe – Testcentrum.

Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele* (2. vyd.). Portál.

Gazzaniga, M. S., Ivry, R. B., & Mangun, G. R. (2013). *Cognitive neuroscience: The biology of the mind* (4th ed.). W. W. Norton.

Goleman, D. (2013). *Focus: The hidden driver of excellence*. HarperCollins.

Green, C. S., & Bavelier, D. (2008). Exercising your brain: A review of human brain plasticity and training-induced learning. *Psychology and Aging*, 23(4), 692–701. <https://doi.org/10.1037/a0014345>

Hillman, C. H., Erickson, K. I., & Kramer, A. F. (2008). Be smart, exercise your heart. *Nature Reviews Neuroscience*, 9, 58–65. <https://doi.org/10.1038/nrn2298>

Kandel, E. R., Schwartz, J. H., Jessell, T. M., Siegelbaum, S. A., & Hudspeth, A. J. (2014). *Principles of neural science* (5th ed.). McGraw-Hill Education.

- Kanthamalee, S., & Sripankaew, K. (2014). Effect of neurobic exercise on memory enhancement in the elderly with dementia. *Journal of Nursing Education and Practice*, 4(3), 69–78. <https://doi.org/10.5430/jnep.v4n3p69>
- Katz, L. C., & Rubin, M. (2000). *Keep your brain alive: 83 neurobic exercises to help prevent memory loss and increase mental fitness*. Workman Publishing.
- Meili, R. (1961). *Lehrbuch der psychologischen Diagnostik*. Hans Huber.
- Melby-Lervåg, M., & Hulme, C. (2013). Is working memory training effective? A meta-analytic review. *Developmental Psychology*, 49(2), 270–291. <https://doi.org/10.1037/a0028228>
- Nakonečný, M. (2009). *Psychologie osobnosti* (2. vyd.). Academia.
- Narnavre, N., & Suthar, N. (2024). Effect of neurobic exercises on cognitive function in older adults. *International Journal of Scientific and Healthcare Research*, 9(3), 242–249. <https://doi.org/10.52403/ijshr.20240329>
- Petlák, E. (2004). *Všeobecná didaktika*. Iris.
- Plháková, A. (2004). *Učebnice obecné psychologie*. Academia.
- Rueda, M. R., et al. (2005). Training, maturation, and genetic influences on the development of executive attention. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 102(41), 14931–14936. <https://doi.org/10.1073/pnas.0506897102>
- Sanghuachang, W., Hengudomsub, P., Chaimongkol, N., & Kotchabhakdi, N. (2023). Effectiveness of a neurobic exercise program on memory performance among community-dwelling older adults with mild cognitive impairment. *Belitung Nursing Journal*. <https://doi.org/10.33546/bnj.2476>
- Shams, L., & Seitz, A. R. (2008). Benefits of multisensory learning. *Trends in Cognitive Sciences*, 12(11), 411–417. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2008.07.006>
- Simons, D. J., et al. (2016). Do “brain-training” programs work? *Psychological Science in the Public Interest*, 17(3), 103–186. <https://doi.org/10.1177/1529100616661983>
- Sternberg, R. J. (2012). *Cognitive psychology* (6th ed.). Wadsworth Cengage Learning.
- Tang, Y.-Y., et al. (2007). Short-term meditation training improves attention and self-regulation. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 104(43), 17152–17156. <https://doi.org/10.1073/pnas.0707678104>
- Vágnerová, M. (2010). *Psychologie pro pomáhající profese* (3. vyd.). Portál.

NEUROPSYCHOLOGICKÉ VNÍMANIE ŠŤASTIA

NEUROPSYCHOLOGICAL PERCEPTION OF HAPPINESS

Ivana Vránová, Robert Krause

Abstrakt: Príspevok je teoretický, zaoberá sa vybranými neuropsychologickými aspektmi prežívania šťastia. Na základe analýzy odbornej literatúry konštatujeme, že šťastie nevzniká ako stabilný stav, ale ako výsledok komplexnej interakcie biologických, psychologických a sociálnych procesov. Z neuropsychologického hľadiska sa potvrdzuje, že prežívanie šťastia je podmienené činnosťou viacerých mozgových štruktúr a neurochemických systémov, ktoré sa podieľajú na regulácii emócií, motivácie a subjektívnej pohody. Významnú úlohu zohráva aj neuroplasticita mozgu, ktorá umožňuje formovanie emocionálneho prežívania na základe skúseností a poukazuje na možnosť ovplyvňovania subjektívnej pohody v priebehu života. Zistenia zároveň potvrdzujú, že šťastie úzko súvisí s kvalitou medziľudských vzťahov, zmyslom života a celkovým duševným zdravím. V období adolescencie sa ako významné ukazujú najmä sociálne determinanty, predovšetkým rodinné a školské prostredie, ako aj spôsob využívania digitálnych technológií. Príspevok poukazuje na to, že podpora psychickej pohody v školskom prostredí, rozvoj sociálnych zručností a budovanie bezpečných vzťahov predstavujú dôležité faktory ovplyvňujúce prežívanie šťastia adolescentov.

Kľúčové slová: Neuropsychológia, neuroplasticita, šťastie, determinanty šťastia, wellbeing

Abstract: The paper is theoretical, dealing with selected neuropsychological aspects of experiencing happiness. Based on an analysis of the professional literature, we conclude that happiness does not arise as a stable state, but as a result of a complex interaction of biological, psychological, and social processes. From a neuropsychological perspective, it is confirmed that the experience of happiness is conditioned by the activity of multiple brain structures and neurochemical systems that are involved in the regulation of emotions, motivation, and subjective well-being. The role of brain neuroplasticity is also significant, as it allows the formation of emotional experiences based on experiences and points to the possibility of influencing subjective well-being throughout life. The findings also confirm that happiness is closely related to the quality of interpersonal relationships, meaning in life, and overall mental health. During adolescence, social determinants, especially the family and school environment, as well as the manner of using digital technologies, appear to be particularly significant. The paper points out that supporting mental well-being in the school environment, developing social skills, and building safe relationships represent important factors influencing the experience of happiness in adolescents.

Key words: Neuropsychology, neuroplasticity, happiness, determinants of happiness, wellbeing

1 Úvod

Šťastie je, ako potvrdzuje aj neuroveda, veľmi významný cit, nie je trvalý stav eufórie, ale je dynamický proces, pričom mozog reaguje na úspechy, pozitívne vzťahy a skúsenosti ako aj na zmysluplné ciele. Šťastie si postupne jednotlivec vytvára, nevzniká náhodou, ale aj prostredníctvom nervových buniek teda neurónov (Slezáčková, 2012). Šťastie je súčasť salutogenézy, teda procesov,

ktoré podporujú zdravie (Esch & Stefano, 2004). Nie je to len ako hedonický jav, ale je biologicky zakotvený mechanizmus, ktorý podporuje adaptáciu, odolnosť voči stresu a celkovú životnú vitalitu. Aj v prostredí školy je potrebné myslieť na tieto skutočnosti.

2 Neuroanatómia šťastia

Prežívanie šťastia je podmienené CNS, predovšetkým mozgu, ktorý predstavuje kľúčový orgán pre spracovanie informácií. Mozog možno považovať za najzložitejší a najkomplikovanejší orgán, avšak z hľadiska prežívania a správania človeka je najdôležitejší. V literatúre sa uvádza (Krause, 2025), že mozog je podľa štruktúry a funkcie rozdelený do 52 oblastí, z ktorých je presne definovaných 47. Aj preto sa v tejto časti budeme zaoberať neuroanatómiou mozgu ako základnou jednotkou prežívania a správania, teda aj šťastia.

Šťastie nevnímate len ako abstraktnú emóciu alebo filozofickú ideu. Viacerí autori v kontexte modernej neurovedy (Davidson & Begley, 2012; Kringelbach & Berridge, 2010) poukazujú na to, že aj šťastie má svoje biologické pozadie. Neexistuje jedno „centrum šťastia“ v mozgu, ale v podstate ide o vzájomnú spoluprácu viacerých mozgových oblastí, ktoré spolu napokon vytvárajú subjektívny pocit radosti, spokojnosti či pohody. Ako uvádza Krause (2025), ľudský mozog tvoria štyri laloky. Tieto laloky medzi sebou kooperujú, pričom každý z nich je zodpovedný za rôzne činnosti. Spolupráca medzi frontálnym, temporálnym, parientálnym a okcipitálnym lalokom je veľmi dôležitá pre zdravé fungovanie jednotlivca. Predný lalok (frontálny) je najväčší v ľudskom mozgu a zohráva kľúčovú úlohu v kognitívnych a motorických funkciách. Najmä jeho prefrontálna časť je významná pri regulácii emócií, rozhodovaní, sebakontrola a sociálnom správaní, čo sú procesy úzko súvisiace s prežívaním šťastia a subjektívneho wellbeingu. Tento lalok riadi exekutívne funkcie, medzi ktoré patrí pozornosť, plánovanie, regulácia nálady a sebauvedomenie, čím prispieva k schopnosti zvládať stresové situácie a udržiavať pozitívne emocionálne prežívanie.

Prežívanie šťastia a wellbeingu je výsledkom komplexnej interakcie viacerých mozgových štruktúr, nie je viazané na jednu konkrétnu oblasť mozgu. Z hľadiska neuroanatómie a neurofyziológie sú dôležité aj ďalšie časti mozgu ako talamus, hypotalamus, hypofýza a bazálne gangliá.

Autori ako Funahashi (2011), Kringelbach a Berridge (2010) uvádzajú, že v oblasti afektívnej neurovedy sa ukazuje, že pri prežívaní pozitívnych emócií sa aktivuje tzv. systém odmen. Do tejto siete patria štruktúry ako Nucleus

accumbens, ventrálne tegmentálna oblasť (VTA), ventrálne pallidum či substantia nigra. Tieto oblasti sú úzko prepojené s dopamínovým systémom a zohrávajú kľúčovú úlohu v motivácii, očakávaní odmeny a pocite potešenia (Funahashi, 2011; Kringelbach & Berridge, 2010).

Veľmi dôležité je aj rozlíšenie medzi pojmami „wanting“ (chcenie) a „liking“ (páčenie sa). Podľa Kringelbach a Berridge (2010) ide o dva odlišné procesy. „Wanting“ súvisí najmä s dopamínovou motiváciou, teda s túžbou niečo získať. „Liking“ predstavuje samotné hedonické prežívanie. Tento rozdiel je významný napríklad pri závislostiach, kde môže byť „chcenie“ extrémne silné, no skutočné potešenie slabé alebo dokonca neprítomné.

Limbický systém, najmä amygdala a hipokampus, sa podieľa na emocionálnom spracovaní a ukladaní zážitkov do pamäti. Hipokampus je obzvlášť citlivý na stres, čo vysvetľuje, prečo dlhodobý stres negatívne ovplyvňuje subjektívnu pohodu. Naopak, opakované pozitívne skúsenosti môžu posilňovať neurálne dráhy spojené s optimizmom a stabilitou.

3 Neurobiologické základy šťastia

Ak sa na šťastie pozrieme z neurobiologického hľadiska, pýtame sa, prečo vlastne mozog vôbec produkuje potešenie? Z evolučného pohľadu totižto nie je cieľom mozgu, aby sme boli permanentne šťastní, ale aby sme prežili. Potešenie je teda mechanizmus, ktorý nás smeruje k správaniu podporujúcemu prežitie ako je jedenie, sociálne väzby, reprodukcia či objavovanie nového (Breuning, 2016).

Esch a Stefano (2004) opisujú šťastie a potešenie ako súčasť salutogenézy, teda procesov podporujúcich zdravie. Šťastie nie je iba hedonický luxus, ale biologicky zakotvený mechanizmus, ktorý podporuje adaptáciu, odolnosť voči stresu a celkovú životnú vitalitu. Ak sa človek venuje aktivitám, ktoré mozog vyhodnotí ako prospešné, aktivujú sa limbické štruktúry a dopamínové dráhy systému odmen. Tento proces má nielen emocionálny, ale aj biologický a fyziologický rozmer. Zaujímavým aspektom podľa uvedených autorov je, že mierne a primerané potešenie môže zvyšovať biologickú flexibilitu, teda schopnosť organizmu adaptovať sa na stres. To znamená, že šťastie nie je len subjektívny pocit, ale má aj ochranný zdravotný efekt. Príjemné aktivity môžu podporovať imunitné procesy, znižovať stresovú reakciu a posilňovať psychickú odolnosť. Uvedené konštatovanie je dôležité a potrebné si ho uvedomiť aj vo výchove žiakov v škole. Vytvárať pre nich také prostredie a podmienky, aby prežívali pozitívne emócie a boli šťastní.

Na druhej strane však Esch a Stefano (2004) upozorňujú na fenomén tzv. „motivačnej toxicity“. Ak je systém odmiern nadmerne stimulovaný, napríklad návykovými látkami alebo extrémnymi stimulmi, dochádza k narušeniu prirodzenej regulácie. Mozog stráca flexibilitu a vyžaduje čoraz silnejší podnet na dosiahnutie rovnakého efektu. Práve tu vzniká riziko závislostí. Návykové látky totiž dokážu priamo a intenzívne stimulovať dopamínové dráhy, čím obchádzajú prirodzené regulačné mechanizmy.

Z hľadiska neurobiológie na šťastie a potešenie môžeme nazerať z dvoch strán. Na jednej strane je potešenie zdrojom zdravia, rastu a adaptácie, ale na druhej strane môže viesť k strate kontroly, ak je stimulované neprirodzene intenzívne alebo príliš často. Uvedenú skutočnosť potvrdzuje aj Esch a Stefano (2004). Rozhodujúcim faktorom sa zdá byť miera, kontext a schopnosť regulácie. Títo autori uvádzajú aj paralelu medzi potešením a placebo efektom. Oba javy zahŕňajú aktiváciu mozgových okruhov odmeny a subjektívny pocit pohody. To naznačuje, že viera, dôvera a očakávanie pozitívneho výsledku môžu mať reálny neurobiologický základ. Šťastie teda nie je len reakciou na vonkajšie podnety, ale aj výsledkom toho, ako ich interpretujeme.

4 Neurochemické zmeny v mozgu pri šťastí

Z neurochemického hľadiska významný prístup má Breuning (2016), ktorá vysvetľuje prežívanie šťastia prostredníctvom štyroch základných neurotransmiterov. Medzi tieto neurotransmitery patrí serotonín, dopamín, oxytocín a endorfíny. Podľa Breuning (2016) nebol mozog evolučne nastavený na permanentné prežívanie šťastia, ale naopak na prežitie. Neurotransmitery sa postupne uvoľňujú v krátkych impulzoch vždy, keď mozog vyhodnotí situáciu ako prospešnú na prežitie. Každý z nich zohráva špecifickú, no vzájomne prepojenú úlohu (Breuning, 2016).

Serotonín všeobecne, ako neurotransmitter, reguluje predovšetkým náladu, prežívanie šťastia, wellbeing, citovú stabilitu, ale aj spánok, chuť do jedla a tiež podporuje pocit spokojnosti. Produkuje sa v jadrách mozgového kmeňa a odtiaľ sa dostáva do kortexu, limbického systému a hypotalamu. Podľa Breuning (2016) serotonín je spájaný s pocitom uznania, rešpektu a sociálneho postavenia. Je prepojený s dlhodobou stabilitou nálady, dôstojnosťou a sociálnym postavením. Breuning (2016) vysvetľuje, že zvýšenie serotonínu môže súvisieť s pocitom rešpektu alebo úspechu. Nejde teda len o biologický proces, ale aj o sociálny kontext.

Dopamín sa produkuje vo ventrálnej tegmentálnej oblasti mozgu (VTA). Tento neurotransmitter býva laicky označovaný ako „hormón šťastia“, hoci presnejšie súvisí najmä s motiváciou, čo človeka stimuluje konať. Ovplyvňuje aj očakávanie a učenie sa na základe odmeny. S tým bezpochyby súvisí aj prežívanie šťastia. Aktivuje sa najmä vtedy, keď jednotlivец dosahuje cieľ, alebo keď očakáva pozitívny výsledok. Zaujímavé je, že jeho hladina často stúpa viac pri očakávaní než pri samotnom dosiahnutí cieľa. To vysvetľuje, prečo samotná cesta môže byť niekedy príjemnejšia než výsledok (Breuning, 2016). V tejto súvislosti aj Kringelbach a Berridge (2010) uvádzajú, že dopamínové dráhy sú spojené s motiváciou a nedostatok dopamínu je spájaný s depresívnymi symptómami.

Oxytocín, často označovaný ako „hormón väzby“, produkuje hypotalamus, pričom sa uvoľňuje cez zadný lalok hypofýzy do krvného obehu. Z neurochemického, ale aj celkovo z neuropsychologického hľadiska, oxytocín predstavuje významný prvok, pretože okrem iného ukazuje aj na to, že šťastie nie je izolovaný individuálny zážitok, ale ako sme už na viacerých miestach pripomínali, predstavuje silno sociálne zakotvený fenomén. Uvoľňuje sa pri dôvere, dotyku, spolupráci, bezpečnom sociálnom kontakte, materstve, objatí a pod. Podieľa sa tiež vo výraznej miere na znižovaní stresu. Všetky tieto charakteristiky prežívania človeka majú úzky vzťah k prežívaniu šťastia, ako aj k wellbeingu.

Endorfíny sa produkujú najmä v hypotalame a hypofýze. Je známe, že sa aktivujú napríklad počas športu alebo inej fyzickej námahe, prípadne pri smiechu. Breuning (2016) uvádza, že endorfíny prispievajú k pocitu eufórie, dokážu tlmiť bolesť, a tým pôsobia ako prirodzené analgetiká. Ich účinok je však krátkodobý, čo opäť potvrdzuje, že mozog funguje v impulzoch, nie v trvalom stave blaženosti. Ich účinok je krátkodobý, čo podporuje myšlienku, že šťastie má skôr charakter prechodných neurochemických stavov, než trvalého nastavenia.

Všetky tieto štyri neurotransmitery, teda serotonín, dopamín, oxytocín a endorfíny sa navzájom ovplyvňujú. Chronický stres napríklad narúša dopamínovú aj serotonínovú rovnováhu. Dlhodobé vyplavovanie kortizolu môže oslabiť schopnosť prežívať radosť. Naopak, pravidelná fyzická aktivita, kvalitné vzťahy a pocit zmysluplnosti podporujú harmonickú neurochemickú rovnováhu.

Neurobiológia a neurochémia šťastia ukazujú, že pocit pohody je výsledkom rovnováhy medzi systémom odmiern, emocionálnou reguláciou a sociálnym kontextom. Šťastie nie je len „dobrý pocit“, ale komplexný biologický proces, ktorý má svoje limity aj potenciál rozvoja.

5 Neuroplasticita mozgu

Ako sme už uvádzali vyššie, hedonické šťastie je krátkodobý jav. Mozog sa rýchlo adaptuje a vracia sa do relatívne neutrálneho stavu. To často vysvetľuje aj to, prečo niekedy aj dlhodobé uspokojenie a samotné šťastie neprináša dosahovanie cieľov, ale skôr proces a opakované budovanie zdravých návykov. Aj Breuning (2016) zdôrazňuje, že opakovaním určitého správania sa vytvárajú nové neurálne dráhy alebo mozog sa učí, čo mu prináša odmenu. Tento princíp úzko súvisí s neuroplasticitou.

Neuroplasticita predstavuje základnú schopnosť mozgu meniť svoju štruktúru a fungovanie v reakcii na skúsenosť. Ako uvádza Rakús (2009), ide o súhrn funkčných a štrukturálnych zmien v nervovom systéme, ktoré vznikajú v dôsledku aktivity neurónov a interakcie s prostredím. Vďaka týmto zmenám sa mozog dokáže adaptovať a efektívnejšie spracúvať informácie.

Z hľadiska wellbeingu je neuroplasticita mimoriadne dôležitá. Dlhodobý stres môže posilňovať maladaptívne vzorce, zatiaľ čo pozitívne skúsenosti, regulácia emócií a zmysluplné aktivity podporujú adaptívne reorganizácie mozgu. Neuroplasticita tak predstavuje biologický základ toho, že zmena v prežívaní a správaní je možná (Rakús, 2009).

Davidson a Begley (2012) venujú veľkú pozornosť tomu, ako rýchlo sa človek dokáže zotaviť z negatívneho zážitku. Táto schopnosť, ktorú označuje ako emocionálnu odolnosť, súvisí s efektívnou komunikáciou medzi prefrontálnou kôrou a amygdalou. Čím silnejšie je toto regulačné prepojenie, tým rýchlejšie sa dokážeme upokojiť a získať nadhľad. Dôležité však je, že túto schopnosť možno trénovať.

Neuroplasticita tak predstavuje biologický základ nádeje. Ukazuje, že zmena nie je len psychologická predstava, ale konkrétny proces prebiehajúci na úrovni mozgu. V kontexte šťastia a životnej spokojnosti to znamená, že emocionálnu pohodu možno rozvíjať krok za krokom, opakovanou skúsenosťou a vedomým prístupom k vlastnému prežívaniu (Davidson & Begley, 2012).

6 Šťastie

V odbornej literatúre (Kringelbach & Berridge, 2010; Seligman, 2002; Davidson & Begley, 2012; Breuning, 2016) v súvislosti so šťastím uvádzajú dve podoby a to: prežitkové a reflexívne šťastie. Tieto sú relatívne odlišné, avšak sú navzájom prepojené.

Prežitkové šťastie je často označované ako hedonické šťastie, ktoré sa vzťahuje na prežívanie pozitívnych emócií, medzi ktoré patria krátkodobé okamžité zážitky potešenia, radosti, uspokojenia. Tieto emócie vznikajú vtedy, ak človek reaguje na konkrétne pozitívne podnety a situácie, ako napr. jedlo, hudba, úspech, sociálne uznanie alebo materiálne odmeny. Hedonické šťastie môže viesť k opakovanému vyhľadávaniu ďalších príjemných podnetov, čo z neuropsychologického hľadiska súvisí s aktiváciou dopamínového systému odmiern, ktorý reaguje najmä na nové a očakávané stimuly. Mozog sa na takéto podnety rýchlo adaptuje (tzv. hedonická adaptácia), čo môže viesť k znižovaniu intenzity prežívaného potešenia - šťastia a k potrebe opakovať stimuláciu. A tak vzniká cyklus vyhľadávania krátkodobých pôžitkov, v ktorom sa naháňa za krátkodobými zážitkami. V laickej verejnosti sa často uvádza, že "šťastie sa dá kúpiť" a duševnú prázdnotu môže jednotlivec vyplniť napríklad kúpou nového auta alebo dovolenkou. Táto forma šťastia, spojená aj s takýmito zážitkami môže byť síce lákavá, ale veľmi rýchlo vyprchá a môže nastúpiť pocit prázdnoty.

Tento pohľad dopĺňa aj Seligman (2002), ktorý opisuje tri cesty ku šťastiu. Prvú cestu označuje ako „pleasant life“, čomu rozumieme tak, že je to život založený na pozitívnych emóciách. Okrem toho Seligman uvádza aj druhú cestu - engaged life, ktorá je založená na využívaní silných osobných predpokladov a prežívaní flow, teda hlboké ponorenie do nejakej činnosti. Tretia cesta je meaningful life, akási individuálna podoba prežívania, pri ktorej jednotlivec využíva vlastné schopnosti tak, aby neobohacoval len seba, ale aby žil v prospech niečoho väčšieho, ako je on sám.

Reflexívne šťastie, často označované ako eudaimonické šťastie, na rozdiel od hedonického šťastia, zahŕňa vyššie regulačné procesy, ktoré sú riadené prefrontálnym kortexom. Kringelbach a Berridge (2010) uvádzajú, že šťastie predstavuje dlhodobý zážitok životnej spokojnosti, osobného naplnenia, zmysluplnosti (Kringelbach & Berridge, 2010). Neuropsychologické vnímanie spája tento druh šťastia s vyššími kognitívnymi procesmi a s reguláciou emócií. Ide o stabilnejší stav, ktorý vzniká hodnotením vlastného života, vzťahov, ako aj stanovených osobných cieľov. Reflexívne šťastie, ako sme už uviedli, je viac spojené s aktivitou prefrontálneho kortexu. Z neurochemického hľadiska práve reflexívne šťastie sa prepája najmä so stabilnejšími neurochemickými procesmi, v ktorých zohrávajú úlohu napr. serotonín a oxytocín, zatiaľ čo prežitkové šťastie je viac viazané na dopamínové mechanizmy.

