



Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Pedagogická fakulta

Marcela Verešová (Ed.) a kolektív

KONVERGENCIE VEDECKEJ ČINNOSTI ŠTUDENTOV A UČITEĽOV



Nitra 2020

UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra pedagogickej a školskej psychológie

KONVERGENCIE
VEDECKEJ ČINNOSTI ŠTUDENTOV A UČITEĽOV

Marcela Verešová (Ed.) a kolektív

NITRA 2020

Schválené Edičnou radou Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre

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

Editor: doc. PaedDr. Marcela VEREŠOVÁ, PhD.

Autori: doc. PaedDr. Marcela VEREŠOVÁ, PhD.
PhDr. Eva BALLOVÁ MIKUŠKOVÁ, PhD.

PhDr. Viktor GATIAL, PhD.

PhDr. ROBERT KRAUSE, PhD.

Mgr. Andrea JUHÁSOVÁ, PhD.

Mgr. Lucia RAPSOVÁ, PhD.

Mgr. Katarína ČERGEŤOVÁ

Mgr. Ivana HEČKOVÁ

Mgr. Simona KRIŽANOVÁ

Mgr. Natália MINARČÍKOVÁ

Mgr. Kristína MUJKOŠOVÁ

Mgr. Nina PASTIERIKOVÁ

Mgr. Bronislava PIEŠŤANSKÁ

Mgr. Michaela POLIAKOVÁ

Mgr. Lucia SEDLÁČKOVÁ

Bc. LÁĽÁ BORIKOVÁ

Bc. Barbora BRUCHATÁ

Bc. Bibiána BUJDOŠOVÁ

Bc. Daniel LENGHART

Bc. Terézia RADOSOVÁ

Recenzenti: doc. PhDr. Ľuba PAVELOVÁ, PhD.

doc. PhDr. Marta VALIHOROVÁ, CSc.

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

OBSAH

Úvod <i>Marcela Verešová (editorka)</i>	5
Vzťah rizikového správania, prosociálnosti a exekutívnych funkcií <i>Bronislava Piešťanská, Eva Ballová Mikušková</i>	7
Rizikové správanie a úzkostlivosť dospievajúcich <i>Nina Pastieriková, Robert Krause</i>	20
Individuálne protektívne faktory a ich vzťah k produkcii rizikového správania <i>Michaela Poliaková, Eva Ballová Mikušková</i>	33
Intersexuálne rozdiely a rozdiely vzhľadom na ročník štúdia v rizikovom správaní pubescentov <i>Kristína Mujkošová, Marcela Verešová</i>	44
Intersexuálne rozdiely v rizikovom správaní adolescentov <i>Natália Minarčíková, Marcela Verešová</i>	54
Rizikové správanie adolescentov z hľadiska prevládajúceho výchovného štýlu v rodine <i>Natália Minarčíková, Marcela Verešová</i>	66
Prežívaná osamelosť u adolescentov a dimenzie ich rodinného systému <i>Simona Križanová, Marcela Verešová</i>	79
Pripútanie sa k rodičom a rovesníkom a prežívaná osamelosť u adolescentov <i>Simona Križanová, Marcela Verešová</i>	90
Vzťah preferencie myslenia a časovej perspektívy k motivácii výkonu <i>Katarína Čerget'ová, Eva Ballová Mikušková</i>	100
Analýza podmienok akceptácie študenta/ky na štúdium učiteľstva akademických predmetov <i>Bibiána Bujdošová, Lucia Rapsová</i>	110
Motivácia voľby učiteľského povolania a vnímanie statusu učiteľskej profesie u budúcich učiteľov <i>Lenka Boriková, Marcela Verešová</i>	132
Motivácia voľby učiteľského povolania a interakčný štýl učiteľov <i>Ivana Hečková, Lucia Rapsová</i>	147

Praktické aplikácie Vygotského vývinovej teórie v predškolskom vzdelávaní <i>Barbora Bruchatá, Viktor Gatiaľ</i>	157
Rozvoj sociálnych kompetencií v predprimárnom vzdelávaní <i>Terézia Radosová, Andrea Juhášová</i>	183
Vzťah nepodložených tvrdení a mýtov o LGBT a rovesníckeho vplyvu k homonegativite, binegativite a transnegativite u slovenských adolescentov <i>Daniel Lenghart, Marcela Verešová</i>	194
Prevenencia extrémizmu v prostredí strednej školy <i>Lucia Sedláčková, Andrea Juhášová</i>	213
Záver <i>Marcela Verešová (editorka)</i>	224

ÚVOD

Na študenta centrováný prístup, ktorý je jedným z kritérií kvality zabezpečenia študijných programov, predpokladá okrem iného aj facilitáciu vedeckého rastu študentov príslušného študijného programu a študijného odboru. Katedra pedagogickej a školskej psychológie (KPŠP) realizuje podujatie študentskej vedeckej a odbornej činnosti, kde majú študenti možnosť prezentovať výsledky svojej vedeckej činnosti, ktoré vznikli v kooperácii s učiteľmi katedry. V akademickom roku 2019/2020 bol plánovaný v mesiaci máj tretí ročník tohto podujatia, avšak špecifická situácia pandémie v dôsledku šírenia COVID-19 a s ňou vzniknuté možnosti obmedzili možnosť realizovať tradičný kontaktný spôsob tohto podujatia. Tím učiteľov a vedecko-pedagogických zamestnancov KPŠP PF UKF sa však rozhodol ponúknuť záujemcom z radov študentov, ktorí v oblasti psychológie realizujú či realizovali v danom akademickom roku výskum alebo pripravili výbornú vedeckú prácu, aby výsledky svojej činnosti publikovali v nekonferenčnom zborníku spoločných prác študentov a učiteľov. To bol moment zrodu myšlienky o vzniku nekonferenčného zborníka vedeckých štúdií, ktorý práve držíte v ruke a rozhodli ste sa mu venovať Váš záujem.

Tím učiteľov, ktorí vo veľkej miere participovali na zostavení a spracovaní vedeckých štúdií, a ktorí facilitovali častokrát prvú vedeckú skúsenosť s publikovaním u ich študentov, tvorili vedecko-pedagogickí zamestnanci KPŠP v zložení: doc. PaedDr. Marcela Verešová, PhD., PhDr. Viktor Gatiaľ, PhD., PhDr. Eva Ballová Mikušková, PhD., PhDr. Robert Krause, PhD., Mgr. Andrea Juhášová, PhD. a Mgr. Lucia Rapsová, PhD. Ich práca pozostávajúca z aktívneho vkladu do tvorby príspevkov, mnohých online konzultácií ohľadne tvorby vedeckých štúdií, facilitácie rastu študentov tak vo zvyšovaní kvality obsahovej roviny ako i formálnej roviny vedeckých štúdií, bola bázou tak pre odborný, tvorivý, vedecký ale aj ľudský progres študentov, s ktorými štúdie pripravovali. Cenným je prepojenie činnosti študentov z rôznych študijných programov (primárne UAP-psychológia v rôznych kombináciách, Predškolská a elementárna pedagogika, Doplňujúce pedagogické štúdium) na výskume alebo na teoreticko-aplikačných vedeckých štúdiách v oblasti psychológie, a prepojenia psychológie so vzdelávaním či prostredím školy. Z aspektu stupňa vysokoškolského štúdia, účasť na tvorbe tohto nekonferenčného zborníka prijali tak študenti a absolventi bakalárskeho štúdia, ako aj študenti a absolventi magisterského štúdia. Teraz, keď vám, milí čitatelia, prezentujeme niektoré z výstupov prác našich študentov, ktoré vznikli

v kooperácii s ich školiteľmi, pracovníkmi Katedry pedagogickej a školskej psychológie PF UKF, si dovoľujeme skonštatovať úspech tohto zámeru.

Štúdie sú v zborníku začlenené v postupnosti podľa nasledovnej myšlienkovvej línie: Ako prvé sú zaradené výskumné štúdie centrovane na rizikové správanie v dospievaní (KPŠP má kreovaný výskumný tím, ktorý túto problematiku aktívne rieši – „Najvýznamnejšie výskumné tímy“ <https://www.ukf.sk/vyskum/o-vyskume/najvyznamnejsie-vyskumne-timy>).

Nasledujú vedecké práce, ktoré sú centrovane na kohortu dospievajúcich, avšak z iného pohľadu, než je rizikové správanie (rodinné prostredie, osamelosť, kognitívne a motivačné charakteristiky). V tretej línii nasledujú práce centrovane na školské prostredie z rôznych uhlov pohľadu (stupeň školy, učiteľ, žiak, motivácia voľby učiteľského povolania). V štvrtej línii sú zaradené štúdie, ktoré riešia problematiku inakosti buď z aspektu výskumu či možností prevencie extrémizmu.

Všetci, tak ako aj zamestnanci katedry, tak aj študenti, si uvedomujeme zmysluplnosť činnosti tohto druhu, ktoré sú centrovane na zvyšovanie kompetencií v oblasti vedeckovýskumnej činnosti našich študentov, na odovzdávanie poznatkov a vedomostí medzi učiteľmi a ich študentmi, na vzájomnú kooperáciu a diskusiu o problematike spadajúcej do rámca „psychologická“, ako aj na vzájomné zbližovanie a spoznávanie sa.

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



Za kolektív autorov vedeckých štúdií

doc. PaedDr. Marcela Verešová, PhD.,

editorka zborníka

VZŤAH RIZIKOVÉHO SPRÁVANIA, PROSOCIÁLNOSTI A EXEKUTÍVNYCH FUNKCIÍ

THE RELATIONSHIP BETWEEN RISK BEHAVIOUR, PROSOCIAL BEHAVIOUR, AND EXECUTIVE FUNCTIONS

Bronislava Piešťanská, Eva Ballová Mikušková

Abstrakt: Cieľom výskumu bolo skúmanie prosociálnosti, agresivity a exekutívnych funkcií ako prediktorov produkcie rizikového správania adolescentov. Výskumu sa zúčastnilo celkom 192 žiakov vo veku zahrnutých 192 participantov vo veku 10 – 15 rokov ($M = 12,7$; $SD = 1,4$; 109 dievčat). Participanti vyplňali štyri dotazníky: Výskyt rizikového správania adolescentov, Dotazník prosociálneho správania, Dotazník exekutívnych funkcií, Dotazník agresivity. Adolescenti, ktorí boli agresívnejší, mali zároveň aj vyššiu produkciu rizikového správania a tí, ktorí preukazovali lepšie exekutívne funkcie mali zároveň nižšiu produkciu rizikového správania. Medzi prosociálnosťou a rizikovým správaním nebol overený žiadny vzťah.

Kľúčové slová: rizikové správanie; agresivita; prosociálne správanie; exekutívne funkcie;

Abstract: The main aim of the study was to examine prosocial behaviour, aggression, and executive functions as predictors of risk behaviour. A total of 192 students age 10 – 15 years ($M = 12,7$; $SD = 1,4$; 109 girls) completed the Incidence of Risky Behaviour in Adolescents Scale, the Buss-Perry Aggression Questionnaire, the Prosocial Tendencies Measure, and the Executive Skills Questionnaire. More aggressive adolescents behaved riskier, and those with better executive skills behaved less risky. There was no relationship between prosocial and risky behaviour.

Keywords: risk behaviour, aggression, prosocial behaviour, executive functions

1 ÚVOD

V období dospievania pôsobí na adolescentov mnoho činiteľov, ktoré ovplyvňujú ich správanie. Výskumy ukazujú, že rizikové správanie sa vyskytuje u väčšiny dospievajúcich v rôznych podobách, od záškoláctva a falšovania podpisu rodičov až po fajčenie cigariet, pitie alkoholu, užívanie drog a delikvenciu (Čerešník, 2019; Nielsen Sobotková a kol., 2014; Vágnerová, 2014), pričom existuje viacero prediktorov produkcie rizikového správania. Cieľom nášho výskumu bolo skúmanie prosociálnosti a exekutívnych funkcií ako protektívnych faktorov vo vzťahu k produkcii rizikového správania adolescentov a súvislosti medzi agresivitou a rizikovým správaním.

Najväčšie riziko vzniku závislosti od psychoaktívnych látok je podľa Vágnerovej (2014) v období adolescencie. Zdôvodňuje to tým, že adolescenti

často žijú prítomnosťou a neberú na vedomie výstrahy týkajúce sa možného ohrozenia v budúcnosti, ale aj zvyšujúcou sa tendenciou experimentovať s rizikom, chýbajúcou skúsenosťou a náhľadom na vlastnú zraniteľnosť, či neistotou a nedostatkom sebadôvery v situáciách, do ktorých sa často dostávajú počas vytvárania vlastnej identity.

Samotné rizikové správanie má viacero definícií a je chápané užšie či širšie (Čerešník, 2016, 2019; Čerešník, Gatíal, 2014; Dolejš, 2010; Macek, 2013; Nielsen Sobotková a kol., 2014). Vo všeobecnosti pod rizikovým správaním chápeme najmä poruchy správania, psychické poruchy a správanie zapríčinené užívaním psychoaktívnych látok, poruchy návykov a impulzov, abúzus látok, ktoré nevyvolávajú závislosť, poruchy voľby sexuálneho objektu alebo všeobecne poruchy sexuálneho správania (Čerešník, Gatíal, 2014).

Čerešník (2019) prostredníctvom dotazníka VRSA (Výskyt rizikového správania dospievajúcich) zisťoval výskyt rizikového správania dospievajúcich na Slovensku vo veku 10-15 rokov. Zistil, že rizikové správanie sa viac vyskytuje u chlapcov ako u dievčat a narastá spolu so stúpajúcim vekom. Vrcholí pri odchode zo základnej školy, čiže vo veku 15 rokov. Ďalej zistil, že konkrétne prejavy rizikového správania sa najviac vyskytujú v podobe krádeží (25,4%), falšovania podpisu rodičov (24,7%), či pitia alkoholu (21,4%), navyše, 35,8% mladistvých uviedlo, že už boli obeťou urážania. V našom výskume sme sa zamerali najmä na nasledovné prejavy rizikového správania: abúzus psychoaktívnych látok, delikvencia a šikanovanie (v zmysle zažívania šikanovania v pozícii obeť).

Ďalším závažným prejavom rizikového správania je delikvencia, teda správanie, ktoré je v rozpore s právnymi normami danej spoločnosti a spôsobuje spoločnosti alebo jednotlivcom ujmu (Nielsen Sobotková a kol., 2014; Záškodná, 1998), pričom rozlišujeme juvenilnú delikvenciu, teda delikvenciu mladistvých vo veku 15-18 rokov, a antisociálne správanie, teda priestupky proti právnym normám u mladistvých do 15 rokov. Delikventné správanie môže byť jednorazové, príležitostné alebo opakujúce sa a zahŕňa mnoho činov, ktoré považujeme za priestupky alebo závažné trestné činy (Dolejš, 2010). Medzi charakteristické znaky delikvencie mládeže Nielson Sobotková a kol. (2014) zaraďujú spolupáchateľstvo v skupine, živelnosť (delikventné správanie prebieha pod vplyvom momentálnej situácie, kedy prevláda emotívna motivácia nad rozumovou), vplyv alkoholu alebo inej návykovej látky (ktorá zvyšuje agresivitu a neprimerané reakcie), neplánovanosť (čo často vedie k tomu, že trestná činnosť je nedokonalá), neúmerná tvrdosť (ničenie predmetov), odcudzenie predmetov (ktoré sú pre delikventov príťažlivé z dôvodu potreby), pričom odcudzené predmety

bývajú v skupine rozdelené medzi jej členov na základe hierarchie a podielu na spáchaní činu, finančné prostriedky bývajú utrácané spoločne

Ako posledný ukazovateľ rizikového správania sme skúmali zažívanie šikany— zlomyseľného obťažovania, týrania, či prenasledovania (Čerešník, Gatiaľ, 2014; Tholtová, Smiková a kol., 2006)—a to z pozície obeť. Čerešník a Gatiaľ (2014) uvádzajú, že výskyt šikany sa zvyšuje u detí v strednom školskom veku, keď sa v skupine mení miera štruktúrovanosti, normy a hierarchizované role, pričom šikana podporuje skupinový tlak ku konformite a použitím fyzickej sily pri šikanovaní môžu najmä chlapci väčšiu svoju prestíž. Dopĺňajú, že šikanovanie často prebieha hlavne v škole (v triede, na WC), pričom agresor sa prejavuje prevažne silou, fyzickou a/alebo psychickou, neposlušnosťou, predvádzaním, bezohľadnosťou, podozrievavosťou, necitlivosťou, slabým pocitom viny a obeť naopak tichosťou, plachosťou, úzkosťou, neistotou, nízkym sebavedomím, submisívnosťou, fyzickou slabosťou, neohrabanosťou, nízkym sociálnym statusom, prípadne aj fyzickou nápadnosťou. Závažnosť šikany spočíva najmä v ohrození psychického a fyzického zdravia obeť.

Produkcia rizikového správania má viacero korelátov a prediktorov. V rámci Slovenska bolo realizovaných niekoľko výskumov v tejto oblasti. Čerešník (2019) zistil, že vyššia agresivita je jedným z faktorov, ktorý zvyšuje pravdepodobnosť rizikového správania adolescentov. Podobne aj Matula (2004) zistil, že v osobnostnej štruktúre chlapcov s poruchami správania sa, okrem iného, vo vyššej miere prejavujú prvky agresivity, hostility a relatívne nižšia úroveň prosociálnych tendencií. Juhásová a Gatiaľ (2019) realizovali výskum s 1011 adolescentmi zo všetkých krajov Slovenska, v rámci ktorého sledovali mieru rizikového správania a exekutívnych funkcií. Výsledky tohto výskumu poukazujú na vzťah medzi rizikovým správaním a exekutívnymi funkciami. Na základe týchto zistení, sme v našom výskume predpokladali, že vyššia produkcia rizikového správania bude pozitívne súvisieť s vyššou úrovňou agresivity a nižšou úrovňou prosociálneho správania a exekutívnych funkcií.

Prosociálne správanie alebo prosociálnosť sme v našom výskume chápali ako správanie, pri ktorom poskytujeme pomoc druhým alebo konáme v prospech druhých ľudí alebo skupín bez nároku na akúkoľvek odmenu, pochvalu alebo uznanie (Fedorko a kol. 2015; Klimeková, 2000). Prosociálne správanie môžeme hodnotiť ako celok (globálne prosociálne správanie), kedy správanie hodnotíme ako osobné tendencie vykazovať určitý počet prosociálnych správání v rôznych kontextoch a s rôznymi motívmi, alebo ho môžeme hodnotiť ako mieru prosociálneho správania v konkrétnych situáciách

(Carlo, Randall, 2002). Navyše, výskumy ukazujú, že existujú rôzne typy prosociálneho správania a každý z týchto typov má rôzne osobné a situačné vzťahy, napr. Eisenberg a kol. (1981) tvrdia, že existujú rozdiely medzi jednotlivcami, ktorí pomáhajú ostatným, keď sú o to požiadaní, a tými, ktorí pomáhajú spontánne., a Carlo a kol. (1991) uvádzajú, že existujú rozdiely medzi deťmi, ktoré prejavujú prosociálne správanie v emocionálne vypätých situáciách vo vyššej alebo nižšej miere. Carlo a Randall (2002) identifikovali štyri typy prosociálneho správania: verejné, emocionálne, altruistické a prosociálne správanie typu „nasledujúci pokyny“. Motiváciou verejného prosociálneho správania, aspoň čiastočnou, je túžba získať uznanie a rešpekt od iných ľudí, napríklad rodičov alebo rovesníkov, a tým zvýšiť svoju vlastnú hodnotu (rozlišujeme verejné prosociálne správanie a anonymné prosociálne správanie); emocionálne prosociálne správanie je správanie, pri ktorom človek pomáha druhým v emočne vypätých situáciách alebo v čase krízy alebo núdzovej situácie; altruistické prosociálne správanie je definované ako pomoc motivovaná najmä záujmom o druhých ľudí, o ich potreby a blaho; a prosociálne správanie typu „nasledujúci pokyny“ alebo aj „vyhovujúce“ prosociálne správanie je správanie prejavované pomocou druhému, ak je o to človek požiadaný verbálnym alebo neverbálnym spôsobom.

Pod exekutívnymi funkciami sme chápali riadiaci systém priradujúci niektorým procesom prioritu a utlmujúci aktivitu iných procesov (Juhásová, Gatíal, 2019). Opierali sme sa o tvrdenie, že úroveň kvality exekutívnych funkcií ovplyvňuje prejavy správania sa človeka v období dospievania (Juhásová, Gatíal, 2019) a zistenia Guareho, Dawsonovej a Guareho (2012), že exekutívne funkcie sa vyvíjajú už v prvých 6-12 mesiacoch života človeka. Spomínaní autori vo svojom výskume hodnotili a liečili deti s traumatickým poranením mozgu a zistili, že deficit exekutívnych funkcií sú zdrojom mnohých kognitívnych, behaviorálnych a školských problémov. Identifikovali 11 exekutívnych funkcií—inhibícia odpovede, pracovná pamäť, emočná kontrola, flexibilita, koncentrácia pozornosti, iniciácia práce, určovanie priorít, organizovanie, časový manažment, na cieľ orientovaná vytrvalosť, metakognície—na ktoré sme sa zamerali aj my v našom výskume. Konkrétne na ich vzťah k produkcii rizikového správania.

Cieľom nášho výskumu bolo skúmanie protektívneho vplyvu prosociálnosti a exekutívnych funkcií na produkciu rizikového správania adolescentov ako aj vplyv agresivity na produkciu rizikového správania. Predpokladali sme, že vyššia úroveň agresivity bude predikovať vyššiu produkciu rizikového správania a že nižšia úroveň prosociálneho správania a exekutívnych funkcií bude predikovať nižšiu produkciu rizikového správania.

2 METÓDY

Participanti a dizajn

Základný súbor nášho výskumu bol tvorený žiakmi druhého stupňa základných škôl (5.-9. ročník) a žiakmi 1.-4. ročníka osemročných gymnázií na Slovensku. Výberový súbor pozostával zo žiakov druhého stupňa (5.-9. ročníka) jednej základnej školy a žiakov 1.-4. ročníka jedného osemročného gymnázia. Výber výskumnej vzorky bol robený na základe dostupnosti. Výskumu sa celkovo zúčastnilo 203 žiakov (115 žiakov druhého stupňa základnej školy a 88 žiakov 1.-4. ročníka osemročného gymnázia); 11 žiakov sme z analýz vylúčili kvôli neúplne vyplneným dotazníkom. Do ďalších analýz bolo zahrnutých 192 participantov (107 žiakov druhého stupňa základnej školy a 85 žiakov 1.-4. ročníka osemročného gymnázia) vo veku 10 – 15 rokov ($M = 12,7$; $SD = 1,4$), z toho 109 dievčat a 83 chlapcov.

Dáta sme zbierali na základnej škole osobne v jednotlivých triedach, na gymnáziu sme dotazníky spolu s inštrukciami na vyplňanie odovzdali riaditeľke školy, ktorá požiadala triednych učiteľov o spoluprácu a vyplnenie dotazníkov v rámci triednickej hodiny. Použili sme dotazníky vo forme ceruzka - papier. Aby sme minimalizovali narušenie vyučovania, dáta sme zbierali v každej triede počas jednej vyučovacej hodiny podľa vopred dohodnutého postupu s vedením škôl. Po oboznámení žiakov s cieľom výskumu, títo vyplnili Dotazník Výskyt rizikového správania v adolescentnom veku, Dotazník prosociálneho správania, Dotazník exekutívnych funkcií, Dotazník agresivity.

Metódy

Rizikové správanie. Rizikové správanie sme merali dotazníkom Výskyt rizikového správania adolescentov (VRSA). Dotazník VRSA: modifikoval Čerešník v roku 2013 z pôvodne českého dotazníka Dolejša a Skopala (2015) VRCHA (Výskyt rizikového chování u adolescentů). Dotazník obsahuje 18 položiek, ktoré sú rozdelené do 3 subškál: abúzus psychoaktívnych látok (7 položiek zameraných na užívanie, resp. zneužívanie psychoaktívnych látok a na skúsenosti s pohlavným stykom), delikvencia (7 položiek zameraných na rôzne formy delikventných aktivít a skúsenosti s nimi), a šikanovanie (4 položky zamerané na fyzické a verbálne ubližovanie a kyberšikanu, pričom kladná odpoveď na otázky predpokladá šikanovanie zo strany spolužiakov). V našom výskume sme z dotazníka VRSA vylúčili otázku týkajúcu sa sexuálnej aktivity z dôvodu nevhodnosti otázky vzhľadom na vek participantov. Úlohou participantov bolo vyjadriť súhlas alebo nesúhlas s položkami dotazníka zakrúžkovaním čísla 1 (áno - súhlasím) alebo 2 (nie - nesúhlasím). Z odpovedí

sme vypočítali sumárne celkové skóre ako aj skóre pre jednotlivé subškály; vyššie skóre v dotazníku poukazuje na vyššiu produkciu rizikového správania.

Dotazník agresivity (The Buss-Perry Aggression Questionnaire; BPAQ; Buss, Perry, 1992) vychádza z predpokladu, že „agresivita je komplexný fenomén, a je preto potrebné rozdeliť agresívne správanie do jednotlivých podskupín.“ (Skopal, Dolejš, Suchá 2015, s. 237). Autormi českej verzie dotazníka z roku 2013 sú Dolejš a Skopal, my sme použili slovenskú verziu Dotazníka agresivity (DA) od Čerešníka (2013). DA celkovo obsahuje 29 položiek a meria agresivitu pomocou 4 škál: fyzická agresivita (9 položiek), verbálna agresivita (5 položiek), hnev (7 položiek) a hostilita (8 položiek). Participantov sme požiadali, aby jednotlivé položky hodnotili na 7-bodovej škále (1 = vôbec nesúhlasím; 7 = úplne súhlasím). Vypočítali sme celkové priemerné skóre a priemerné skóre pre jednotlivé subškály; vyššie skóre znamená vyššiu mieru agresivity.

Prosociálne správanie. Na meranie prosociálneho správania žiakov sme použili Dotazník prosociálneho správania (The Prosocial Tendencies Measure, PTM; Carlo, Randall, 2002). Dotazník obsahuje 23 položiek, ktoré sú rozdelené do šiestich subškál – typov prosociálneho správania: anonymné (5 položiek), verejné (4 položky), altruizmus (5 položiek), emocionálne (4 položky), nasledujúce pokyny (2 položky), naliehavosť situácie (3 položky). Úlohou participantov bolo vyjadriť mieru súhlasu alebo nesúhlasu s jednotlivými položkami v dotazníku na 6-bodovej škále (1 = nesúhlasím; 6 = súhlasím). Z odpovedí sme vypočítali priemerné celkové skóre ako aj skóre pre jednotlivé subškály, pričom vyššie skóre znamená vyššiu mieru prosociálneho správania.

Exekutívne funkcie. Na meranie exekutívnych funkcií sme použili Dotazník exekutívnych funkcií (Executive Skills Questionnaire; DEF; Guare, Dawson, Guare, 2012) – slovenskú verziu od Čerešníka z roku 2018. Dotazník obsahuje 33 položiek a je rozdelený do 11 subškál, každá subškála obsahuje 3 položky: inhibícia odpovede (tendencia k okamžitému konaniu), pracovná pamäť (tendencia k ne/efektívnemu využívaniu krátkodobej pamäte), emočná kontrola (frustrácia zo školy a školského prostredia), flexibilita (schopnosť využiť poznatky a prispôbovať ich novým situáciám), koncentrácia pozornosti, iniciácia práce na úlohe (odloženie príjemných aktivít na úkor školských povinností), určovanie priorít (dôležitosť školských úloh), organizovanie (usporiadanie osobného priestoru a povinností), časový manažment (organizácia času), na cieľ orientovaná vytrvalosť (pochopenie a definovanie cieľov), metakognície (hodnotenie svojich postupov). Úlohou participantov bolo vyjadriť mieru súhlasu s jednotlivými položkami na 7-bodovej škále (1 = vôbec nesúhlasím; 7 = úplne súhlasím). Z odpovedí sme

vypočítali priemerné celkové skóre a skóre pre jednotlivé subškály; keďže všetky položky sú formulované ako inverzné (Juhásová, Gatiaľ, 2019), vyššie skóre indikuje problémy v danej oblasti.

3 VÝSLEDKY

Základné deskriptívne štatistiky všetkých sledovaných premenných uvádzame v Tabuľke 1.

Tabuľka 1 Deskriptívne štatistiky sledovaných premenných

	M	SD	IQR	min	max
VRSA celkové skóre	2,49	2,58	4,00	0	14
AZ	0,39	0,81	1,00	0	5
DE	1,38	1,52	2,00	0	7
SA	0,72	0,97	1,00	0	4
DA celkové skóre	3,72	1,03	1,47	1,52	6,24
FA	3,48	1,44	2,23	1	7
VA	3,98	1,23	1,60	1	7
Hn	3,63	1,19	1,72	1,29	6,43
Ho	3,92	1,20	1,88	1,63	6,63
PS celkové skóre	3,37	0,68	0,94	1,61	5,26
An	2,95	1,00	1,40	1	5,8
Ve	3,01	0,98	1,50	1	6
Al	2,64	1,01	1,60	0,8	6
Em	3,71	1,06	1,31	1	6
Co	4,78	1,12	1,50	1	6
Di	4,35	1,07	1,66	1,67	6
EF celkové skóre	4,27	1,08	1,40	1,45	6,45
IO	4,32	1,51	2,34	1	7
PP	4,10	1,62	2,33	0,67	7
EK	3,70	1,48	2,09	1	7
F	4,53	1,46	2,00	1	7
KP	4,87	1,51	2,00	1	7
IP	3,66	1,72	3,00	0,67	7
UP	4,69	1,57	2,33	1	7
O	4,12	1,87	3,00	1	7
CM	4,26	1,48	2,08	1	7
COV	4,22	1,33	1,67	1	7
MK	4,55	1,50	2,34	1	7

Vysvetlivky: M – priemer, SD – štandardná odchýlka, IQR - medzikvartilové rozpätie; min – minimum, max – maximum; VRSA - Výskyt rizikového správania: AZ - abúzus psychoaktívnych látok, DE – delikvencia, SA – šikanovanie; DA - Dotazník agresivity: FA - fyzická agresivita, VA – verbálna agresivita, Hn – hnev, Ho – hostilita; PS – prosociálne

správanie: An – anonymné, Ve – verejné, Al – altruizmus, Em – emocionálne, Co – nasledujúce pokyny, Di – naliehavosť situácie; EF – exekutívne funkcie: IO – inhibícia odpovede, PP – pracovná pamäť, EK – emočná kontrola, f – flexibilita, KP – koncentrácia pozornosti, IP – iniciácia práce na úlohe, UP – určovanie priorít, O – organizovanie, CM – časový manažment, COV – na cieľ orientovaná vytrvalosť, MK – metakognície.

Z prejavov rizikového správania prevažovalo delikventné správanie (v priemere 1,38, SD = 1,52), agresivita sa pohybovala okolo stredovej hodnoty (od 3,48 po 3,98 z maximálneho počtu bodov 7). Z prosociálneho správania dominovalo najmä správanie nasledujúce pokyny a správanie vyvolané naliehavosťou situácie. Najmenej problémov v exekutívnych funkciách preukázali žiaci v emočnej kontrole a iniciácii práce na úlohe.

Vplyv agresivity na produkciu rizikového správania

Korelačná analýza odhalila, že celková agresivita pozitívne koreluje s celkovým rizikovým správaním (Tabuľka 2). Podobne sa objavili pozitívne korelácie aj medzi jednotlivými typmi agresivity a rizikového správania (Tabuľka 2), okrem vzťahov medzi abúzusom psychoaktívnych látok a verbálnou agresivitou a hnevom.

Tabuľka 2 Korelácie medzi rizikovým správaním (VRSA) a prosociálnym správaním

	Rizikové správanie (VRSA)			
	rizikové správanie	AZ	DE	SA
agresivita	,488***	,223**	,473***	,369***
FA	,506***	,272***	,464***	,390***
VA	,297***	,100	,296***	,240***
Hn	,300***	,091	,350***	,174*
Ho	,381***	,184*	,347***	,315***

Vysvetlivky: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; AZ – abúzus psychoaktívnych látok, DE – delikvencia, SA – šikanovanie; FA – fyzická agresivita, VA – verbálna agresivita, Hn – hnev, Ho – hostilita

Korelačná analýza odhalila vzťahy medzi agresivitou a rizikovým správaním, preto sme analyzovali, do akej miery jednotlivé typy agresivity predikujú produkciu rizikového správania. Zistili sme (Tabuľka 3), že agresivita vysvetľuje 30,4% variancie produkcie rizikového správania, pričom iba fyzická agresivita a hostilita sa ukazujú ako významné prediktory celkovej produkcie rizikového správania.

Tabuľka 3 Regresná analýza – agresivita ako prediktor rizikového správania

	VRSA – celkové skóre				
	B	SE	β	t	p
(Intercept)	-1,743	0,617		-2,824	,005
fyzická agresivita	0,845	0,135	0,472	6,252	<,001
verbálna agresivita	0,015	0,169	0,007	0,090	,928
hnev	-0,308	0,196	-0,142	-1,567	,119
hostilita	0,598	0,173	0,278	3,454	<,001
$F(4,187) = 20,435, p < ,001, R^2 = .304$					

Vysvetlivky: VRSA – rizikové správanie

Vplyv prosociálnosti a exekutívnych funkcií na produkciu rizikového správania

Korelačná analýza neodhalila vzťahy medzi celkovým rizikovým a prosociálnym správaním (celkové skóre), ukazuje sa však, že rizikové správanie (celkové skóre) pozitívne koreluje s altruistickým správaním, delikvencia s verejným a altruistickým prosociálnym správaním a šikanovanie (v zmysle byť obeťou šikany) s altruistickým a emocionálnym prosociálnym správaním (Tabuľka 4). Uvedené vzťahy sú síce významné, no veľmi slabé.

Tabuľka 4 Korelácie medzi rizikovým správaním (VRSA) a prosociálnym správaním

	Rizikové správanie (VRSA)			
	rizikové správanie	AZ	DE	SA
prosociálne správanie	,118	,079	,132	,040
An	,115	,061	,108	,085
Ve	,135	,045	,174*	,047
Al	,198**	,046	,220**	,142*
Em	,056	,062	,055	,012**
Co	-,086	,102	-,090	-,170
Di	-,095	,009	-,091	-,116

Vysvetlivky: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; AZ - abúzus psychoaktívnych látok, DE - delikvencia, SA - šikanovanie; : An - anonymné, Ve - verejné, Al - altruizmus, Em - emocionálne, Co - nasledujúce pokyny, Di - naliehavosť situácie

Ďalej sme overovali vzťahy medzi rizikovým správaním a exekutívnymi funkciami. Zistili sme, že rizikové správanie negatívne koreluje s exekutívnymi funkciami (Tabuľka 5), to znamená, že vyššia úroveň rizikového správania súvisí s nižšou mierou problémov v oblasti exekutívnych funkcií. Konkrétne

delikvencia negatívne korelovala so všetkými typmi problémov v oblasti exekutívnych funkcií; abúzus psychoaktívnych látok negatívne súvisel s problémami s iniciáciou práce na úlohe, časovým manažmentom, na cieľ orientovanou vytrvalosťou a metakogníciami; zažívanie šikany korelovalo negatívne s problémami s emočnou kontrolou, flexibilitou, určovaním priorít, časovým manažmentom, a metakogníciami.

Tabuľka 5 Korelácie medzi rizikovým správaním (VRSA) a exekutívnymi funkciami

	Rizikové správanie (VRSA)			
	rizikové správanie	AZ	DE	SA
exekutívne funkcie	-,293***	-,120	-,324***	-,172*
IO	-,228**	-,059	-,274***	-,127
PP	-,122	,035	-,151*	-,116
EK	-,255***	-,071	-,265***	-,202**
F	-,292***	-,136	-,297***	-,199**
KP	-,180*	-,104	-,190**	-,095
IP	-,218**	-,150*	-,212**	-,122
UP	-,184*	-,015	-,202**	-,160*
O	-,115	,011	-,165*	-,058
CM	-,299***	-,183*	-,307***	-,162*
COV	-,125	-,143*	-,185*	,075
MK	-,259***	-,143*	-,265***	-,153*

Vysvetlivky: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; AZ - abúzus psychoaktívnych látok, DE - delikvencia, SA - šikanovanie; IO - inhibícia odpovede, PP - pracovná pamäť, EK - emočná kontrola, f - flexibilita, KP - koncentrácia pozornosti, IP - iniciácia práce na úlohe, UP - určovanie priorít, O - organizovanie, CM - časový manažment, COV - na cieľ orientovaná vytrvalosť, MK - metakognície

Korelačná analýza odhalila vzťahy medzi exekutívnymi funkciami a produkciou rizikového správania, preto sme analyzovali, do akej miery jednotlivé typy exekutívnych funkcií predikujú produkciu rizikového správania. Napriek preukázaným vzťahom a tomu, že exekutívne funkcie celkovo vysvetľujú 14,9% variancie rizikového správania, žiadna z exekutívnych funkcií sama o sebe nie je významným prediktorom produkcie rizikového správania (Tabuľka 5).

Tabuľka 5 Regresná analýza – exekutívne funkcie ako prediktor rizikového správania

	VRSA – celkové skóre				
	B	SE	β	t	p
(Intercept)	5,651	0,822		6,871	< .001
inhibícia odpovede	-0,194	0,138	-0,114	-1,409	,161
pracovná pamäť	0,165	0,151	0,104	1,095	,275
emočná kontrola	-0,132	0,169	-0,075	-0,781	,436
flexibilita	-0,264	0,166	-0,149	-1,590	,114
koncentrácia pozornosti	-0,020	0,161	-0,012	-0,127	,899
iniciácia práce na úlohe	-0,069	0,153	-0,046	-0,452	,652
určovanie priorít	0,140	0,172	0,085	0,816	,415
organizovanie	0,051	0,119	0,037	0,432	,666
časový manažment	-0,340	0,177	-0,195	-1,923	,056
na cieľ orient. vytrvalosť	0,123	0,162	0,063	0,758	,450
metakognície	-0,199	0,157	-0,116	-1,267	,207
$F(11,180) = 2,862, p = ,002, R^2 = .149$					

Vysvetlivky: VRSA –rizikové správanie

4 DISKUSIA A ZÁVER

V našom výskume sme skúmali vzťahy exekutívnych funkcií, prosociálnosti a rizikového správania. Zisťovali sme, ako súvisí miera prosociálnosti a úroveň exekutívnych funkcií s produkciou rizikového správania a prejavmi agresivity u adolescentov.

Medzi celkovým skóre rizikového správania a prosociálnosti sme nenašli žiadny vzťah. Pri porovnaní subškál, sme v niektorých subškálach našli slabé, ale významné pozitívne korelácie, ktoré nepodporujú predpoklad o negatívnom vzťahu medzi prosociálnosťou a produkciou rizikového správania či prejavmi agresivity, ktorý bol podporený v iných výskumoch (napr. Čerešník, 2019; Matula, 2004). Na druhej strane, zistili sme, že produkcia rizikového správania súvisí s úrovňou rozvinutia exekutívnych funkcií, presnejšie, adolescenti s lepšie rozvinutými exekutívnymi funkciami majú nižšiu produkciu rizikového správania. Hoci exekutívne funkcie celkovo významne vysvetľujú varianciu rizikového správania, v našom výskume sa neukázala žiadna exekutívna funkcia, ktorá by sama o sebe významne prediktovala produkciu rizikového správania. Takže zistenia predchádzajúcich výskumov (napr. Gatiaľ, Juhásová, 2019) môžeme podporiť iba na úrovni korelácií. Teda, že nízka miera exekutívnych funkcií súvisí s rizikovým správaním dospievajúcich: že vyššia miera delikvencie u adolescentov súvisí s problémami vo všetkých typoch exekutívnych funkcií, teda s tým, že je

potrebné premýšľať skôr, ako niečo spravíme, so schopnosťou uchovávať informácie v pamäti pri vykonávaní zložitých úloh, s horším zvládaním emócií pri plnení úloh, rozčuľovaní sa, ak veci nejdú podľa plánu, pocitom frustrácie zo školy a školského prostredia, časovým manažmentom, určovaním priorít či dosahovaním dlhodobých cieľov. Podobne, závislosť na psychoaktívnych látkach súvisí s problémami s organizáciou času, iniciovaním práce, dokončením dlhodobých cieľov. Nakoniec, to, že je niekto objektom šikany súvisí s horšou schopnosťou kontrolovať svoje emócie, prispôbovať sa zmenám plánu, organizovaním času, určovaním priorít a efektívnymi postupmi pri práci.