Aj Davidson a Begley (2012) uvádzajú skutočnosť, že reflexívne šťastie je úzko prepojené so sebareguláciou správania človeka, i na základe kognitívneho spracovania vlastných skúseností a najmä toho, ako si ich sám vysvetľuje. V súvislosti s reflexívnym šťastím opisujú emocionálne štýly, medzi ktoré patrí

optimistický výhľad (outlook) a odolnosť voči stresu (resilience). Títo autori uvádzajú, že vyššia aktivita ľavej prefrontálnej kôry je spojená s optimizmom, pozitívnym naladením. Reflexívne šťastie preto tak nespočíva len v samotnom zážitku radosti, ale aj v schopnosti vedome zotrvať pri pozitívnej skúsenosti. Aj reziliencia je významná v tom, že zdôrazňuje prepojenie medzi prefrontálnou kôrou a amygdalou. Ak prefrontálna kôra dostatočne reguluje aktivitu amygdaly, tak sa jednotlivci rýchlejšie zotavia z negatívnych zážitkov. Reflexívne šťastie tak umožňuje spracovávať negatívne zážitky bez výrazného narušenia celkovej psychickej pohody.

Šťastie teda celkovo možno považovať (na základe predchádzajúcej analýzy) za výsledok neuroanatómie, neurochémie, skúseností a regulácie. Nemožno ho chápať ako jednoduchý jav, ale ide skôr o komplexný proces, ktorý vzniká, vyvíja sa a formuje spoluprácou neuroanatomických štruktúr mozgu, neurochemických mechanizmov ako aj individuálnej skúsenosti človeka. V nemalej miere sa na prežívaní šťastia podieľa aj schopnosť jednotlivca regulovať svoje emócie, čo ovplyvňuje napokon aj to, ako jednotlivec reaguje na podnety a ako dlho dané emócie prežíva. Šťastie z hľadiska uvedeného predstavuje dynamický jav, ktorý vzniká vzájomným prepojením biologických procesov, psychických funkcií jednotlivca a jeho životných individuálnych skúseností. Práve preto sa aj jednotlivci výrazne líšia v prežívaní šťastia (Davidson & Begley, 2012).

6.1 Determinanty šťastia

Šťastie a životná spokojnosť sú výsledkom interakcie individuálnych, rodinných, školských a voľnočasových faktorov ako aj vplyvu digitálnych technológií. Uvedomujeme si, že práve tieto determinanty do istej miery formujú spôsob, akým mladí ľudia prežívajú každodenné situácie, ako hodnotia svoj život a aj to, ako reagujú na záťaž. Podľa Proctora a kol. (2009) pochopenie ich vzájomných súvislostí je dôležité pre identifikáciu ako rizikových, tak aj ochranných mechanizmov, ktoré podporujú zdravý duševný vývin adolescentov (Proctor et al., 2009).

6.1.1 Individuálne faktory

Jedným z takýchto najčastejších individuálnych faktorov je pohlavie. Ukazuje sa, že dievčatá v adolescencii vykazujú vyššiu mieru negatívneho afektu, stresu a internalizačných ťažkostí, zatiaľ čo chlapci dosahujú vyššie hodnoty prežívaného šťastia a sebaúcty. Tieto rozdiely môžu súvisieť s biologickými zmenami, sociálnymi očakávaniami aj odlišnými vzorcami zvládania záťaže. Dievčatá častejšie používajú rumináciu, teda opakované vtieravé preberanie negatívnych myšlienok, pocitov alebo problémov v hlave, čo môže byť spojené

s nižšou pohodou. Chlapci skôr inklinujú k problémom orientovaným stratégiám zvládania, podporujúcim pocit kompetencie a kontroly (Moksnes & Espnes, 2013).

Sebaúcta, ktorá predstavuje hodnotenie vlastnej hodnoty a kompetentnosti možno považovať za významný individuálny faktor. Moksnes a Espnes (2013) uvádzajú, že adolescenti s vyššou sebaúctou vykazujú vyššiu mieru prežívaného šťastia, lepšiu emocionálnu reguláciu a nižšiu náchylnosť na depresívne symptómy. Naopak, adolescenti s nižšou sebaúctou môžu byť zraniteľnejší voči stresu ako aj negatívne sebahodnoteniu. To sa napokon odráža v nižšej životnej spokojnosti (Moksnes & Espnes, 2013).

6.1.2 Rodina

Rodina je jeden z najvýznamnejších činiteľov formovania duševnej pohody adolescentov (Antaramian et al., 2008). Rodinné vzťahy a ich kvalita, ako aj dostatok emocionálnej podpory a tiež stabilita rodinného prostredia patria medzi najsilnejšie prediktory prežívaného šťastia aj životnej spokojnosti (Antaramian et al., 2008; Levin & Currie, 2010). Diener a ďalší v tejto súvislosti zdôrazňujú veľký význam aj rodinnej štruktúry. Zistili, že mladí ľudia, ktorí vyrastajú v úplných rodinách, vykazujú vyššiu spokojnosť s rodinným životom a celkovú pohodu. Ich rovesníci z neúplných alebo rekonštituovaných rodín sú menej spokojní so životom a nevykazujú takú pohodu (Antaramian et al., 2008; Diener & Fujita, 1995). Pokiaľ ide o adolescentov z rozvedených rodín, Amato a Keith (1991) zistili, že táto situácia môže negatívne narušiť duševnú pohodu adolescentov.

Prekvapivé pre nás je zistenie, že medzi najsilnejšie prediktory subjektívnej pohody a prežívania šťastia adolescentov patrí ich ekonomické zázemie. Toto zistenie nás prekvapilo najmä preto, že sme očakávali, že väčší význam budú mať skôr vzťahy, emocionálna podpora alebo osobnostné faktory než materiálne podmienky. Ukazuje sa však, že dostatok materiálnych zdrojov môže významne ovplyvniť napríklad možnosti trávenia voľného času, pocit bezpečia, životné perspektívy aj celkovú stabilitu rodinného prostredia (Babjáková et al., 2017; Bjarnason et al., 2010). Aj vzdelanie rodičov môže mať pozitívny efekt, avšak slovenské výskumy ho nepotvrdzujú (Babjáková et al., 2017).

6.1.3 Škola

Druhé najvýznamnejšie prostredie, v ktorom adolescenti trávajú veľkú časť svojho života je škola, ktorá môže významne súvisieť so subjektívnou pohodou (Eccles & Roeser, 2011). V školskom prostredí na prežívanie šťastia a duševnú pohodu môžu pôsobiť nielen akademické nároky, ale aj rovesnícke vzťahy, školská klíma a všetko to, čo sa v školskom prostredí odohráva. Nie menej

významná je aj atmosféra ako krátkodobý jav a tiež typ, stupeň školy a program, ktorý adolescent naplňa. Je odlišná úroveň akademickej záťaže, časovej náročnosti na gymnáziu, strednej odbornej škole, základnej škole a podobne. Rovnako sú rôzne očakávania zo strany školy a rodičov.

Školská klíma môže mať taktiež významnú úlohu. Ak sú v triede a škole podporné vzťahy so spolužiakmi, ak majú pocit spolupatričnosti a bezpečného prostredia, môžu sa zmierňovať negatívne dôsledky akademického stresu a podporovať prežívané šťastie aj životnú spokojnosť. Ak sa však v triede či škole vyskytuje šikana alebo kyberšikana, ak sú medzi žiakmi konflikty, prípadne sociálne vylúčenie, toto môže subjektívnu pohodu výrazne znižovať. Informácie zo štúdie Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) ukazujú, že celkovo obeť šikanovania majú nižšiu životnú spokojnosť a vyššiu mieru depresívnych symptómov. Z tohto hľadiska je teda veľmi dôležité, aby škola a školské prostredie pre adolescentov bola bezpečná a podporná (Inchley et al., 2020).

6.1.4 Digitálne technológie

V súčasnosti je všeobecne známe, že digitálne technológie, ktoré mladí ľudia využívajú aj na prežívanie voľného času, sú neoddeliteľnou súčasťou ich života. Uvedomujeme si, že DT ponúkajú množstvo informácií, zábavy, sociálnych kontaktov, ktoré môžu pôsobiť pozitívne aj na subjektívnu pohodu a prežívanie ich duševného šťastia. Usudzujeme, že môžu mať aj negatívne vplyvy, najmä vtedy, ak ide o nadmerné používanie technológií. Určite môže ich používanie narúšať spánok, viesť používateľov k sociálnej izolácii, môže znižovať sebavedomie a zvyšovať úzkosť a pod. Výskumy potvrdzujú, že digitálne prostredie na jednej strane podporuje sociálne prepojenie a sebarealizáciu, ale na druhej strane sú tu riziká ako kyberšikana a nadmerné sociálne porovnávanie. Dienlin a Johannes (2019) uvádzajú, že digitálne technológie majú významný vplyv na ľudí a ich prežívanie šťastia a psychickej pohody. Podľa autorov môžu mať digitálne technológie pozitívne aj negatívne účinky, pričom ich vplyv závisí od typu používania. Pasívne používanie sa spája skôr s negatívnymi dôsledkami, zatiaľ čo aktívne sociálne využívanie môže mať aj pozitívny efekt. Autori zároveň poukazujú na to, že nízke i nadmerné používanie DT súvisí so zníženou subjektívnou pohodou a šťastím, kým primerané používanie DT dokonca súvisí so zvýšenou pohodou (Dienlin & Johannes, 2019).

Aj Dienlin a Johannes (2019) uvádzajú, že celkový vplyv používania DT na wellbeing adolescentov je skôr negatívny, ako aj to, že digitálne technológie majú väčší vplyv na krátkodobé emócie napr. prežívanie šťastia, než na dlhodobý wellbeing a spokojnosť so životom. Autori tiež upozorňujú, že mladí ľudia sú citlivejší na vplyv digitálnych technológií a zároveň poukazujú na nedostatok

kvalitných štúdií a objektívnych meraní zisťujúcich používanie DT. Prekvapilo nás, že nielen nadmerné ale aj nízke používanie DT je spojené s nižším wellbeingom. Dienlin a Johannes (2019) tiež uvádzajú výsledky longitudinálnych výskumov, ktoré potvrdili, že v USA a iných krajinách (ako napr. Austrália, Chorvátsko a pod.) adolescenti trávenie času na sociálnych sieťach prežívali úzkosti a depresie viac ako bežné deti (Dienlin & Johannes, 2019).

6.2 Aplikácia poznatkov o šťastí v školskom prostredí

Vo viacerých častiach nášho príspevku sme zdôrazňovali, že sociálne prostredie, hlavne škola je miestom, kde sa žiaci nielen učia, získavajú vedomosti, ale aj miestom, kde sa formuje osobnosť jednotlivca, jeho sebaobraz, získavajú sociálne zručnosti, prežívajú emocionálnu pohodu, wellbeing a pod. Škola má teda vytvárať dobré podporné prostredie.

Škola je sociálne prostredie, kde žiak nadväzuje sociálne vzťahy so spolužiakmi, s učiteľmi, ale aj s inými pracovníkmi. V tejto súvislosti viacerí autori zdôrazňujú, že sociálne kontakty môžu podporovať pozitívne účinky príjemných zážitkov. Zjednodušene povedané, šťastie a potešenie nepredstavujú len individuálny zážitok, ale spätne ovplyvňujú aj sociálne vzťahy. Je celkom prirodzené, že ak sa adolescent cíti emocionálne bezpečne, alebo má podporné vzťahy, prežíva silné emocionálne spojenia a je šťastný. Tento aspekt priamo nadväzuje na informácie o sociálnych väzbách ako pilieri šťastia a wellbeingu, ktoré sme uvádzali v predchádzajúcich častiach (Seligman, 2002; Slezáčková, 2012).

V škole prežívajú žiaci veľkú časť svojho života, preto by mali prežívať príjemné chvíle, spojené s primeranou motiváciou, osobitne vnútornou motiváciou. V tejto súvislosti Esch a Stefano (2004) upozorňujú na fenomén tzv. „motivačnej toxicity“. Z toho nám vyplýva, že aj príliš vysoká motivácia v školskom prostredí, veľké očakávania žiakov, učiteľov a rodičov môžu byť škodlivé najmä vtedy, ak u žiaka nie sú dostatočné predpoklady na zvládnutie týchto očakávaní. Adolescent nie je spokojný, šťastný a nezriedka sa stáva, že to kompenzuje užívaním návykových látok, alebo extrémnymi stimulmi. Mozog stráca svoju flexibilitu, vyžaduje stále silnejšie podnety, aby adolescent dosiahol požadovaný efekt. Môže tak vzniknúť riziko závislosti. Keďže pre mozog človeka je charakteristická tzv. neuroplasticita, opierame sa o Davidsona a Begley (2012), ktorí zdôrazňujú, že mozog nie je po detstve definitívne „hotový“, ale sa mení počas celého života, a to aj v oblasti emócií. V dôsledku plasticity mozgu môže aj učiteľ v edukačnej praxi podporovať u žiakov prežívanie pozitívnych emócií, vrátane šťastia. Máme na mysli najmä to, že je potrebné v kontexte šťastia a wellbeingu robiť všetko pre to, aby v školách vládla emocionálna pohoda, dobrá

atmosféra, bezpečné prostredie, aby žiaci získavali pozitívne skúsenosti (Davidson & Begley, 2012).

Zároveň treba žiakov viesť k tomu, aby v tomto zmysle vedome korigovali vlastné prežívanie a usilovali sa o subjektívne prežitie šťastia. Aby si učitelia, žiaci a rovnako i rodičia boli vedomí toho, že mozog adolescenta je otvorený systém, dá sa meniť a tiež toho, že optimálne prostredie a pozitívne stimuly v škole môžu podporovať prežívanie šťastia a podporu duševného zdravia. V skutočnosti by malo ísť o takú podporu, pri ktorej síce žiakom pomáhame v ich osobnostnom rozvoji, ale platí, ako uvádza Krause (2025) "pomôž mi, aby som to dokázal sám" (Krause, 2025). Upozorňuje na to, že žiak by mal byť aktívny, samostatný a vedome by mal kontrolovať svoje prežívanie a správanie.

V edukačnej praxi, v školskom prostredí žiaci často prežívajú stres, záťaž, negatívne emócie. Slezáčková (2012) poukazuje na to, že aj pozitívne vzťahy, ktoré jednotlivec prežíva, môžu slúžiť ako akýsi ochranný faktor pri zvládaní náročných životných situácií, ktorých je v škole pomerne veľa. Je teda úlohou učiteľov a všetkých zamestnancov školy, ale aj žiakov, aby vytvárali také podporné prostredie, v ktorom sa budujú pozitívne vzťahy, podporuje empatia, vzájomný rešpekt, schopnosť odpúšťať a vďačnosť. Vzťahy, kde je vzájomná ochota investovať čas, energiu do druhých, pretože len takéto prostredie, s takýmito vzťahmi je predpokladom pre spokojný a šťastný život žiakov i učiteľov. Súhlasíme tiež s tvrdením uvedenej autorky, že šťastie a duševné zdravie je z neuropsychologického hľadiska vhodné systematicky podporovať, posilňovať pôsobenie učiteľov na silné stránky žiakov, rozvíjať pozitívne vzťahy a budovať odolnosť voči stresu. Slezáčková (2012) odporúča reflektovať hodnoty učiteľov a žiakov, čo napokon môže zvýšiť prežívanie subjektívnej pohody a prepájať to i so zmyslom života. Z hore uvedeného vyplýva, že školské prostredie neovplyvňuje len akademické výkony a správanie žiakov, ale aj funkčné nastavenie ich mozgu. Prostredníctvom učenia rôznych sociálnych interakcií, ale aj emočných skúseností sa formujú neurálne siete, ktoré napokon súvisia s prežívaním šťastia. Zdôrazňujeme, že podpora pozitívneho emocionálne bezpečného prostredia v škole môže mať dlhodobý neuropsychologický vplyv na prežívanie šťastia a wellbeing adolescentov.

7 Záver

Cieľom príspevku bolo analyzovať prežívanie šťastia a poukázať na jeho neuropsychologické súvislosti. Príspevok má teoretický charakter a vychádza zo štúdia domácej aj zahraničnej odbornej literatúry, uvedenej v zozname. Dospeli sme k záveru, že šťastie nemožno vnímať ako niečo jednoduché alebo

jednoznačné, naopak, ide o komplexný jav. Zároveň sme si uvedomili, že šťastie nie je izolovaný fenomén, ale ovplyvňuje ho viacero faktorov, ktoré sa navzájom prelínajú.

Uviedli sme, že šťastie z neuropsychologického hľadiska je dynamický proces, ktorý má ukotvenie v mozgu, ale nevzniká v jednej konkrétnej oblasti. Ide skôr o vzájomnú spoluprácu viacerých mozgových procesov, ktoré spolu napokon vytvárajú subjektívny pocit radosti, spokojnosti či pohody. Keďže je mozog plastický, reaguje na skúsenosti, vzťahy a zmysluplné ciele, čo znamená, že šťastie nie je pevne dané, ale môže sa v priebehu života meniť. Šťastie nie je stav, ktorý človek raz dosiahne a už oň nepríde. Ide skôr o proces, ktorý sa mení v závislosti od životných situácií, skúseností a vzťahov. Hoci má šťastie svoje biologické základy v mozgu, veľkú úlohu zohráva aj to, ako jednotlivec svoj život prežíva a ako si vysvetľuje vlastné skúsenosti.

Za dôležité považujeme aj to, že šťastie si človek do určitej miery vytvára sám, prostredníctvom svojich rozhodnutí, vzťahov a prístupu k životu. Toto uvedomenie nám pomohlo pozerat' sa na šťastie realistickejšie, nie ako na cieľ, ktorý treba dosiahnuť, ale ako na niečo, čo sa postupne formuje. V tejto súvislosti sme zistili, aký veľký význam má prostredie, v ktorom človek vyrastá a žije, najmä v období dospievania. Práve škola a rodina, môžu výrazne ovplyvniť to, ako adolescent prežíva sám seba, svoje emócie a celkovú spokojnosť so životom. Považujeme preto za dôležité, aby sa v týchto prostrediach kládol dôraz nielen na výkon, ale aj na psychickú pohodu a vytváranie bezpečných vzťahov. Pri spracovaní tejto problematiky sme zistili, že ide o náročnú, no zároveň veľmi aktuálnu tému aj z hľadiska edukačnej praxe. Ukazuje sa, že podpora duševného zdravia a pozitívneho prežívania by mala byť prirodzenou súčasťou prostredia, v ktorom mladí ľudia vyrastajú.

Literatúra

Amato, P. R., & Keith, B. (1991). Parental divorce and the well-being of children: A meta-analysis.

Antaramian, S. P., Huebner, E. S., & Valois, R. F. (2008). Adolescent life satisfaction. *Applied Psychology*.

Breuning, L. G. (2016). *Habits of a happy brain: Retrain your brain to boost your serotonin, dopamine, oxytocin, and endorphin levels*. Adams Media.

Davidson, R. J., & Begley, S. (2012). *The emotional life of your brain*. Hudson Street Press.

- Dienlin, T., & Johannes, N. (2019). The impact of digital technology use on adolescent well-being.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*.
- Esch, T., & Stefano, G. B. (2004). The neurobiology of pleasure, reward processes, addiction and their health implications. *Neuro Endocrinology Letters*, 25(4), 235–251.
- Esch, T. (2022). The ABC model of happiness: Neurobiological aspects of motivation and positive mood. *Neurobiology of Well-Being*.
- Funahashi, S. (2011). Brain mechanisms of happiness.
- Gajdošová, E. (2015). *Školská psychológia a školský psychológ v 21. storočí*. Ikar.
- Inchley, J., Currie, D., Budisavljevic, S., Torsheim, T., Jåstad, A., Cosma, A., Kelly, C., & Arnarsson, A. M. (2020). *Spotlight on adolescent health and well-being (HBSC report)*. World Health Organization.
- Krause, R. (2025). *Mozog a slová*. KRAUSE Publishing.
- Krause, R. (2025). *Základy neuropsychológie pre pomáhajúce profesie*. KRAUSE Publishing.
- Kringelbach, M. L., & Berridge, K. C. (2010). *Pleasures of the brain*. Oxford University Press.
- Moksnes, U. K., & Espnes, G. A. (2013). Self-esteem and life satisfaction in adolescents: Gender and age as potential moderators. *Quality of Life Research*.
- Proctor, C., Linley, P. A., & Maltby, J. (2009). Youth life satisfaction: A review of the literature. *Journal of Happiness Studies*, 10(5), 583–630.
- Rakús, A. (2009). Neuroplasticita. *Neurologie pro praxi*.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness*. Free Press.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology.
- Slezáčková, A. (2012). *Průvodce pozitivní psychologií*. Grada.
- Steel, P., Schmidt, J., & Shultz, J. (2008). Refining the relationship between personality and subjective well-being. *Psychological Bulletin*.

NASTAVENIE MYSLE ŠTUDENTOV ŠTUDIJNÝCH PROGRAMOV UČITEĽSTVA

THE MINDSET OF STUDENTS IN THE TEACHER EDUCATION PROGRAM

Vanesa Vágaiová, Katarína Grznárová

Abstrakt: Počas vysokoškolského štúdia sa u študentov formujú postoje ku učeniu a k profesii. To, aké nastavenie si osvoja ovplyvní ich prístup k žiakom ako aj samotnú prácu v edukačnom prostredí. Príspevok je preto venovaný problematike nastavenia mysle vysokoškolských študentov študijných programov učiteľstva Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. Jeho cieľom je zistiť, aké nastavenie mysle (fixné, rastové) prevláda u študentov učiteľstva. Na meranie skúmanej premennej boli použité dotazníky Rosenbergova škála sebahodnotenia (Rosenberg Self-Esteem Scale - RSES), dotazník implicitnej teórie inteligencie (Implicit Theories of Intelligence Scale - ITI) a štvorzložkový dotazník štýlov myslenia (4-Component Thinking Styles Questionnaire - CTSQ-4). Prieskumný súbor tvorilo 100 študentov učiteľských študijných programov na bakalárskom a magisterskom stupni štúdia na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre, vo veku od 20 do 27 rokov. Výsledky prieskumu ukázali, že vysokoškolskí študenti učiteľstva preferujú intuitívny štýl myslenia ($M = 3,57$) s aktívne otvoreným myslením ($M = 3,31$), pričom tento rozpor v nastavení myslenia vysvetľuje ich nízka úroveň sebahodnotenia a sebadôvery ($M = 2,75$), pričom úroveň implicitnej teórie inteligencie dosahovala vysokú úroveň presvedčenia ($M = 3,86$).

Kľúčové slová: fixné nastavenie mysle, rastové nastavenie mysle, štýly myslenia

Abstract: During university studies, students develop attitudes toward learning and their future profession. The mindset they learn will influence their approach to pupils and their work in the educational setting. This paper therefore addresses the issue of mindset among university students in teacher education programs at Constantine the Philosopher University in Nitra. Its aim is to determine which mindset (fixed, growth) predominates among teacher education students. To measure the dependent variable, the following questionnaires were used: the Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES), the Implicit Theories of Intelligence Scale (ITI), and the 4-Component Thinking Styles Questionnaire (CTSQ-4). The sample consisted of 100 students in teacher education programs at the bachelor's and master's levels at Constantine the Philosopher University in Nitra, aged 20 to 27. The survey results showed that university students in teacher education programs prefer an intuitive thinking style (fixed mindset, $M = 3.57$) with an actively open mindset (growth mindset, $M = 3.31$), which explains their low levels of self-evaluation and self-confidence ($M = 2.75$), while their level of implicit theory of intelligence reached a high level of conviction ($M = 3.86$).

Key words: fixed mindset, growth mindset, thinking styles

1 Úvod do problematiky

Súčasnú zmenu v školstve a zvyšujúce sa nároky na kvalitu vzdelávania kladú na učiteľa čoraz väčšie požiadavky. Učiteľ už nie je len ten, kto odovzdáva vedomosti, ale aj ten, kto sa prispôsobuje potrebám žiakov a podporuje ich motiváciu, vytrvalosť a sebadôveru. Dôležitú úlohu v tom zohráva vnímanie

vlastných schopností a možnosti ich rozvoja, ktoré úzko súvisí s nastavením mysle (mindset). Koncept nastavenia mysle vytvorila Carol S. Dweck (2006), ktorá rozlišuje fixné a rastové nastavenie. Pri fixnom nastavení človek verí, že jeho schopnosti sú nemenné, zatiaľ čo pri rastovom nastavení je presvedčený o možnostiach rozvoja pomocou vlastného úsilia a učenia. V školskom prostredí nastavenie mysle ovplyvňuje nielen žiakov, ale aj učiteľov a celkovú atmosféru v triede. Preto považujeme za dôležité sledovať nastavenie mysle u študentov učiteľských študijných programov, pretože už počas štúdia sa formujú postoje študentov k učeniu a k profesii učiteľa. To, aké nastavenie si osvoja počas vysokoškolského štúdia ovplyvní do budúcnosti ich prístup k žiakom, k edukačnému procesu ako aj k profesijnému a osobnostnému rastu.

1.1 Koncept nastavenia mysle (mindset)

Nastavenie mysle (ďalej len mindset) predstavuje psychologický rámec, ktorý opisuje presvedčenia jednotlivca o vlastných schopnostiach, inteligencii a možnostiach rozvoja. Podľa zakladateľky tohto konceptu Carol S. Dweck (2006) ide o súbor implicitných teórií, ktoré tvoria vnútorný systém presvedčení o tom, či sú osobné schopnosti fixné a nemenné, alebo či sa môžu rozvíjať prostredníctvom úsilia, učenia a vhodných stratégií. Ide teda o vnútorný kognitívny model, ktorý ovplyvňuje spôsob, akým jednotlivci interpretujú svoje úspechy a zlyhania, aké ciele si stanovujú a aké stratégie volia pri prekonávaní náročných situácií.

Rozlišujeme dva základné typy nastavenia mysle: *fixné nastavenie mysle (fixed mindset)* a *rastové nastavenie mysle (growth mindset)*. Pri fixnom nastavení mysle jednotlivec verí, že inteligencia, talent či schopnosti sú stabilné charakteristiky, ktoré nie je možné výrazne meniť. Tento postoj často vedie k vyhýbaniu sa náročným úlohám, k rýchlej frustrácii pri neúspechu a k vnímaniu výkonu ako odrazu osobnej hodnoty. Jedinci s fixným nastavením sa môžu obávať zlyhania, pretože ho chápú ako dôkaz nedostatku schopností, nie ako prirodzenú súčasť procesu učenia. To môže negatívne ovplyvňovať ich sebahodnotenie, motiváciu a ochotu vytrvať pri dlhodobějších cieľoch. Naopak, rastové nastavenie mysle (growth mindset) predpokladá, že schopnosti a inteligencia nie sú pevne dané, ale môžu sa rozvíjať vďaka systematickému úsiliu, reflexii a efektívnym učebným stratégiám. Jedinci s rastovým nastavením sa vyznačujú vyššou mierou vnútornej motivácie, vytrvalosti a ochoty konfrontovať sa s náročnými situáciami. Chyby vnímajú ako príležitosť na učenie a rast, čo prispieva k rozvoju reziliencie, znižovaniu strachu zo zlyhania a celkovému zlepšeniu výkonu v akademickom aj profesijnom živote (Dweck, 2006; Yeager & Dweck, 2020).

Okrem samotných presvedčení sú dôležité aj psychologické mechanizmy, prostredníctvom ktorých mindset ovplyvňuje učenie. Patrí sem napríklad spôsob atribúcie úspechu a zlyhania, regulácia emócií v náročných situáciách, sebahodnotenie, sebaúčinnosť či voľba učebných stratégií. Prieskumy ukazujú, že rastové nastavenie mysle je úzko prepojené s vyššou mierou sebaregulácie, efektívnejším zvládaním neúspechu a prospešnejším motivačným profilom, ktorý podporuje dlhodobé akademické a profesijné ciele (Dweck & Leggett, 1988 citované v Dweck, 2006; Hong et al., 1999).

Nastavenie mysle má však zásadný význam aj v kontexte učiteľskej profesie. Učitelia predstavujú pre žiakov významný sociálny a motivačný model. Prieskumy (Rattan, Good & Dweck, 2012) ukazujú, že učitelia s fixným nastavením mysle môžu – často neúmyselne – signalizovať žiakom, že ich schopnosti sú pevne dané, čo môže viesť k nižšej angažovanosti, nižšiemu akademickému sebavedomiu a zhoršeným výsledkom. Naopak, učitelia s rastovým nastavením mysle vytvárajú prostredie, v ktorom je podpora úsilia, vytrvalosti a učenia prirodzenou súčasťou výučby. Takéto prostredie podporuje u žiakov vnútornú motiváciu, znižuje úzkosť zo zlyhania a posilňuje ich presvedčenie, že môžu napredovať bez ohľadu na počiatočné predpoklady.

Význam mindsetu je obzvlášť dôležitý pre študentov učiteľských študijných programov, ktorí si ešte pred vstupom do profesie formujú pedagogickú identitu, postoj k učeniu aj spôsob, akým budú reagovať na rôznorodosť žiakov. Budúci učitelia s rastovým nastavením mysle majú väčšiu pravdepodobnosť rozvíjať u svojich budúcich žiakov pozitívny vzťah k učeniu, zároveň sú otvorenejší voči novým didaktickým prístupom, technológiám či reflexii vlastnej praxe (Brookfield, 2017; Hattie, 2012).

Empirické prieskumy naznačujú, že mindset je možné rozvíjať cielene. Programy zamerané na podporu rastového nastavenia mysle (Paunesku et al., 2015; Yeager & Dweck, 2020) preukazujú pozitívny vplyv na školské výsledky, motiváciu, vytrvalosť a celkový vzťah k učeniu. U študentov učiteľstva môžu takéto intervencie prispieť nielen k osobnému rozvoju, ale aj k rozvoju profesijných kompetencií a ku kvalite budúcej pedagogickej praxe, keďže budú schopní efektívnejšie podporovať rastový mindset svojich žiakov.

1.2 Mindset v učiteľskej profesii

„Učitelia, ktorí zdôrazňujú proces učenia a nie vrodený talent, pomáhajú žiakom rozvíjať rastové nastavenie mysle“ (Dweck, 2006).

Mindset sa v súčasnej pedagogickej vede považuje za jeden z určujúcich faktorov kvality učiteľskej práce. Nejde len o súbor osobnostných vlastností, ale o dynamický rámec, cez ktorý učiteľ interpretuje svoje profesijné skúsenosti,

reaguje na výzvy a formuje svoj prístup k žiakom. Mentálne nastavenie ovplyvňuje ochotu učiteľa učiť sa nové postupy, experimentovať s metódami a reflektovať vlastnú prax. V kontexte premeny školského prostredia, rastúcich požiadaviek na inklúziu a individualizáciu výučby je preto nevyhnutné skúmať, ako nastavenie mysle prispieva k profesijnému rastu učiteľa a k celkovej kvalite edukačného procesu.

1.2.1 Nastavenie mysle u učiteľov v pedagogickej praxi

Nastavenie mysle predstavuje jeden z kľúčových psychologických faktorov ovplyvňujúcich pedagogickú prax. Rastové nastavenie mysle podporuje tvorbu vzdelávacieho prostredia orientovaného na učenie, pokrok a spoluprácu. V takomto prostredí sa dôraz kladie najmä na proces učenia, nie na porovnávanie výkonov jednotlivcov. Učiteľ, ktorý verí v rozvíjateľnosť schopností žiakov, je otvorenejší diferenciacii vyučovania, používaniu inovatívnych metód a flexibilnému prístupu k individuálnym potrebám žiakov. Týmto spôsobom vytvára atmosféru, ktorá podporuje aktívne zapájanie žiakov do učenia, rozvoj ich samostatnosti a budovanie dlhodobej vnútornej motivácie (Dweck, 2006).

Presvedčenia učiteľa výrazne ovplyvňujú aj spôsob, akým interpretuje výkon žiakov. Hattie (2012) upozorňuje, že učiteľské očakávania patria medzi najsilnejšie faktory ovplyvňujúce školský úspech. Ak učiteľ predpokladá, že žiak má potenciál zlepšovať sa, volí metódy podporujúce pokrok, napríklad poskytuje konštruktívnu spätnú väzbu, ponúka alternatívne stratégie učenia a zapája žiaka do reflexie vlastného procesu učenia. Tento prístup posilňuje sebavedomie žiakov, ich vnímanie vlastných schopností a odhodlanie vytrvať aj pri náročných úlohách. Naopak, ak učiteľ zastáva fixné nastavenie mysle, môže žiakov nevedome kategorizovať podľa ich aktuálneho výkonu, čo vedie k znižovaniu očakávaní voči niektorým skupinám. Takýto prístup môže negatívne ovplyvniť sebapoznanie žiakov a viesť k tomu, že sa začnú menej usilovať, pretože nevidia zmysel v ďalšom úsilí. Fixný mindset u učiteľa sa môže prejaviť aj v tom, že chyby vníma ako zlyhanie, nie ako príležitosť na učenie, a tento postoj prenáša aj na žiakov.

V triedach, kde učiteľ pracuje s rastovým nastavením mysle, sa vytvára atmosféra bezpečia a podpory, v ktorej sa žiaci neboja chybiť. Chyba je vnímaná ako prirodzená súčasť učenia a ako signál, že žiak skúša nové stratégie. Tento prístup znižuje úzkosť zo zlyhania, podporuje vytrvalosť a posilňuje odolnosť detí voči školským nárokom. Zároveň prispieva k pozitívnej sociálnej klíme, pretože žiaci sa učia spolupracovať a podporovať sa navzájom namiesto vzájomného hodnotenia a porovnávania (Petlák, 2023).

Učiteľia s rastovým nastavením mysle tiež často pracujú s reflexiou – ako vlastnou, tak aj reflexiou žiakov. Prostredníctvom reflexie učiteľ pomáha žiakom uvedomiť si, čo sa naučili, aké stratégie im pomohli a čo môžu nabudúce vyskúšať inak. Zároveň reflektuje aj svoju pedagogickú prax, čo mu umožňuje prispôbovať metódy potrebám žiakov, hľadať účinnejšie postupy a rozvíjať svoju profesijnú kompetenciu (Valent et al., 2025).

Z uvedených teoretických východísk môžeme povedať, že nastavenie mysle učiteľa výrazne ovplyvňuje kvalitu vzdelávacieho procesu. Učiteľ, ktorý verí v rozvoj svojich žiakov a pracuje s pozitívnym pedagogickým prístupom, vytvára prostredie podporujúce nielen kognitívny, ale aj osobnostný rast. Rastové nastavenie mysle tak predstavuje dôležitú súčasť moderného vyučovania a je nevyhnutné pre efektívnu, inkluzívnu a podporujúcu pedagogickú prax.

1.2.2 Nastavenie mysle v pregraduálnej príprave študentov učiteľstva

Rozvoj vhodného nastavenia mysle by mal byť súčasťou pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov, pretože práve v tomto období sa formujú ich profesijné kompetencie, presvedčenia a postoje. Vzdelávanie o koncepte mindsetu preto zohráva významnú úlohu pri budovaní profesijnej identity. Kľúčovým prvkom prípravy je reflexia, ktorá ako uvádza Valent et al. (2025) umožňuje rozvíjať kritické myslenie a uvedomovanie si vlastných presvedčení. Študenti by mali byť vedení k tomu, aby hodnotili svoje postupy, pracovali s vlastnými chybami a vnímali učenie ako proces vzájomného rozvoja medzi učiteľom a žiakom. Tým si postupne osvojuje rastové nastavenie mysle, ktoré podporuje flexibilitu, otvorenosť zmenám a ochotu zavádzať nové prístupy.

Zastávame názor, že vysokoškolská príprava, ktorá systematicky pracuje s konceptom rastového mindsetu, pomáha budúcim učiteľom rozvíjať presvedčenia, ktoré podporujú aktívne učenie a pozitívny vzťah k žiakom. Dôležitou súčasťou sú aj skúsenosti z praxe, v rámci ktorej môžu študenti implementovať rôzne metódy vyučovania, poskytovať spätnú väzbu žiakom a reflektovať svoju edukačnú prácu. Tieto skúsenosti z edukačnej praxe rozvíjajú ich profesionálnu sebadôveru a schopnosť konštruktívne pracovať s vlastnými chybami. Budúci učelia, ktorí si osvoja rastové nastavenie mysle už počas pregraduálnej prípravy, budú huževnatejší v inovácii zmien, budú lepšie zvládať náročné situácie v školskom prostredí a pristupovať k žiakom s presvedčením, že každý z nich má potenciál napredovať. Pregraduálna príprava by preto mala cielene posilňovať tieto kompetencie prostredníctvom reflexie, supervízie, odborných kurzov a podporného vzdelávacieho prostredia.

1.3 Cieľ a otázka prieskumu

V kontexte prípravy budúcich učiteľov nadobúda problematika mindsetu osobitný význam, pretože postoje a presvedčenia študentov učiteľstva môžu výrazne ovplyvniť spôsob ich prístupu k žiakom a k samotnému edukačnému procesu. Na základe východiskových odborných zdrojov bolo možné formulovať výskumný problém v podobe nasledovnej otázky: „Aké nastavenie mysle prevláda u študentov učiteľských študijných programov Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre?“

Vychádzajúc z teoretických východísk skúmanej problematiky a prieskumného problému sme si za hlavný prieskumný cieľ zvolili zistiť, ktorý typ nastavenia mysle prevláda u študentov učiteľských študijných programov Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. Vzhľadom k formulácii primárnemu cieľa nášho prieskumu sme následne sformulovali prieskumnú otázku, ktorá usmerňovala naše zisťovanie:

PO 1: Aký typ nastavenia mysle prevláda u študentov učiteľských študijných programov Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre?

2 Metódy

2.1 Charakteristika prieskumnej vzorky

Prieskumnú vzorku tvorilo 100 študentov dennej formy štúdia v študijných programoch učiteľstva Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre bakalárskeho (N = 70) aj magisterského stupňa (N = 30). Vekové ohraňenie výskumného súboru sa pohybovalo vo veku od 20 do 27 rokov. Z hľadiska pohlavia tvorili výraznú väčšinu ženy (N = 79; 79,0%), mužov bolo 21 (21,0%). Študijné programy učiteľstva boli zastúpené nasledovne: Učiteľstvo v kombinácii (N = 63; 63,0%), Predškolská a elementárna pedagogika (N = 25; 25,0%), Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie (N = 9; 9,0%) a študijný program Výtvarná edukácia (N = 3; 3,0%).

2.2 Metódy výskumu a spracovania dát

Zber dát prebiehal od novembra 2025 do januára 2026 prostredníctvom platformy Google Formulár (Google Forms). Účastníci výskumu boli informovaní o cieľoch výskumu a uistení o jeho anonymite. Na meranie preferovaného štýlu myslenia (fixné, rastové) boli použité dotazníky:

- Dotazník implicitnej teórie inteligencie – Implicit Theories of Intelligence (ITI), ktorého autorkou je Carol S. Dweck (1999). Slúži na meranie implicitných teórií inteligencie, teda presvedčení jednotlivca o tom, či je

inteligencia pevne daná (fixné nastavenie mysle) alebo rozvíjateľná prostredníctvom úsilia a učenia (rastové nastavenie mysle). Dotazník pozostáva z 8 položiek, pri ktorých respondenti vyjadrujú mieru súhlasu s výrokmi na päťbodovej škále. Ide o najpoužívanější nástroj na meranie mindsetu v psychologickom a pedagogickom prieskume, pričom jeho validita a reliabilita boli opakovane potvrdené (hodnoty Cronbachovho koeficientu vnútornej konzistencie typicky dosahujú 0,82 – 0,96). Dotazník má jasnú faktorovú štruktúru a preukázanú konštruktívnu validitu. Čím vyššie skóre, tým vyššie zastúpenie v rastovom nastavení mysle (Dweck, 1999; De Castella & Byrne, 2015).

- Rosenbergova škála sebahodnotenia – Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES), je najrozšírenejším nástrojom na meranie globálnej úrovne sebahodnotenia. Jej autorom je sociológ Morris Rosenberg (1965) a dotazník pozostáva z 10 položiek, pri ktorých respondent vyjadruje mieru súhlasu na štvorbodovej škále (od „úplne súhlasím“ po „úplne nesúhlasím“). Päť položiek je formulovaných pozitívne a päť negatívne, čím sa eliminuje tendencia k jednotnému odpovedaniu. Škála zisťuje, ako jednotlivec celkovo vníma a hodnotí samého seba, a je považovaná za štandardizovaný, validný a reliabilný nástroj (Cronbachov koeficient vnútornej konzistencie sa vo väčšine štúdií pohybuje v rozmedzí 0,77 – 0,88). RSES bola preložená do viac ako 50 jazykov a opakovane overená v rôznych kultúrnych kontextoch (Rosenberg, 1965).
- Štvorzložkový dotazník štýlov myslenia (4-Component Thinking Styles Questionnaire, 4-CTSQ) je štandardizovaný nástroj na meranie prevládajúcich štýlov myslenia jednotlivca, ktorý vychádza z duálno-procesnej teórie rozhodovania (Ballová Mikušková et al., 2025). Meria štyri vzájomne nezávislé dimenzie: aktívne otvorené myslenie (Actively Open-minded Thinking - AOT), uzatvorené myslenie (Close-Minded Thinking - CMT), preferenciu racionálneho myslenia (Preference for Effortful Thinking - PET) a preferenciu intuitívneho myslenia (Preference for Intuitive Thinking - PIT).

Keďže dotazníky RSES a ITI nemajú normu pre slovenskú populáciu, ich úrovne sme interpretovali nasledovne:

- Sebahodnotenie - 1,0 – 2,0 = veľmi nízka, 2,1 – 2,9 = nízka, 3,0 – 3,5 = vysoká, 3,6 – 4,0 = veľmi vysoká úroveň.
- Presvedčenie o povahe inteligencie – 1,0 – 1,9 = veľmi nízke, 2,0 – 2,5 = nízke, 2,6 – 3,5 = priemerné, 3,6 – 4,4 = vysoké, 4,5 – 5,0 = veľmi vysoké. Rovnako sme interpretovali aj úroveň preferencie štýlov myslenia.

Deskriptívnu analýzu prieskumných dát sme spracovali pomocou deskriptívnej štatistiky v štatistickom programe JASP.

3 Výsledky

Výsledky nášho prieskumu sme spracovali pomocou deskriptívnej štatistiky a uvádzame ich v tabuľke 1. K jednotlivým sledovaným premenným uvádzame ich priemernú hodnotu, ako aj najnižšiu a najvyššiu dosiahnutú hodnotu. Jednotlivé dosiahnuté priemerné hodnoty nám umožnili interpretovať úroveň sledovaných premenných (sebahodnotenie, implicitné teórie inteligencie a preferenciu štýlov myslenia) od veľmi nízkej až po veľmi vysokú.

Tabuľka 1 Deskriptívna štatistika sledovaných premenných

Deskriptívne	Sledované premenné					
údaje	SE	ITI	AOT	CMT	PET	PIT
N	100	100	100	100	100	100
M	2,75	3,86	3,31	2,38	3,09	3,57
SD	0,59	0,61	0,67	0,74	0,44	0,56
MIN	1,10	2,63	1,33	1,00	1,80	2,00
MAX	3,90	5,00	5,00	4,00	4,33	4,83

Legenda: N – početnosť, M – priemer, SD – štandardná odchýlka, MIN – najnižšia dosiahnutá hodnota, MAX – najvyššia dosiahnutá hodnota, SE – sebahodnotenie, ITI – implicitná teória inteligencie, AOT – aktívne otvorený štýl myslenia, CMT – zatvorený štýl myslenia, PET – preferencia racionálneho štýlu myslenia, PIT – preferencia intuitívneho štýlu myslenia; Zdroj: Vlastné spracovanie

Úroveň sebahodnotenia podľa našej interpretácie, ktorú uvádzame vyššie v závere podkapitoly 2.2, sa nachádzala v nízkej úrovni. Ako môžeme vidieť v tabuľke 1, priemerné skóre dosiahlo hodnotu $M = 2,75$ čo znamená, že študenti študijných programov učiteľstva majú nízku úroveň sebahodnotenia a sebaúcty. Pri detailnejšom rozbere frekvencií sme zistili, že až 63% študentov vykazuje nízke alebo veľmi nízke sebahodnotenie. Len 37% vzorky dosiahlo vysoké alebo veľmi vysoké skóre. Tento výsledok je dôležitý pre pochopenie toho, ako si budúci učitelia vytvárajú profesijnú identitu a nakoľko si veria pri zvládaní pedagogických výziev.

Naopak pri implicitnej teórii inteligencie sme zaznamenali priemernú hodnotu $M = 3,86$, čo znamená vysoké presvedčenie o povahe svojej inteligencie. Až 71% respondentov uviedlo vysoké až veľmi vysoké presvedčenie o tom, že inteligencia je rozvíjateľná kategória. Zaujímavým a pozitívnym zistením je, že

0% respondentov dosiahlo nízke skóre. To znamená, že v našej prieskumnej vzorke sa vôbec nevyskytlo vyhranené fixné nastavenie mysle.

V oblasti preferencie štýlov myslenia dosahoval najvyššiu preferenciu intuitívny štýl myslenia s priemernou hodnotou $M = 3,57$, čo znamená vysokú preferenciu fixného nastavenia mysle. Druhým najpreferovanejším štýlom myslenia bol aktívne otvorený štýl myslenia s priemernou hodnotou $M = 3,31$, ktorý predstavuje rastové nastavenie mysle a nachádzal sa v priemernej až mierne vysokej úrovni preferencie. Preferencia racionálneho štýlu myslenia dosiahla priemernú úroveň ($M = 3,09$) a zatvorené myslenie nízku úroveň pri priemernej hodnote $M = 2,38$. Detailnejší rozbor frekvencií odpovedí respondentov zaznamenal, že až 60% študentov dosahovalo nízku až veľmi nízku úroveň preferencie zatvoreného myslenia, čo naznačuje odmietanie fixného mindsetu. Až 78% študentov učiteľstva sa nachádzalo na priemernej úrovni preferencie racionálneho štýlu myslenia (ktoré predstavuje rastové nastavenie mysle), čo môže naznačovať, že analytické a kognitívne náročné uvažovanie nevyhľadávajú aktívne ako prioritný štýl. Až 30% študentov vykazovalo vysokú úroveň preferencie aktívneho otvoreného štýlu myslenia, teda miera otvorenosti k novým perspektívam je na vysokej úrovni.

Našou prieskumnou otázkou sme sa zamerali na zistenie prevládajúceho nastavenia mysle u študentov študijných programov učiteľstva. Z analýzy prieskumných dát sme zistili, že celkové nastavenie mysle študentov učiteľstva je skôr rastové (71%) ako fixné. Tento postoj je však v praxi výrazne ovplyvnený nízkym sebahodnotením (63%), ktorého priemerná hodnota dosahovalo $M = 2,75$ ($SD = 0,59$; $N = 100$) a preferenciou intuitívneho uvažovania (51 %), ktorého priemerná hodnota bola $M = 3,57$ ($SD = 0,56$; $N = 100$). Z výsledkov prieskumu vyplýva, že hoci sú študenti učiteľstva stotožnení s možnosťou rozvoja svojich schopností, uvedomujú si vplyv sebarozvoja na dosiahnutie zmien a zároveň priemerná až mierne vysoká úroveň aktívne otvoreného štýlu myslenia smerujúca k rastovému nastaveniu, ich vlastná neistota a nízke sebahodnotenie ich vedie k využívaniu kognitívne menej náročných, intuitívnych stratégií. Rastový prístup, ktorý vníma prekážky ako cestu k zlepšeniu, je tak u budúcich učiteľov čiastočne blokový obavou z vlastného zlyhania.