Čo sa týka vzťahu agresivity a produkcie rizikového správania, ukazuje sa, že fyzická agresivita a hostilita sú významnými prediktormi produkcie rizikového správania. Naše zistenia nadväzujú a podporujú výsledky iných výskumov. Čerešník (2019) uvádza, že vyššia agresivita je jedným z faktorov, ktorý zvyšuje pravdepodobnosť rizikového správania adolescentov, podobne Matula (2005) konštatuje, že u chlapcov s poruchami správania sa vo vyššej miere prejavujú prvky agresivity (Matula, 2005).

Časť našich zistení nie je v súlade s predchádzajúcimi výskumami; môže to byť spôsobené výberom vzorky (nereprezentatívna vzorka dva škôl), ale aj tým, že v našej vzorke sme namerali relatívne nízku mieru rizikového správania (VRSA). Napriek tomu je zjavné, že existujú isté prepojenia medzi produkciou rizikového správania a exekutívnymi funkciami, a že agresivita (fyzická agresivita a hostilita) predikuje rizikové správanie. Preto je namieste podporovať rôzne spôsoby rozvíjania jednotlivých typov exekutívnych funkcií, ako aj implementovanie programov prevencie agresívneho a rizikového správania.

LITERATÚRA

CARLO, G., & RANDALL, B. A. (2002). The Development of a Measure of Prosocial Behaviors for Late Adolescents. In *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 31, pp. 31-44. DOI 10.1023/A:1014033032440.

CARLO, G. M. EISENBERG, N., TROYER, D., SWITZER, G., & SPEER, A. L. (1991). The Altruistic Personality: In What Contexts Is It Apparent? In *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 61, no. 3, pp. 450-458. DOI 10.1037//0022-3514.61.3.450.

ČEREŠNÍK, M. (2016). *Hraničná zóna. Rizikové správanie v dospievaní*. Nitra: PF UKF v Nitre, 180 s.

- ČEREŠNÍK, M. (2019). *Rizikové správanie, blízke vzťahy a sebaregulácia dospievajúcich v systéme nižšieho sekundárneho vzdelávania*. Nitra: Vydavateľstvo SPU Nitra, 82 s.
- ČEREŠNÍK, M., & GATIAL, V. (2014). *Rizikové správanie a vybrané osobnostné premenné dospievajúcich v systéme nižšieho sekundárneho vzdelávania*. Nitra: PF UKF v Nitre, 109 s.
- GUARE, R., DAWSON, P., & GUARE, C. (2012). *Smart but Scattered Teens: The "Executive Skills" Program for Helping Teens Reach Their Potential*. The Guilford Press, p. 293.
- DOLEJŠ, M. (2010). *Efektivní včasná diagnostika rizikového chování u adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 187 s.
- DOLEJŠ, M., & SKOPAL, O. (2015). *Výskyt rizikového chování u adolescentů (VRCHA)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 62 s.
- DOLEJŠ, M., SKOPAL, O., SUCHÁ, J., ČAKIRPALOGLU, P., & VAVRYSOVÁ, L. (2014). *Protektivní a rizikové osobnostní rysy u adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 153 s.
- EISENBERG, N. et al. (1981). Socialization of prosocial behavior in the preschool classroom. In *Developmental Psychology*, vol. 17, no. 6, pp. 773–782. DOI 10.1037/0012-1649.17.6.773.
- FEDORKO, V. (2016). *Prosociálna výchova v materskej škole*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 82 s.
- KLIMEKOVÁ, A. (2000). *Etika a etická výchova v kontextoch človeka*. Prešov: PRIVAT PRESS, 109 s.
- MACEK, P. (2003). *Adolescence*. Praha: Portál, 144 s.
- MATULA, Š. (2004). Mládež s poruchami správania: prevencia a intervencia. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 39, č. 2-3, s. 193-206.
- NIELSEN SOBOTKOVÁ, V. a kolektív. (2014). *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada Publishing, 147 s.
- SKOPAL, O., DOLEJŠ, M., & SUCHÁ, J. (2015). Základní psychometrické vlastnosti dotazníku agresivity Busse a Perryho u žáků ve věku 11 až 15 let. In: *PhD existence 2015. Česko-Slovenská psychologická konference (nejen) pro doktorandy a o doktorandech*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 236-244.
- VÁGNEROVÁ, M. (2014). *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 816 s.
- ZÁŠKODNÁ, H. (1998). *Sociální deviace dětí a mládeže*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 95 s.

RIZIKOVÉ SPRÁVANIE A ÚZKOSTLIVOSŤ DOSPIEVAJÚCICH

RISK BEHAVIOUR AND TRAIT ANXIETY DURING ADOLESCENCE

Nina Pastieriková, Robert Krause

Abstrakt: Cieľom výskumnej štúdie bolo skúmať vzťah medzi vykazovaním rizikového správania a úzkostlivosťou dospievajúcich. Výskumnú vzorku tvorilo 109 respondentov vo veku od 11 do 15 rokov. Vo výskumne sme sledovali aj rozdiely vo vykazovaní rizikového správania medzi pubescentmi z vidieka a miest. Taktiež sme skúmali rozdiely vo vykazovaní rizikového správania medzi pubcentmi ženského pohlavia a mužského pohlavia. Všetci participanti boli testovaní 2 dotazníkmi. Išlo o dotazník na meranie výskytu rizikového správania VRSA a dotazník na meranie úzkostlivosť STAI-X2. Zistili sme, že chlapci ($AM= 1.521$; $SD= 1.521$) produkujú viac delikventného správania ($t= 3.349$; $p= 0.001^a$) v porovnaní s dievčatami ($AM= 0.656$; $SD= 1.182$). Ďalej sme zistili, že existuje silný vzťah medzi delikvenciou a úzkostlivosťou ($r= 0.419$; $p<.001$). Naše zistenia poukazujú tiež na silný vzťah medzi šikanou a úzkostlivosťou ($r= 0.388$; p).

Kľúčové slová: dospievanie; rizikové správanie; úzkostlivosť

Abstract: The aim of this research study was to examine the relation between trait anxiety and the development of risk behaviour during pubescence. The research sample consisted of 109 participants between the ages of 11 and 15 and the occurrence of risk behaviour was monitored based on the differences in participants' gender as well as their coming from urban and rural backgrounds. As a part of the investigation, all the participants were asked to fill in two questionnaires - STAI-X2 which was aimed at identifying trait anxiety, and VRSA measuring the occurrence of risk behaviour. It was concluded that in comparison to girls ($AM= 0.656$; $SD= 1.182$), pubescent boys ($AM= 1.521$; $SD= 1.521$) were more likely to engage in delinquent behavior ($t= 3.349$; $p= 0.001^a$). Additionally, it was found that there is a strong relationship between delinquency and anxiety ($r= 0.419$; $p<.001$) as well as between bullying and anxiety ($r= 0.388$; $p<.001$).

Keywords: pubescenc; risky behavior; trait anxiety

1 ÚVOD

V súčasnosti sa stretávame čoraz viac s výskytom rizikového správania u dospievajúcich. Rizikové správanie do istej miery tvorí súčasť dospievania, dospievajúci tak skúšajú hranice, čo si môžu a nemôžu dovoliť. Samozrejme,

aj tu musíme rozlišovať, čo sa považuje za primeranú súčasť dospievania, a čo hraničí už s patologickým správaním. V predkladanej práci sme sa rozhodli venovať pozornosť práve základným školám, teda dospievajúcim pubescentom, u ktorých pozorujeme ich mieru rizikového správania. Zaujímá nás práve vzťah medzi vykazovaním rizikového správania a úzkostlivosťou dospievajúcich. Vyberáme si preto dospievajúcich pubescentov, pretože si myslíme, že práve u nich môžeme počítať s vyššou mierou úzkostlivosti vo vzťahu k rizikovému správaniu, ako u dospievajúcich adolescentov, pričom vychádzame z výskumu Gardnera a Steinberga (2005), ktorých analýzy naznačili, že rizikové rozhodovanie klesá s vekom. V práci sa venujeme teda dospievajúcim pubescentom, preto by sme si najskôr charakterizovali, čo to dospievanie vlastne znamená.

Čerešník (2016c) definuje dospievanie ako krátky úsek ontogenézy, ktorý môžeme povedať, že trvá zhruba 10 rokov. Dospievanie sa dá podľa neho chápať ako puberta, adolescencia alebo oboje. My sa venujeme vykazovaniu rizikového správania práve v období pubescencie. Poďme si najskôr priblížiť pojem rizikové správanie a tiež pojem úzkostlivosť, ktoré tvoria hlavné premenné našej práce. Kocourková a Koutek (2005) považujú za rizikové správanie, také, ktoré môže skomplikovať dokončenie profesijnej kvalifikácie, ohroziť život dospievajúceho, neželane ovplyvniť jeho identifikáciu so sexuálnou rolou, poškodiť jeho sebahodnotenie a sebaocenenie v budúcnosti, sťažiť mu oddelenie sa od rodičov normálnym spôsobom. Úzkostlivosť je pojem, ktorý značí mieru pohotovosti k strachovému prežívaniu a správaniu, v podobe trvalejšej charakteristiky osobnosti, ktorá sa dá porovnávať a merať medzi ľuďmi (Vymětala, 2007).

Pri formulácii prvých hypotéz vychádzame zo zistení Čerešníka (2016a) a Čerešníka a Gatiala (2014), a to práve preto, že náš výskum sa rovnako zameriava na respondentov v systéme nižšieho sekundárneho vzdelávania, na intersexuálne rozdiely pri vykazovaní rizikového správania a na rozdiel medzi vykazovaním rizikového správania vzhľadom na vek respondentov. Výsledky Čerešníkovej (2016a) štúdie hovoria o tom, že chlapci produkujú viac rizikového správania ako dievčatá. Ďalej hovorí, že so zvyšujúcim sa vekom sa zvyšuje aj výskyt rizikového správania. Výsledky potvrdzuje tiež štúdia Čerešníka a Gatiala (2014), ktorá k zisteniam dopĺňa, že úzkostlivosť a impulzivita narastajú spoločne s vekom. Na základe zistení daných štúdií, formulujeme nasledovné hypotézy:

H1: U chlapcov bude väčší výskyt abúzu návykových látok ako u dievčat.

H2: Chlapci budú vykazovať viac delikventného správania ako dievčatá.

H3: U chlapcov bude väčší výskyt šikany ako u dievčat.

H4: Výskyt abúzu návykových látok sa bude zvyšovať s narastajúcim vekom.

H5: Výskyt delikvencie sa bude zvyšovať s narastajúcim vekom.

H6: Výskyt šikany sa bude zvyšovať s narastajúcim vekom.

H7: Úzkostlivosť narastá spoločne s vekom.

Ďalšia štúdia, z ktorej vychádzame pri tvorbe nasledujúcich hypotéz je štúdia Čerešníka (2016b). Čerpáme z nej práve preto, že autor sa zameriava na osobnostné charakteristiky dospievajúcich, medzi ktoré zaraďuje aj úzkostlivosť. Zistenia hovoria, že dospievajúci s vyššou mierou rizikového správania, resp. impulzivitu, produkujú delikventné a šikanujúce správanie, sú viac fyzicky aj verbálne agresívni, prežívajú viac hnevu a hostility, majú nižšie sebahodnotenie, sú úzkostlivejší. Z výsledkov danej štúdie môžeme sformulovať nasledujúce hypotézy, v ktorých predpokladáme, že:

H8: Dospievajúci s vyššou mierou abúzu návykových látok sú úzkostlivejší.

H9: Dospievajúci s vyššou mierou delikvencie sú úzkostlivejší.

H10: Dospievajúci s vyššou mierou šikany sú úzkostlivejší.

Ďalšia štúdia, z ktorej vychádzame pri tvorbe posledných hypotéz je štúdia Kishora a kol. (1999), ktorí robili výskum v Indii, kde sa zamerali na mestskú a vidiecku mužskú populáciu, aby ich porovnali a určili rozdiel v ich rizikovom správaní. Výsledky danej štúdie naznačujú, že u oboch skupín je vysoká prevalencia rizikového správania. Fajčenie sa viac vyskytuje u vidieckych dospievajúcich viac ako pri mestských. Všetky ostatné formy rizikového správania sa viac vyskytujú u mestských dospievajúcich. My sa v našich hypotézach zameriavame na celú dospievajúcu populáciu, teda mužskú aj ženskú. Na základe štúdie predpokladáme, že:

H11: Mestskí dospievajúci vykazujú viac abúzu návykových látok ako vidiecky dospievajúci.

H12: Mestskí dospievajúci vykazujú viac delikvencie ako vidiecky dospievajúci.

H13: Mestskí dospievajúci vykazujú viac šikany ako vidiecky dospievajúci.

2 METÓDY

Výskumný súbor tvorili dospievajúci vo veku od 11-15 rokov ($AM=12.899$; $SD= 1.347$). Dôvodom, pre ktorý sme sa rozhodli mať túto vekovú skupinu je, že náš výskum sa dotýka dospievajúcich pubescentov. Výskum bol tvorený ($n=109$) respondentmi, ktorí boli vybraní stratifikovaným výberom. Zamerali sme sa na pubescentov mužského aj ženského pohlavia. Výber bol zameraný na dospievajúcich v mestách a aj na dedinách. Náš výskumný plán začínal tým, že sme si vytypovali školy, kde by sme mohli výskum uskutočniť. Následne sme si od fakulty vyžiadali potvrdenie o realizácii výskumu, ktoré sme

daným školám poskytli. Respondentov zo základných škôl na dedine bolo 53 a zo základných škôl v meste 56. Výskum sa realizoval už koncom decembra a pokračoval v januári, keď žiaci boli možno v tomto čase pod väčším tlakom, pretože sa im končil polrok, uzatvárali sa známky. Výskum bol realizovaný v Kamenci pod Vtáčnikom, v Zemianskych Kostol'anoch, v Novákoch a v Prievidzi. Princíp bol všade rovnaký. Najskôr žiaci robili dotazník na výskyt rizikového správania (VRSA) a následne dotazník na meranie úzkostlivosti (STAI X-2). K zberu dát sme využívali dotazníkové metódy, prostredníctvom ktorých sme skúmali výskyt rizikového správania a úzkostlivosti dospievajúcich. V našej práci sme využívali dotazník Výskyt rizikového správania v adolescentnom veku (VRSA; Čerešník, 2013), ktorý je slovenskou úpravou pôvodného českého dotazníka Výskyt rizikového chování u adolescentů (VRCHA; Dolejš & Skopal, 2013). Dotazník má 18 položiek, ktoré sú zoskupené do troch subškál: abúzus psychoaktívnych látok, delikvencia, šikana. (Dolejš, Skopal, 2013; slov. modif.: Čerešník, 2013). Vo výskume sme pracovali aj s dotazníkom na meranie úzkostlivosti s verziou STAI X-2, ktorá je určená na meranie úzkostlivosti, vlastnosti, resp. úzkostného sklonu (Ruissel a kol., 1980). Na štatistickú analýzu a spracovanie zberných dát sme použili program JASP. Pri porovnávaní dievčat s chlapcami a pri porovnávaní participantov z miest a vidieka, sme využívali T-Test pre nezávislé výbery. Pri sledovaní zvyšovania jednotlivých oblastí rizikového správania a úzkostlivosti vzhľadom na narastajúci vek sme využili test Analýzy variancie (ANOVA). Na zisťovanie vzťahov medzi jednotlivými oblasťami rizikového správania a úzkostlivosťou sme využili Pearsonov test korelácie.

3 VÝSLEDKY

V práci sme predpokladali, že u chlapcov bude väčší výskyt abúzusu návykových látok ako u dievčat (H1).

Tabuľka 1: Porovnanie dospievajúcich dievčat s chlapcami vzhľadom na abúzus návykových látok

Abúzus			
t	1.119		
p	0.265 ^a	AM	SD
Chlapci	48	0.479	0.743
Dievčatá	61	0.344	0.513

Na základe výsledkov (Tab.1) usudzujeme, že dievčatá (AM= 0.344; SD= 0.513) dosahujú nižšie skóre pri vykazovaní abúzu návykových látok ($t=1.119$; $p= 0.265^a$) ako chlapci (AM= 0.479; SD= 0.743). Zistenia však ukazujú, že uvedené výsledky nie sú štatisticky signifikantné ($p=0.265^a$).

V práci sme tiež predpokladali, že chlapci budú vykazovať viac delikventného správania ako dievčatá (H2). Na základe výsledkov (Tab. 2) sa domnievame, že dievčatá (AM=0.656; SD=1.182) dosahujú nižšie skóre pri vykazovaní delikventného správania ($t= 3.349$; $p= 0.001^a$) ako chlapci (AM=1.521; SD= 1.521). Zistili sme, že výsledky sú štatisticky významné ($p=0.001^a$).

Tabuľka 2: Porovnanie dospievajúcich dievčat s chlapcami vzhľadom na vykazovanie delikventného správania

Delikvencia			
t	3.349		
p	0.001^a	AM	SD
Chlapci	48	1.521	1.516
Dievčatá	61	0.656	1.182

Ďalej sme v práci predpokladali, že u chlapcov bude väčší výskyt šikany ako u dievčat (H3). Na základe výsledkov (Tab.3) usudzujeme, že dievčatá (AM=0.705; SD= 0.863) dosahujú nižšie skóre pri vykazovaní šikany ($t=1.276$; $p=0.205$) v porovnaní s chlapcami (AM= 0.938; SD=1.040). Zistenia však nie sú štatisticky signifikantné ($p=0.205$).

Tabuľka 3: Porovnanie dospievajúcich dievčat s chlapcami vzhľadom na výskyt šikany

Šikana			
t	1.276		
p	0.205	AM	SD
Chlapci	48	0.938	1.040
Dievčatá	61	0.705	0.863

V práci sme ďalej predpokladali, že výskyt abúzu návykových látok sa bude zvyšovať s narastajúcim vekom (H4). Na základe výsledkov (Tab. 4) usudzujeme, že nie sú štatisticky významné rozdiely medzi narastajúcim vekom a abúzusom návykových látok ($F= 1.007$; $p= 0.407$).

Tabuľka 4: Pozorovanie nárastu abúzu návykových látok vzhľadom na narastajúci vek

Abúzus				
	Sumárne skóre	Priemerné skóre	F	p
Vek	1.575	0.394	1.007	0.407
Zostatok	40.663	0.391		

V práci sme predpokladali, že výskyt delikvencie sa bude zvyšovať s narastajúcim vekom (H5). Na základe výsledkov (Tab. 5) však usudzujeme, že nie sú štatisticky významné rozdiely medzi narastajúcim vekom a delikvenciou ($F = 0.543$; $p = 0.705$).

Tabuľka 5: Pozorovanie nárastu delikvencie vzhľadom na narastajúci vek

Delikvencia				
	Sumárne skóre	Priemerné skóre	F	p
Vek	4.333	1.083	0.543	0.705
Zostatok	207.521	104.000		

V práci sme tiež predpokladali, že výskyt šikany sa bude zvyšovať s narastajúcim vekom (H6). Z výsledkov (Tab.6) usudzujeme, že nie sú štatisticky významné rozdiely medzi narastajúcim vekom a výskytom šikany ($F = 0.736$; $p = 0.569$).