4 Diskusia a záver

Hlavným zistením nášho prieskumu je identifikovaný rozpor medzi rastovým nastavením a reálnou sebadôverou u budúcich učiteľov. Ako uvádzame v teoretických východiskách príspevku, rastové nastavenie mysle je kľúčom k motivácii a zvládaniu neúspechu (Dweck, 2006). U našich respondentov sme

však zaznamenali stav, kedy vysoké rastové presvedčenie (71 %) naráža na bariéru nízkeho sebahodnotenia (63 %).

Tento nesúlad nám pomáha vysvetliť vysokú preferenciu intuitívneho štýlu myslenia (51 %). Pre študentov s nižšou sebadôverou predstavuje intuícia bezpečnejšiu stratégiu, nakoľko analyticky náročné uvažovanie (PET) prináša vyššie riziko zlyhania a odhalenia vlastných nedostatkov. Nízka viera vo vlastnú hodnotu tak bráni študentom naplno využívať potenciál ich rastového nastavenia. Tieto zistenia sú v súlade s Hattieho (2012) konceptom, podľa ktorého učiteľské očakávania a vnímaná sebaúčinnosť patria medzi najsilnejšie faktory ovplyvňujúce vzdelávací proces.

4.1 Limity prieskumu

Za potrebné považujeme poukázať na limity výskumu, ktoré je nutné zohľadniť pri interpretácii výsledkov. Výskumný súbor tvorili študenti len jednej univerzity (UKF v Nitre), čo znamená, že zistenia nemôžu byť automaticky zovšeobecniteľné na celú študentskú populáciu učiteľských programov na Slovensku. Zber údajov prebiehal dobrovoľne, čo môže ovplyvniť výberovosť vzorky – je možné, že sa prieskumu zúčastnili predovšetkým tí študenti, ktorí nevedeli asertívne odmietnuť účasť na prieskume pri osobnom oslovení výskumníkom, alebo tí, ktorí majú o psychológiu a problematiku nastavenia mysle záujem.

Ďalším možným obmedzením bola forma dotazníka – výsledky mohli byť ovplyvnené sociálnou žiaducosťou (snahou prezentovať sa v lepšom svetle) a hoci Likertova škála nám umožnila kvantifikovať mieru súhlasu s daným výrokom, nezachytáva prečo sa respondenti s daným výrokom stotožnili alebo naopak nestotožnili. Preto do budúcnosti by bolo vhodné doplniť dotazník aj o otvorené otázky, alebo použiť aj kvalitatívne metódy ako rozhovor.

Za ďalší limit prieskumu považujeme najmä nerovnomerné zastúpenie prieskumnej vzorky z hľadiska pohlavia, stupňa štúdia či študijného programu, v dôsledku čoho sme nemohli spoľahlivo analyzovať rozdiely medzi demografickými skupinami. Túto oblasť vnímame ako priestor pre ďalší nadväzujúci výskum.

4.2 Záver a odporúčania do pedagogickej praxe

Cieľom tejto štúdie bolo zistiť, aký typ nastavenia mysle prevláda u študentov učiteľstva na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre na bakalárskom aj magisterskom stupni štúdia. Dôležitým zistením tejto štúdie je rozpor medzi rastovým nastavením mysle (growth mindset) a úrovňou sebadôvery budúcich učiteľov. Hoci študenti veria v možnosť osobnostného a profesijného rastu, ich

nízka sebadôvera ovplyvňuje ich rastový prístup. Tento paradox predstavuje podnet pre pregraduálnu prípravu budúcich učiteľov, v ktorej by mala byť posilnená nielen znalosť konceptu mindsetu, ale predovšetkým praktická podpora sebavedomia. Preto odporúčame nasledovné postupy:

- počas didaktických seminárov a pedagogickej praxe odporúčame cielene vytvárať prostredie, v ktorom je chyba vnímaná ako prirodzená súčasť učenia. Ak študenti zažijú bezpečné prostredie (fail-safe environment), v ktorom zlyhanie pri novej metóde nie je trestané, zníži sa ich potreba utiekať sa k bezpečným, intuitívnym riešeniam a budú ochotnejší využívať analytickejšie a namáhavejšie stratégie uvažovania,
- vysokoškolskí pedagógovia a cviční učitelia by mali pri hodnotení výstupov využívať formatívnu spätnú väzbu orientovanú na proces a vynaložené úsilie, čím priamo podporia ukotvenie rastového nastavenia mysle u študentov v reálnej pedagogickej praxi (Dweck, 2006; Boaler, 2013). Rovnako je kľúčové viesť budúcich učiteľov k pravidelnej sebareflexii, aby si uvedomovali vlastné myšlienkové postupy, neistoty a ich možný dopad na prístup k budúcim žiakom,
- vo vyššej miere je potrebné integrovať do všetkých študijných programov učiteľstva aktivity zamerané na psychohygienu a rozvoj zdravého sebahodnotenia. Posilnenie vnútornej sebadôvery môže študentom pomôcť znížiť obavy zo zlyhania, ktoré ich brzdia v reálnom uplatňovaní rastového nastavenia mysle.

Literatúra

Ballová Mikušková, E. et al. (2025). 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. In *Personality and Social Psychology Bulletin*, pp. 1–19.

Boaler, J. (2013). Promoting a Growth Mindset in Teachers and Learners. In *Australian Mathematics Teacher*, 69(2), pp. 18–25.

Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

De Castella, K. & Byrne, D. (2015). My intelligence may be more malleable than yours: The revised implicit theories of intelligence (self-theory) scale is a better

predictor of achievement, motivation and student disengagement. In *European Journal of Psychology of Education*, 30(3), pp. 245–267.

Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Random House.

Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London: Routledge.

Hong, Y. Y. et al. (1999). Implicit Theories, Attributions, and Coping: A Meaning System Approach. In *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(3), pp. 588–599.

Paunesku, D. et al. (2015). Mind-Set Interventions Are a Scalable Treatment for Academic Underachievement. In *Psychological Science*, 26(6), pp. 784–793.

Petlák, E. (2023). Rastové myslenie a jeho význam v edukácii: porovnanie fixného a rastového myslenia. In *Didaktika*, 4(4), s. 2-6.

Rattan, A.; Good, C. & DWECK, C. S. (2012). „It's Ok — Not Everyone Can Be Good at Math": Instructors with an Entity Theory Comfort (and Demotivate) Students. In *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(3), pp. 731–737.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton: Princeton University Press.

Valent, M.; Baranovič, R. & Weszelovská, H. (2025). *Kultúra a étos školy. Sprievodca*. Bratislava: NIVAM.

Yeager, D. S. & DWECK, C. S. (2020). What Can Be Learned from Growth Mindset Interventions? In *American Psychologist*, 75(9), pp. 1269–1284.

VZŤAH MEDZI POSTOJOM UČITEĽOV PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA KU KURIKULÁRNEJ REFORME A NASTAVENÍM MYSLE

THE RELATIONSHIP BETWEEN PRIMARY SCHOOL TEACHERS' ATTITUDES TOWARD CURRICULUM REFORM AND THEIR MINDSET

Kristína Jamrichová, Katarína Grznárová

Abstrakt: Zavádzanie kurikulárnej reformy primárneho vzdelávania na základných školách prináša výraznú zmenu nielen v obsahu učiva a štruktúre vzdelávania, ale aj v úlohe učiteľa v procese vzdelávania. Učiteľ nie je len nositeľom vedomostí, ale facilitátorom učenia, ktorý žiakom pomáha samostatne objavovať a pochopiť učivo. Zmena prístupu učiteľa úzko súvisí s nastavením mysle učiteľov (mindset) a postojom k novej školskej reforme. Preto sa v našom príspevku venujeme analýze vzťahu medzi súčasným postojom učiteľov základných škôl ku kurikulárnej reforme a ich nastavením mysle na výskumnej vzorke 63 učiteľov 1. a 2. stupňa základných škôl z Nitrianskeho kraja, vo veku od 27 do 61 rokov ($M = 40,59$). Preferenciu nastavenia mysle sme zisťovali pomocou Rosenbergovej škály sebahodnotenia (Rosenberg Self-Esteem Scale - RSES), dotazníkom implicitnej teórie inteligencie (Implicit Theories of Intelligence Scale - ITI) a štvorzložkovým dotazníkom štýlov myslenia (4 Component Thinking Styles Questionnaire - CTSQ-4). Úroveň postoja ku kurikulárnej reforme sme merali dotazníkom vlastnej tvorby. Výsledky nepreukázali štatisticky významný vzťah medzi postojom ku kurikulárnej reforme a nastavením mysle učiteľov základných škôl. Preukázali však štatisticky významný vzťah medzi komponentmi preferencie štýlu myslenia (PET, CMT a AOT) a presvedčením o povahe svojej inteligencie (implicitná teória inteligencie). Rovnako sme zaznamenali veľmi silne pozitívny vzťah medzi racionálnym štýlom preferencie myslenia (PET) a sebahodnotením učiteľov.

Kľúčové slová: nastavenie mysle (mindset), postoj, kurikulárna reforma

Abstract: The implementation of the primary education curriculum reform in elementary schools brings about significant changes not only in the content of the curriculum and the structure of education, but also in the role of the teacher in the educational process. Teachers are not merely transmitters of knowledge, but facilitators of learning who help students independently discover and understand the subject matter. This shift in the teacher's approach is closely linked to teachers' mindset and their attitude toward the new school reform. Therefore, in this study, we analyze the relationship between the current attitudes of elementary school teachers toward curricular reform and their mindset using a research sample of 63 teachers from the 1st and 2nd grades of elementary schools in the Nitra region, aged 27 to 61 ($M = 40,59$). We assessed mindset preferences using the Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES), Implicit Theories of Intelligence Scale (ITI) and the 4 Component Thinking Styles Questionnaire (CTSQ-4). We measured the level of attitude toward curricular reform using a self-designed questionnaire. The results did not show a statistically significant relationship between attitudes toward curriculum reform and the mindset of elementary school teachers. However, they did demonstrate a statistically significant relationship between components of preferred thinking styles (PET, CMT, and AOT) and beliefs about the nature of one's intelligence (implicit theory of intelligence). We also observed a very strong positive relationship between the rational thinking style preference (PET) and teachers' self-assessment.

Key words: mindset, attitude, curriculum reform

1 Úvod do problematiky

Postupným zavádzaním kurikulárnej reformy primárneho vzdelávania na Slovensku, ktorá prináša prechod od memorovania k rozvoju kľúčových kompetencií žiakov a zavedenie nových prístupov k vyučovaniu, podporujeme potreby súčasnej spoločnosti a súčasnej generácii detí. Zlepšenie a posilnenie základného vzdelávania vo vzdelávacom systéme, prispôbenie cieľov, obsahu a foriem vzdelávania potrebám súčasných žiakov vytvárajú nové požiadavky na učiteľov, ktorí sa stávajú nie len sprostredkovateľmi poznatkov, ale aktívnymi činiteľmi zmien reflektujúci svoje schopnosti a edukačnú prax aktuálnym potrebám. Medzi kľúčové faktory ovplyvňujúce zvládanie zmien patrí postoj učiteľov k týmto zmenám, ako aj jeho nastavenie mysle. Spôsob, akým učitelia vnímajú zmeny, vlastné schopnosti a možnosti profesijného rozvoja, môže významne ovplyvniť ich prístup k inováciám v edukácii. Výskum Huanga (2023) realizovaný na výskumnej vzorke 402 učiteľov zo 112 škôl na Taiwane preukázal, že učitelia s rastovým nastavením mysle a väčšou húževnatosťou sú otvorenejší školským reformám a lepšie ich zavádzajú do praxe. Aj výskum Rissanena et al. (2021) z Fínska, ktorý skúmal na výskumnej vzorke 5. učiteľov primárneho vzdelávania prvého stupňa implementáciu pedagogiky rastového nastavenia do vyučovacieho procesu preukázal, že implementácia spomínanej pedagogiky závisela od vlastného zmýšľania učiteľov. Učitelia s rastovým nastavením mysle túto pedagogiku uplatňovali hlbšie a systematickejšie, zatiaľ čo pri fixnejšom zmýšľaní bola povrchnejšia. Z uvedeného konštatujeme, že učitelia s rastovým zmýšľaním sú otvorenejší k novým reformám a lepšie zavádzajú tieto zmeny ako aj pedagogiku rastového nastavenia do edukačnej praxe.

1.1 Nastavenie mysle (mindset)

Zakladateľkou pojmu mindset, v slovenskom preklade nastavenie mysle, je Carol S. Dwecková. Jej chápanie vychádza z toho, ako jednotlivci vnímajú svoju inteligenciu, osobnosť a charakter, pričom zdôrazňuje, že tieto presvedčenia je možné meniť. Je prirodzené, že sa ľudia odlišujú spôsobom, akým premýšľajú a konajú, pričom tieto rozdiely súvisia s ich nastavením mysle, teda s vnútornými presvedčeniami. Tieto presvedčenia zohrávajú v živote dôležitú úlohu, keďže ovplyvňujú naše správanie. Podstatné však je, že máme schopnosť ich ovládať a pretvárať ich, pretože pochádzajú z nášho vlastného myslenia (Dweck, 2017).

Presvedčenia jednotlivcov o inteligencii a osobnosti sa označujú aj ako implicitné teórie (Bernecker & Job, 2019). Tieto presvedčenia sa prejavujú v tom, ako myslíme, cítime a konáme v rôznych situáciách. Kožinová (2024) zdôrazňuje, že spôsob, akým zmýšľame, čomu veríme a aký máme vnútorný postoj k sebe a okoliu, ovplyvňuje náš život. Podľa autorky môžeme sami ovplyvniť, akým

smerom sa naše myslenie uberá, či je skôr negatívne a zamerané na neúspech, alebo naopak pozitívne. Aj Rosenberg (2024) zastáva názor, že nastavenie mysle predstavuje presvedčenia o tom, ako sa dajú schopnosti a vlastnosti človeka (napr. inteligencia či osobnosť) meniť alebo rozvíjať. Pohybujú sa od fixného k rastovému nastaveniu a ovplyvňujú správanie, mieru jeho zapojenia, ako aj dosahované výsledky a samotný úspech.

Ľudia sa navzájom odlišujú svojou preferenciou štýlu myslenia a nastavením mysle. Spomínaná zakladateľka pojmu Dwecková (2017) realizovala viacero výskumov. Jeden z nich uskutočňovala so žiakmi. Každému žiakovi predložila hádanky. Postupnosť hádaniek bola od jednoduchších k zložitejším. Autorka sledovala, ako sa žiaci vysporiadajú s náročnejšími úlohami, sledovala ich reakcie na zlyhanie. Nezameriavala sa na správnosť riešení, ale najmä na stratégie riešenia úloh a taktiež pozorovala celkové prežívanie žiakov počas riešenia úloh. Ukázalo sa, že niektorí žiaci sa neúspechu nebáli, práve naopak, vnímali ho ako príležitosť učiť sa a zlepšovať. Z toho autorka vyvodila záver, že ľudské vlastnosti nie sú pevne dané, ale dajú sa rozvíjať úsilím. Na základe uvedeného vymedzila dva typy nastavenia mysle:

1. **Fixné nastavenie mysle** označované aj ako pevné, nemenné myslenie. Ľudia s daným typom myslenia sú presvedčení o tom, že ich schopnosti a vlastnosti sú dané a nedajú sa nijak zmeniť. Preto aj svoj prípadný neúspech pripisujú tomu, že na to nemajú schopnosti. Fixné myslenie nie je priklonené k rozvoju alebo zlepšovaniu (Petlák, 2023). Fixné myslenie vedie k potrebe neustále dokazovať vlastnú hodnotu. Jednotlivci s týmto nastavením mysle uprednostňujú bezpečné situácie a vyhýbajú sa náročným úlohám, pri ktorých by mohli zlyhať. Tento typ nastavenia mysle môže byť formovaný už v detstve a môže značne ovplyvňovať život človeka (Dweck, 2017). Sanjita & Sharma (2025) svojim výskumom preukázali, že jednotlivci s fixným nastavením mysle častejšie pociťujú akademickú úzkosť, vyhýbajú sa výzvam a negatívne reagujú na neúspech, čo sa odráža aj v ich celkovej psychickej pohode.
2. **Rastové nastavenie mysle** znamená, že človek verí, že sa môže zlepšovať vlastnou snahou a učením. Aj keď má každý iné schopnosti, dôležité je nevzdávať sa, najmä keď sa nedarí. Ľudia s týmto myslením vnímajú výzvy pozitívne a náročnejšie úlohy ich motivujú k väčšiemu úsiliu. Práve vďaka tomu sa rozvíjajú, prekonávajú samých seba a dokážu lepšie zvládať aj náročné situácie v živote. Autorka ukázala, že toto nastavenie mysle sa môže prejavovať už v detstve. Realizovala výskum so štvorročnými deťmi. Deti s rastovým myslením si vybrali ťažšie skladačky než deti s fixným nastavením mysle, pretože ich cieľom bolo zlepšovať sa (Dweck, 2017). Zároveň Haimovitz & Dweck (2017) uvádzajú, že dospelí majú vplyv na

myslenie detí. Nie priamo, ale prostredníctvom slov a správania, ktoré deti vedú k učeniu a rastu alebo zameraniu na výkon a nemenné schopnosti. Taktiež uviedli, že chvála inteligencie vedie k strachu z chýb a slabším výsledkom, kým chvála úsilia podporuje vytrvalosť, učenie a lepší výkon.

Pochopenie rozdielu medzi fixným a rastovým nastavením mysle pomáha uvedomiť si, ako naše presvedčenia ovplyvňujú správanie a rozhodovanie. Rozdiel medzi fixným a rastovým nastavením spočíva predovšetkým v presvedčeniach ľudí o svojich schopnostiach a spôsobe, akým jednotlivci reagujú na prípadné prekážky a neúspech (Dweck, 2017).

1.1.1 Meranie nastavenia mysle

Teória nastavenia mysle vysvetľuje, že ľudia sa líšia vo svojich presvedčeniach o meniteľnosti inteligencie a osobnosti, pričom tieto vlastnosti môžu vnímať buď ako rozvíjateľné (inkrementálna teória), alebo ako nemenné (entitná teória). Tieto implicitné presvedčenia prostredníctvom kognitívnych a motivačných procesov významne ovplyvňujú výkon aj medziľudské správanie (Bernecker & Job, 2019).

Meranie nastavenia mysle je založené na implicitnej teórii inteligencie, ktorá rozlišuje dva typy presvedčení o inteligencii - *fixné* ktoré vníma inteligenciu ako stabilnú a nemennú, *rastové* ktoré chápe inteligenciu ako schopnosť, ktorú možno rozvíjať a zlepšovať (Padir & Vangölü, 2023). V psychologickom a edukačnom prieskume sa pri meraní operiame najmä o sebahodnotiace dotazníky, ktoré skúmajú presvedčenia jednotlivca o tom, či sú jeho schopnosti pevne dané (*fixed mindset*) alebo rozvíjateľné prostredníctvom učenia a úsilia (*growth mindset*). Najpoužívanejším nástrojom na meranie nastavenia mysle sú škály implicitných teórií inteligencie (Implicit Theories of Intelligence Scale), ktoré vyvinula Carol S. Dwecková. Tieto škály existujú vo viacerých verziách, najčastejšie ako 6 alebo 8 položkové dotazníky. Respondenti vyjadrujú mieru súhlasu s jednotlivými výroky. Výroky zamerané na fixné myslenie zahŕňajú napríklad presvedčenia typu, že inteligencia je vrozená a nemožno ju výrazne meniť, zatiaľ čo výroky orientované na rastové myslenie zdôrazňujú možnosť jej rozvoja prostredníctvom učenia, úsilia a skúseností. Nižšie skóre indikuje sklon k silnejším presvedčeniam o nemennosti schopností (*fixed mindset*), zatiaľ čo vyššie skóre v rastovom myslení poukazuje na presvedčenie o ich rozvíjateľnosti. Prieskumné štúdie opakovane potvrdili spoľahlivosť dotazníka; interná konzistentnosť sa zvykne pohybovať v rozmedzí Cronbachovo alfa .70 – .90, čo zodpovedá dobrej psychometrickej kvalite (Dweck, 1999).

Hoci sebahodnotiace škály poskytujú efektívny, rýchly a v praxi najčastejšie používaný spôsob merania mindsetu, treba počítať aj s ich limitmi. Výsledky

môžu byť ovplyvnené sociálnou žiaducosťou, snahou prezentovať sa v lepšom svetle. Taktiež zachytávajú predovšetkým vedomé presvedčenia, ktoré sa nemusia úplne prekryvať s implicitnými, nevedomými procesmi správania či rozhodovania. Napriek týmto obmedzeniam sú dotazníky založené na implicitných teóriách inteligencie považované za štandardizovaný, overený a prieskumne podložený nástroj v psychológii aj pedagogike.

1.1.2 Prehľad výskumov na Slovensku a v zahraničí

Výskum Mudráka et al. (2025) v Českej republike skúmal vzťahy medzi rastovým nastavením mysle učiteľov, vierou vo vlastné schopnosti a vnímaním zmysluplnosti výučby. Do výskumu bolo zapojených 1447 začínajúcich učiteľov základných škôl a 1768 učiteľov druhého stupňa základných škôl. Výskum bol realizovaný pomocou modelovania štrukturálnych rovníc (SEM). Výsledky výskumu ukázali, že rastové zmýšľanie učiteľov a ich viera vo vlastné schopnosti majú významný vzťah k tomu, ako učitelia vnímajú zmysluplnosť svojej práce. Rastové zmýšľanie pôsobí na vnímanú zmysluplnosť vyučovania nielen priamo, ale aj nepriamo prostredníctvom viery vo vlastné schopnosti, hoci tento sprostredkujúci efekt bol pomerne slabý. Zistenia zároveň naznačujú, že tieto vzťahy sú výraznejšie u skúsených učiteľov než u začínajúcich.

Na Slovensku Jursová Zacharová et al. (2019) realizovali výskum, ktorého jedným z cieľov bolo zistiť, aké implicitné teórie prevládajú u slovenských učiteľov a či toto nastavenie súvisí s vnímanými sociálno-inkluzívnymi kompetenciami a mierou zraniteľnosti. Dáta boli získané prostredníctvom dotazníka teórie inteligencie a dotazníka teórie osobnosti, doplnený o škálu sociálno-psychologických kompetencií. Vo výskumnej vzorke učiteľov (N = 352) prevažovalo neutrálne až rastové nastavenie mysle, pričom fixné nastavenie bolo zastúpené len v malej miere. Učitelia vykazovali skôr neutrálne postoje k formovateľnosti inteligencie, avšak vo väčšej miere súhlasili s formovateľnosťou osobnosti. Medzi implicitnými teóriami inteligencie a osobnosti bol zistený pozitívny vzťah. Výsledky zároveň poukazujú na rozdiely v závislosti od pohlavia, typu školy a dĺžky pedagogickej praxe. Vyšší súhlas s rastovým nastavením mysle sa prejavil najmä u učiteľov druhého stupňa základných škôl a u pedagógov s praxou do 20 rokov, zatiaľ čo začínajúci učitelia častejšie vykazovali neutrálne nastavenie mysle. Rozdiely sa objavili aj medzi typmi škôl, pričom vyššie hodnoty rastového nastavenia boli zaznamenané u učiteľov pôsobiacich v neštátnych školách. Implicitné teórie inteligencie a osobnosti zároveň vykazovali slabý, ale štatisticky významný vzťah so znalosťami sociálno-inkluzívnych kompetencií. Teória formovateľnej osobnosti navyše negatívne súvisela s kultúrnymi predsudkami.

Huang (2023) realizoval výskum so 402 učiteľmi zo 112 základných škôl na Taiwane, ktorý ukázal, že učitelia s rastovým zmýšľaním a väčšou húževnatosťou sú otvorenejší reformám učebných osnov a lepšie ich zavádzajú do praxe. Výsledky tiež naznačujú, že školy by mali podporovať kultúru rastu a spoluprácu učiteľov, aby boli zmeny vo vzdelávaní úspešné.

Rissanen et al. (2021) skúmali učiteľov vo Fínsku ako uplatňujú pedagogiku rastového myslenia. Výskumu sa zúčastnilo 5 učiteľov primárneho vzdelávania (1. – 6. ročník). Štyria učili v 3. ročníku a jeden v 5. ročníku, dvaja učili v jednej triede. Pedagogická prax troch učiteľov sa pohybovala v rozpätí 8 až 10 rokov, pričom u dvoch učiteľov dosahovala približne 20 rokov. Na začiatku výskumu bolo myslenie zapojených učiteľov hodnotené pomocou Dweckovej škály implicitnej teórie inteligencie. Ukázalo sa, že u troch učiteľov prevažovalo rastové myslenie, kým u zvyšných dvoch skôr fixné myslenie. Tieto výsledky porovnávali s údajmi z rozhovorov a reflexívnych denníkov, pričom zistenia sa zhodovali. Ďalším krokom výskumu boli dve školenia o pedagogike rastového myslenia. Po absolvovaní školení sa učitelia zúčastnili trojtýždňového intervenčného programu, pozostávajúceho zo šiestich vyučovacích hodín realizovaných v základných školách, ktorý bol zameraný na rozvoj rastového myslenia, najmä na vnímanie tvárnosti schopností, význam úsilia, zvládanie chýb a sebareflexiu. Výsledky výskumu ukázali, že implementácia pedagogiky rastového myslenia závisela od vlastného zmýšľania učiteľov. Vplyv intervencie na žiakov bol hodnotený dotazníkmi, ktoré vyplnili žiaci pred intervenciou a po nej. Výsledky ukázali štatisticky významný posun smerom k rastovému zmýšľaniu a oslabenie negatívnych presvedčení o úsilí. Kvalitatívne dáta tvorili učiteľské denníky a pološtruktúrované rozhovory. Učitelia s rastovým zmýšľaním túto pedagogiku uplatňovali hlbšie a systematickejšie, zatiaľ čo pri fixnejšom zmýšľaní bola často povrchnejšia. Najväčším prínosom pedagogiky rastového myslenia bol pozitívny vplyv na emocionálne prežívanie žiakov, najmä normalizácia chýb a ťažkostí, čo podporilo ich vytrvalosť v učení.

Výskumy ukazujú, že nastavenie mysle ovplyvňuje nielen to, ako učitelia premýšľajú, ale aj ako konajú vo svojej praxi. Ich nastavenie mysle sa prejavuje v ich prístupe k vyučovaniu, žiakom aj zmenám, pričom rastové nastavenie mysle podporuje väčšiu otvorenosť, aktivitu a priaznivejšie podmienky pre učenie.

1.2 Výskumné otázky a hypotézy

Na základe východiskových odborných zdrojov a výsledkov výskumu Huanga (2023) bolo možné formulovať výskumný problém v podobe nasledovnej otázky: *Aký je vzťah medzi postojom ku kurikulárnej reforme primárneho vzdelávania a nastavením mysle u učiteľov základných škôl?*

Vychádzajúc z teoretických východísk skúmanej problematiky a výskumného problému sme si za hlavný výskumný cieľ zvolili zistiť existenciu štatisticky významného vzťahu medzi súčasne prevládajúcim postojom ku kurikulárnej reforme primárneho vzdelávania a nastavením mysle u učiteľov základných škôl.

Na základe stanoveného cieľa, výskumného problému a výsledkov výskumov Huang (2023) a Jursovej Zacharovej et al. (2019) sme sformulovali nasledovné hypotézy:

H1: Predpokladáme, že existuje vzťah medzi postojom ku kurikulárnej reforme a nastavením mysle u učiteľov základných škôl.

H2: Predpokladáme, že existuje štatisticky významný rozdiel v štýloch myslenia medzi učiteľmi základnej školy vzhľadom k ich dĺžke pedagogickej praxe.

Vzhľadom k sledovaným premenným a analýze rozdielov v štýloch myslenia medzi učiteľmi vzhľadom k dĺžke praxe, sme si sformulovali nasledovnú výskumnú otázku:

VO1: Existuje rozdiel vo vnímaní reformy primárneho vzdelávania medzi učiteľmi základných škôl vzhľadom k dĺžke pedagogickej praxe?

2 Metódy

2.1 Charakteristika výskumnej vzorky

Výskumný súbor tvorilo 63 učiteľov základných škôl z Nitrianskeho kraja, z čoho 49 (78%) učitelia prvého stupňa a 14 (22%) učitelia druhého stupňa základnej školy. Podľa rozloženia okresov v rámci Nitrianskeho kraja najväčší podiel respondentov pochádzalo z okresu Nitra (60,3%) a Nové Zámky (12,7%), nasledoval okres Zlaté Moravce (9,5%) a Levice (7,9%), najmenšie zastúpenie bolo z okresu Topoľčany a Šaľa (4,8%). Z aspektu zastúpenia pohlaví, vo veľkej miere prevažovalo ženské pohlavie (62 žien, 98,4%). Vekové ohraničenie výskumného súboru sa pohybovalo vo veku od 27 do 61 rokov, pričom priemerný vek bol 40,59 rokov.

2.2 Metódy výskumu a spracovania dát

Zber dát prebiehal od novembra 2025 do januára 2026 prostredníctvom platformy Google Formulár (Google Forms). Účastníci výskumu boli informovaní o cieľoch výskumu a uistení o jeho anonymite. Na meranie preferovaného štýlu myslenia (fixné, rastové) boli použité dotazníky:

- Dotazník implicitnej teórie inteligencie – Implicit Theories of Intelligence v skratke ITI (Dweck, 1999; Castella & Byrne, 2015). Dotazník slúži na meranie implicitných teórií inteligencie, teda presvedčení jednotlivca o tom, či je inteligencia pevne daná (fixné nastavenie mysle) alebo rozvíjateľná prostredníctvom úsilia a učenia (rastové nastavenie mysle). Dotazník pozostáva z 8 položiek, pri ktorých respondenti vyjadrujú mieru súhlasu s výrokmi na škále od 1 do 5. Dotazník má jasnú faktorovú štruktúru a preukázanú konštruktívnu validitu. Čím vyššie skóre, tým vyššie zastúpenie v rastovom nastavení mysle.
- Rosenbergova škála sebahodnotenia – Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES), ktorej autorom je sociológ Morris Rosenberg. Dotazník pozostáva z 10 položiek, pri ktorých respondent vyjadruje mieru súhlasu na štvorbodovej škále. Päť položiek je formulovaných pozitívne a päť negatívne, čím sa eliminuje tendencia k jednotnému odpovedaniu. Škála zisťuje, ako jedinec celkovo vníma a hodnotí samého seba, a je považovaná za štandardizovaný, validný a reliabilný nástroj. Čím vyššie skóre, tým vyššia miera sebahodnotenia (Rosenberg, 1965).
- Štvorzložkový dotazník štýlov myslenia (4-Component Thinking Styles Questionnaire, 4-CTSQ) je štandardizovaný nástroj na meranie prevládajúcich štýlov myslenia jednotlivca, ktorý vychádza z duálno-procesnej teórie rozhodovania (Ballová Mikušková et al., 2025). Meria štyri vzájomne nezávislé dimenzie: aktívne otvorené myslenie (Actively Open-minded Thinking - AOT), uzatvorené myslenie (Close-Minded Thinking - CMT), preferenciu racionálneho myslenia (Preference for Effortful Thinking - PET) a preferenciu intuitívneho myslenia (Preference for Intuitive Thinking - PIT).

Na meranie postojov a teda vnímania kurikulárnej reformy primárneho vzdelávania učiteľmi základných škôl, sme použili dotazník vlastnej tvorby, ktorý pozostával z 15 položiek rovnomerne rozdelených do troch zložiek postoja – kognitívnej, konatívnej a afektívnej. Mieru súhlasu s výrokmi respondenti vyjadrovali na päťbodovej škále. Položky boli formulované negatívne aj pozitívne, čím sme eliminovali tendenciu k jednotným odpovediam. Keďže tento dotazník nie je štandardizovaný a nemá normu pre slovenskú populáciu, úroveň postoja/vnímania reformy sme interpretovali nasledovne: 1,0 – 1,9 = negatívna úroveň, 2,0 – 2,5 = čiastočne negatívna, 2,6 – 3,4 = neutrálna, 3,5 – 4,0 = čiastočne pozitívna a 4,1 – 5,0 = pozitívna úroveň.

V rámci štatistických metód boli na vyhodnotenie dát použité štatistické testy: *Pearsonov korelačný koeficient* na zistenie štatisticky významného vzťahu

medzi postojom k reforme a nastavením mysle učiteľov základných škôl, *Studentov t-test pre dva nezávislé súbory* na zistenie štatisticky významného rozdielu medzi štýlmi myslenia učiteľov základných škôl vzhľadom k ich dĺžke pedagogickej praxe.

3 Výsledky

V tabuľke 1 uvádzame výsledky skúmania vzťahu medzi postojom kurikulárnej reformy učiteľov základných škôl a ich nastavením mysle. Na základe výsledkov viazaných na existenciu vzťahu medzi nastavením mysle učiteľov a ich vnímaním školských reforiem zamietame hypotézu o existencii vzťahu medzi postojom k reforme primárneho vzdelávania a nastavením mysle slovenských učiteľov základných škôl (H1).

Tabuľka 1 Vzťah medzi postojom ku kurikulárnej reforme a nastavením mysle učiteľov základných škôl

		Postoj	SE	ITI	AOT	CMT	PET
Postoj	r						
	p						
SE	r	0,128					
	p	0,317					
ITI	r	-0,042	0,369**				
	p	0,743	0,003				
AOT	r	-0,005	0,163	0,340**			
	p	0,968	0,201	0,006			
CMT	r	0,232	-0,081	-0,325**	-0,295*		
	p	0,067	0,527	0,009	0,019		
PET	r	0,220	0,589***	0,514***	0,280*	-0,332**	
	p	0,083	<,001	<,001	0,027	0,008	
PIT	r	0,010	0,175	0,127	-0,248	0,102	0,201
	p	0,935	0,171	0,323	0,050	0,424	0,114

Legenda: SE – sebahodnotenie, ITI – implicitná teória inteligencie, AOT – aktívne otvorené myslenie, CMT – zatvorené myslenie, PET – preferencia racionálneho myslenia, PIT – preferencia intuitívneho myslenia, r – Pearsonov korelačný koeficient, p – štatistická významnosť; Zdroj: Vlastné spracovanie

Naše zistenia nepotvrdili existenciu štatisticky významného vzťahu medzi vnímaním kurikulárnej reformy primárneho vzdelávania a nastavením mysle u učiteľov základných škôl. Naš predpoklad, že učitelia s fixným nastavením mysle budú kritickejšie vnímať novú reformu a naopak učitelia s rastovým

nastavením mysle budú otvorenejší k novej reforme a budú ochotnejší zavádzať ju do edukačnej praxe sa nepotvrdil.

Získané výskumné údaje nám však preukázali vzťah medzi preferenciou racionálneho štýlu myslenia (PET) a sledovanými zložkami nastavenia mysle nasledovne: silne pozitívny vzťah sa preukázal medzi racionálnym štýlom myslenia a zložkami sebahodnotenie ($r = 0,589$; $p < ,001$) a presvedčenie o povahe svojej inteligencie ($r = 0,514$; $p < ,001$); slabý pozitívny až takmer stredne silný pozitívny vzťah medzi racionálnym a aktívne otvoreným štýlom myslenia ($r = 0,280$, $p < 0,05$) a stredne silne negatívny vzťah sa potvrdil medzi racionálnym a zatvoreným štýlom myslenia ($r = -0,332$; $p < 0,01$). Tieto údaje len potvrdzujú úzky vzťah medzi preferenciou racionálneho a aktívne otvoreného myslenia, ktoré patria do skupiny rastového nastavenia mysle. Taktiež môžeme konštatovať, že čím je vyššia úroveň preferencie rastového nastavenia mysle, tým je nižšia úroveň fixného/zatvoreného myslenia. Z tabuľky 1 môžeme ešte ďalej konštatovať stredne silný pozitívny vzťah medzi sebahodnotením a presvedčením o povahe svojej inteligencie ($r = 0,369$; $p < 0,01$), teda ľudia s vyššou úrovňou sebahodnotenia zároveň vykazujú aj vyššiu úroveň presvedčenia o tom, že môžu svoju inteligenciu zmeniť učením sa a sebarozvojom. Podobný vzťah sa preukázal aj medzi aktívne otvoreným štýlom myslenia a presvedčením o povahe svojej inteligencie, kde sa nám potvrdil stredne silný pozitívny vzťah ($r = 0,340$; $p < 0,01$), teda ľudia s rastovým a otvoreným štýlom myslenia veria v zmenu svojej inteligencie.

Tabuľka 2 Porovnanie sledovaných zložiek štýlov myslenia u učiteľov základných škôl k dĺžke pedagogickej praxe

Štýly myslenia	Učitelia do 10 r. praxe N = 26		Učitelia nad 10 r. praxe N = 37		t	p
	M	SD	M	SD		
AOT	3,18	0,69	3,49	0,57	-1,963	0,054
CMT	2,74	0,57	2,46	0,61	1,91	0,061
PET	3,45	0,69	3,91	0,59	-2,848	0,006
PIT	3,61	0,62	3,5	0,66	0,635	0,528

Legenda: N – početnosť, AOT – aktívne otvorené myslenie, CMT – zatvorené myslenie, PET – preferencia racionálneho myslenia, PIT – preferencia intuitívneho myslenia, t – hodnota Studentovho t-testu, p – štatistická významnosť; Zdroj: Vlastné spracovanie

V tabuľke 2 uvádzame porovnanie sledovaných zložiek štýlov myslenia učiteľov základných škôl vzhľadom k ich dĺžke praxe. Konštatujeme len čiastočné potvrdenie hypotézy 2, v ktorej sme predpokladali existenciu štatisticky významného rozdielu medzi štýlmi myslenia u učiteľov základných škôl

vzhľadom k ich dĺžke pedagogickej praxe. Výsledky štatistickej analýzy ukázali, že neexistuje štatisticky významný rozdiel v štýloch myslenia medzi učiteľmi do 10 rokov praxe a učiteľmi nad 10 rokov praxe (s výnimkou preferencie racionálneho myslenia, kde hodnota signifikancie je nižšia ako 0,05 ($p < 0,05$; $p = 0,006$)).

Naše zistenia nám umožňujú prijať vedecký predpoklad o existencii štatisticky významného rozdielu v zložke preferencie racionálneho štýlu myslenia ($p < 0,05$; $p = 0,006$) u učiteľov základných škôl vzhľadom k ich dĺžke pedagogickej praxe, pričom učitelia s praxou nad 10 rokov ($N = 37$) vykazovali vyššie priemerné skóre ($M = 3,91$) pri preferencii racionálneho myslenia ako učitelia s praxou do 10 rokov ($N = 26$; $M = 3,45$). V ostatných štýloch myslenia sa nám štatistický významný rozdiel nepotvrdil.

Tabuľka 3 Deskriptívna štatistika postoja pre celý súbor

Postoj k reforme	N	M	SD	MIN	MAX
Celkový postoj	63	3,37	0,73	1,73	4,80
Konatívna zložka	63	3,71	—	1,60	5,00
Kognitívna zložka	63	3,48	—	2,00	5,00
Afektívna zložka	63	2,93	—	2,18	3,12

Legenda: N – početnosť, M – priemer, SD – štandardná odchýlka, MIN – najnižšia dosiahnutá hodnota, MAX – najvyššia dosiahnutá hodnota; Zdroj: Vlastné spracovanie

Z dát v tabuľke 3 vyplýva, že celkový postoj učiteľov k reforme je v neutrálnom pásme. Môžeme teda konštatovať, že vnímanie kurikulárnej reformy zo strany učiteľov základných škôl je na neutrálnej úrovni ($M = 3,37$; $N = 63$). Mierne rozdiely sme zaznamenali v priemerných hodnotách jednotlivých zložiek postoja, kde sme zaznamenali čiastočne pozitívnu úroveň vo vnímaní reformy v konatívnej zložke postoja ($M = 3,71$), pričom kognitívna ($M = 3,48$) ako aj afektívna ($M = 2,93$) zložka postoja vykazovala neutrálnu úroveň. Najviac k nule sa približovala afektívna zložka postoja, teda učitelia nemajú pozitívne pocity zo zavádzania zmien do edukačnej praxe, aj napriek tomu, že vidia pozitívny prínos reformy v budúcnosti (čo potvrdzuje čiastočne pozitívna úroveň konatívnej zložky postoja).

V rámci výskumnej otázky sme zisťovali, či existuje rozdiel vo vnímaní reformy primárneho vzdelávania medzi učiteľmi základných škôl vzhľadom k dĺžke pedagogickej praxe. Výsledky štatistickej analýzy ukázali, že neexistuje štatisticky významný rozdiel vo vnímaní reformy učiteľmi základných škôl vzhľadom k dĺžke ich pedagogickej praxe. Výsledky obsiahnuté v tabuľke

4 naznačujú, že rozdiel vo vnímaní reformy učiteľov základných škôl do 10 rokov praxe a učiteľmi nad 10 rokov praxe je veľmi nízky.

Tabuľka 4 Rozdiel vo vnímaní reformy učiteľmi základných škôl z hľadiska dĺžky praxe

Vnímanie kurikulárnej reformy			
t		p	
-0,505		0,616	
Dĺžka pedagogickej praxe	N	M	SD
Do 10 rokov praxe	26	3,32	0,72
Nad 10 rokov praxe	37	3,41	0,74

Legenda: t – hodnota Studentovho t-testu, p – štatistická významnosť, N – početnosť, M – priemer, SD – štandardná odchýlka; Zdroj: Vlastné spracovanie

4 Diskusia a záver

Cieľom výskumu bolo zistiť vzťah medzi postojom učiteľov základných škôl ku kurikulárnej reforme primárneho vzdelávania a ich nastavením mysle. Na základe východiskových odborných zdrojov a výsledkov výskumu Huang (2023) a Jursovej Zacharovej et al. (2019) sme predpokladali existenciu štatistiky významného vzťahu medzi vnímaním reformy a nastavením mysle učiteľov. Zároveň sme predpokladali existenciu štatisticky významného rozdielu v štýloch myslenia učiteľov základných škôl vzhľadom k ich dĺžke pedagogickej praxe. Výskum sme realizovali na vzorke 63 učiteľov základných škôl v Nitrianskom regióne s veľkou prevahou ženského pohlavia (62 žien, 1 muž) vo veku od 27 do 61 rokov ($M = 40,59$).

Výsledky nášho výskumu nepreukázali štatisticky významný vzťah medzi postojmi učiteľov základných škôl ku kurikulárnej reforme primárneho vzdelávania a ich nastavením mysle. Náš predpoklad založený na základe výsledkov viazaných na existenciu vzťahu medzi nastavením mysle učiteľov a ich vnímaním školských reforiem sa nepotvrdil a preto hypotézu 1 zamietame. V rámci korelačnej analýzy vzťahov sme síce nepreukázali spomínaný štatisticky významný vzťah, zaznamenali sme však zaujímavé pozitívne vzťahy medzi racionálnym štýlom myslenia (PET) a viacerými premennými nasledovne: PET a sebahodnotenie - silne pozitívny vzťah ($r = 0,589$; $p < ,001$), PET a implicitné teórie inteligencie - silne pozitívny vzťah ($r = 0,514$; $p < ,001$), PET a aktívne otvorený štýl myslenia (AOT) slabý pozitívny až takmer stredne silný pozitívny vzťah ($r = 0,280$; $p < 0,05$). Stredne silne negatívny vzťah sa potvrdil medzi racionálnym a zatvoreným štýlom myslenia ($r = -0,332$; $p < 0,01$). Tieto silne pozitívne a negatívne korelácie podporujú aj zistenia pozitívnych vzťahov medzi

sebahodnotením a implicitnými teóriami inteligencie - silný pozitívny vzťah ($r = 0,369$; $p < 0,01$), ako aj medzi implicitnými teóriami inteligencie a aktívne otvoreným štýlom myslenia – stredne silný pozitívny vzťah ($r = 0,340$; $p < 0,01$). Výsledky našej korelačnej analýzy výskumných dát potvrdzujú, že súčasný učitelia majú najviac zastúpený racionálny štýl myslenia, ktorý silne koreluje s ich úrovňou sebahodnotenia, presvedčením o zmene povahy svojej inteligencie a negatívne koreluje so zatvoreným štýlom myslenia. Zároveň učitelia s aktívne otvoreným štýlom myslenia dosahujú vyššiu úroveň presvedčenia o zmene svojej inteligencie. Ich vnímanie reformy a zavádzaných zmien v primárnom školstve však nesúvisí s ich nastavením mysle.

V rámci komparačnej analýzy sa nám nepotvrdil štatisticky významný rozdiel medzi učiteľmi do 10 rokov praxe a učiteľmi nad 10 rokov praxe v štýle myslenia, či vo vnímaní kurikulárnej reformy. Iba v prípade racionálneho štýlu myslenia sa nám potvrdil signifikantný rozdiel medzi učiteľmi vzhľadom k ich dĺžke praxe, kde hodnota p bola menšia ako 0,05 ($p < 0,05$; $p = 0,006$), pričom učitelia do 10 rokov praxe mali priemernú hodnotu $M = 3,45$ a učitelia nad 10 rokov praxe $M = 3,91$.

4.1 Limity výskumu

Zároveň je potrebné poukázať na limity výskumu, ktoré je nutné zohľadniť pri interpretácii výsledkov. Výskumný súbor tvorili učitelia len z Nitrianskeho regiónu, čo znamená, že zistenia nemôžu byť automaticky zovšeobecniteľné na celú populáciu učiteľov základných škôl na Slovensku. Navyše, zber údajov prebiehal dobrovoľne, čo môže ovplyvniť výberovosť vzorky – je možné, že učitelia s nízkym záujmom o reformu a zavádzania zmien sa výskumu nezúčastnili a prejavili záujem o vyplnenie dotazníka len tí učitelia, ktorí majú neutrálny až mierne pozitívny prístup k zmenám.

Ďalším možným limitom bola forma dotazníka – výsledky mohli byť ovplyvnené sociálnou žiaducosťou (snahou prezentovať sa v lepšom svetle) a hoci Likertova škála nám umožnila kvantifikovať mieru súhlasu s daným výrokom, nezachytáva prečo sa respondenti s daným výrokom stotožnili alebo naopak nestotožnili. Preto do budúcnosti by bolo vhodné doplniť dotazníkovú metódu rozhovormi, ktoré by mohli odhaliť dôvody súhlasu/nesúhlasu.

4.2 Záver

Cieľom nášho výskumu bolo zistiť, či učitelia s rastovým nastavením mysle sú zároveň aj viac otvorení k zavádzaniu a implementácii kurikulárnej reformy primárneho vzdelávania na základných školách a naopak, učitelia s fixne nastaveným myslením zastávajú skôr negatívne postoje k reformám. Štatistická významnosť vzťahu medzi postojom ku reforme a nastavením mysle sa

nepotvrdila, avšak potvrdili sa štatisticky významné korelácie medzi racionálnym štýlom myslenia a sebahodnotením, implicitnou teóriou inteligencie a aktívne otvoreným štýlom myslenia. Zároveň sa potvrdil pozitívny vzťah medzi sebahodnotením a implicitnou teóriou inteligencie a medzi aktívne otvoreným myslením a implicitnou teóriou inteligencie. Tieto korelácie nám umožňujú konštatovať, že súčasný učitelia majú prevahu v preferencii racionálneho štýlu myslenia a ich presvedčenia o zmene inteligencie vlastnou aktivitou či sebarozvojom súvisí s úrovňou sebahodnotenia. Čím vyššia úroveň sebahodnotenia a sebaúcty, tým viac si učitelia veria a sú otvorenejší smerom k zmenám, k práci na sebe a svojom profesionálnom raste.

Literatúra

Ballová Mikušková, E. et al. (2025). 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. In *Personality and Social Psychology Bulletin*, pp. 1–19.

Berncker, K. & Job, V. (2019). Mindset theory. In Sassenberg, K. et al. *Social psychology in action: Evidence-based interventions from theory to practice* (pp. 179–191). Cham: Springer Nature Switzerland.