Tabuľka 6: Pozorovanie nárastu šikany vzhľadom na narastajúci vek

Šikana				
	Sumárne skóre	Priemerné skóre	F	p
Vek	2.670	0.668	0.736	0.569
Zostatok	94.284	0.907		

V práci sme predpokladali, že úzkostlivosť bude narastať spoločne s vekom (H7). Na základe výsledkov (Tab.7) usudzujeme, že nie sú štatisticky významné rozdiely medzi narastajúcim vekom a úzkostlivosťou ($F = 0.583$; $p = 0.676$).

Tabuľka 7: Pozorovanie zvyšovania úzkostlivosti vzhľadom na narastajúci vek

Úzkostlivosť				
	Sumárne skóre	Priemerné skóre	F	p
Vek	238.838	59.709	0.583	0.676
Zostatok	10652.355	102.426		

V práci sme predpokladali, že dospievajúci s vyššou mierou abúzusom návykových látok sú úzkostlivejší (H8). Z výsledkov (Tab. 8) usudzujeme, že nie je silný vzťah medzi abúzusom návykových látok a úzkostlivosťou ($r=0.134$; $p=0.164$).

Tabuľka 8: Vzťah medzi abúzusom návykových látok a úzkostlivosťou

		STAI- X2
Abúzus	r	0.134
	p	0.164

Ďalej sme predpokladali, že dospievajúci s vyššou mierou delikvencie sú úzkostlivejší (H9). Z výsledkov (Tab. 9) usudzujeme, že existuje silný vzťah medzi delikvenciou a úzkostlivosťou ($r=0.419$; $p<.001$).

Tabuľka 9: Vzťah medzi delikvenciou a úzkostlivosťou

		STAI- X2
Delikvencia	r	0.419
	p	< .001

V našej práci sme tiež predpokladali, že dospievajúci s vyššou mierou šikany sú úzkostlivejší (H10). Na základe výsledkov (Tab.10) usudzujeme, že existuje silný vzťah medzi šikanou a úzkostlivosťou ($r=0.388$; $p<.001$).

Tabuľka 10: Vzťah medzi šikanou a úzkostlivosťou

		STAI- X2
Šikana	r	0.388
	p	< .001

Následne sme v práci predpokladali, že mestskí dospievajúci vykazujú viac abúzusom návykových látok ako vidiecky dospievajúci (H11). Na základe výsledkov (Tab. 11) usudzujeme, že dospievajúci z vidieka ($AM=0.396$; $SD=$

0.566) dosahujú nižšie skóre pri vykazovaní abúzu návykových látok ($t=0.120$; $p= 0.904$) ako dospelí z mesta ($AM= 0.411$; $SD= 0.682$). Zistili sme, že uvedené výsledky však nie sú štatisticky významné ($p= 0.904$).

Tabuľka 11: Porovnanie dospelých z mesta/vidieka vzhľadom na abúzu návykových látok

Abúzus			
t	0.120		
p	0.904	AM	SD
Mesto	56	0.411	0.682
Vidiek	53	0.396	0.566

Predpokladali sme, že mestskí dospelí vykazujú viac delikvencie ako vidiecky dospelí (H12). Na základe výsledkov (Tab. 12) sa domnievame, že dospelí z vidieka ($AM= 0.906$; $SD= 1.471$) dosahujú nižšie skóre pri vykazovaní delikvencie ($t=0.950$; $p= 0.344$) ako dospelí z mesta ($AM= 1.161$; $SD= 1.132$). Zistili sme, že výsledky nie sú štatisticky významné ($p= 0.344$).

Tabuľka 12: Porovnanie dospelých z mesta/vidieka vzhľadom na vykazovanie delikvencie

Delikvencia					
	N	AM	SD	t	p
Mesto	56	1.161	1.132	0.950	0.344
Vidiek	53	0.906	1.471		

Taktiež sme predpokladali, že mestskí dospelí vykazujú viac šikanu ako vidiecky dospelí (H13). Na základe výsledkov (Tab.16) usudzujeme, že dospelí z vidieka ($AM= 0.981$; $SD= 0.990$) vykazujú vyššie skóre vzhľadom na šikanu ($t= -1.885$; $p= 0.062$) ako dospelí z mesta ($AM= 0.643$; $SD= 0.990$). Výsledky však nie sú štatisticky významné ($p= 0.062$).

Tabuľka 13: Porovnanie dospelých z mesta/vidieka vzhľadom na produkciu delikvencie

Šikana					
	N	AM	SD	t	p
Mesto	56	0.643	0.883	-1.885	0.062
Vidiek	53	0.981	0.990		

4 DISKUSIA A ZÁVER

Cieľom uskutočneného výskumu bolo skúmať vzťah medzi vykazovaním rizikového správania a úzkostlivosťou dospievajúcich. Pri formulácii prvých hypotéz sme vychádzali z výskumu Čerešníka a Gatiala (2014) a Čerešníka (2016a). Najskôr sme overovali hypotézu H1, v ktorej sme predpokladali, že chlapci budú vykazovať väčší abúzus návykových látok ako dievčatá. Túto hypotézu potvrdiť nemôžeme, nakoľko sme nezistili štatisticky významné rozdiely medzi premennými. Následne sme overovali hypotézu H2, v ktorej sme predpokladali, že chlapci budú vykazovať viac delikventného správania ako dievčatá. Danú hypotézu môžeme potvrdiť, výsledky ukázali, že chlapci skutočne vykazovali viac delikventného správania v porovnaní s dievčatami. Ďalej sme overovali hypotézu H3, v ktorej sme predpokladali, že u chlapcov bude väčší výskyt šikany ako u dievčat. Hypotézu nemôžeme potvrdiť, pretože sme nenašli významné rozdiely medzi premennými. Naše zistenia preto iba čiastočne podporujú výsledky autorov, keďže sme zistili len štatisticky významné rozdiely medzi chlapcami a dievčatami pri produkcii delikventného správania. Naše výsledky skôr podporujú výsledky Hanisha a Guerra (2004), ktorých zistenia hovoria o tom, že pohlavie nie je rozhodujúci činiteľ pri produkcii rizikového správania. Taktiež výsledky štúdie Freya, Guthrieho, Loveland-Cherryho, Parka a Fostera (1997) nepreukázali významné rozdiely medzi mužmi a ženami vo vnímaní všeobecného rizikové správania u rovesníkov. Ukazujú sa nám tu nezrovnalosti v danej problematike. Na základe výsledkov štúdií a našich výsledkov môžeme konštatovať, že by bolo dobré sa danej téme ešte venovať a urobiť dodatočné výskumy, aby sa zistilo, či pohlavie je skutočne prediktorom rizikového správania.

Pri overovaní ďalších hypotéz sme v práci vychádzali opäť zo spomenutých štúdií Čerešníka a Gatiala (2014) a Čerešníka (2016a). Predpokladali sme H4, že výskyt abúzusov návykových látok sa bude zvyšovať s narastajúcim vekom. Hypotéza sa nám nepotvrdila. Nezistili sme štatisticky významné rozdiely medzi narastajúcim vekom a abúzusom návykových látok. Vzhľadom na narastajúci vek sme tiež predpokladali H5, že výskyt delikvencie sa bude zvyšovať s narastajúcim vekom. Ani táto hypotéza sa nám však nepotvrdila, nakoľko sme nezistili štatisticky významné rozdiely medzi delikvenciou a narastajúcim vekom. Ďalej sme predpokladali H6, že výskyt šikany sa bude zvyšovať s narastajúcim vekom. V tomto prípade sa nám hypotéza taktiež nepotvrdila. Nezistili sme podstatné rozdiely medzi premennými. Ďalšia hypotéza, ktorú sme overovali bola hypotéza H7, v ktorej sme predpokladali, že úzkostlivosť narastá spoločne s vekom. Ani tu sme

nezistili spojitosť medzi narastajúcim vekom a úzkostlivosťou, hypotéza sa nám teda nepotvrdila. To, že rizikové správanie sa zvyšuje s narastajúcim vekom naznačil vo svojej štúdii aj Gruber (2000), ktorý tvrdí, že mladých ľudí ovplyvňuje rizikové správanie v neskoršom veku. Pri výbere našej cieľovej vzorky sme vychádzali z výskumu Gardnera a Steinberga (2005), ktorí naznačili, že rizikové rozhodovanie klesá s vekom. Takisto Pelcák, Hofferková a Bělik (2016) považujú za kritické obdobie pre rozvoj rizikového správania ranú adolescenciu, teda pubertu. Už z tohto môžeme zreteľne vidieť nejasnosti. Nevidíme jasné stanovisko vzhľadom k narastajúcemu/klesajúcemu veku v súvislosti s rizikovým správaním, keďže každá štúdia sa vyjadruje odlišne a takisto naše výsledky ukazujú značný rozdiel oproti výsledkom spomínaných autorov. Myslíme si, že by bolo vhodné rozšíriť výskumy na danú oblasť a sústrediť sa vzhľadom k prezentovanému na vek a zistiť, či táto premenná hrá skutočne úlohu v súvislosti s rizikovým správaním.

Nasledujúce hypotézy sme formulovali na základe ďalšej štúdie Čerešníka (2016b), ktorý zistil, že dospelávajúci s vyššou mierou rizikového správania sú úzkostlivejší. Predpokladali sme preto H8, že dospelávajúci s vyššou mierou abúzu návykových látok sú úzkostlivejší. Nezistili sme však silný vzťah medzi abúzusom návykových látok a úzkostlivosťou. Hypotéza sa nám teda nepotvrdila. Ďalej sme predpokladali H9, že dospelávajúci s vyššou mierou delikvencie sú úzkostlivejší. V tomto prípade sa nám hypotéza potvrdila, pretože sme zistili silný vzťah medzi delikvenciou a úzkostlivosťou. Taktiež sa nám potvrdila hypotéza H10, v ktorej sme predpokladali, že dospelávajúci s vyššou mierou šikany sú úzkostlivejší. Vychádzajúc z výsledkov, ktoré sme zistili, môžeme konštatovať, že existuje skutočne silný vzťah medzi delikvenciou a úzkostlivosťou a medzi šikanou a úzkostlivosťou. Naše výsledky sa teda vo vyššej miere zhodujú aj so zisteniami autora (Čerešník, 2016b).

Následne sme sa v práci zamerali pri tvorbe hypotéz na rozdiel medzi dospelávajúcimi z mesta a vidieka. Dané hypotézy sme formulovali na základe štúdie Kishora a kol. (1999), ktorí zistili, že mestskí dospelávajúci produkovali viac rizikového správania ako vidiecki. Predpokladali sme H11, že mestskí dospelávajúci vykazujú viac abúzu návykových látok ako vidiecky dospelávajúci. Nezistili sme však štatisticky významné rozdiely, takže sa nám hypotéza nepotvrdila. Ďalej sme sa domnievali H12, že mestskí dospelávajúci vykazujú viac delikvencie ako vidiecky dospelávajúci. Ani v tomto prípade sa nám hypotéza nepotvrdila. Tiež sme predpokladali H13, že mestskí dospelávajúci vykazujú viac šikany ako vidiecky dospelávajúci. Taktiež ani v tomto prípade sa nám hypotéza nepotvrdila. V našich výsledkoch a zisteniach

autorov (Kishora & kol., 1999) vidíme istú kolíziu. Domnievame sa, že tento nesúlاد môže byť spôsobený aj tým, že dospievajúci z mesta mohli mať vplyv na dospievajúcich z vidieka a naopak. Nazdávame sa tak práve z toho dôvodu, že vidiecke školy, ktoré sme skúmali nie sú vzdialenosťou príliš ďaleko od mesta. Vzájomné pôsobenie dospievajúcich z mesta a vidieka mohlo byť teda v tomto prípade rušivým elementom, vďaka ktorému sa nepreukázali významné rozdiely medzi participantmi..

Medzi limity našej práce by sme zaradili skutočnosť, že sme nevyhodnocovali všetky zozbierané údaje. Nevyhodnocovali sme práve údaje dotýkajúce sa úzkosti, ktoré máme v pláne využiť v ďalšom výskume. Za limit výskumu môžeme považovať aj meranie rizikového správania a úzkostlivosti v období, keď na školách bolo mnoho pospájaných tried, v ktorých z dôvodu chrípkovej epidémie rezonovali viaceré vekové skupiny pubescentov. Myslíme si, že by bolo potrebné dané merania zopakovať, aby sa tým zvýšila platnosť našich výsledkov. Za limit výskumu však považujeme aj skutočnosť, že sme respondentov merali len jednorázovo. Za limit práce považujeme tiež veľkosť našej vzorky.

Pri našom ďalšom výskume v oblasti rizikového správania a úzkostlivosti budeme robiť dotazníky opakovane a nie len jednorázovo. Medzitým urobíme komparáciu výsledkov, aby sme zistili, či zaťažujúce situácie majú skutočne vplyv na mieru rizikového správania a úzkostlivosti. Tým by sme tiež zabezpečili vyššiu prepojenosť medzi skúmanými javmi. Ďalej by sme robili výskum na väčšej vzorke ľudí, aby sa tým zabezpečila vyššia validita výsledkov. Taktiež by sme sa zamerali na pubescentov z vidiekov odľahlejších od miest, aby sme zistili, či lokalita, z ktorej dospievajúci pochádza je naozaj dôležitým prediktorom rizikového správania. Ďalej budeme skúmať tiež vzťah medzi úzkosťou a úzkostlivosťou, aby sme preukázali tiež prepojenosť medzi danými premennými a následne to prepojíme s rizikovým správaním.

V predkladanej práci sme sa teda zamerali na skúmanie vzťahu medzi produkciou rizikového správania a úzkostlivosťou dospievajúcich. V rámci nášho výskumu sme zistili, že nami formulované hypotézy, ktoré sme robili najmä na základe zistení výskumných štúdií Čerešníka (2016), Čerešníka a Gatiala (2014), Čerešníka (2016) a Kishora a kol. (1999) sa zväčša nepotvrdili. Naše zistenia sa zhodovali v tom, že chlapci produkovali viac delikventného správania v porovnaní s dievčatami. V rámci skúmania vzťahu medzi rizikovým správaním a úzkostlivosťou sme zistili, že existuje silný vzťah medzi delikvenciou a úzkostlivosťou a medzi šikanou a úzkostlivosťou. Poukázali sme na skutočnosť, že vzorka našich pubescentov nepreukázala vo väčšej miere rovnaké výsledky v porovnaní s výsledkami spomínaných štúdií.

LITERATÚRA

ČEREŠNÍK, M., & GATIAL, V. (2014). *Rizikové správanie a vybrané osobnostné premenné dospievajúcich v systéme nižšieho sekundárneho vzdelávania*. Nitra: PF UKF v Nitre, 103s. Dostupné na internete:

https://www.researchgate.net/publication/268970229_Rizikove_spravanie_a_vybrane_osobnostne_premenne_dospievajucich_v_systeme_nizsieho_sekundareho_vzdelavania

ČEREŠNÍK, M. (2016a). *Osobnostné vlastnosti dospievajúcich v kontexte produkcie rizikového správania*. Nitra: PF UKF v Nitre, 12s. Dostupné na internete:

https://www.researchgate.net/publication/304019807_Osobnostne_vlastnosti_dospievajucich_v_kontexte_produkcie_rizikoveho_spravania

ČEREŠNÍK, M. (2016B). *Rizikové správanie dospievajúcich - výskumné výsledky a diagnostické výzvy*. Nitra: PF UKF v Nitre, 5-16s. Dostupné na internete:

https://www.researchgate.net/publication/301559660_Rizikove_spravanie_do_spievajucich_-_vyskumne_vysledky_a_diagnosticke_vyzvy

ČEREŠNÍK, M. (2016C). *Hraničná zóna. Rizikové správanie v dospievaní*. Nitra: PF UKF v Nitre, 180s

DOLEJŠ, M., & SKOPAL, O. (2013). *Výskyt rizikového chování u adolescentů (VRCHA)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 61s.

FREY, M. A., GUTHRIE, B., LOVELAND-CHERRY, C., PARK, P. S., & FOSTER, C. M. (1997). Risky behavior and risk in adolescents with IDDM. *Journal of Adolescent Health*, 20(1), 38–45. DOI:10.1016/s1054-139x(96)00162-0

GARDNER, M., & STEINBERG, L. (2005). Peer Influence on Risk Taking, Risk Preference, and Risky Decision Making in Adolescence and Adulthood: An Experimental Study. *Developmental Psychology*, 41(4), 625–635. DOI:10.1037/0012-1649.41.4.625

GRUBER, J. (2000). *Risky Behavior Among Youths: An Economic Analysis*. doi:10.3386/w7781

HANISH, L. D., & GUERRA, N. G. (2004). *Aggressive victims, passive victims, and bullies: Developmental continuity or developmental change?* *Merrill-Palmer Quarterly*, 50 (1), s. 17-38. DOI: 10.1353/mpq.2004.0003

KISHORE, J., SINGH, A. INDU GREWAL, SUSHMA, R., SINGH, ROY, K. (1999). Risk behaviour in an urban and a rural male adolescent population. *The national medical journal of India*, 12(3), 107-110. Dostupné na internete: https://www.researchgate.net/publication/12806818_Risk_behaviour_in_an_urban_and_a_rural_male_adolescent_population

- KOCOURKOVÁ, J., & KOUTEK, J. (2005). Spektrum autodestruktivity v adolescenci – rizikové chování, sebepoškození, suicidalita. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 44(4), 374-379.
- PELCÁK, S., HOFFERKOVÁ, S., BĚLIK, V. (2016). Osobnostní faktory v etiologii rizikového chování studentů středních škol. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 50 (4), s.335.
- RUISEL, I., & KOL. (1980). *Dotazník na meranie úzkosti a úzkostlivosti* . Príručka. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy. 1980. 165s.
- VYMĚTAL, J. & KOL. (2007). *Speciální psychoterapie*. Praha: Grada.

INDIVIDUÁLNE PROTEKTÍVNE FAKTORY A ICH VZŤAH K PRODUKCII RIZIKOVÉHO SPRÁVANIA

INDIVIDUAL PROTECTIVE FACTORS AND THEIR RELATION TO THE PRODUCTION OF RISK BEHAVIOR

Michaela Poliaková, Eva Ballová Mikušková

Abstrakt: Cieľom výskumu bolo overenie vzťahu medzi individuálnymi protektívnymi faktormi—inteligencia, religiozita a perspektíva do budúcnosti— a produkciou rizikového správania. Výskumu sa zúčastnilo 100 participantov vo veku 14 – 20 rokov. Participantom bol administrovaný dotazník Výskyt rizikového správania adolescentov, Švédska škála náboženskej orientácie, Zimbardov dotazník časovej perspektívy a Viedenský maticový test. Ako významný negatívny prediktor rizikového správania všeobecne, ako aj abúzu psychoaktívnych látok, sa spomedzi sledovaných premenných javí iba religiozita. Ďalej bol prítomný iba slabý negatívny vzťah medzi perspektívou do budúcnosti a abúsom psychoaktívnych látok, no vplyv perspektívy do budúcnosti na abúzus psychoaktívnych látok nebol preukázaný. A vzťah medzi inteligenciou a produkciou rizikového správania sa nepreukázal vôbec.

Kľúčové slová: rizikové správanie, inteligencia, religiozita, perspektíva do budúcnosti

Abstract: The main aim of the study was the examination of the relationship between individual protective factors (intelligence, religiosity, time perspective – future) and risk behaviour. A total of 100 adolescents age 14 – 20 years completed Risk Behaviour in Adolescence Scale, Swedish Religious Orientation Scale, Zimbardo Time Perspective Inventory, and Vienna Matrices Test. Results showed that the only religiosity was a significant negative predictor of risk behaviour, especially of substance abuse, and that focus on future related (weak and negative) to substance abuse, but there was no effect of focus on future on substance abuse. And finally, there was no relationship between intelligence and risk behaviour.

Keywords: risk behaviour, intelligence, religiosity, time perspective

1 ÚVOD

Rizikové správanie, správanie, ktoré je buď na hranici správania, ktoré stanovuje sociálna norma, alebo ju presahuje, správanie, ktoré nejakým spôsobom poškodzuje naše psychické alebo fyzické zdravie, alebo ako správanie, ktoré je škodlivé pre spoločnosť (Dolejš, 2010; Gažíková, 2014; Orosová, Gajdošová, Madarasová Gecková, Van Dijk, 2007) býva v období dospievania často účelové a plní svoju funkciu v psychosociálnom vývoji (Nielsen Sobotková, 2014, Hamanová, Csényi, 2014; napríklad prejavy rizikového správania slúžia k zvyšovaniu sebavedomia, zapadnutia do skupiny

rovesníkov). Obdobie dospievania je špecifické čo sa rizikového správania týka; prejavy rizikového správania typické pre dospievajúcich (ich produkcia sa viaže najmä na určitý vek) sa označujú aj ako syndróm rizikového správania v dospievaní (Jessor, 1991). Ten sa prejavuje najmä v troch oblastiach, a to zneužívanie návykových látok (motivované najmä sociálne – vplyvom vrstovníkov), negatívne javy v oblasti psychosociálneho vývoja (napríklad poruchy správania, agresia, delikvencia, sociálna fóbia, sebaoškozovanie) a rizikové správanie v oblasti reprodukcie (napríklad predčasne rodičovstvo, pohlavne choroby, časté striedanie partnerov).

Mnoho faktorov na individuálnej úrovni, aj na úrovni rodiny a spoločnosti prispieva k produkcii rizikového správania—z individuálnych napríklad zanedbávanie, zneužívanie, poruchy správania, či genetická záťaž, z rodinných významná strata v rodine, dlhodobý konflikt v rodine, a zo spoločenských chudoba, nezamestnanosť, či príležitosť k nelegálnym činnostiam—a ďalšie naopak produkciu rizikového správania redukujú. Medzi významné ochranné faktory na individuálnej úrovni patria napríklad inteligencia, sebaúcta a sebadôvera, pozitívne perspektívy do budúcnosti, schopnosť sebakontroly, sociálne spôsobilosti (z rodinných faktorov sú to dobré vzťahy v rodine, otvorená komunikácia, či neautoritatívna podpora dospievajúceho a zo spoločenských sú to kvalitné školy, pozitívne vzory v spoločnosti, vytváranie príležitosti pre kreativitu; Hamanová, Csényi, 2014). V našom výskume sme sa špecificky zamerali na protektívnu úlohu individuálnych faktorov—inteligencie, religiozity a perspektívy do budúcnosti—pri produkcii rizikového správania, konkrétne závislostného správania, šikanovania, kyberšikanovania, delikventného správania a rizikového sexuálneho správania.

Inteligencia sa ukazuje ako významný protektívny faktor produkcie rizikového správania (Losel, Bliesener, 1994), napríklad nižšia inteligencia súvisí s častejším páchaním trestných činov (Ttofi a kol., 2016) a menej častým páchaním delikventných činov (White, Moffitt, Silva, 1989). Navyše, Selecká a Holienková (2014) pri porovnaní adolescentov pripravujúcich sa na prosociálne zamestnanie a adolescentov umiestnených v reedukačnom zariadení zistili, že okrem nižšej miery emocionálnej inteligencie je významným prediktorom rizikového správania aj nižšia všeobecná inteligencia.

Religiozita sa podľa viacerých štúdií ukazuje ako ďalší z protektívnych faktorov produkcie rizikového správania adolescentov: religiozita u adolescentov pomáha významne redukovať fajčenie, pitie alkoholu, užívanie marihuany a sexuálne správanie (prehľad štúdií v Malinakova a kol., 2019). Religiozita sa skúma ako viacdimenzionálny konštrukt, často ako vonkajšia, zvnútorňovaná a hľadanie, pričom vonkajšia religiozita je vnímaná ako religiozita,

kde je náboženstvo využívané na uspokojenie vlastných potrieb, zvnútornená ako snaha o prijatie náboženského učenia do svojho vnútra, a hľadanie, ktoré vychádza z existenciálneho hľadania a pýtania sa (Halama, 2007). Na Slovensku vzťah religiozity a rizikového správania skúmal Pitel a kolektív (Pitel a kol., 2012); religiozitu skúmali ako náboženskú účasť (frekvenciu navštevovania kostola, bohoslužieb) a ako náboženský význam (význam náboženstva pre seba samého) a podobne ako predchádzajúce výskumy, aj oni zistili, že náboženstvo súvisí so zdravším a menej rizikovým správaním pri užívaní návykových látok, sexuálnom správaní či záškoláctve.

Časová perspektíva ovplyvňuje spôsob akým ľudia priradujú význam svojim zážitkom, špecificky zameranie na budúcnosť sa odráža v úsilí dosiahnuť ciele; ľudia so zameraním na budúcnosť kladú dôraz na plánovanie, organizovanie, stanovovanie cieľov, oddiaľovanie potešenia, vzdorovanie pokušeniam a rozptyľovaniu, ako aj na dosahovanie dlhodobých cieľov čo má v konečnom dôsledku pozitívne životné dôsledky, ako sú akademické úspechy, menšie zdravotné riziká a vyšší socioekonomický status (Harber, Zimbardo, Boyd, 2003; Koole, Jostmann, 2004; Simons, Vansteenkiste, Lens, Lacante, 2004; Zimbardo, Boyd, 1999). Orientácia na budúcnosť zohráva dôležitú úlohu aj v prevencii rizikového správania (Aboussalam, Naudé, Lens, Esterhuyse, 2015; Robbins, Bryan, 2004; Mello a kol., 2017; Henson, Carey, Carey, Maisto, 2006). Ľudia s pozitívnou perspektívou do budúcnosti s menšou pravdepodobnosťou produkujú rizikové správanie, študenti orientovaní na budúcnosť v menšej miere jazdili riskantne (Zimbardo, Keough, Boyd, 1997), menej užívali návykové látky (Zimbardo, Boyd, 1999) a prejavovali menej násilného správania (Stoddard, Zimmerman, Bauermeister, 2011).

Zdá sa, že inteligencia, religiozita a časová perspektíva patria medzi významné protektívne faktory v produkcii rizikového správania, preto sme predpokladali, že inteligencia, religiozita a perspektíva do budúcnosti budú negatívne predikovať produkciu rizikového správania.

2 METÓDY

Participanti a dizajn

Výskumu sa zúčastnilo 100 študentov (32% žien) odbornej strednej školy technického zamerania vo veku od 14 do 20 rokov ($M = 16,87$; $SD = 1,53$). Zber dát prebiehal v rámci vyučovania po dohode a súhlase riaditeľa školy formou ceruzka – papier. Po oboznámení sa s účelom výskumu a vyjadrení súhlasu s participáciou na výskume vyplnili študenti batériu dotazníkov. Zber

dát prebiehal dovtedy, kým sme nezískali korektne vyplnené batérie dotazníkov od 100 participantov.

Metódy

Všetci participantí vyplnili batériu dotazníkov pozostávajúcu z Viedenského maticového testu, Švédskej škála náboženskej orientácie, Zimbardovho dotazníka na zisťovanie časovej perspektívy, a škály Výskytu rizikového správania adolescentov.

Inteligencia. Inteligenciu sme mapovali pomocou Viedenského maticového testu (VMT; Klose, Černochová, Král, 2002), časovo nenáročnej a spoľahlivej metódy. VMT predstavuje jednodimenziálny test konštruovaný na meranie jednej zložky inteligencie a vychádza z Spearmanovej teórie všeobecnej inteligencie („g“ faktor). Test je tvorený 24 úlohami, ktorých obťažnosť postupne narastá. Každá úloha obsahuje maticu obrázkov (3x3), pričom posledný obrázok v tretej rade chýba. Úlohou participantov bolo doplniť chýbajúci obrázok z ponúknutých 8 obrázkov pod maticou, teda nájsť pravidlo, na základe ktorého sú obrázky v príslušnom rade zoskupené. Zo správnych odpovedí bolo vypočítané sumárne skóre VMT, pričom vyššia hodnota zodpovedá vyššej úrovni inteligencie. Priemerné skóre sledovaných participantov bolo 12,07 (SD = 5,21) a vnútorná konzistencia testu bola prijateľná ($\omega = ,860$).

Religiozita. Na meranie úrovne religiozity sme použili Švédsku škálu náboženskej orientácie (ŠŠNO; Halama, Semancová, 2014) zameranú na vonkajšiu religiozitu, vnútornú religiozitu a dimenziu hľadanie. ŠŠNO pozostáva z 28 položiek, z toho 12 zameraných na vonkajšiu religiozitu, 10 na vnútornú religiozitu a 6 na dimenziu hľadanie. Úlohou participantov bolo posúdiť každú položku na stupnici od 1 po 6 (1 = vôbec nesúhlasím; 6 = úplne súhlasím). Z odpovedí participantov bolo počítané priemerné skóre náboženskej orientácie – samostatne pre vonkajšiu a vnútornú religiozitu a pre dimenziu hľadanie, pričom vyššie skóre znamená silnejší vzťah ku religiozite. Priemerné skóre sledovaných participantov bolo 3,19 (SD = 0,70) pre vonkajšiu a 2,32 (SD = 1,6) pre vnútornú religiozitu a 2,40 (SD = 1,09) pre dimenziu hľadanie. Vnútorná konzistencia škály bola prijateľná ($\omega = ,093$ pre vonkajšiu religiozitu; $\omega = ,633$ pre vnútornú religiozitu a $\omega = ,794$ pre dimenziu hľadanie).

Perspektíva do budúcnosti. Na meranie perspektívy do budúcnosti sme použili časť Zimbardovho dotazníka časovej perspektívy (ZDČP; Lukavská, Klicperová, Lukavský, Zimbardo, 2011) – z 5 subškál (negatívna minulosť, pozitívna minulosť, hedonistická prítomnosť, fatalistická prítomnosť

a budúcnosť) sme vybrali subškálu budúcnosť, ktorá pozostáva z 13 položiek a odráža všeobecnú orientáciu respondenta na budúcnosť. Úlohou participantov bolo ohodnotiť každú položku na škále od 1 po 6 (1 = rozhodne nesúhlasím; 6 = rozhodne súhlasím). Z odpovedí participantov bolo počítané priemerné skóre perspektívy do budúcnosti, pričom vyššie skóre znamená silnejšiu orientáciu na budúcnosť. Priemerné skóre bolo 3,63 (SD = 0,71), vnútorná konzistencia škály bola prijateľná ($\omega = ,716$).

Závislou premennou vo výskume bola produkcia rizikového správania meraná dotazníkom Výskyt rizikového správania adolescentov (Skopal, Dolejš, Suchá, 2014 – slovenská adaptácia Čerešník, 2013). VRSA pozostáva z 18 položiek zoskupených do troch subškál: abúzus psychoaktívnych látok (7 položiek), delikvencia (7 položiek) a šikanovanie (4 položky). Úlohou participantov bolo odpovedať na jednotlivé položky áno (dané správanie bolo prítomné) alebo nie (dané správanie nebolo prítomné). Okrem celkového skóre rizikového správania ($M = 5,93$; $SD = 3,81$; $\omega = ,798$), sme počítali aj jednotlivé skóre pre abúzus psychoaktívnych látok ($M = 2,5$; $SD = 1,97$; $\omega = ,753$), delikvencia ($M = 2,50$; $SD = 1,95$; $\omega = ,699$) a šikanovanie ($M = 0,93$; $SD = 1,01$; $\omega = ,489$). Vyššie skóre indikuje vyššiu produkciu rizikového správania.

3 VÝSLEDKY

Deskriptívne štatistiky sledovaných premenných uvádzame v Tabuľke 1.

Tabuľka 1 Deskriptívna štatistika

	N	M	SD	IQR	min	max
vek	100	16,87	1,53	2,25	14	20
VMT	100	12,07	5,21	8,00	1	22
ŠŠNO_vonkajšia	100	3,19	0,70	1,00	1,58	4,83
ŠŠNO_zvnútornená	100	2,32	1,16	1,83	1	5,50
ŠŠNO_hľadanie	100	2,40	1,09	1,67	1	5,33
ZDČP	100	3,64	0,71	0,79	1,92	5,62
VRSA	100	5,93	3,81	5,25	0	15
VRSA_abúzus	100	2,50	1,97	3,00	0	7
VRSA_delikvencia	100	2,50	1,95	3,00	0	7
VRSA_šikana	100	0,93	1,01	2,00	0	3

Vysvetlivky: N – počet, M – priemer, SD – štandardná odchýlka, IQR – medzikvartilové rozpätie; min – minimum, max – maximum, VMT Viedenský maticový test, ŠŠON – Švédská škála náboženskej orientácie, ZDČP – Zimbardov dotazník na zisťovanie časovej perspektívy budúcnosti, VRSA – škála Výskyt rizikového správania adolescentov

Korelácie medzi premennými

Overovali sme vzťahy medzi rizikovým správaním, inteligenciou, religiozitou a časovou perspektívou a zistili sme, že rizikové správanie vo všeobecnosti nesúvisí s inteligenciou, religiozitou ani časovou perspektívou. Jedinou výnimkou boli slabé negatívne vzťahy abúzu a religiozity – hľadania ($r = -,284$; $p = ,004$); delikvencie a religiozity – hľadania ($r = -,204$; $p = ,041$) a abúzu a perspektívy budúcnosti ($r = -,217$; $p = ,030$).

Tabuľka 2 Vzťahy medzi rizikovým správaním, inteligenciou, religiozitou a časovou perspektívou

		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. VRSA	r	—							
2. VRSA abúzus	r	,844***	—						
3. VRSA delikvencia	r	,856***	,549***	—					
4. VRSA šikana	r	,467***	,170	,223*	—				
5. VMT	r	,033	,013	-,031	,161	—			
6. ŠŠNO vonkajšia	r	-,155	-,182	-,1	-,037	,003	—		
7. ŠŠNO zvnútornen á	r	-,110	-,155	-,075	,033	,046	,741***	—	
8. ŠŠNO hľadanie	r	-,255*	-,284**	-,204*	-,013	,039	,754***	,626***	—
9. ZDČP	r	-,105	-,217*	-,019	,064	,001	,212*	,239*	,147

Vysvetlivky: N – počet, M – priemer, SD – štandardná odchýlka, IQR - medzikvartilové rozpätie; min – minimum, max – maximum, VMT Viedenský maticový test, ŠŠON - Švédská škála náboženskej orientácie, ZDČP – Zimbardov dotazník na zisťovanie časovej perspektívy budúcnosti, VRSA – škála Výskyt rizikového správania adolescentov

Korelačná analýza odhalila, že religiozita – hľadanie a perspektíva budúcnosti zohrávajú úlohu pri produkcii rizikového správania. Preto sme analyzovali, do akej miery religiozita – hľadanie a perspektíva budúcnosti predikujú produkciu rizikového správania. Zistili sme (Tabuľka 3), že religiozita – hľadanie spolu s perspektívou budúcnosti vysvetľujú 7% variancie produkcie rizikového správania všeobecne a 11,2% produkcie

abúzu, pričom iba religiozita – hľadanie bola signifikantným prediktorom produkcie rizikového správania a abúzu.

Tabuľka 3 Regresná analýza

	VRSA					VRSA - abúzus				
	B	SE	β	t	p	B	SE	β	t	p
(Constant)	9,342	2,027		4,608	<,001	5,436	1,026		5,297	<,001
ŠŠNO-hľadanie	-0,859	0,347	0,245	-2,476	,015	-0,468	0,176	0,258	-2,665	,009
ZDČP	-0,371	0,533	-0,069	-0,697	,488	-0,498	0,270	-0,179	-1,848	,068
	$F(2,96) = 3,638, p = ,030, R^2 = .070$					$F(2,96) = 6,111, p = ,003, R^2 = .112$				

Vysvetlivky: VRSA – rizikové správanie, ŠŠON - Švédská škála náboženskej orientácie, ZDČP – Zimbardov dotazník na zisťovanie časovej perspektívy budúcnosti

4 DISKUSIA A ZÁVER

Náš výskum bol zameraný na overenie vzťahu medzi individuálnymi protektívnymi faktormi a produkciou rizikového správania. Spomedzi individuálnych protektívnych faktorov sme si vybrali inteligenciu, religiozitu a perspektívu do budúcnosti, ktoré sú vnímané na základe množstva výskumov ako ochranné faktory rizikového správania.

Ako prvé sme sa zamerali na vzťah medzi inteligenciou a produkciou rizikového správania. Tento vzťah sa nepreukázal ako štatisticky významný ani v jednotlivých oblastiach rizikového správania. Naše výsledky sa nezhodujú s výsledkami predošlých výskumov (napr. Losel a Bliesener, 1994; Ttofi a kol., 2016; Kandel a kol., 1988), v ktorých sa inteligencia prejavila ako protektívny faktor pre produkciu rizikového správania aspoň v jednotlivých oblastiach. Možným dôvodom nepotvrdenia tohto vzťahu môže byť použitie Viedenského maticového testu ako nástroja na meranie inteligencie. Viedenský maticový test je zameraný na meranie jednej zložky inteligencie, a nepokrýva inteligenciu v širšom slova zmysle, pričom v spomínaných výskumoch boli použité na zisťovanie inteligencie metódy mapujúce viac dimenzií inteligencie.

Overovali sme aj vzťah medzi religiozitou a produkciou rizikového správania, pričom religiozitu sme chápali ako individuálny protektívny faktor (Hamanová, Csény, 2014). Zistili sme, že religiozita bola významným negatívnym prediktorom produkcie rizikového správania všeobecne a aj abúzu psychoaktívnych látok. Cattellinoová a kol. (2014) realizovali výskum, ktorého

výsledky ohľadom religiozity sa zhodujú s našimi, pričom autori dospeli k tomu, že religiozita predstavuje ochranný faktor rizikového správania. Z ich výskumu ešte vyplýva, že pokiaľ jednotlivec už produkuje rizikové správanie, môže byť jeho produkcia znížená tým, že sa začne viac nábožensky angažovať, teda religiozita je považovaná nie len za preventívny faktor ale aj nápravný faktor rizikového správania. Aj z výsledkov iných výskumov (Sinha, Cnaan, Gelles, 2007; Ameri a kol., 2016) možno dedukovať, že religiozita je pozitívne spojená s menšou produkciou rizikového správania v oblastiach ako fajčenie, požívanie alkoholu, záškoláctvo, sexuálna aktivita alebo užívanie marihuany. Inými slovami, jednotlivci, ktorí sa častejšie angažujú v náboženstve, sa menej často dopúšťajú rizikového sexuálneho správania, neopatrnej jazdy, násilia, fajčenia, užívania alkoholu a drog.

Ako ďalší protektívny faktor rizikového správania sa nám ukázala aj časová perspektíva, konkrétne perspektíva do budúcnosti, ktorá bola v negatívnom vzťahu k oblasti abúzu psychoaktívnych látok. Zdá sa, že jednotlivci, ktorí sa viac zameriavajú na svoju budúcnosť, plánujú, stanovujú si ciele a podobne, v menšej miere produkujú rizikové správanie. Podobne aj Robbins a Bryan (2004) a Henson, Carey, Carey, a Maisto (2006) dospeli k záveru, že ľudia, ktorí mali pozitívnejšiu orientáciu na budúcnosť, menej užívali marihuanu, tvrdé drogy a alkohol.

Náš výskum podporuje predpoklady, že religiozitu a perspektívu do budúcnosti možno pokladať za protektívne faktory rizikového správania. Náš výskum bol limitovaný výberom vzorky (stredoškólači na jednej odbornej škole s čím súvisí fakt, že vzorka nebola vyvážená vzhľadom na pohlavie), to však zdá sa nezohralo významnú úlohu, keďže naše zistenia sú v súlade so zisteniami iných výskumníkov. Zásadnejším limitom, ktorý mohol mať vplyv na výsledky bolo použité Viedenského maticového testu na meranie inteligencie ako protektívneho faktora. Preto odporúčame do budúcnosti využitie iného testu, ktorý by mapoval viacero dimenzií inteligencie.