De Castella, K. & Byrne, D. (2015). My intelligence may be more malleable than yours: The revised implicit theories of intelligence (self-theory) scale is a better predictor of achievement, motivation and student disengagement. In *European Journal of Psychology of Education*, 30(3), pp. 245–267.

Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.

Dweck, C. S. (2017). *Nastavení myslí: Nová psychologie úspěchu aneb naučte se využít svůj potenciál*. 2. aktualizované vydanie. Brno: Jan Melvil Publishing.

Haimowitz, K. & Dweck, C. S. (2017). The Origins of Children's Growth and Fixed Mindsets: New Research and a New Proposal. In *Child Development*, 88 (6), pp. 1849–1859.

Halama, P. & Bieščad, M. (2006). Psychometrická analýza Rosenbergovej škály sebahodnotenia s použitím metód klasickej teórie testov (CTT) a teórie odpovede na položku (IRT). In *Československá psychologie*, 50(6), 569–583.

Huang, J. C. (2023). Detecting the relationships of teacher's growth mindset, grit, and receptivity in curriculum reform responding to PISA key-competency assessment. In *Social Psychology of Education*, 26, pp. 1543–1563.

Jursová Zacharová, Z. et al. (2019). *Postoje, inklúzia a predsudky v slovenských školách*. Bratislava: Univerzita Komenského.

Kožinová, D. (2024). *Síla vize v osobním životě: jak dosáhnout úspěchu*. Praha: Grada Publishing, a.s.

Mudrák J. et al. (2025). Teachers' growth mindset, self-efficacy and the meaningfulness of teaching: a two sample study. In *Československá psychologie: Časopis Pro Psychologickou Teorii a Praxi*, 69(2), pp. 63-80.

Padir, M. A. & Vangölü, M. S. (2023). Implicit Theory of Intelligence: Growth Mindset. Online. *Psikiyatriye Güncel Yaklaşımlar – Current Approaches, In Psychiatry*, 15(3), pp. 451–457.

Petlák, E. (2023). Rastové myslenie a jeho význam v edukácii: porovnanie fixného a rastového myslenia. In *Didaktika*, 4(4), s. 2-6.

Rissanen, I. et al. (2021). Implementing and Evaluating Growth Mindset Pedagogy – A Study of Finnish Elementary School Teachers. In *Frontiers in Education*, 6(9), pp. 1-14.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton: Princeton University Press.

Rosenberg, L. (2024).). Mindset and participation: Correlations among healthy children. In *The British Journal of Occupational Therapy*, 87(12), pp. 753–759.

Sanjita, S. & Sharma, N. (2025). The impact of a fixed mindset on life satisfaction and academic anxiety. In *Journal of Neonatal Surgery*, 14(27S), pp. 880–884.

ZÁMERNOSŤ VÝBERU AKTIVÍT V RANNÝCH KRUHOCH UČITEĽMI V KONTEXTE KLÍMY TRIEDY

THE INTENTIONALITY OF TEACHERS' CHOICE OF ACTIVITIES IN MORNING CIRCLES IN THE CONTEXT OF THE CLASSROOM CLIMATE

Soňa Adamičková, Katarína Grznárová

Abstrakt: Ranné kruhy v školách sú rôznorodo organizované, pričom dominuje iniciatíva učiteľov bez prepojenia na koncepciu školy, výchovno-vzdelávací proces a aktuálnu klímu triedy. V našom príspevku sa venujeme zámernosti výberu aktivít realizovaných počas ranných kruhov učiteľom, ktoré sú viazané na informovanosť výsledkov vstupného merania klímy triedy dotazníkom *My class inventory*. Cieľom výskumu bolo zistiť, či existuje štatisticky významný rozdiel v klíme triedy vo vstupnom a výstupnom meraní daných skupín tried. V prvej skupine výber aktivít triednou učiteľkou, do ranných kruhov, bol viazaný na informovanosť vstupných výsledkov klímy triedy a v druhej skupine triedna učiteľka nebola informovaná o výsledkoch klímy triedy, teda jej výber aktivít realizovaných v ranných kruhoch nebol viazaný na túto informovanosť. Výskumu sa zúčastnilo celkovo 41 participantov, z toho 39 žiakov 4. ročníka základnej školy v mladšom školskom veku (1. skupina 20 žiakov, 2. skupina 18 žiakov) a dve učiteľky (triedne učiteľky tried) z regiónu Hornej Nitry. Výsledky ukázali, že zámerným výberom aktivít učiteľom viazaných na výsledky vstupného merania klímy triedy, dokážeme významne podporiť konkrétnu oblasť klímy triedy.

Kľúčové slová: ranné kruhy, klíma triedy, konflikty v triede, podporujúce prostredie

Abstract: Morning circles in schools are organized in a variety of ways, with teachers' initiatives often taking the lead without being linked to the school's overall vision, the educational process, or the current classroom climate. In this paper, we examine the intentionality of the activities selected by teachers for morning circles, which are linked to the results of the initial classroom climate assessment using the *My Class Inventory* questionnaire. The aim of the research was to determine whether there is a statistically significant difference between the initial and final measurements of the classroom climate in the given groups, whereby in the first group the teacher's selection of activities was based on the results of the initial classroom climate assessment, and in the second group the teacher was not informed of the classroom climate results, meaning her selection of activities carried out during morning circles was not based on this information. In the study participated 41 participants, including 39 fourth-grade elementary school students (Group 1 - 20 students; Group 2 - 18 students) and two teachers (classroom teachers) from the Upper Nitra region. The results showed that by having teachers deliberately select activities based on the results of the initial classroom climate assessment, we can improve the level of a specific aspect of the classroom climate.

Key words: morning circles, classroom climate, classroom conflicts, supportive environment

1 Úvod do problematiky

Žiak sa po nástupe na základnú školu do prvého ročníka stáva súčasťou kolektívu, v ktorom zvyčajne funguje niekoľko nasledujúcich rokov. Tento

kolektív sa stáva jeho sekundárnou sociálnou skupinou, kde spolu všetci na seba vplyvajú v rôznych aspektoch, či už si to uvedomujú alebo nie. Učiteľ je dôležitým faktorom, ktorý prostredníctvom svojich pedagogických schopností a diagnostických metód pozoruje dianie v triede, aby mohol efektívne usmerňovať správanie žiakov. Celkové dianie v triede ako napr. vzťahy medzi žiakmi a učiteľmi, priebeh edukačného procesu, vlastnosti daného priestoru, prežívanie, správanie ako aj individuálne osobnosti jednotlivých žiakov sa spolu odrážajú v jave, ktorý nazývame klíma triedy. Škola je pre žiakov prostredím, v ktorom trávajú značnú časť svojho dňa a zohráva pre nich významnú úlohu v podpore ich psychickej pohody. Ranné kruhy sa v súčasnosti ukazujú ako účinná metóda vytvárania bezpečného prostredia, ktoré umožňuje otvorené zdieľanie názorov, myšlienok a pocitov. Vytvára tiež efektívne podmienky pre učenie a zvyšuje pripravenosť žiakov na vyučovací proces. Ich vplyv vyzdvihuje aj MŠVVaM SR a v súvislosti s novým štátnym vzdelávacím programom pre primárne vzdelávanie kladie dôraz na systematickú organizáciu a realizáciu ranných kruhov vo výchovno-vzdelávacom procese.

1.1 Ranné kruhy

Ranným kruhom nazývame neformálne stretnutie učiteľa so žiakmi, ktorého cieľom je zvýšiť pripravenosť žiakov na vyučovací proces a zároveň vytvoriť v triede bezpečné prostredie umožňujúce otvorené zdieľanie názorov a pocitov. Význam ranného kruhu spočíva v tom, že vytvára priestor pre žiakov, kde sa môžu pod vedením učiteľa dostať do stavu určitého nabudenia. Motivácia a energia, ktoré žiaci týmto stavom nadobudnú, zabezpečujú podstatne efektívnejšie podmienky pre učenie ako prípadný stres či napätie, ktoré môžu žiaci pri príchode do školy pociťovať. Cieľom ranného kruhu nie je rozvíjať sociálnu a emocionálnu gramotnosť, no môže to byť nepriamo spôsobené výberom aktivít a metód. Zároveň môže mať pozitívny vplyv na rôzne oblasti ako napr. vzťahy medzi žiakmi v triede, schopnosť žiakov sústrediť sa počas vyučovacích hodín, vytváranie vhodného prostredia v školskej triede, či dokonca na rozvoj takých zručností žiakov, ktoré dokážu zmierniť sociálno-patologické javy (MŠVVaM SR, 2024).

V zahraničnej literatúre sa stretávame s pojmom „morning circle“, ktorý sa interpretuje rôzne. Napríklad Winterman & Sapon (2002) používajú pojem ranné rituály, no častejšie sa v americkej literatúre stretávame s pojmom ranné stretnutia (Bondy & Ketts, 2001; Horsch, Chen & Wagner, 2002; Kriete, 2003; Nash, 2003; Bechtel, 2004). Spomínaní autori sa pri definícii tohto pojmu zhodujú v charakteristike, ktorá vyzdvihuje vplyv ranných kruhov na podporu každého dieťaťa v nadviazaní vzťahov s ostatnými žiakmi v triede a zároveň rozvíjajú komunitu, kultúru v triede, pocit emocionálnej bezpečnosti, sociálne

kompetencie a uľahčujú každému dieťaťu podstupovať riziká v procese učenia sa. Pre porovnanie s našimi rannými kruhmi, ktorých aktivity sú rozdelené do 7 tematických oblastí, v americkej literatúre sa kladie dôraz okrem tematických oblastí aj na 4 komponenty ranných kruhov – pozdrav, zdieľanie, skupinová aktivita a novinky/oznámenia. V súčasnosti sa v zahraničí ranné stretnutia stávajú súčasťou prístupu Responsive Classroom Approach, ktorého cieľom je pomáhať žiakom správať sa ohľadupľnejšie (Horsch, Chen & Wagner, 2002).

Na Slovensku sa ranné kruhy vnímajú ako efektívny pedagogický nástroj, ktorý pomáha vytvárať pre žiakov bezpečné a podnetné prostredie (Ružeková et al., 2025). Vychádzajú z princípov Carla Rogersa a nenásilnej komunikácie Marshalla Rosenberga (Križo & Kúdelová, 2021). Ranné kruhy sa realizujú pravidelne – min. 10 a max. 20 min. denne, ideálne ráno pred začiatkom vyučovania. Realizuje ich spravidla triedny učiteľ, ale v prípade potreby ich môžu viesť aj iní učitelia (MŠVVaM SR; Križo & Kúdelová, 2021).

1.1.1 Možnosti realizácie ranných kruhov

Implementácia ranných kruhov do edukačného procesu nie je legislatívnou povinnosťou základných škôl, avšak MŠVVaM SR odporúča školám realizovať ranné kruhy a zavádzať ich do pedagogickej praxe ako účinný nástroj na zlepšenie vzťahov a duševnej pohody v triedach, ako aj na elimináciu rizikového správania žiakov v školách a na zlepšenie koncentrácie počas vyučovania. MŠVVaM SR formou konkrétneho usmernenia na svojom webovom sídle odporúča školám realizovať ranné kruhy dvomi spôsobmi:

1. Ako iniciatívu konkrétneho učiteľa v konkrétnych triedach [(zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch, § 3 ods. 1 písm. f)].
2. Zapracovaním ranných kruhov do školského vzdelávacieho programu, s následným zapracovaním do školského poriadku v časti organizácie vyučovania. Tento spôsob možno realizovať 2 spôsobmi:
 - v rámci nového štátneho vzdelávacieho programu ako súčasť vyučovania vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť,
 - ako nový predmet z disponibilných hodín, pričom 1 vyučovacia hodina týždenne je rozdelená do kratších čas. úsekov viackrát počas týždňa – každý deň v týždni, 3-krát/týždeň, 1-krát/týždeň (podrobne na MŠVVaM SR).

1.1.2 Tematické celky ranných kruhov a výber aktivít

Dôležitou úlohou učiteľa pri plánovaní ranných kruhov je výber aktivít, ktoré sú zamerané na posilnenie konkrétnej oblasti klímy triedy, na podporu reziliencie či prácu s emóciami žiakov. Aktivita by sa nemali príliš často opakovať, mali by byť založené na potrebách a preferenciách danej triedy. Ak učiteľ váha nad výberom alebo mu dochádzajú nápady, je vhodné spýtať sa žiakov samotných, čo by radi počas ranných kruhov uvítali, čo ich baví, čo by chceli vyskúšať a pod. (Križo & Kúdelová, 2021). Aby dochádzalo k systémovejšej realizácii ranných kruhov, MŠVVaM SR v spolupráci s odborníkmi poskytujú školám podporu v podobe praktickej príručky. Obsahuje konkrétne námety aktivít na ranné kruhy pre 1. a 2. stupeň základnej školy. Učitelia sa v nej môžu inšpirovať, ako podporovať duševné zdravie žiakov, ktoré sa stáva v rezorte školstva prioritou. V rezorte si uvedomujú potrebu vytvárania bezpečnej školy, čo znamená zamerať sa na vzťahy a priateľstvá, na komunikáciu, prejavenie záujmu o seba, nazeranie na potreby iných aj tie vlastné. Podľa hlavných cieľov ranných kruhov sú námety aktivít tematicky usporiadané do 7 celkov: *ranné kruhy na úvod školského roka, na upokojenie, na zvýšenie energie, na podporu reziliencie, na posilnenie vzťahov, na prácu s emóciami a na posilnenie komunikačných zručností a aktívneho počúvania*.

Výber aktivít by podľa nás mal podliehať aktuálnej klíme triedy, ktorú učiteľ vie zistiť prostredníctvom dotazníka *My class inventory*. Je určený pre vekovú skupinu žiakov 3. až 6. ročníka základnej školy a z pôvodnej anglickej verzie ju preložili do slovenského jazyka Lašek & Mareš (1991). Žiaci v dotazníku odpovedajú na 25 otázok, ktorých formulácia je prispôsobená ich veku, odpoveďou ÁNO alebo NIE. Učiteľ týmto dotazníkom zisťuje aktuálnu úroveň 5 oblastí klímy triedy – spokojnosť v triede, konflikty v triede, súťaživosť v triede, náročnosť učenia a súdržnosť triedy. Analýzou získaných odpovedí žiakov vie učiteľ zistiť, ktorá z týchto oblastí dosahuje najnižšiu úroveň a zámerným výberom konkrétnych aktivít viazaných na výsledky dotazníka vie centrovať svoje pôsobenie v ranných kruhoch adresnejšie, s cieľom dosiahnuť zmenu úrovne v danej oblasti klímy triedy.

1.1.3 Súčasný stav implementácie ranných kruhov v edukačnej praxi

Dotazníkový prieskum ŠŠI s útvaram duševného zdravia MŠVVaM SR

Štátna školská inšpekcia s útvaram duševného zdravia MŠVVaM SR realizovala dotazníkový prieskum v prvom štvrtroku 2025 v základných školách Slovenskej republiky. Cieľom bolo zistiť stav podmienok na zníženie rizikového správania a podporu duševného zdravia žiakov pomocou ranných kruhov. Zúčastnilo sa ho 1 820 riaditeľov základných škôl, ktorí odpovedali na 22 otázok.

Výsledky ukázali, že dve tretiny škôl (69,3%) realizujú ranné kruhy; Prešovský kraj vykazoval najvyššiu implementáciu (12%). Najnižší podiel realizácie bol v Bratislavskom (6,5%) a Trenčianskom kraji (okolo 6%). Štvrtina škôl (464) bola zapojená do kurikulárnych zmien a zavádzania nového štátneho vzdelávacieho programu – ŠVP 2023, avšak vyššia implementácia ranných kruhov sa nepotvrdila. Takmer polovica škôl zaradila ranné kruhy do vyučovania v šk. roku 2024/2025 vďaka iniciatíve MŠVVaM SR. Väčšina riaditeľov pri zaradení ranných kruhov do vyučovania využívala informácie z webu ministerstva (Ružeková et al., 2025).

Čo sa týka spôsobu organizácie, iniciatíva konkrétneho učiteľa bola výrazne preferovanejšia (57%) než implementovanie ranných kruhov ako súčasť vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť alebo Človek a hodnoty (dokopy 13%) alebo využitie disponibilných hodín pre zavedenie nového predmetu (7,4%). Až 19,7% škôl uviedlo, že na realizáciu ranných kruhov využívajú triednické hodiny, pričom ich počet si môžu triedni učitelia prispôsobiť podľa aktuálnych potrieb triedy. Ako najčastejšiu formu využívajú učitelia pravidelné stretnutia so svojimi žiakmi pred začiatkom vyučovania alebo počas 10 – 15 minút na začiatku prvej hodiny.

Ranné kruhy vedené vďaka iniciatíve učiteľov sú realizované najčastejšie jeden až dvakrát za týždeň (21,9%), zvyčajne v pondelok; alebo trikrát za týždeň (18,5%), zvyčajne v pondelok, stredu a piatok. Obe skupiny volia čas pred začatím vyučovania v rozsahu 10 – 15 minút. Kruhy sú využité najmä na zdieľanie informácií, diskusie ohľadom aktuálnych tém, riešenie konfliktov či prípravu podujatí. Na prevenciu alebo ochranu mentálneho zdravia boli využité len výnimočne. Ružeková et al. (2025) spomína, že podobné výsledky boli zaznamenané aj v školách, ktoré zapracovali ranné kruhy do svojho ŠVP. Na realizáciu ranných kruhov často volili predmety náboženská alebo etická výchova; príp. slovenský jazyk a literatúra s cieľom rozvíjať komunikačné schopnosť žiakov.

Ranné kruhy vedú v takmer všetkých prípadoch triedni učitelia. Obsah kruhov je sústredený predovšetkým na podporu kvality vzťahov, prácu s emóciami, rozvoj komunikačných zručností a upokojenie. V menej častých prípadoch je cieľom rozvoj reziliencie u žiakov, adaptácia na prostredie školy na začiatku školského roka a zvýšenie energie.

Potenciálne problémy pri zavádzaní ranných kruhov podľa Dooleyovej

Dooleyová (2019) spomína vo svojej práci potenciálne problémy pri implementácii ranných kruhov do edukačného procesu, ktoré vyplývajú z náročnosti organizácie ranných kruhov. Autorka uvádza nedostatok času

učiteľov ako významné obmedzenie, najmä v prípade ak sú súčasťou iného predmetu a učiteľ čelí voľbe medzi preberaním učiva a vedením ranného kruhu. Náročnou stránkou môže byť aj pravidelná organizácia kruhov. Implementácia ranných kruhov do edukačného procesu si vyžaduje trpezlivosť a čas, čo mnohých učiteľov odrádza. Aby boli ranné kruhy účinným nástrojom na zlepšenie vzťahov a duševnej pohody, je potrebné ich viesť pravidelne počas celého školského roka a zároveň je potrebné vyhradiť si čas na ich plánovanie. Táto požiadavka sa stáva pre mnohých učiteľov výzvou.

Ďalším problémom ranných kruhov, ktorý Dooleyová spomína, je neefektívnosť používaných metód. Príčinou môže byť málo času venovaného plánovaniu, nejednoznačný cieľ danej aktivity alebo nedostatočné oboznámenie sa s aplikáciou a priebehom aktivity. Následkom takéhoto prístupu sú neúspešné ranné kruhy. Hoci publikácia od uvedenej autorky nie je najaktuálnejšia, uvedené informácie zostávajú relevantné aj v súčasnosti. Podobné súvislosti v jej zisteniach nájdeme aj v súčasných výskumoch napríklad od autorky Bustamanteovej (2025), ktorá uvádza, že učitelia majú problém venovať dostatok času rozvoju sociálno-emocionálnych zručností žiakov, pretože cítia tlak a potrebu uprednostňovať akademické predmety, ktoré vyučujú. Výzvou môže byť podľa Bustamanteovej aj rôznorodosť žiakov – učiteľ musí brať do úvahy ich rozdielne sociálne a emocionálne potreby a vlastnosti, čo sťažuje proces prípravy vhodných aktivít. Aj napriek uvedeným problémom autorky považujú ranné kruhy za efektívny nástroj pri eliminácii rizikového správania žiakov a na podporu ich duševného zdravia. V našich podmienkach sa učitelia môžu pri plánovaní ranných kruhov a výbere aktivít inšpirovať *!Príručkou pre ranné kruhy*“, ktorú vypracovalo MŠVVaM SR v spolupráci s odborníkmi, ako aj publikáciou od Križa & Kúdelovej (2021) s názvom *„Ranné kruhy vo vyučovaní: Krátky sprievodca rannými kruhmi a nenásilnou komunikáciou“*. Učitelia sa môžu s vedením a plánovaním ranných kruhov oboznámiť aj prostredníctvom webinárov, ktoré na túto tém organizuje napr. Inklucentrum – Centrum inkluzívneho vzdelávania či Národný inštitút vzdelávania a mládeže (NIVaM). Bližšie a praktickejšie ukážky implementácie konkrétnych aktivít v rámci tematických celkov realizujú lektori Regionálneho centra podpory učiteľov, na základných školách patriacich pod ich región, prostredníctvom poldenných alebo celodenných workshopov.

1.1.4 Ranné kruhy a klíma triedy

Téma duševného zdravia žiakov a vytvárania bezpečného prostredia v škole sa stáva prioritou aj v rezorte školstva. MŠVVaM SR vyzdvihuje potrebu vytvárania priaznivého prostredia v školách a poskytuje školám metodickú podporu v podobe praktických príručiek a materiálov. S pocitmi strachu, napätia,

úzkosti, nebezpečia prichádza aj pokles aktivity, znížená motivácia k učeniu, zhoršenie prospechu a úpadok v osvojovaní akademických vedomostí. O to viac sa opäť otvára téma klímy triedy, ktorá je kľúčová pri tvorbe priaznivého a bezpečného prostredia. Ranné kruhy sa považujú za efektívny nástroj na zlepšenie vzťahov a klímy v triede či k zníženiu negatívneho správania u žiakov, čo potvrdzujú aj zahraničné štúdie (Ekholm, 2024; Ryan, 2022; Dooley, 2019; McKnight, 2008). Aj výskumné správy vyzdvihujú vplyv ranných kruhov na klímu triedy v týchto oblastiach:

- zvýšenie sociálnych interakcií,
- posilnenie pocitu spolupatričnosti,
- podpora súdržnosti v triede,
- zlepšenie vzťahov v triede medzi žiakmi – posilnenie priateľských vzťahov a eliminácia konfliktných vzťahov,
- podpora akceptácie a vzájomné porozumenie žiakov,
- podpora pocitu bezpečia žiakov v rámci ich triednej komunity – eliminácia strachu, napätia, úzkosti,
- rozvoj sociálnych zručností – napr. v oblasti komunikácie – vyjadrovanie svojich názorov v prostredí, v ktorom ma aktívne počúvajú a v ktorom som vypočutý,
- rozvoj emocionálnej inteligencie – rozvoj empatie, akceptácie, vyjadrovanie svojich emócií a prijímanie emócií druhých.

Vytváraním pozitívnej klímy v triede pomocou ranných kruhov pomáhame k zlepšeniu duševného zdravia žiakov, no podporujeme aj ich motiváciu k učeniu, ovplyvňujeme ich výkon, osvojovanie si akademických vedomostí ako aj sociálnych a emocionálnych kompetencií, a v neposlednom rade prispievame k spokojnosti učiteľov (Grznárová, 2026).

1.2 Výskumný problém, cieľ a hypotézy

Výskumný problém možno na základe teoretických východísk formulovať v podobe nasledovnej otázky: Aký potenciál má zámerný výber aktivít učiteľom, realizovaných v ranných kruhoch, v kontexte klímy triedy na prvom stupni základnej školy?

Primárnym cieľom nášeho výskumu bolo zistiť, či existuje štatisticky významný rozdiel v klíme triedy vo vstupnom a výstupnom meraní v našich dvoch skupinách tried, pričom v prvej skupine triedna učiteľka bola informovaná o výsledkoch vstupného merania klímy triedy a výber jej aktivít bol viazaný na

tieto informácie, a v druhej skupine pani triedna učiteľka nebola informovaná o výsledkoch vstupného merania klímy triedy, teda jej voľba aktivít ranných kruhov nebola viazaná na aktuálnu klímu triedy.