Nami vybrané premenné zďaleka nepokrývajú všetky protektívne faktory rizikového správania, napriek tomu prinášajú zistenia využiteľné tak v praxi školských psychológov, učiteľov, ako aj samotných rodičov. Rozvíjanie individuálnych protektívnych faktorov ako aj protektívnych faktorov vo všeobecnosti pomáha do istej miery predchádzať produkcii rizikového správania. Keďže škola a rodičia majú na deti najväčší vplyv a môžu v mladom veku ovplyvniť ich budúce správanie, bolo by vhodné podporovať nielen programy na školách zamerané práve na rozvoj protektívnych faktorov rizikového správania, ale aj programy cielené rodičom. Rodičia by tak získali informácie a mohli v spolupráci so školou informovať svoje deti a napomáhať

k predchádzaniu produkcie rizikového správania. Považujeme za dôležité, najmä v rizikovom veku ako je dospievanie, rozvíjať u detí ochranné faktory rizikového správania (tie, u ktorých je to možné) a naopak, minimalizovať faktory, ktoré prispievajú k produkcii rizikového správania.

LITERATÚRA

- ABOUSSELAM, N., NAUDÉ, L., LENS, W., & ESTERHUYSE, K. (2015). The relationship between future time perspective , self-efficacy and risky sexual behaviour in the Black youth of central South Africa. In *Journal of Mental Health*, vol. 8237, pp. 1–9. DOI: 10.3109/09638237.2015.1078884.
- AMERI, Z., MIRZAKHANI, F., NABIPOUR, A.R., KHANJANI, N., & SULLMAN, M. J. M. (2016). The Relationship Between Religion and Risky Behaviors Among Iranian University Students. In *Journal of Religion and Health*, vol. 56, no. 6, pp. 2010–2022. DOI: 10.1007/s10943-016-0337-1.
- CATTELINO, E., GLOWACZ, F., BORN, M., TESTA, S., BINA, M., & CALANDRI, E. (2014). Adolescent risk behaviours and protective factors against peer influence. In *Journal of Adolescence*, vol. 37, no. 8, pp. 1353–1362. DOI: 10.1016/j.adolescence.2014.09.013.
- DOLEJŠ, M. (2010). *Efektivní včasná diagnostika rizikového chování u adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 189 s. ISBN 978-80-244-2642-6.
- GAŽÍKOVÁ, E. (2014). *Rizikové správanie detí v detských domovoch*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, 136 s.
- HALAMA, Peter. 2007. *Zmysel života z pohľadu psychológie*. Bratislava: SAP, 223 s. ISBN 978-80-809-5023-1.
- HALAMA, P., & SEMANCOVÁ, S. (2014). Sociálne a religiózne koreláty zmysluplnosti života u ľudí v staršom veku. In *E-Psychologie*, roč. 8, č. 1, s. 1–10. ISSN 1802-8853.
- HAMANOVÁ, J., & CSÉMY, L. (2014). Syndrom rizikového chování v dospívání – teoretické předpoklady a souvislosti. In Kabíček a kol.: *Rizikové chování v dospívání*. Praha: TRITON, s. 32 - 48.
- HARBER, K. D., ZIMBARDO, P.G., & BOYD, J. N. (2003). Participant self-selection biases as a function of individual differences in time perspective. In *Basical and Applied Social Psychology*, vol. 25, no. 3, pp. 255–64. DOI: 10.1207/S15324834BASP2503_08.
- HENSON, J.M., CAREY, M.P., CAREY, K.B., & MAISTO, S. A. (2006). Associations Among Health Behaviors and Time Perspective in Young Adults: Model Testing

- with Boot-Strapping Replication. In *Journal of Behavioral Medicine*. vol. 29, no. 2, pp. 127–137. DOI: 10.1007/s10865-005-9027-2.
- JESSOR, R. (1991). Risk Behavior in Adolescence: A psychosocial framework for understanding and action. In *Journal of Adolescent Health*, vol. 12, no. 8, pp. 597-605. DOI: 10.1016/1054-139X(91)90007-K.
- KLOSE, J., ČERNOCHOVÁ, D., & KRÁL, P. (2002). *Vídeňský maticový test*. Praha: Testcentrum.
- KOOLE, S. L., & JOSTMANN, N. B. (2004). Getting a grip on your feelings: effects of action orientation and external demands on intuitive affect regulation. In *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 87, no. 6, pp. 974–990. DOI: 10.1037/0022-3514.87.6.974.
- LOSEL, F., & BLIESENER, T. (1994). Some High-risk Adolescents do not Develop Conduct Problems: A Study of Protective Factors. In *International Journal of Behavioral Development*, vol. 17, no. 4, pp. 753–777. DOI: 10.1177/016502549401700411.
- LUKAVSKÁ, K., KLICPEROVÁ, M., LUKAVSKÝ, J., & ZIMBARDO, P. (2011). ZTPI-Zimbardo Time Perspective Inventory-Czech validization study. In *Československá Psychologie*, vol. LV, no.4, pp. 356–373.
- MALINAKOVA, K., KOPČÁKOVÁ, J., MADARASOVÁ GECKOVA, A., VAN DIJK, J.P., FURSTOVÁ, J., KALMAN, M., TAVEL, P., & REIJNEVELD, S.A. (2019). “I am spiritual , but not religious”: Does one without the other protect against adolescent health-risk behaviour ? In *International Journal of Public Health*, vol. 64, no. 1, pp. 115-124. DOI: 10.1007/s00038-018-1116-4.
- OROSOVÁ, O., GAJDOŠOVÁ, B., MADARASOVÁ GECKOVA, A., & VAN DIJK, J.P. (2007). Rizikové faktory užívania drog dospelievajúcimi. In *Československá psychologie*, roč. 51, č. 1, s. 32-47.
- PITEL, L., MADARASOVÁ GECKOVÁ, A., KOLARCIK, P., HALAMA, P., REIJNEVELD, S.A., & VAN DIJK, J. P. (2012). Gender differences in the relationship between religiosity and health-related behaviour among adolescents. In *Journal of Epidemiology and Community Health*, vol. 66, no. 12, pp. 1122–1128. DOI: 10.1136/jech-2011-200914.
- ROBBINS, R.N., & BRYAN, A. (2004). Relationships Between Future Orientation, Impulsive Sensation Seeking, and Risk Behavior Among Adjudicated Adolescents. In *Journal of Adolescent Research*, vol. 19, no. 4, pp. 428–445. DOI: 10.1177/0743558403258860
- SLECKÁ, L., & HOLIENKOVÁ, J. (2015). Emocionálna a všeobecná inteligencia a ich vzťah s osobnostnými charakteristikami adolescentov správajúcich sa prosociálne a delikventne. In Z. MLČÁK, K. PAULÍK, eds. *Psychologické aspekty*

pomáhání 2014, Sborník příspěvků z mezinárodní konference. Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 4.-5.10.2014, s. 27-35.

SIMONS, J., VANSTEENKISTE, M., LENS, W., & LACANTE, M. (2004). Placing Motivation and Future Time Perspective Theory in a Temporal Perspective. In *Educational Psychology Review*, vol. 16, no. 2, pp. 121–139. DOI: 1040-726X/04/0600-0121/0.

SINHA, J.W., CNAAN, R.A., & GELLES, R.J. (2007). Adolescent risk behaviors and religion: Findings from a national study. In *Journal of Adolescence*, vol. 30, no. 2, pp. 231–249. DOI: 10.1016/j.adolescence.2006.02.005.

SKOPAL, O., DOLEJŠ, M., SUCHÁ, J. (2014). *Vybrané osobnostní rysy a rizikové formy chování u českých žáků a žákyň*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 74s.

NIELSEN SOBOTKOVÁ, V. (2014). *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada Publishing, 152 s.

STODDARD, S.A., ZIMMERMAN, M. A., & Bauermeister, J.A. (2011). Thinking about the future as a way to succeed in the present: A longitudinal study of future orientation and violent behaviors among African American youth. In *American Journal of Community Psychology*, vol. 48,no. 3-4, pp. 238–246. DOI: 10.1007/s10464-010-9383-0.

TTOFI, M. M., FARRINGTON, D.P., PIQUERO, A.R., LOSEL, F., DELISI, M., & MURRAY, J. (2016). Intelligence as a protective factor against offending: A meta-analytic review of prospective longitudinal studies. In *Journal of Criminal Justice*, vol. 45, pp. 4–18. DOI: 10.1016/j.jcrimjus.2016.02.003.

WHITE, J.L., MOFFITT, T.E., & SILVA, P. A. (1989). A prospective replication of the protective effects of IQ in subjects at high risk for juvenile delinquency. In *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, vol. 57, no.6, pp. 719–724. DOI: 10.1037/0022-006X.57.6.719

ZIMBARDO, P.G., & BOYD, J.N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. In *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 77, pp. 1271–88.

ZIMBARDO, P.G., KEOUGH, K.A., & BOYD, J.N. (1997). Present time perspective as a predictor of risky driving. In *Personality and Individual Differences*, vol. 23, no. 6, pp. 1007–23. DOI: 10.1016/S0191-8869(97)00113-X.

INTERSEXUÁLNE ROZDIELY A ROZDIELY VZHĽADOM NA ROČNÍK ŠTÚDIA V RIZIKOVOM SPRÁVANÍ PUBESCENTOV

INTERSEXUAL DIFFERENCES AND DIFFERENCES IN RELATION TO THE YEAR OF STUDY OF STUDY IN RISK BEHAVIOR OF PUBESCENT

Kristína Mujkošová, Marcela Verešová

Abstrakt: Cieľom našej práce je zistiť a analyzovať intersexuálne rozdiely a rozdiely vzhľadom na ročník štúdia pubescentov vo vybraných formách rizikového správania, a to užívaní návykových látok, delikvencii a šikane (percepcia seba ako obeť) pubescentov. Naš výskumný súbor tvorí 287 pubescentov (153 chlapcov a 134 dievčat) navštevujúcich 6., 7. a 8. ročník na základných školách v Trenčianskom a Nitrianskom kraji Slovenskej republiky. Na získanie dát sme použili dotazník - Výskyt rizikového správania v adolescentom veku (VRSA). Sú prítomné intersexuálne rozdiely v užívaní návykových látok pubescentov v smere vyššej rizikovosti u dievčat v porovnaní s chlapcami, pričom v delikvencii a šikane (percepcia seba ako obeť) sme nezistili žiadne intersexuálne rozdiely. Potvrdili sme zmeny v užívaní návykových látok a v delikvencii vzhľadom na ročník štúdia pubescentov. Čo sa týka šikany (percepcia seba ako obeť) nezistili sme stúpanie tejto formy rizikového správania vzhľadom na ročník štúdia pubescentov.

Kľúčové slová: Rizikové správanie, užívanie návykových látok, delikvencia. šikana. pubescent

Abstract: The aim of our work is to identify and analyse intersexual differences and differences in relation to the year of study of pubescents in only some chosen forms of risk behaviour, that being the drug use, delinquency and bullying (perception of self as a victim) of pubescents. Our research group consists of 287 pubescents (153 boys and 134 girls) attending 6., 7., and 8. grade of elementary schools in the region of Trenčín and Nitra in the Slovak republic. To collect data we used questionnaire - Occurrence of Risk Behaviour in Adolescent age (VRSA). Intersexual differences in pubescent drug use in the direction of higher risk in girls in comparison with boys while we did not find out any intersexual differences in delinquency and bullying (self-perceived victimhood). We confirmed changes in drug use and delinquency in relation to the year of study of pubescents. Regarding bullying (self-perceived victimhood), we did not find out rising of this form of risk behavior in relation to the year of study of pubescents.

Keywords: Risk behaviour, Drug use, Delinquency, Bullying. Pubescent

1 ÚVOD

Prechodné obdobie medzi detstvom a dospelosťou nazývame dospievanie, ktorého začiatok datujeme v 11 rokoch a koniec v 20 rokoch. V našej štúdii sa centrujeme primárne na prvú fázu dospievania (11/12 až 14/15 rokov), ktorá sa označuje ako puberta (napríklad Vágnerová, 2000; Dolejš a Orel, 2018), pričom viaceré publikácie uvádzajú adolescenciu ako celistvé štádium od 11/12 – 19/20 rokov (napríklad Zgourides, 2000; Smart et. al., 2004; Shaffer a Kipp, 2010), ktoré sa môže (ale nemusí) členiť na skorú a neskorú fázu adolescencie. Tá isto k vekovému ohraničeniu puberty je nutné pristupovať s istou individuálnou osobitosťou spojenou predovšetkým s genetikou jednotlivca (Vágnerová, 2000), ale i v súvislosti s pohlavím (Matejček & Pokorná, 1998) pričom puberta prichádza v priemere skôr u dievčat ako u chlapcov, a rovnako býva aj skôr ukončená. Downing a Bellis (2009) konštatujú, že vo viacerých krajinách sa výrazne znížil vek jednotlivcov pri nástupe do puberty. Uvedení autori dodávajú, že zmeny veku nástupu puberty predstavujú zaujímavý predmet skúmania ako potenciálneho vplyvu na trendy v rizikovom správaní pubescentov.

Nielsen Sobotková a kol. (2014) sú názoru, že rizikové správanie je v úlohe nadradeného pojmu k pojmom ako asociálne, antisociálne, disociálne, problémové či delikventné správanie. Gážiková (2014) pod pojmom rizikové správanie rozumie široký kontext spočívajúci v rozličných typoch nežiaduceho správania od nevýrazných signálnych prvkov až po vážne manifestácie v správaní. Rizikové správanie možno považovať za ohrozenie vývinu jednotlivca z psychického a sociálneho hľadiska (Dolejš, 2010). Miovský a Zapletalová (2006) pod rizikovým správaním uvádzajú také prejavy, ktoré sú smerované proti samotnému jednotlivcovi, ktorý ich produkuje alebo proti spoločnosti. Lá bath (2001) pokladá za rizikovú mládež jednotlivcov v období dospievania, u ktorých možno dôsledkom spolupôsobenia mnohých činiteľov badať, v psychickej a sociálnej oblasti zvýšenú tendenciu zlyhania. Rizikové správanie/problémové správanie dospievajúcich (pubescentov a adolescentov) zahrňuje zneužívanie návykových látok/závislostné správanie, rizikové sexuálne správanie, agresívne správanie, násilie, zranenia a šikanu, školskú neúspešnosť/zlyhanie a odchod zo školy, delikventné správanie a kriminalitu, nevhodné stravovacie návyky a nedostatočné pohybové aktivity/fyzickú nečinnosť, dopravné rizikové správanie, hranie hazardných hier (napríklad Arnett, 2000; Verešová, 2004; Newman et al., 2008; Dolejš, 2010; Suchá et al., 2018; Čerešník, 2019; Verešová a Tomšík, 2019). V našom výskume sa centrujeme na 3 typy rizikového správania – užívanie návykových látok, delikvenciu a obeť šikany.

Nadmerné užívanie návykových látok predstavuje v súlade s Kolibášom a Novotným (2007) maladaptívne užívanie psychoaktívnych látok, ktoré spôsobuje interpersonálne alebo právne problémy, interferuje s plnením povinností jedinca, ohrozuje, prípadne poškodzuje zdravie konzumenta. Delikventné správanie a antisociálne správanie dospievajúcich sa vyznačuje opakovaným porušovaním sociálne predpísaných pravidiel a noriem v rôznych kontextoch (napríklad na verejnosti, doma alebo v škole) a zahŕňa fyzické alebo verbálne ublíženie inej osobe, poškodenie alebo krádež majetku, alebo utajené správanie mladistvých bez obetí ako sú záškoláctvo, užívanie drog a iné (Hofmann, Müller, 2018). Al-Ali a Shattnawi (2018) hovoria o šikane ako významnom probléme v rámci celého sveta, a ako o jednom z najbežnejších prejavov antisociálneho správania medzi deťmi a mládežou. Hollá (2011) pokladá šikanovanie za jednu z foriem agresie, ktorá sa odohráva na školách, ale aj v iných kontextoch v rámci ktorých prebieha medzi ľuďmi interakcia.

Naším výskumným zámerom je analyzovať medzipohlavné rozdiely v uvedených troch typoch rizikového správania, ako aj popísať rozdiely s ohľadom na ročník štúdia, teda vekové trendy. Predpokladáme štatisticky významné intersexuálne rozdiely v užívaní návykových látok v smere vyššej rizikivosti u chlapcov v porovnaní s dievčatami. Túto hypotézu sme sformulovali na základe výsledkov výskumov autorov Gullone a Moore (2002), Khooshabi et al. (2010), Verešová a Tomšík (2019), ktorí sa zhodli na vyššom výskyte užívania návykových látok u chlapcov v porovnaní s dievčatami. Taktiež v súlade s výskumami (napríklad Verešová a Tomšík, 2019; Juhásová a Gatál; 2019) predpokladáme štatisticky významné intersexuálne rozdiely v delikvencii v smere vyššej rizikivosti u chlapcov v porovnaní s dievčatami. Hoci Čerešník (2019) konštatuje mierne vyššiu mieru šikany v úrovni percepcie seba ako obeť u dievčat, Verešová a Tomšík (2019) nepreukázali významný rozdiel medzi pohlaviami v tomto type rizikového správania. Predpokladáme preto neexistenciu významných rozdielov medzi chlapcami a dievčatami v období puberty v šikane – percepcia seba ako obeť.

V oblasti rozdielov medzi jednotlivými ročníkmi (vekový trend) predpokladáme štatisticky významný užívania návykových látok pubescentov postupne od šiesteho až k ôsmemu ročníku (podobne aj Verešová a Tomšík, 2019; Juhásová a Gatál, 2019). V prípade delikventného správania Verešová a Tomšík identifikovali kulmináciu tohto správania vo veku 14 rokov a následne zaznamenali pokles u oboch pohlaví. V našom výskume preto zisťujeme, či vekový trend v delikvencii bude aj v nami realizovanom výskume obdobný, vyššieho ročníka štúdia na základnej škole (6.- 8. ročník). V súlade so zisteniami Verešovej a Tomšíka nepredpokladáme trend nárastu s vekom

v percepcii seba ako obeť šikany u pubescentov. Podľa ich výsledkov výskumu u dievčat bol zaznamenaný najvyšší výskyt uvedeného typu rizikového správania v 13-tom roku, zatiaľ čo u chlapcov už v 11-tom roku života s následným významným poklesom. Celkovo najvyšší výskyt šikany nezávisle od veku je podľa Čerešníka (2019) v 13-tom roku života.

2 METÓDY

Na získanie potrebných dát sme použili dotazník Výskyt rizikového správania v adolescentnom veku (VRSA). Autormi tohto dotazníku sú Dolejš a Skopal (2013) a my sme použili slovné modifikovanú verziu od Čerešníka. Dotazník má 18 otázok a meria mieru výskytu troch rizikových foriem správania dospievajúcich - abúzus návykových látok (z nášho pohľadu vhodnejšie upravená premenná užívanie návykových látok, keďže abúzus sme vo výskumnom súbore nezaznamenali), delikvencia a šikana v smere percepcie seba ako obeť šikany. Úlohou respondentov vybrať odpoveď na bipolárnej škále „Áno – Nie“.

Pri štatistickom spracovaní dát bol použitý štatistický program JASP. Rozdiely v skúmaných formách rizikového správania pubescentov vzhľadom na pohlavie sme zisťovali pomocou t-testu pre dva nezávislé výbery a vzhľadom na ročník štúdia sme použili analýzu variancie (ANOVA) a Tuckeyho korekciu.

Náš výskumný súbor tvorilo $N=287$ pubescentov navštevujúcich 6. 7. a 8. ročník na základných školách (vekové rozpätie bolo 11-14 rokov). Z celkového počtu respondentov bolo 153 (53.31%) chlapcov a 134 (46.69%) dievčat. Pubescentov navštevujúcich 6. ročník bolo 67 (23.35%), pubescentov navštevujúcich 7. ročník bolo 106 (36.93%) a pubescentov navštevujúcich 8. ročník 114 (39.72%). Výskum bol realizovaný v Trenčianskom a Nitrianskom kraji Slovenskej republiky. Výber nášho výskumného súboru možno považovať za zámerný.

3 VÝSLEDKY

V tabuľke 1 uvádzame výsledky testovania intersexuálnych rozdielov v skúmaných rizikových formách správania pubescentov. Predpokladali sme štatisticky významné intersexuálne rozdiely v užívaní návykových látok v smere vyššej rizikivosti u chlapcov v porovnaní s dievčatami. Uvedený predpoklad zamietame. Pomocou t-testu pre dva nezávislé výbery sme zistili, že dievčatá vykazujú vyššie skóre ($t=-2.133$; $p=0.034$) v užívaní návykových

látok (AM=0.679; SD= 1.260) v porovnaní s chlapcami (AM=0.418; SD=0.783). Uvedený rozdiel medzi pohlaviami je štatisticky významný.

V oblasti delikventného správania sme zistili nevýznamný rozdiel medzi chlapcami (AM=1.353; SD= 1.549) a dievčatami (AM=1.336; SD=1.627) v pubescentnom veku ($t=0.091$; $p=0.927$). Obdobne sme nezistili štatisticky významný rozdiel ($t= -1.230$; $p=0.220$) v šikane v úrovni percepcie seba ako obeť medzi dievčatami (AM=0.821; SD= 1.068) a chlapcami (AM=0.673; SD=0.965). Zamietame preto nami formulovaný predpoklad o existencii intersexuálnych rozdielov v delikventnom správaní a prijímame predpoklad o neexistencii rozdielov v percepcii seba ako obeť medzi chlapcami a dievčatami v pubescentnom veku.

Tabuľka 1 Intersexuálne rozdiely v skúmaných rizikových formách správania pubescentov (užívanie návykových látok, delikvencia, šikana)

	Chlapci (N=153)		Dievčatá (N=134)		t-test	p
	AM	SD	AM	SD		
UD	0.418	0.783	0.679	1.260	-2.133	0.034
DE	1.353	1.549	1.336	1.627	0.091	0.927
ŠA	0.673	0.965	0.821	1.068	-1.230	0.220

Legenda: UD = užívanie drog/návykových látok, platí pre všetky ďalšie tabuľky a grafy, DE = delikvencia, platí pre všetky ďalšie tabuľky a grafy, ŠA = šikana (percepcia seba ako obeť), platí pre všetky ďalšie tabuľky a grafy

V tabuľkách 2 a 3 uvádzame rozdiely vo výskumne sledovaných rizikových formách správania pubescentov vzhľadom na ročník štúdia.

Tabuľka 2 Rozdiely v skúmaných rizikových formách správania pubescentov (užívanie návykových látok, delikvencia, šikana) vzhľadom na ročník štúdia

	6.roč. (N=67)	7.roč. (N=106)	8. roč.(N=114)	ANOVA F	p
	AM	AM	AM		
UD	0.284	0.330	0.886	11.256	< .001
DE	1.060	1.085	1.754	6.577	0.002
ŠA	0.806	0.528	0.904	4.004	0.019

Tabuľka 3 Rozdiely v skúmaných rizikových formách správania pubescentov medzi ročníkmi štúdia navzájom

Ročník		Priemerný rozdiel			Tuckeyho p		
		UD	DE	ŠA	UD	DE	ŠA
6	7	-0.047	-0.025	0.278	0.952	0.994	0.181
	8	-0.602	-0.695	-0.098	< .001	0.011	0.803
7	8	-0.556	-0.669	-0.375	< .001	0.004	0.017

Predpokladali sme štatisticky významný nárast užívania návykových látok u pubescentov naprieč vyššieho ročníka štúdia na základnej škole (6.-8 ročník). Uvedený predpoklad potvrdzujeme. Analýza variancie (ANOVA) preukázala, že sú medzi žiakmi v pubescentnom veku významné rozdiely v užívaní návykových látok naprieč vyššieho ročníka ($F = 11.256$, $p < .001$). Post-hoc testy (Tuckeyho korekcia) ukazujú, že žiaci 8. ročníka majú signifikantne vyššie užívanie návykových látok ako žiaci 6. ročníka ($p < .001$) a 7. ročníka ($p < .001$). Najnižšie skóre v užívaní návykových látok dosahujú žiaci 6. ročníka ($AM=0.284$). Najvyššie skóre v užívaní návykových látok dosahujú žiaci 8. ročníka ($AM=0.886$).

V prípade delikvencie sme zaznamenali obdobne štatisticky významný nárast delikvencie u pubescentov naprieč vyššieho ročníka štúdia na základnej škole (6.-8 ročník). Analýza variancie (ANOVA) preukázala, že sú medzi žiakmi rozdiely v delikvencii naprieč vyššieho ročníka ($F= 6.577$), $p=0.002$). Post-hoc testy (Tuckeyho korekcia) ukazujú, že žiaci 8. ročníka majú signifikantne vyššiu delikvenciu ako žiaci 6. ($p= 0.011$) a 7. ročníka ($p=0.004$). Najnižšie skóre v delikvencii dosahujú žiaci 6. ročníka ($AM=1.060$). Najvyššie skóre v delikvencii dosahujú žiaci 8. ročníka ($AM=1.754$).

V prípade zmien v šikane - percepčia seba ako obeť u pubescentov sme nezaznamenali významný nárast tohto rizikového správania v súlade s našim predpokladom. Analýza variancie (ANOVA) síce preukázala významné rozdiely v tomto druhu rizikového správania medzi pubescentmi ($F = 4.004$, $p=0.019$), avšak nie v smere postupnej gradácie. Post-hoc testy (Tuckeyho korekcia) dokazujú, že respondenti 8. ročníka majú signifikantne vyšší výskyt šikany ako pubescenti 7. ročníka ($p=0.017$). Najnižšie skóre v šikane (percepčia seba ako obeť) dosahujú respondenti 7. ročníka ($AM=0.528$). Najvyššie skóre v šikane (percepčia seba ako obeť) dosahujú ôsmaci ($AM=0.904$).

4 DISKUSIA A ZÁVER

V rizikovom správaní pubescentov vo forme užívania návykových látok sú prítomné signifikantné intersexuálne rozdiely. Identifikovali sme vyššie užívanie návykových látok u dievčat v porovnaní s chlapcami. Tieto výsledky sú v protipóle so zisteniami viacerých autorov, ktorí identifikovali vyššiu rizikovosť u chlapcov v užívaní návykových látok (Verešová a Tomšík, 2019; Juhášová a Gatíal, 2019; Gullone a Moore, 2002). Multivariačnou regresnou analýzou Malbergier et al. (2012) zistili, že pohlavie nie je prepojené s užívaním návykových látok a že dievčatá užívajú drogy (legálne aj ilegálne) tak často ako chlapci. Naše zistenie, ktoré je významne odlišné od týchto poznatkov a zistení

môže súvisieť aj s výsledkami výskumu Ondruškovej, Pružinskej a Pavelovej (2016), ktoré konštatujú dominanciu dievčat v trávení voľného času vonku s rovesníkmi a navyše ako konštatujú Matejček a Pokorná (1998), existujú vekové diferencie v skoršom nástupe puberty u dievčat než u chlapcov, takže gradácia rizikovosti u chlapcov vyššieho veku by mohla byť v porovnaní s dievčatami odlišná, než sme my zaznamenali v našom výskume. Vo vyššej vekovej kategórii u 2169 dospievajúcich a mladších dospelých (vekové rozpätie 13-26 rokov) Anderberg a Dahlberg (2018) identifikovali vyššie problémy s užívaním alkoholu a ilegálnych drog u dievčat v porovnaní s chlapcami, hoci ich predpoklady a analýza existujúcich zistení tiež poukazovali na výskumy konštatujúce vyššie zastúpenie tohto rizikového správania u chlapcov/mužov. Avšak v prípade užívania marihuany bol však výskyt vyšší u chlapcov. No i vo vyšších vekových skupinách uvedené nemožno tvrdiť ako jednoznačné zistenie, keďže napríklad Thibautová (2018) jednoznačne konštatuje vyššie zastúpenie užívania alkoholu a drog u mužov v porovnaní so ženami. Uvedené rôzne náhľady a závery výskumov otvárajú priestor pre ďalšie dôsledné skúmanie intersexuálnych rozdielov aj s ohľadom nástup užívania návykových látok (koreluje so skorším nástupom puberty u dievčat?) a iné genderové špecifiká. Z hľadiska ročníka štúdia sme zistili jednoznačné stúpanie užívania návykových látok u pubescentov navštevujúcich 6., 7. a 8. ročník základnej školy, čím sme podporili závery viacerých autorov, ako napríklad Verešová a Tomšík (2019), Gullone a Moore (2002) a Čerešník (2016). Skutočnosť nárastu výskytu užívania návykových látok s vekom u pubescentov tiež môže súvisieť s nárastom podielu sekundárnej rovesníckej socializácie a potrebou presadiť sa v rovesníckej skupine, v kombinácii s vyššou mierou zvedavosti a nižšou mierou kognitívnej regulácie správania, ako aj vyššou tendenciou k riziku, než je to u dospelých.

V delikventom rizikovitom správaní sme nezistili významné rozdiely medzi chlapcami a dievčatami. Opäť naše výsledky nepodporujú zistenia výskumov napríklad Barriga et al (2001), Verešovej a Tomšíka (2019), Juhásovej a Gatiala (2019). Z hľadiska ročníka štúdia sme zistili jednoznačné stúpanie delikvencie u pubescentov navštevujúcich 6., 7. a 8. ročník základnej školy, čím podporujeme závery výskumu Verešovej a Tomšíka (2019) ako aj Juhásovej a Gatiala (2019), v ktorých stúpala delikvencia postupom veku a gradovala v 14-tom roku života pubescenta.

V percepcii seba ako obete v rámci šikanovania nie sú prítomné významné intersexuálne rozdiely v našom výskume podobne ako aj vo výskume Verešovej a Tomšíka (2019). Usudzujeme teda, že chlapci a dievčatá približne rovnako percipujú správanie prezentované ako priamu

šikanu, ktoré je namierené voči ich osobe. Z hľadiska ročníka štúdia sme v súlade s predpokladom a existujúcim výskumom Verešovej a Tomšika (2019), nezistili nárast šikany (percepcia seba ako obete) u pubescentov navštevujúcich 6., 7. a 8. ročník základnej školy. Najvyššie zastúpenie pubescentov v šikane (percepcia seba ako obete) bola v 8. ročníku, pričom nebola oveľa vyššia od 6. ročníka. Podporujeme však autorov Čerešník (2016), Juhásová a Gatíal (2019) v tom, že vrchol miery šikany je v 13. roku života, čo je 8. ročník. Najnižšie zastúpenie v šikane (percepcia seba ako obete) bolo u pubescentov zo 7. ročníka. Sme toho názoru, že uvedené rizikové správanie viac reflektuje iné premenné než je samotný vek, respektíve nevyhnutné kumulovanie veku s inými premennými, ako zistili napríklad Verešová a Tomšík (v ich výskume išlo o kumuláciu veku a výchovného štýlu v rodine).

Vzhľadom na zistený nárast užívania návykových látok a delikventného správania u pubescentov naprieč vyššieho ročníka štúdia na základných školách, odporúčame začatie kontinuálnej a dlhodobej prevencie už v piatom ročníku, pričom by sa mala zvyšovať frekvencia a prehĺbovať obsahová stránka preventívneho zamerania spolu s vyšším ročníkom. Podľa nášho názoru by bolo prínosné častejšie usporiadať diskusie a stretnutia žiakov s dospelými alebo staršími dospelievajúcimi (neskorí adolescenti), ktorých hlavnou doménou by boli autentické rozhovory žiakov s tými jednotlivcami, ktorí zažili negatívne dôsledky rizikového správania, ktorí ho efektívne korigovali a cielene ho nemanifestujú v aktuálnom správaní. Rovnako prínosné až nevyhnutné sú nie len preventívne aktivity ale aj intervenčné pôsobenie na úrovni odborných zamestnancov - školských psychológov alebo psychológov, ktorí pracujú s dospelievajúcimi s rizikovým správaním a sú kompetenčne pripravení nie len v preventívnej ale i diagnostickej či intervenčnej oblasti. Optimom v tomto smere by bolo celodenné pôsobenie školského psychológa/psychológa priamo na škole s cieľným preventívnym a intervenčným zameraním na potreby a problémy danej školy v oblasti jednotlivých foriem rizikového správania.

LITERATÚRA

- AL ALI, N., & SHATTNAWI, K. K. (2018). Bullying in School. In B.Bernal-Morales (Ed.): *Health and Academic Achievement*. (pp.47-58) London: IntechOpen. DOI: 10.5772/intechopen.75729.
- ANDERBERG, M., & DAHLBERG, M. (2018). Gender differences among adolescents with substance abuse problems at Maria clinics in Sweden. *Nordic Studies on Alcohol and Drugs*, 35(1), p. 24-38.
- ARNETT, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 2000, 55 (5), p.469-480.

- BARRIGA, A.Q., MORRISON, E.M., LIAU, A.K., GIBBS, J.C. (2001). *Merrill-Palmer Quarterly*, 47(4), p. 532-562.
- GULLONE, E. & MOORE, S. (2000). Adolescent risk-taking and the five-factor model of personality. *Journal of Adolescence*, 23 (4), 393-407. <https://doi.org/10.1006/jado.2000.0327>.
- ČEREŠNÍK, M. (2019). *Rizikové správanie, blízke vzťahy a sebaregulácia dospievajúcich v systéme nižšieho sekundárneho vzdelávania*. Nitra: Vydavateľstvo SPU, 82 s.
- DOLEJŠ, M. (2010). *Efektivní včasná diagnostika rizikového chování u adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého, 187 s.
- DOLEJŠ, M., & OREL, M. (2018). *Rizikové chování u adolescentů a impulzivita jako prediktor tohoto chování*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018, 105p.
- DOWNING, J., & BELLIS, MA. (2009). Early pubertal onset and its relationship with sexual risk taking, substance use and anti-social behaviour: a preliminary cross-sectional study. *BMC Public Health*. DOI: 10.1186/1471-2458-9-446.
- GÁŽIKOVÁ, E. (2014). *Rizikové správanie detí v detských domovoch*. Nitra: Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, Univerzita Konštantína Filozofa, 136 s.
- HOFMANN, V., & MÜLLER, CH. M. (2018). Avoiding antisocial behavior among adolescents: The positive influence of classmates' prosocial behavior. *Journal of Adolescence*, 68, p. 136-145.
- JUHÁSOVÁ, A., & GATIAL, V. (2019). *Exekutívne funkcie a rizikové správanie dospievajúcich*. Nitra: PF UKF, 128 s.
- KHOOSHABI, K., AMENEH-FOROUZAN, S., GHASSABIAN, A., & ASSARI, S. (2010). Is there a gender difference in associates of adolescents' lifetime illicit drug use in Tehran, Iran?. *Archives of medical science*, 6(3), p. 399-406.
- KOLIBÁŠ, E., & NOVOTNÝ, V. (2007). *Alkohol – drogy – závislosti*. Bratislava: Univerzita Komenského, Vydavateľstvo UK, 260 s.
- LÁBATH, K., & KOL. (2001). *Riziková mládež*. Praha: Sociologické nakladatelství, 157 s.
- MALBERGIER, A., CARDOSO, L.R.D., ABRANTES DO AMARAL, R., & SANTOS, V.C.V. (2012). Gender parity and drug use: are girls catching up with boys? *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 34, p.16-23.
- MATĚJČEK, Z., & POKORNÁ, M. (1998). *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. Jinočany : H & H, 205 s.
- MIOVSKÝ, M., & ZAPLETALOVÁ, J. (2006). *Systém primární prevence prevence rizikov rizikového chov ho chování na rozcest na rozcestí: specializace versus integrace*. Stiahnuté z:

http://www.pprch.cz/d/doc_file_231_6bae31606b330e305fe10cae920e1914__pdf/Miovsky-M-Zapletalova-J-System-PPRCH-na-rozcesti-specializace-versus-integrace.pdf

NEWMAN, K., HARRISON, L., DASHIFF, C., & DAVIES, S. (2008). Relationships between parenting styles and risk behaviors in adolescent health: an integrative literature review. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 16 (1), p.142-150.

NIELSEN SOBOTKOVÁ, V., & KOL. (2014). *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada Publishing, a.s., 152 s.

ONDRUŠKOVÁ, E., PRUŽINSKÁ, J., & PAVELOVÁ, L. (2016). *Rodina, voľný čas, psychoaktívne látky a delikvencia*. Bratislava: Univerzita Komenského, Vydavateľstvo UK, 208 s.

SMART, D., & ET.AL. (2004). Patterns of Antisocial Behaviour from Early to Late Adolescence. *TRENDS & ISSUES in crime and criminal justice*, No. 290. Dostupné na internete:

http://library.bsl.org.au/jspui/bitstream/1/581/1/Patterns_of_antisocial_behaviour.pdf

SMIK, J. (2001). Dospievanie a riziká dospievania. In V. Lábath & kol. (Ed.): *Riziková mládež*. Praha: Sociologické nakladatelství, 157s.

SUCHÁ, J., DOLEJŠ, M., PIPOVÁ,H., MAIEROVÁ,E., & CAKIRPALOGLU, P. (2018). *Hraní digitálních her českými adolescenty*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 188 s.

THIBAUT, F. (2018). Gender Differences in Addiction: Clinical Implications. *Psychiatric Times*, 35 (11), p. 1-4.

VÁGNEROVÁ, M. (2000). *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, s. r. o., 528 s.

VEREŠOVÁ, M. (2004). *Mediátory užívania drog. Cesta k efektívnej prevencii drogových závislostí*. Nitra : FSVaZ UKF, 394s..

VEREŠOVÁ, M., & TOMŠÍK, R. (2019). *Rizikové správanie dospievajúcich a výchovné štýly v rodine*. Nitra: PF UKF, 128 s.

ZGOURIDES, G. (2000). *Developmental Psychology*. Foster City CA: IDG Books Worldwide, Inc., 158 p.

INTERSEXUÁLNE ROZDIELY V RIZIKOVOM SPRÁVANÍ ADOLESCENTOV

INTERSEXUAL DIFFERENCES IN RISK BEHAVIOUR OF ADOLESCENTS

Natália Minarčíková, Marcela Verešová

Abstrakt: V našom príspevku prezentujeme výsledky výskumu, ktorý sa venuje intersexuálnym rozdielom v rizikovom správaní adolescentov. Cieľom nášho výskumu je zistiť intersexuálne rozdiely v rizikovom správaní adolescentov. Ako výskumný nástroj sme použili Dotazník rizikového, impulzívneho a sebapoškodzujúceho správania. Výskumnú vzorku tvorilo 308 adolescentov stredných škôl v priemernom veku 16,29 roka. Kľúčovými zisteniami sú: Chlapci dosahujú vyššiu mieru vo väčšine oblastí rizikového správania ako dievčatá.

Kľúčové slová: rizikové správanie, adolescencia

Abstract: In our paper, we present the results of research that addresses the intersexual differences in risk behavior of adolescents. The aim of our research is to identify intersex differences in risky behavior of adolescents. We used the Questionnaire of risky, impulsive and self-harming behavior as a research tool. The research sample consisted of 308 high school adolescents with an average age of 16,29 years. The results suggest that the quality of emotional attachment reduces the likelihood of producing risky behavior in adolescence.

Keywords: risk behavior, adolescence

1 ÚVOD

Rizikové správanie, jav typický najmä pre obdobie dospievania, sa spája so zvýšenou potrebou dospievajúcich spoznať realitu okolitého sveta, získať skúsenosti či vyrovnáť sa s novými situáciami v živote. Obdobie adolescencie v živote človeka je obdobím zásadných zmien z fyziologického, intelektuálneho, osobnostného a psychosociálneho rozvoja. Mení sa myslenie, postoje, prichádzajú prvé dôležité rozhodnutia, zodpovednosť či stotožnenie sa s mravným princípom. Dolejš (2010) a Širůčková (2015) popisujú rizikové správanie ako rozmanité formy správania jednotlivca alebo skupiny, pričom ohrozenie môže byť reálne alebo predpokladané, avšak dopady tohto správania sú v smere preukázateľného nárastu sociálnych, psychických, zdravotných, vývinových, fyziologických a ďalších rizík pre človeka, skupinu, jeho okolie a spoločnosť. Viacerí autori (napríklad Jessor, 1991; Arnett, 2000; Verešová, 2004; Balloccini, Chiamenti, Lamborghini, 2013; a iní) konštatujú,

že z pohľadu výskytu a prejavov rizikového správania sú najrizikovejší dospievajúci v porovnaní s mladšími alebo staršími vekovými skupinami. Smart et. al. (2004) dospievanie ohraničujú rozpätím od 11 do 20 rokov, označujú ho adolescenciou, ktorú delia na skorú a neskorú adolescenciu.