Na základe východiskových odborných zdrojov, v súlade s výskumným problémom a cieľom, sme si formulovali nasledujúce výskumnú hypotézu:

H1: Predpokladáme, že bude existovať štatisticky významný rozdiel v klíme triedy v prvej skupine žiakov prvého stupňa základnej školy vo vstupnom a výstupnom meraní.

H2: Predpokladáme, že bude existovať štatisticky významný rozdiel v oblasti konflikty v triede vo vstupnom a výstupnom meraní v prvej skupine žiakov.

2 Metódy

2.1 Participanti výskumu

Výskumnú vzorku tvorilo 39 žiakov 4. ročníka základnej školy v mladšom školskom veku ($M = 9,6$) a dve triedne učiteľky z regiónu Hornej Nitry. Participanti boli rozdelení do dvoch skupín. Prvú skupinu, v ktorej triedna učiteľka bola oboznámená s výsledkami vstupného merania klímy triedy, tvorilo 20 žiakov, z toho 10 dievčat a 10 chlapcov a z hľadiska ŠVVP malo 8 žiakov podporné opatrenia z dôvodu narušenej komunikačnej schopnosti, ADHD, špecifickým vývinovým poruchám učenia a intelektového nadania. V druhej skupine, v ktorej triedna pani učiteľka nebola oboznámená s výsledkami vstupného merania klímy triedy, tvorilo 19 žiakov, z toho bolo 10 dievčat a 9 chlapcov. V tejto skupine boli 4 žiaci s podpornými opatreniami z dôvodu ADHD, špecifických vývinových porúch učenia a narušenej komunikačnej schopnosti. V oboch skupinách bol realizovaný ranný kruh 1x do týždňa (každý pondelok) po dobu trvania 15 a 20 min v rámci predmetu Výchova sociálnych zručností.

2.2 Metódy výskumu a spracovania dát

2.1 Metódy získavania dát

Vstupné a výstupné merania klímy triedy sme realizovali dotazníkovou metódou, konkrétne dotazníkom *My class inventory* od B. J. Fräsera & D. L. Fishera, ktorý preložili z pôvodnej anglickej verzie do slovenského jazyka Lašek & Mareš (1991). Dotazník obsahuje 25 položiek v podobe oznamovacích viet týkajúcich sa subjektívneho vnímania fungovania triedy, ku ktorým označujú respondenti odpoveď „ÁNO“ alebo „NIE“. Dotazník meria 5 oblastí, každú piatimi príslušnými otázkami: *spokojnosť v triede, konflikty v triede, súťaživosť v triede,*

náročnosť učenia a súdržnosť triedy. Cieľovou skupinou sú žiaci 3. až 6. ročníka ZŠ. Jeho vyplnenie trvá približne 15 minút.

2.2 Metódy spracovania dát

V rámci komparačnej analýzy sme zisťovali štatistickú významnosť rozdielu vo vstupnom a výstupnom meraní tej istej skupiny, pričom sme dáta štatisticky analyzovali v štatistickom programe JASP (Jeffrey's Amazing Statistics Program). Ide o voľne dostupný program s prehľadným rozložením, ktorý ponúka rôzne štatistické analýzy a pravidelne sa aktualizuje a vylepšuje.

Deskriptívna štatistika

Na začiatku sme spravili deskriptívnu štatistiku meraných premenných, aby sme zistili rozloženie nameraných údajov. Skontrolovali sme počet platných hodnôt, resp. či je zachovaná veľkosť súboru v oboch meraniach. Ďalej sme sa pozreli na aritmetický priemer, medián (strednú hodnotu) a modus (najčastejšiu hodnotu), čím sme overovali centrálnu tendenciu dát. Hodnoty šikmosti a strmosti nám ukázali, či ide o normálnu alebo deviantnú distribúciu dát. Aby bola ich hodnota prijateľná, mala by byť v rozmedzí od -1 do +1; niektorí odborníci uvádzajú aj rozmedzie od -2 do +2 (Ballová Mikušková, 2025; Tomšík, 2017).

Wilcoxonov test

Pri zisťovaní štatistickej významnosti rozdielov v klíme triedy vo vstupnom a výstupnom meraní, sme najprv pri celkovej klíme triedy oboch skupín najprv urobili test normality (Shapiro-Wilk), kde sme sledovali hodnotu p – ak bola nižšia ako 0,05, teda vyjadrovala štatistickú významnosť, išlo o odchýlku dát; ak bola vyššia ako 0,05, išlo o normálnu distribúciu dát. Keďže bola zistená deviantná distribúcia dát, rozdiely v premenných sme analyzovali prostredníctvom Wilcoxonovho testu. Sledovali sme hodnoty U-testu (W), hodnoty štatistickej významnosti (p) a korelačný koeficient (Rank-Biserial Correlation) (Ballová Mikušková, 2025; Radková, 2022; Tomšík, 2017).

3 Výsledky

Výsledky deskriptívnej štatistiky nameraných dát vstupného a výstupného merania klímy triedy a komparačnej štatistiky oboch skupín uvádzame v tabuľke 1. Vzhľadom k tomu, že test normality ukazoval štatisticky signifikantnú odchýlku od normality ($p = < 0,001$) v rozdieloch v klíme triedy pri vstupnom a výstupnom meraní u oboch skupín, použili sme pri ďalšom skúmaní štatisticky významných rozdielov neparametrický Wilcoxonov test.

Tabuľka 1 Deskriptívna štatistika vstupného a výstupného merania klímy triedy oboch skupín a komparačná štatistika

	Prvá skupina		Druhá skupina	
	vstupné meranie	výstupné meranie	vstupné meranie	výstupné meranie
Počet	20	19	20	19
Modus	9,04	10,79	14,89	15
Medián	9	9	13	15
N	9,52	9,69	12,96	13,45
SD	3,28	3,36	2,26	2,22
Šikmosť	0,19	0,14	-1,26	1,56
Špicatost'	-1,06	-1,12	1,56	2,21
MIN	5	5	5	5
MAX	15	15	15	15
W	1004		435,5	
p	0,392		0,045	
RBC	-0,119		-0,317	

Legenda: N – početnosť, M – priemer, SD – štandardná odchýlka, MIN – najnižšia dosiahnutá hodnota, MAX – najvyššia dosiahnutá hodnota, W – hodnota W Wilcoxonovho testu, p – štatistická významnosť, RBC – veľkosť efektu (rank-biserial correlation; Zdroj: Vlastné spracovanie

Rozdiely v celkovej klíme triedy v prvej skupine, v ktorej výber aktivít triednou učiteľkou realizovaných v ranných kruhoch bol viazaný na informovanosť o vstupnom meraní klímy triedy, sa vo Wilcoxonovom teste nepreukázali ako štatisticky signifikantné ($p = 0,392$). Takýto výsledok je mierne prekvapujúci v porovnaní s výsledkami spomínaných výskumov o vplyve ranných kruhov na wellbeing žiakov aj ich individuálny rozvoj (Dooley, 2019; Ryan, 2022; Bustamante, 2025). Zároveň je však opodstatnený vzhľadom na určité slabšie stránky priebehu ranných kruhov ako sú frekvencia (iba 1x do týždňa) alebo počet hodín, ktoré v triede vyučuje triedna učiteľka (8hod týždenne). Viac hodín trávia žiaci z prvej skupiny s ich bývalou triednou učiteľkou (11 hod týždenne), ktorá vykonávala pozíciu triednej učiteľky v tejto skupine prvé dva roky. Rozdiely v druhej skupine, kde triedna pani učiteľka nebola oboznámená s výsledkami vstupného merania klímy triedy, sa však ukázali ako štatisticky významné ($W = 435,5$; $p = 0,045$), pričom ide o stredne silný efekt (Rank-Biserial Correlation = $-0,317$). Žiaci teda pri vstupnom meraní dosiahli signifikantne nižšie spoločné priemerné skóre ($M = 12,96$; $SD = 2,26$) než pri výstupnom meraní ($M = 13,45$; $SD = 2,22$). Tento fakt si vysvetlíme tým, že

základná škola je v postupnom zavádzaní nového štátneho vzdelávacieho programu pre primárne vzdelávanie v rámci ktorého vykonávala meranie školskej a triednej klímy prostredníctvom Indexu inklúzie, o výsledkoch ktorých boli oboznámení všetci učitelia školy, teda aj naša pani triedna učiteľka druhej skupiny. Táto informovanosť mohla do značnej miery ovplyvniť výber aktivít ranných kruhov. Ďalším faktorom, ktorý mohol sýtiť štatistický významný rozdiel je aj počet vyučovacích hodín, ktoré má triedna pani učiteľka druhej skupiny so žiakmi (19 hod týždenne). Čo je v porovnaní s triednou učiteľkou prvej skupiny dvojnásobne viac hodín. Na základe nami dosiahnutých výsledkov zamietame hypotézu o existencii štatisticky významného rozdielu v klíme triedy medzi vstupným a výstupným meraním v prvej skupine. (H1).

Tabuľka 2 Deskriptívna štatistika vstupného a výstupného merania jednotlivých oblastí klímy triedy prvej skupiny a komparačná štatistika

	Spokojnosť v triede		Konflikty v triede		Súťaživosť v triede		Náročnosť učenia		Súdržnosť triedy	
	vstup	výstup	vstup	výstup	vstup	výstup	vstup	výstup	vstup	výstup
N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
Modus	11,35	11,32	11	8,98	14,8	14,98	5,63	5,31	8,85	8,39
Medián	11	11	12	10	15	15	8	8	9	9
M	11,2	11,7	12	10,70	13,20	13,80	8	7,90	9,55	9,10
SD	2,90	3,26	2,38	2,3	2,52	1,64	2,94	2,92	2,78	2,85
Šikmosť	-0,42	-0,79	-1,14	0,1	-1,2	-0,91	0,78	0,56	0,15	0,31
Špicatosť	-0,41	-0,09	2,77	-1,13	0,40	-0,83	0,11	-0,71	-0,66	-0,55
MIN	5	5	5	7	7	11	5	5	5	5
MAX	15	15	15	15	15	15	15	14	15	15
W	49,00		137,50		20,50		49,50		34,00	
p	0,543		0,022		0,275		0,803		0,531	
RBC	-0,183		0,608		-0,379		0,088		0,236	

Legenda: N – početnosť, M – priemer, SD – štandardná odchýlka, MIN – najnižšia dosiahnutá hodnota, MAX – najvyššia dosiahnutá hodnota, vstup – vstupné meranie, výstup – výstupné meranie ; Zdroj: Vlastné spracovanie

V hypotéze 2 sme predpokladali, štatisticky významný rozdiel v oblasti konflikty v triede vo vstupnom a výstupnom meraní v prvej skupine. Táto oblasť klímy triedy po vstupnom meraní dosahovala najnižšiu dosiahnutú hodnotu (tabuľka 2) a preto výber aktivít triednou učiteľkou bol zameraný práve na podporu tejto oblasti klímy. Vo všetkých nameraných hodnotách platí, že čím je vyššie číslo, tým ide o žiaducejší výsledok. Na základe nami dosiahnutých

výsledkov hypotézu 2 potvrdzujeme, nakoľko Wilcoxonov test ukázal štatisticky významný rozdiel v premennej konflikty v triede v prvej skupine ($W = 137,50$; $p = 0,022$), pričom sa jedná o silný efekt (Rank-Biserial Correlation = 0,608). Žiaci dosiahli pri vstupnom meraní signifikantne vyššie priemerné skóre ($M = 12$; $SD = 2,38$) ako pri výstupnom meraní ($M = 10,65$; $SD = 2,3$). Rozdiely v ostatných premenných sa v experimentálnej skupine nepreukázali ako štatisticky signifikantné. Zlepšenie v premennej konflikty v triede s veľkou pravdepodobnosťou súvisí so zámerným výberom aktivít do ranných kruhov, pričom pani triedna učiteľka cielene centrovala pozornosť na podporu konfliktov v triede. Môžeme teda konštatovať, že ak učiteľ vychádza z aktuálnej klímy triedy a zámerne plánuje, vyberá aktivity na podporu práve tej oblasti klímy, ktorá dosahuje najmenej žiadúci výsledok, priaznivo podporuje úroveň tejto oblasti. Preto vnímame potenciál v zámernom výbere aktivít učiteľom, realizovaných v ranných kruhoch, v kontexte s klímou triedy na základných školách.

4 Diskusia a záver

Výskumné zistenia nepotvrdili štatistickú významnosť rozdielu v klíme triedy vo vstupnom a výstupnom meraní v skupine triedy, v ktorej učiteľka zámerne vyberala a plánovala aktivity vzhľadom k informovanosti o aktuálnom stave klímy v jej triede. Hodnota signifikancie nebola nižšia ako 0,05 ($p = 0,392$) a preto našu hypotézu o existencii štatisticky signifikantného rozdielu v klíme práve v tejto skupine triedy zamietame. Na druhej strane sa nám potvrdil štatisticky významný rozdiel v oblasti konflikty v triede vo vstupnom a výstupnom meraní v skupine triedy, v ktorej triedna učiteľka zámerne realizovala aktivity počas ranných kruhov na podporu tejto oblasti klímy, ktorá vo vstupnom meraní vykazovala najmenej žiaducu priemernú hodnotu. Hodnota signifikancie dosahovala $p < 0,05$ ($W = 137,50$; $p = 0,022$), pričom sa jedná o silný efekt (Rank-Biserial Correlation = 0,608). Žiaci dosiahli pri vstupnom meraní signifikantne vyššie priemerné skóre ($M = 12$; $SD = 2,38$) ako pri výstupnom meraní ($M = 10,65$; $SD = 2,3$). Z uvedených výsledkov môžeme teda konštatovať významný potenciál zámernosti výberu aktivít učiteľom do ranných kruhov viazaných na informáciu o aktuálnej úrovni klímy jeho triedy.

4.1 Limity výskumu

Je potrebné poukázať na limity výskumu, ktoré je nutné zohľadniť pri interpretácii výsledkov. Výskumný súbor tvorili žiaci len z jednej školy, čo znamená, že zistenia nemôžu byť automaticky zovšeobecniteľné na celú populáciu žiakov a učiteľov základných škôl na Slovensku.

Za ďalší limit považujeme frekvenciu ranných kruhov – ranné kruhy sa v našich skupinách realizovali len raz za týždeň. Ako uvádzame v teoretických východiskách, pri implementácii ranných kruhov min. 3x do týždňa sa zvyšuje ich efektivita. Pri častejšej frekvencii realizácie ranných kruhov za týždeň by sa mohol preukázať signifikantnejší rozdiel v celkovej klíme triedy, ako aj v jednotlivých jeho oblastiach.

Ďalším možným obmedzením bola forma dotazníka – uvedomujeme si, že sme sa opierali o sebaopisovacie výpovede žiakov. Hoci voľba dotazníka bola vzhľadom na vek žiakov adekvátne a aplikovali sme známy a používaný dotazník, odpovede žiakov mohli byť ovplyvnené ich aktuálnym prežívaním či sociálne žiadúcimi odpoveďami.

4.2 Záver

Viacere štúdie v posledných dekádach zaznamenali významný pokles v úrovni duševného zdravia detí a dospievajúcich či už kvôli ťažkej sociálnej situácii, problémom týkajúcich sa školy či vzťahov, psychickým problémom, emocionálnym ťažkostiam, neuspokojenej potrebe byť vypočutý, nedostatku sociálneho kontaktu a i. (Berecká, 2025; NKÚ, 2025; WHO, 2025). Aj na základe týchto faktov vznikla v posledných rokoch iniciatíva propagácie ranných kruhov, hlavne prostredníctvom webstránok MŠVVaM SR a príručiek od Križa & Kúdelovej (2021) či MŠVVaM SR v spolupráci s NIVAM. Podľa prieskumnej správy Štátnej školskej inšpekcie v spolupráci s útvarom duševného zdravia MŠVVaM SR (Ružeková et al., 2025) môžeme označiť túto iniciatívu za úspešnú, nakoľko v ich prieskume bolo zistené, že až približne dve tretiny škôl na Slovensku zahrnuli ranné kruhy ako súčasť výchovno-vzdelávacieho procesu, pričom takmer polovica z toho s nimi začala v školskom roku 2024/2025, teda v čase postupného zavádzania nového kurikula primárneho vzdelávania na základných školách v druhej vlne vybraných škôl. Veríme, že výsledky nášho výskumu prispedia k propagácii ranných kruhov na základných školách a ovplyvnia spôsob organizácie a plánovania aktivít podporujúcich jednotlivé oblasti klímy.

Literatúra

Ballová Mikušková, E. (2025). Štatistika pre začiatočníkov: Základy štatistických analýz pre študentov učiteľstva. 2. vydanie. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa.

Berecká, D. et al. (2025). Predbežná výskumná správa národného projektu Dáta o duševnom zdraví. Bratislava: VÚDPaP,

Bustamante, M. A. C. (2025). Utilization of Morning Circle Routines and Social Emotional Strategies of Teachers in Alaska as a Foundation of Continuous Improvement Framework. In International Journal of Open-Access, Interdisciplinary & New Educational Discoveries of ETCOR Educational Research Center, 4(1), pp. 130-138.

Dooley, A. (2019). Morning Meeting: An Examination of its Effect on Student Behavior and Peer Relationships. Orange City, Iowa: Northwestern College.

Grznárová, K. (2026). Ranné kruhy a ich význam. In Didaktika, 2026(3), s. 1-6.

Horsch, P.; Chen, J. Q. & Wagner, S. L. (2002). The Responsive Classroom Approach In A Caring, Respectful School Environment as a Context for Development. Education and Urban Society, 34(3), pp. 368-369.

Križo, V. & Kúdelová, E. (2021). Ranné kruhy vo vyučovaní: Krátky sprievodca rannými kruhmi a nenásilnou komunikáciou. Bratislava: Inkluentrum.

Lašek, J. & Mareš, J. (1991). Jak změřit sociální klima třídy? In Pedagogická Revue, 43(6), s. 401-410.

MŠVVaM SR, (a). Ranné kruhy. Dostupné online: <https://www.minedu.sk/ranne-kruhy> [citované 2026-01-18].

NKÚ SR, (2025). Prevencia a podpora duševného zdravia detí na základných školách. In Výskumná správa. Najvyšší kontrolný úrad SR. Bratislava: NKÚ SR.

Radková, L. (2022). Základy aplikovanej štatistiky: Vybrané kapitoly pre výskum v sociálnej práci a iných pomáhajúcich profesiách. Bratislava: Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety.

Ružeková, M. et al. (2025). Ranné kruhy – nástroj na zlepšenie vzťahov a duševnej pohody v základných školách. In Výskumná správa. Štátna školská inšpekcia. Bratislava: ŠŠI.

Ryan, S. (2022). Morning Meeting and Closing Circles: A Sense of Community, Positive Learning Environment, and Increased Social Interactions in an Elementary Classroom. Cortland, New York: State University of New York at Cortland.

Tomšík, R. (2017). Kvantitatívny výskum v pedagogických vedách: Úvod do metodológie a štatistického spracovania. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa.

VÚDPAP, (2025). Predbežná výskumná správa národného projektu Dáta o duševnom zdraví. In Výskumná správa. Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie. Bratislava: VÚDPaP.

WHO, (2025). Child and youth mental health in the WHO European Region: Status and actions to strengthen quality of care. In Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.

Winterman, K. & Sapon, R. (2002). Every one's included: Supporting young children with autism spectrum disorders In A responsive classroom learning environment. *Teaching Exceptional Children*, 35(1), pp. 30-35.

DIFERENCIE V POSTOJI K PARTNERSTVU, MANŽELSTVU A RODIČOVSTVU U ŠTYROCH GENERÁCIÍ

DIFFERENCES IN ATTITUDES TOWARD PARTNERSHIP, MARRIAGE, AND PARENTHOOD ACROSS FOUR GENERATIONS

Marek Cekovec, Marcela Verešová

Abstrakt: Príspevok sa zameriava na generačné rozdiely v celkovom postoji k partnerstvu, manželstvu a rodičovstvu, pričom skúma jeho tri základné zložky – kognitívnu, emocionálnu a konatívnu. Cieľom výskumu bolo zistiť, či medzi generáciami existujú štatisticky významné rozdiely v celkovom postoji k uvedeným oblastiam rodinného a partnerského života. Výskumný súbor tvorilo 126 respondentov rozdelených do štyroch generačných skupín – Baby Boomers, generácia X, generácia Y a generácia Z. Na zber údajov bola použitá postojová škála Likertovho typu vlastnej konštrukcie. Výsledky preukázali štatisticky významné rozdiely medzi generáciami vo všetkých troch zložkách celkového postoja. Najvýraznejšie rozdiely sa prejavili najmä medzi generáciou X a generáciou Y, pričom generácia Y dosahovala najvyššie hodnoty v kognitívnej, emocionálnej aj konatívnej zložke. Zistenia poukazujú na generačný posun v hodnotení rodinného a partnerského života a potvrdzujú význam skúmania postojov v ich viacrozmernej štruktúre.

Kľúčové slová: generácie, partnerstvo, manželstvo, rodičovstvo, postoje

Abstract: The paper focuses on generational differences in overall attitudes toward partnership, marriage, and parenthood, examining three basic components of attitude – cognitive, emotional, and conative. The aim of the research was to determine whether statistically significant differences exist between generations in overall attitudes toward these areas of family and partnership life. The research sample consisted of 126 respondents divided into four generational groups – Baby Boomers, Generation X, Generation Y, and Generation Z. A self-constructed attitude scale was used for data collection. The results showed statistically significant differences between generations in all three components of overall attitude. The most pronounced differences were found mainly between Generation X and Generation Y, with Generation Y achieving the highest scores in the cognitive, emotional, and conative components. The findings indicate a generational shift in the evaluation of family and partnership life and confirm the importance of examining attitudes in their multidimensional structure.

Key words: generations, partnership, marriage, parenthood, attitudes

1 Úvod do problematiky

Partnerstvo, manželstvo a rodičovstvo patria medzi dôležité oblasti sociálneho a emocionálneho života človeka. Ovplyvňujú hodnotový systém jednotlivca, jeho životné smerovanie a spôsob, akým vníma rodinný a partnerský život. V súčasnej spoločnosti sa tieto oblasti menia v dôsledku širších sociálnych a kultúrnych procesov, medzi ktoré patrí individualizácia, zmena rodových rolí, odkladanie manželstva a rodičovstva či rastúca tolerancia k rôznym formám partnerského spolužitia. Rodina a partnerské vzťahy už nie sú vnímané iba cez

tradičný model založený na stabilnom manželstve a jasne rozdelených rolách muža a ženy. Ako uvádza Možný (2006), rodina prechádza transformačnými procesmi, ktoré menia jej podobu aj funkcie. Ondrejko (2010) zároveň poukazuje na zmenu rodinných hodnôt a nárast rozmanitosti rodinných foriem. Podľa Chen a Van Ours (2018) sa stala spoločnosť tolerantnejšou a ľudia majú čoraz otvorenejší postoj k partnerstvám, spolužitie bez záväzku sa tak stalo veľmi populárnym a život v partnerstvách mimo manželského zväzku zaznamenáva prudký nárast.

Pri skúmaní tejto problematiky je dôležité vnímať postoj ako viacrozmerný konštrukt. Postoj nezahŕňa iba názory a presvedčenia jednotlivca, ale aj jeho emocionálne hodnotenie a pripravenosť konať určitým spôsobom. Postoj chápeme ako naučenú predispozíciu správať sa konzistentným spôsobom voči daným triedam objektov, a to nie v takom smere, akými sú, ale ako sú chápané, že sú, pričom stav pohotovosti má direktívny efekt na cítenie a akciu k objektu (Nakonečný, 1997). Postoje sú výrazne determinované individuálnou skúsenosťou, pôsobením sociálneho a kultúrneho prostredia. Pri uvedenom pohľade na definíciu postoja ako pohotovosti k istému spôsobu reagovania je potrebné podčiarknuť, že postoje sú akcentované emóciami a orientované na hodnoty. Výsledky analýzy vnútornej štruktúry postojov podporujú názor o existencii 3 zložiek postoja (Verešová, 2004):

1. Kognitívna - poznávací zložka postoja - tvorí ju suma názorov jednotlivca o objekte, presvedčenie a predstavy o tom, aké objekty sú alebo aké by mali byť.
2. Emocionálna - citová zložka postoja - vzťahuje sa na emócie súvisiace s predmetom postoja a emócie spojené s presvedčením.
3. Konatívna/behaviorálna zložka postoja - vyjadruje pohotovosť správania a konania v zmysle existujúceho postoja.

V kontexte tejto trojzložkovej štruktúry postoja sa v nami realizovanom výskume centrujeme na analýzu postoja k partnerstvu, manželstvu a rodičovstvu v troch zložkách: kognitívnej, emocionálnej a konatívnej.

Generačná príslušnosť môže výrazne ovplyvňovať spôsob, akým jednotlivci tieto oblasti hodnotia. Mannheim (1952) chápe generáciu ako skupinu ľudí formovaných spoločnými historickými a spoločenskými skúsenosťami. Rudolph et al. (2020) upozorňujú, že rozdiely medzi generáciami nemožno vysvetľovať iba vekom, ale aj širšími sociálnymi, ekonomickými a kultúrnymi podmienkami, v ktorých jednotlivé generácie vyrastali. Vera-Toscano a Meroni (2021) preukázali, že zmeny v rodinných hodnotách a náboženských presvedčeniach sú prevažne generačné. Podľa Šprochu (2016) mladšie generácie čoraz častejšie odkladajú vstup do manželstva a rodičovstva, pričom ich rozhodovanie

ovplyvňuje vzdelanie, kariéra, ekonomická stabilita a kvalita partnerského vzťahu, avšak podľa výsledkov výskumu Fialovej et al. (2000) pri hodnotení vlastností ideálneho životného partnera sa postoje mladých ľudí prejavili pomerne konzervatívne a zmyslom vzťahu sú naďalej tradičné rodinné hodnoty.

Téma generačných rozdielov v postojoch k partnerstvu, manželstvu a rodičovstvu je mimoriadne aktuálna, pretože poukazuje na dynamiku spoločenských zmien a vývoj hodnôt v rôznych vekových skupinách. Súčasná spoločnosť sa vyznačuje rýchlym tempom života, technologickým pokrokom, globalizáciou a zmenami v komunikácii, čo ovplyvňuje aj spôsob, akým ľudia nadväzujú a udržiavajú partnerské a rodinné vzťahy.

Cieľom príspevku je analyzovať generačné rozdiely v postoji k partnerstvu, manželstvu a rodičovstvu v jeho troch zložkách – kognitívnej, emocionálnej a konatívnej. Na základe uvedeného cieľa si kladieme výskumnú otázku: Aké sú rozdiely medzi generáciami (Baby Boomers, generácia X, generácia Y a generácia Z) v postoji k partnerstvu, manželstvu a rodičovstvu v jednotlivých zložkách (kognitívna, emocionálna a konatívna)?

2 Metódy

Výskumný súbor tvorili obyvatelia Slovenskej republiky z troch generačných skupín, ktoré reprezentujú odlišné životné skúsenosti, hodnotové orientácie a spoločenské podmienky. Výskumný súbor pozostával z 126 respondentov patriacich do nasledujúcich generácií:

- generácia Z (1997-2012); N=30,
- generácia Y (1981- 1996); N=34,
- generácia X (1965-1980); N=32,
- generácia Baby Boomers (1946- 1964); N=30.

Výber respondentov bol realizovaný nepravdepodobnostným, zámerným výberom, pričom respondenti boli oslovovaní prostredníctvom online dotazníka. Podmienkou zaradenia do výskumu bol vek zodpovedajúci jednej z uvedených generačných skupín.

Výskum bol realizovaný kvantitatívnym prístupom prostredníctvom nami zostrojenej postojovej škály Likertovho typu (od 1 – úplne nesúhlasím až 5 – úplne súhlasím) zameranej na partnerstvo, manželstvo a rodičovstvo, ktorú tvorilo 27 výrokov zostavených na základe existujúcich odborných zdrojov. Skúmané boli všetky tri zložky postoja – kognitívna, emocionálna a konatívna, každá zastúpená 9 položkami zameranými na partnerstvo, manželstvo

a rodičovstvo. Reliabilita dotazníka bola overená pomocou Cronbachovho alfa koeficientu a celková reliabilita škály dosiahla hodnotu $\alpha = 0,875$, čo poukazuje na vysokú vnútornú konzistenciu nástroja.

Získané údaje boli spracované pomocou deskriptívnej štatistiky a analýzy rozptylu (ANOVA). Pri identifikovaní rozdielov medzi jednotlivými generačnými skupinami bol použitý Post Hoc test.

3 Výsledky

Výsledky výskumu preukázali štatisticky významné rozdiely medzi generáciami v postojoch k partnerstvu, manželstvu a rodičovstvu. Najvýraznejšie rozdiely boli zaznamenané v kognitívnej a konatívnej zložke postojov.

Tabuľka 1 Kognitívna zložka postoja k partnerstvu, manželstvu a rodičovstvu – deskriptívna štatistika

Generácia	N	M	SD	Min	Max
Baby Boomers	30	37,3667	3,53781	29,00	45,00
Generácia X	32	32,8125	7,58793	12,00	43,00
Generácia Y	34	37,9706	4,16686	26,00	44,00
Generácia Z	30	35,7333	4,02521	27,00	45,00
Spolu	126	35,9841	5,44497	12,00	45,00

Legenda: N – počet, M – aritmetický priemer; SD – smerodajná odchýlka; Min – minimálna hodnota; Max – maximálna hodnota; Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 2 Kognitívna zložka postoja k partnerstvu, manželstvu a rodičovstvu – rozdiely medzi 4 generáciami (ANOVA)

Kognitívna zložka	Súčet štvorcov	df	Priemer štvorcov	F	p
Medzi skupinami	515,289	3	171,763	6,568	,000
Vnútri skupín	3190,679	122	26,153		
Spolu	3705,968	125			

Zdroj: vlastné spracovanie

V kognitívnej zložke postoja k partnerstvu, manželstvu a rodičovstvu (tabuľka 1) dosiahla najvyššie skóre generácia Y ($M = 37,97$), zatiaľ čo najnižšie hodnoty boli zaznamenané u generácie X ($M = 32,81$). Generácia Baby Boomers dosiahla priemer $M = 37,37$ a generácia Z priemer $M = 35,73$. Najvýraznejší rozdiel sa teda prejavil medzi generáciou Y a generáciou X. Analýza rozptylu

(tabuľka 2) preukázala štatisticky významné rozdiely medzi generáciami v kognitívnej zložke celkového postoja ($F = 6,568$; $p < 0,001$). Post Hoc test odhalil štatisticky významné rozdiely medzi generáciou Baby Boomers a generáciou X ($p = 0,004$) a medzi generáciou X a generáciou Y ($p < 0,001$). Výsledky naznačujú, že generácia X sa v tejto oblasti odlišuje od ostatných skupín, najmä od generácie Y.

Tabuľka 3 Emocionálna zložka postoja k partnerstvu, manželstvu a rodičovstvu – deskriptívna štatistika

Generácia	N	AM	SD	Minimum	Maximum
Baby Boomers	30	38,0333	4,65709	31,00	45,00
Generácia X	32	35,2188	7,98682	14,00	45,00
Generácia Y	34	39,8824	6,39964	18,00	45,00
Generácia Z	30	35,0000	7,06619	22,00	45,00
Spolu	126	37,0952	6,89397	14,00	45,00

Legenda: N – počet, M – aritmetický priemer; SD – smerodajná odchýlka; Min – minimálna hodnota; Max – maximálna hodnota; Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 4 Emocionálna zložka postoja k partnerstvu, manželstvu a rodičovstvu – rozdiely medzi 4 generáciami (ANOVA)

Kognitívna zložka	Súčet štvorcov	df	Priemer štvorcov	F	p
Medzi skupinami	534,892	3	178,297	4,024	,009
Vnútri skupín	5405,965	122	44,311		
Spolu	5940,857	125			

Zdroj: vlastné spracovanie

V emocionálnej zložke postoja k partnerstvu, manželstvu a rodičovstvu (tabuľka 3) dosiahla najvyššie skóre opäť generácia Y ($M = 39,88$), zatiaľ čo najnižšie hodnoty boli zaznamenané u generácie Z ($M = 35,00$). Generácia Baby Boomers dosiahla priemer $M = 38,03$ a generácia X priemer $M = 35,22$. Najvýraznejší rozdiel sa prejavil medzi generáciou Y a generáciou Z. Analýza rozptylu (tabuľka 4) preukázala štatisticky významné rozdiely medzi generáciami v emocionálnej zložke celkového postoja ($F = 4,024$; $p = 0,009$). Post Hoc test ukázal štatisticky významné rozdiely medzi generáciou X a generáciou Y ($p = 0,026$) a medzi generáciou Y a generáciou Z ($p = 0,021$). Tieto zistenia naznačujú, že generácia Y prežíva partnerstvo, manželstvo a rodičovstvo emocionálne intenzívnejšie než generácia X a generácia Z.

Tabuľka 5 Konatívna zložka postoja k partnerstvu, manželstvu a rodičovstvu – deskriptívna štatistika

Generácia	N	AM	SD	Minimum	Maximum
Baby Boomers	30	36,5000	3,98056	27,00	45,00
Generácia X	32	32,1875	7,56664	9,00	41,00
Generácia Y	34	38,4706	3,86308	29,00	45,00
Generácia Z	30	37,6667	5,04691	19,00	43,00
Spolu	126	36,2143	5,81255	9,00	45,00

Legenda: N – počet, M – aritmetický priemer; SD – smerodajná odchýlka; Min – minimálna hodnota; Max – maximálna hodnota; Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 6 Konatívna zložka postoja k partnerstvu, manželstvu a rodičovstvu – rozdiely medzi 4 generáciami (ANOVA)

Kognitívna zložka	Súčet štvorcov	df	Priemer štvorcov	F	p
Medzi skupinami	757,702	3	252,567	8,891	,000
Vnútri skupín	3465,512	122	28,406		
Spolu	4223,214	125			

Zdroj: vlastné spracovanie

V konatívnej zložke postoja k partnerstvu, manželstvu a rodičovstvu (tabuľka 5) dosiahla najvyššie skóre generácia Y ($M = 38,47$), zatiaľ čo najnižšie hodnoty boli zaznamenané u generácie X ($M = 32,19$). Generácia Z dosiahla priemer $M = 37,67$ a generácia Baby Boomers priemer $M = 36,50$. Najvýraznejší rozdiel sa opäť prejavil medzi generáciou Y a generáciou X. Analýza rozptylu (tabuľka 6) preukázala štatisticky významné rozdiely medzi generáciami v konatívnej zložke celkového postoja ($F = 8,891$; $p < 0,001$). Post Hoc test odhalil štatisticky významné rozdiely medzi generáciou Baby Boomers a generáciou X ($p = 0,010$), medzi generáciou X a generáciou Y ($p < 0,001$) a medzi generáciou X a generáciou Z ($p = 0,001$). Výsledky potvrdzujú, že generácia X sa v konatívnej zložke odlišuje od ostatných generácií najvýraznejšie.

Celkovo možno konštatovať, že štatisticky významné rozdiely medzi generáciami sa preukázali vo všetkých troch zložkách celkového postoja. Generácia Y dosahovala najvyššie hodnoty vo všetkých sledovaných zložkách, zatiaľ čo generácia X dosahovala najnižšie hodnoty v kognitívnej a konatívnej zložke. Ukázalo sa, že staršie generácie zastávajú tradičnejšie postoje k rodinnému životu, zatiaľ čo mladšie generácie kladú väčší dôraz na individualizmus, flexibilitu a kvalitu vzťahov.

4 Diskusia a záver

Výsledky výskumu poukazujú na existenciu generačných rozdielov v celkovom postoji k partnerstvu, manželstvu a rodičovstvu. Rozdiely sa prejavili vo všetkých troch zložkách postoja, teda v kognitívnej, emocionálnej aj konatívnej zložke. Tieto zistenia potvrdzujú, že generačná príslušnosť môže zohrávať významnú úlohu pri formovaní postojov k rodinnému a partnerskému životu. Najvyššie hodnoty vo všetkých troch zložkách dosiahla generácia Y. Tento výsledok môže súvisieť s tým, že práve táto generácia sa často nachádza v životnom období, v ktorom sú partnerstvo, manželstvo a rodičovstvo aktuálnymi alebo bezprostredne riešenými témami. Generácia Y zároveň spája tradičné chápanie rodinného života s modernými hodnotami, ako sú partnerská rovnosť, kvalita vzťahu a osobná sebarealizácia. Naopak, generácia X dosahovala nižšie hodnoty najmä v kognitívnej a konatívnej zložke. Môže ísť o generáciu, ktorej postoje sú ovplyvnené prechodným postavením medzi tradičnejším a modernejším chápaním rodiny. Tento výsledok možno interpretovať aj v kontexte životných skúseností tejto skupiny, ktorá už často má vlastnú rodinnú a partnerskú skúsenosť a môže k týmto oblastiam pristupovať realistickejšie alebo aj rezervovanejšie. Zistenia sú v súlade s Možným (2006) a Ondrejkovičom (2010), ktorí poukazujú na transformáciu rodiny a oslabovanie tradičných modelov rodinného života. Podobne Šprocha (2016) upozorňuje na odkladanie manželstva a rodičovstva a na zmenu reprodukčného správania mladších generácií. Výsledky možno chápať aj v súlade s Rudolphom et al. (2020), podľa ktorých generačné rozdiely sú výsledkom širších spoločenských, kultúrnych a ekonomických podmienok. Výskum ukázal, že celkový postoj k partnerstvu, manželstvu a rodičovstvu nemožno hodnotiť iba ako jednotný postoj, ale je potrebné rozlišovať jeho jednotlivé zložky. Kognitívna zložka ukazuje, ako jednotlivé generácie tieto oblasti hodnotia a aký význam im pripisujú, emocionálna zložka poukazuje na mieru citového prežívania a osobnej emocionálnej dôležitosti a konatívna zložka vyjadruje pripravenosť/behaviorálnu tendenciu konať v súlade s postojom k rodinnému a partnerskému životu.

Prínosom výskumu je poukázanie na to, že medzi generáciami existujú rozdiely v celkovom postoji k partnerstvu, manželstvu a rodičovstvu. Výsledky môžu byť využiteľné v rodinnej a školskej psychológii, v práci s mládežou a pri tvorbe programov podporujúcich medzigeneračné porozumenie.

Literatúra

- Blom, N. et al. 2023. Relationship quality and family formation in Europe. *Research in Social Stratification and Mobility* [online], 84 (Article 00782).
- Carioli, A., & Sironi, E. 2020. Does union formation change attitudes towards childbearing in Bulgaria? A propensity score analysis. *Research in Social Stratification and Mobility* [online], 67 (Article 100356).
- Fialová, L. et al. 2000. *Představy mladých lidí o manželství a rodičovství*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Hampiová, D. 2015. Nesezdané soužití – společné bydlení bez společné peněženky? *Sociologický časopis* [online], 51(2), 211–233.
- Chen, S., & Van Ours, J.C. 2018. *Subjective Well Being and Partnership Dynamics: Are Same Sex Relationships Different?*, Amsterdam: Tinbergen Institute Amsterdam, [online] <https://papers.tinbergen.nl/17088.pdf>.
- Mannheim, K. 1952. *The sociological problem of generations*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Možný, I. 2006. *Rodina a společnost*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Nakonečný, M. 1997. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha, Academia.
- Ondrejko, P. 2010. Zmeny v spoločnosti a zmeny v rodine – kontinuita a zmena. *Sociológia*, 42(5), 447–472.
- Rudolph, C. W. et al. 2020. Generations and generational differences: Debunking myths in organizational science. *Journal of Business and Psychology*, 36, 945–967.
- Soročinová, M. 2018. Rodina a jej súčasné podoby. *Acta Patristica et Theologica*, 19, 113–131.
- Šprocha, B. 2016. Odkladanie prvých manželstiev žien na Slovensku v priestorovej perspektíve. *Geografický časopis*, 68(3), 213–225.
- Vera-Toscano, E., & Meroni, E. 2021. An age-period-cohort approach to disentangling generational differences in family values and religious beliefs: Understanding the modern *Australian family today* [online], 45 (Article 20), 653–692.
- Verešová, M. 2004. Východiská k výskumu a meraniu postojov. In Kollárik, T., Sollárová, E. a kol. *Metódy sociálnopsychologického výskumu* (s.34-52), Bratislava: Ikar.

ZÁVER

Štúdie publikované v nekonferenčnom zborníku „Konvergenzie vedeckej činnosti študentov a učiteľov VII“ 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 centrovanych na oblasť psychológie, prípravy a praxe učiteľov či iných pedagogických, alebo odborných zamestnancov školy.

V prvom bloku sme v nekonferenčnom zborníku predstavili výstupy 15 vedeckých štúdií, vrámci spracovania ktorých sme dospeli k nasledovným kľúčovým zisteniam a záverom:

A. Učitelia v praxi:

- identifikovali sme strednú úroveň dôvery v psychologické mylné predstavy u učiteľov v praxi a relatívne nízku ich úroveň kritického myslenia; najrozšírenejšie psychologické mýty sa týkali oblastí motivácie a výkonu, učebných štýlov, počtu žiakov v triede, typov inteligencie,
- zaznamenali sme významné pozitívne vzťahy medzi komunikačnými kompetenciami, učením a aplikáciou psychologických poznatkov ako zložkami psychologickej gramotnosti učiteľov v praxi s osobnostnými črtami modelu Big Five: extraverziou, prívetivosťou, svedomitosťou a otvorenosťou voči skúsenosti; negatívne významne korelovali s neurotizmom;
- zaznamenali sme prevahu adaptívnych copingových stratégií nad maladaptívnymi u učiteľov v praxi, pričom najčastejšie využívanými stratégiami boli stratégie kontroly, najmä kontrola situácie, kontrola reakcie a pozitívna sebainštrukcia; výsledky korelačnej analýzy nepreukázali štatisticky významný vzťah medzi maladaptívnymi copingovými stratégiami a didaktickými kompetenciami učiteľov,
- u učiteľov v praxi prevláda najmä podporujúci a cieľovo orientovaný vyučovací štýl, pričom v oblasti zvládania záťaže boli častejšie zastúpené pozitívne stratégie a zároveň aj vyhýbanie sa,
- zaznamenali sme významné pozitívne vzťahy sebahodnotenia a psychickej regulácie ako zložiek psychologickej gramotnosti učiteľov v praxi s ich pracovnou spokojnosťou a spokojnosťou s vlastnou osobou,

pracovná spokojnosť učiteľov tiež významne koreluje s ich kritickým myslením,

- učitelia s vyššou mierou sebapoznania častejšie vykazovali vyššiu mieru integrity a etického rozhodovania; avšak ani v sebapoznaní ani v etickom rozhodovaní a integrite sa významne nelíšia vzhľadom na ich kariérny stupeň.

B. Učitelia v pregraduálnej príprave:

- stredoškolskí študenti – budúci učitelia pre predprimárne vzdelávanie, vykazujú mierne zvýšenú dôveru v konšpiračné teórie zo školského prostredia; zároveň sa u nich preukázal štatisticky významný vzťah medzi vierou v konšpiračné teórie a dôverou vo vedu,
- tak u stredoškolských ako aj vysokoškolských študentov pripravujúcich sa na výkon profesie učiteľa sa prejavila mierna až stredne silná preferencia psychologických mýtov,
- identifikovali sme významný rozdiel medzi subjektívne deklarovanou úrovňou psychologickú gramotnosti a objektívne meranou úrovňou kritického myslenia; budúci učitelia v pregraduálnej príprave na vysokých školách dosiahli vyššie skóre v postojoyých dimenziách psychologickú gramotnosti než vo výkonovom teste kritického myslenia, čo naznačuje existenciu fenoménu ilúzie vedomostí, keď jednotlivci hodnotia svoje kompetencie pozitívnejšie, než zodpovedá ich reálnemu výkonu,
- u budúcich učiteľov študujúcich na vysokých školách v SR dominujú tzv. „žiadúce“ interakčné štýly, črty svetlej triády, pričom úroveň morálnej integrity mala priemerné skóre; humanizmus pozitívne súvisí s využívaním napomáhajúceho interakčného štýlu, zatiaľ čo machiavelizmus a psychopatia súvisia s častejším využívaním karhajúceho a nespokojného interakčného štýlu; vyššia úroveň morálnej integrity je spojená s preferenciou interakčných štýlov chápaní a organizátor vyučovania.

C. Učitelia v praxi vs. učitelia v pregraduálnej príprave:

- medzi učiteľmi a študentmi učiteľstva sme nezistili významné rozdiely v sledovaných komponentoch psychologickú gramotnosti (Psychologické mylné predstavy, Dôvera vo vedu, Integrita, Kritická otvorenosť, Reflektívny skepticizmus); zistenia naznačujú, že samotná pedagogická

prax nemusí byť rozhodujúcim faktorom rozvoja psychologickkej gramotnosti a že významnú úlohu môžu zohrávať aj ďalšie faktory, ako kvalita pregraduálnej prípravy, individuálny záujem o odborné poznatky či kontinuálne vzdelávanie,

- že medzi študentmi učiteľstva a učiteľmi primárneho vzdelávania z praxe existuje štatisticky významný rozdiel v didaktickej kompetencii „diagnostikovanie a hodnotenie“, pričom učitelia v praxi dosahujú vyššie skóre; v ostatných sledovaných oblastiach didaktických kompetencií sa rozdiely medzi učiteľmi v pregraduálnej príprave a učiteľmi v praxi nepreukázali.

V druhom bloku s názvom „Ďalšie významné aspekty psychologického poznania pre pedagogických a odborných zamestnancov škôl“ sme identifikovali nasledovné významné zistenia rozpracované vrámci 8 štúdií, z ktorých 5 malo výskumný/prieskumný charakter:

- program neurobických cvičení u budúcich učiteľov významne zlepšuje parametre výkonu v oblasti pamäte a pozornosti,
- identifikovali sme, že zámerným výberom aktivít učiteľom viazaných na výsledky vstupného merania klímy triedy, dokážeme významne podporiť konkrétnu oblasť klímy triedy priamo v prostredí školy,
- vysokoškolskí študenti učiteľstva preferujú intuitívny štýl myslenia s aktívne otvoreným myslením, pričom tento rozpor v nastavení myslenia vysvetľuje ich nízka úroveň sebahodnotenia a sebadôvery, zároveň ich úroveň implicitnej teórie inteligencie dosahovala vysokú úroveň presvedčenia,
- nepreukázali sme významný vzťah medzi postojom ku kurikulárnej reforme a nastavením mysle učiteľov základných škôl; identifikovali sme však štatisticky významný vzťah medzi komponentmi preferencie štýlu myslenia (PET, CMT a AOT) a presvedčením o povahe svojej inteligencie (implicitná teória inteligencie); taktiež sme zaznamenali veľmi silne pozitívny vzťah medzi racionálnym štýlom preferencie myslenia (PET) a sebahodnotením učiteľov,
- v rámci výskumu medzigeneračných rozdielov v postoji k partnerstvu, manželstvu a rodičovstvu sme identifikovali významné rozdiely medzi generáciami vo všetkých troch zložkách celkového postoja; najvýraznejšie rozdiely sa prejavili najmä medzi generáciou X a generáciou Y, pričom

generácia Y dosahovala najvyššie hodnoty v kognitívnej, emocionálnej aj konatívnej zložke.

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

Názov:	KONVERGENCIE VEDECKEJ ČINNOSTI ŠTUDENTOV A UČITEĽOV VII
Editorka:	prof. PaedDr. Marcela Verešová, PhD.
Recenzentky:	doc. PhDr. Marta Valihorová, CSc. doc. PhDr. Ľuba Pavelová, PhD.
Cover design:	KRAUSE MENTAL CARE GROUP
Vydanie:	prvé
Rok:	2026
Rozsah:	286 s.
Vydavateľ:	UKF v Nitre
Tlač:	DMC, s.r.o.
Náklad:	120 ks

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

ISBN 978-80-558-2412-3 (print)
ISBN 978-80-558-2413-0 (online)