Z výskumov, ktoré sa zaoberali aj medzipohlavnými rozdielmi v rizikovom správaní dospievajúcich, uvádzame závery výskumu Verešovej a Hušvétyovej (2005), ktoré zistili, že vo všetkých typoch školského rizikového správania popísaného Mezerom (2000) – asociálne správanie, antisociálne správanie, egocentrické, impulzívne, maladaptívne, negativistické správanie a inklinovanie k problémovej skupine - existujú vysoko významné intersexuálne rozdiely u pubescentov (10–14 rokov), pričom priemerné skóre vo všetkých sledovaných premenných je významne vyššie u chlapcov, a rizikové správanie stúpa vekom u oboch pohlaví. U dievčat sa prejavuje značné pridržanie sa spoločenským normám, podriadenosť sociálnym skupinám, uprednostňovanie záujmu skupiny nad vlastným záujmom, nižšia dráždivosť, výrazná stabilita v správaní, značné prijímanie aktuálne realizovanej činnosti skupinou, značne nízka proximita ku skupine problémových spoludospievajúcich a rovesníkov. Verešová a Tomšík (2019), Juhášová a Gatiaľ (2019) identifikovali významné intersexuálne rozdiely, ako aj vekové rozdiely ranných dospievajúcich (10-15 rokov) v rizikovom správaní. Dospeli k nasledovným zisteniam v oblasti medzipohlavných rozdielov: chlapci užívajú významne viac návykové látky v porovnaní s dievčatami, pričom pohlavie nie je významným prediktorom užívania návykových látok; chlapci vykazovali významne väčšie zastúpenie delikventného správania v porovnaní s dievčatami; významné medzipohlavné rozdiely v rizikovom stravovaní a nevhodných pohybových aktivitách, pričom pohlavie je významným prediktorom rizikového stravovania a nevhodných pohybových aktivít dospievajúcich-.

Vzhľadom na uvedené zistenia považujeme za významné sledovať a analyzovať výskyt rizikových foriem správania aj v ďalšej vývinovej perióde, ktorá je spojená s druhou periódou dospievania – neskorou adolescenciou.

Cieľom nášho výskumu je identifikovať intersexuálne rozdiely v jednotlivých oblastiach rizikového správania adolescentov stredných škôl. Na základe nami preštudovanej literatúry a výskumov sa domnievame, že existujú medzipohlavné rozdiely v jednotlivých oblastiach rizikového správania adolescentov a formulujeme nasledovné vedecké predpoklady:

H1: Predpokladáme, že dievčatá vykazujú nižšiu mieru delikventného správania v porovnaní s chlapcami.

- H2: Predpokladáme, že dievčatá vykazujú nižšiu mieru agresívneho správania v porovnaní s chlapcami.
- H3: Predpokladáme, že dievčatá vykazujú nižšiu mieru užívania drog v porovnaní s chlapcami.
- H4: Predpokladáme, že dievčatá vykazujú nižšiu mieru rizikového užívania alkoholu v porovnaní s chlapcami.
- H5: Predpokladáme, že dievčatá vykazujú nižšiu mieru rizikovosti v hraní hazardných hier v porovnaní s chlapcami.
- H6: Predpokladáme, že dievčatá vykazujú nižšiu mieru kyberšikany a kyberdelikvencie v porovnaní s chlapcami.
- H7: Predpokladáme, že dievčatá vykazujú nižšiu mieru rizikového sexuálneho správania v porovnaní s chlapcami.
- H8: Predpokladáme, že dievčatá vykazujú nižšiu mieru rizikového impulzívneho správania v porovnaní s chlapcami.
- H9: Predpokladáme, že dievčatá vykazujú vyššie riziko v impulzívnom príjme potravy v porovnaní s chlapcami.
- H10: Predpokladáme, že dievčatá vykazujú vyššie riziko v problematickom príjme potravy v porovnaní s chlapcami.
- H11: Predpokladáme, že dievčatá vykazujú vyššiu mieru autoagresívneho správania v porovnaní s chlapcami.

2 METÓDY

Výskumné metódy

Na identifikovanie jednotlivých foriem rizikového správania sme použili Dotazník rizikového, impulzívneho a seba poškodzujúceho správania, ktorý je nami modifikovanou a doplnenou verziou dotazníka Risky, Impulsive, and Self-Destructive Behavior Questionnaire (RISQ) od autoriek Sadehovej a Baskin-Sommersovej (2017), ktorý slúži na úrovne rizikovosti v jednotlivých oblastiach rizikového správania. Slovenská doplnená a modifikovaná verzia (modifikácia Verešová, 2019 - nepublikovaná) obsahuje 46 položiek, ktoré sú zaradené do 11 oblastí:

1. Užívanie drog – 8 položiek, ktoré identifikujú užívanie a zaobstaranie kokaínu/cracku, ilegálnych drog, halucinogénnych drog vrátane halucinogénnych húb, heroínu, marihuany, liekov. Skóre rizikovosti identifikované výskytom užívania sa pohybuje od 0-32, pričom iba skóre 0 poukazuje na nerizikový stav a čím vyššie je skóre, tým viac sa kumuluje užívanie viacerých návykových látok a stúpa rizikovosť (frekvencia a početnosť užívania príslušnej drogy) v tomto druhu rizikového správania.

2. Zneužívanie alkoholu – 2 položky identifikujúce nadužívanie alkoholu (výskyt opitosti spojenej s nekontrolovaným správaním až odpadnutím, výskyt vypitia 5 dávok alebo viacerých alkoholických nápojov za 3 hodiny alebo menej). Skóre rizikivosti identifikované výskytom nadužívania alkoholu sa pohybuje od 0-8, pričom iba skóre 0 poukazuje na nerizikový stav, akýkoľvek výskyt je považovaný za rizikový s tým, čím je skóre vyššie, tým stúpa i rizikovosť (frekvencia a početnosť) v tomto druhu rizikového správania.
3. Agresívne správanie – 4 položky, ktoré identifikujú výskyt bitiek, fyzických útokov, verbálnych vyhrážok k fyzickému ublíženiu a hrozenia niekomu zbraňou (nôž, pištoľ a pod.). Skóre rizikivosti identifikované výskytom agresívneho správania sa pohybuje od 0-16, pričom iba skóre 0 poukazuje na nerizikový stav, akýkoľvek výskyt je považovaný za rizikový s tým, čím je skóre vyššie, tým stúpa i rizikovosť (frekvencia a početnosť výskytu) v tomto druhu rizikového správania.
4. Delikventné správanie – 4 položky, ktoré identifikujú výskyt krádeží materiálnych vecí a peňazí, útoku zbraňou, vandalizácie majetku. Skóre rizikivosti identifikované výskytom delikventného správania sa pohybuje od 0-16, pričom iba skóre 0 poukazuje na nerizikový stav, akýkoľvek výskyt je považovaný za rizikový s tým, čím je skóre vyššie, tým stúpa i rizikovosť (frekvencia a početnosť výskytu) v tomto druhu rizikového správania.
5. Hranie hazardných hier - 4 položky, ktoré identifikujú výskyt stávkovania na súťaže a športy, hranie lotérie, hier v kasíne, hier za peniaze, hranie ilegálnych hier, minucie vyššej sumy na hazardné hry, než je reálna možnosť respondenta. Skóre rizikivosti identifikované výskytom hrania hazardných hier sa pohybuje od 0-16, pričom iba skóre 0 poukazuje na nerizikový stav, akýkoľvek výskyt je považovaný za rizikový s tým, čím je skóre vyššie, tým stúpa i rizikovosť (frekvencia a početnosť výskytu) v tomto druhu rizikového správania.
6. Rizikové sexuálne správanie - 4 položky, ktoré identifikujú výskyt nechráneného sexu, sexu za peniaze alebo drogy, zaplatenia za sex, paralelných sexuálnych vzťahoch. Skóre rizikivosti identifikované výskytom rizikového sexuálneho správania sa pohybuje od 0-16, pričom iba skóre 0 poukazuje na nerizikový stav, akýkoľvek výskyt je považovaný za rizikový s tým, čím je skóre vyššie, tým stúpa i rizikovosť (frekvencia a početnosť výskytu) v tomto druhu rizikového správania.
7. Suicidálne a sebaškodujúce správanie - 4 položky, ktoré identifikujú výskyt myšlienok na sebevraždu, plánu/zámeru na sebaublíženie alebo sebevraždu, konania v smere sebeublíženia alebo sebevraždy. Skóre rizikivosti identifikované výskytom suicidálneho a sebaškodujúceho správania sa

pohybuje od 0-16, pričom iba skóre 0 poukazuje na nerizikový stav, akýkoľvek výskyt je považovaný za rizikový s tým, čím je skóre vyššie, tým stúpa i rizikovosť (frekvencia a početnosť výskytu) v tomto druhu rizikového správania.

8. Impulzívne jedenie – 2 položky identifikujúce impulzívne prejedanie sa aj bez reálnej fyzickej potreby príjmu jedla. Skóre rizikovosti identifikované výskytom impulzívneho jedenia sa pohybuje od 0-8, pričom iba skóre 0 poukazuje na nerizikový stav, akýkoľvek výskyt je považovaný za rizikový s tým, čím je skóre vyššie, tým stúpa i rizikovosť (frekvencia a početnosť výskytu) v tomto druhu rizikového správania.

9. Rizikový príjem potravy – 4 položky identifikujúce symptómy bulímie a anorexie a 2 položky identifikujúce impulzívne prejedanie sa aj bez reálnej fyzickej potreby príjmu jedla. Skóre rizikovosti identifikované výskytom impulzívneho jedenia sa pohybuje od 0-24, pričom iba skóre 0 poukazuje na nerizikový stav, akýkoľvek výskyt je považovaný za rizikový s tým, čím je skóre vyššie, tým stúpa i rizikovosť (frekvencia a početnosť výskytu) v tomto druhu rizikového správania.

10. Kyberšikana a kyberdelikvencia – 4 položky, ktoré identifikujú on-line zverejňovanie nepríjemných alebo zahanbujúcich informácií/fotografií o inej osobe bez jej súhlasu, predstieranie identity inej osoby v on-line prostredí, odcudzenie osobných informácií inej osoby vzdialenou cestou cez virtuálny priestor, vyhrážanie sa inej osobe cez virtuálne sociálne siete. Skóre rizikovosti identifikované výskytom kyberšikany a kyberdelikvencie sa pohybuje od 0-16, pričom iba skóre 0 poukazuje na nerizikový stav, akýkoľvek výskyt je považovaný za rizikový s tým, čím je skóre vyššie, tým stúpa i rizikovosť (frekvencia a početnosť výskytu) v tomto druhu rizikového správania.

11. Riskantné impulzívne správanie – 4 položky, ktoré identifikujú výskyt rizikového impulzívneho dopravného správania a impulzívneho nakupovania. Skóre rizikovosti identifikované výskytom rizikového impulzívneho ľahostajného správania sa pohybuje od 0-16, pričom iba skóre 0 poukazuje na nerizikový stav, akýkoľvek výskyt je považovaný za rizikový s tým, čím je skóre vyššie, tým stúpa i rizikovosť (frekvencia a početnosť výskytu) v tomto druhu rizikového správania.

Získané dáta sme spracovali prostredníctvom štatistického programu Jasp. K opisu výskumnej vzorky a jednotlivých premenných sme využili metódy deskriptívnej štatistiky (početnosť, priemer, štandardná odchýlka). Pre štatistické spracovanie rozdielov v jednotlivých typoch rizikového správania medzi chlapcami a dievčatami sme využili T-test pre dva nezávislé výbery.

Výskumný súbor

Výskum sa uskutočnil na výberovej vzorke 308 adolescentov stredných škôl. Z nich bolo 150 (48,7 %) chlapcov a 158 (51,3 %) dievčat. Vek participantov sa pohyboval v rozmedzí 15 – 18 rokov s priemerným vekom 16,29 roka. Naš prieskum sme realizovali na 4 stredných školách. V Tabuľke 1 uvádzame základné charakteristiky výskumného súboru.

Tabuľka 1 Charakteristika výskumnej vzorky

Škola	Pohlavie		Vek v rokoch				Celkom	
	Ch (N)	D (N)	15	16	17	18	N	%
SOŠ obchodu a služieb	24	75	16	49	30	4	99	32.14
Obchodná akadémia	40	83	38	31	37	17	123	39.93
Gymnázium	28	0	10	9	7	2	28	9.09
SOŠ drevárska a stavebná	58	0	13	13	17	15	58	18.83
Celkom	150	158	77	102	91	38	308	100.00

3 VÝSLEDKY

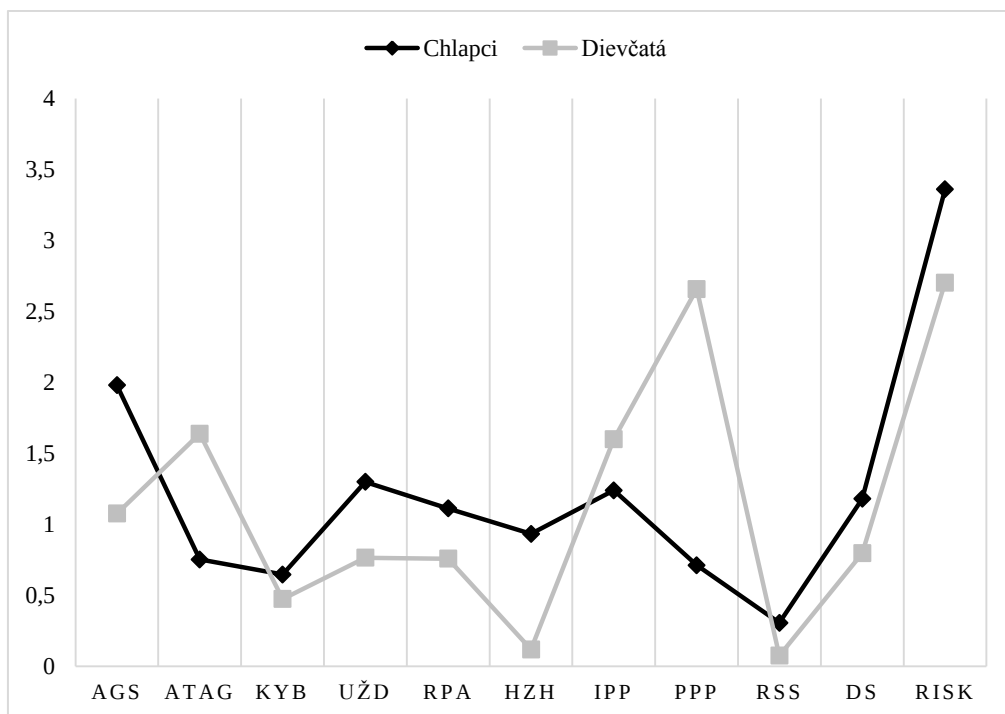
V tabuľke 2 uvádzame jednotlivé typy rizikového správania a ich mieru produkcie u adolescentov. Prekvapivým zistením je, že najviac rizikovým správaním v našej vzorke adolescentov je impulzívny príjem potravy. Nasleduje riskantné impulzívne správanie a problematický príjem potravy.

Tabuľka 2 Typy rizikového správania zastúpené u adolescentov

Rizikové správanie	M	SD	Min.	Max.
Agresívne správanie	1.516	1.696	0	10
Autoagresívne správanie	1.208	1.956	0	10
Kyberšikanovanie	0.558	0.965	0	5
Užívanie drog	1.026	1.947	0	12
Rizikové pitie alkoholu	0.932	1.106	0	5
Hazardné hry	0.516	1.196	0	8
Impulzívny príjem potravy	1.425	1.842	0	8
Problematický príjem potravy	1.711	4.935	0	24
Rizikové sexuálne správanie	0.188	0.526	0	3
Delikventné správanie	0.984	1.293	0	7
Riskantné impulzívne správanie	3.023	2.475	0	13

V grafe 1 uvádzame intersexuálne diferencie v rizikovom správaní dospievajúcich. Môžeme konštatovať, že chlapci sú rizikovejší vo väčšine typov rizikového správania v porovnaní s dievčatami, okrem autoagresívneho správania a problematického príjmu potravy.

Graf 1 Intersexuálne rozdiely v jednotlivých typoch rizikového správania adolescentov



Legenda: AGS = agresívne správanie, KYB = kyberšikana a kyberdelikvencia, ATAG = autoagresívne správanie, UŽD = užívanie drog, RPA = rizikové pitie alkoholu, HZH = hazardné hry, DS = delikventné správanie, IPP = impulzívny príjem potravy, PPP = problematický príjem potravy, RSS = rizikové sexuálne správanie, RISK = riskantné impulzívne správanie

V tabuľke 3 uvádzame medzipohlavné rozdiely adolescentov v jednotlivých typoch rizikového správania. Zaznamenali sme štatisticky významný rozdiel medzi pohlaviami v oblasti delikventného správania ($t=2,62$; $p=0,009$). Možno konštatovať, že dievčatá dosiahli nižšiu mieru v delikventnom správaní ($M=0,79$; $SD=1,18$) ako chlapci ($M=1,18$; $SD=1,37$). Hypotézu H1 prijímame.

Vzhľadom k agresívnemu správaniu sme zistili štatisticky významný rozdiel medzi chlapcami a dievčatami ($t=4,84$; $p=0,001$). Dievčatá dosahujú

nižšiu mieru agresívneho správania ($M=1,07$; $SD=1,26$) ako chlapci ($M=1,98$; $SD=1,95$). Hypotézu H2 prijímame.

Štatisticky významný rozdiel medzi chlapcami a dievčatami sme zistili v oblasti užívania drog ($t=2,42$; $p=0,016$). Dievčatá dosahujú nižšiu mieru ($M=0,76$; $SD=1,40$) ako chlapci ($M=1,30$; $SD=2,36$). Hypotézu H3 jednoznačne prijímame.

V oblasti rizikového pitia alkoholu sme rovnako zaznamenali štatisticky významný rozdiel vzhľadom k pohlaviu ($t=2,83$; $p=0,005$). Dievčatá dosahujú nižšiu mieru v rizikovom pití alkoholu ($M=0,75$; $SD=0,90$) ako chlapci ($M=1,11$; $SD=1,26$). Prijímame hypotézu H4.

Vzhľadom k oblasti hazardných hier sme zistili štatisticky významný rozdiel ($t=6,33$; $p=0,001$) medzi pohlaviami. Dievčatá dosahujú nižšiu účasť na hazardných hrách ($M=0,12$; $SD=0,38$) ako chlapci ($M=0,93$; $SD=1,56$). Hypotézu H5 prijímame.

V oblasti kyberšikanovania nebol zistený významný rozdiel medzi pohlaviami ($t=1,56$; $p=0,118$). Dievčatá však dosahujú o niečo nižšiu mieru kyberšikanovania ($M=0,47$; $SD=0,81$) ako chlapci ($M=0,64$; $SD=1,10$). Hypotézu H6 zamietame.

Signifikantný rozdiel medzi chlapcami a dievčatami sme zaznamenali aj v oblasti rizikového sexuálneho správania ($t=3,93$; $p=0,001$). Dievčatá dosahujú nižšiu mieru ($M=0,07$; $SD=0,28$) ako chlapci ($M=0,30$; $SD=0,67$). Hypotézu H7 prijímame.

V riskantnom impulzívnom správaní sme zistili štatisticky významný rozdiel medzi chlapcami a dievčatami ($t=2,34$; $p=0,02$). Dievčatá dosahujú nižšiu mieru tohto správania ($M=2,70$; $SD=1,97$) ako chlapci ($M=3,36$; $SD=2,87$). Hypotézu H8 prijímame.

V oblasti impulzívného príjmu potravy sme nezistili významný rozdiel medzi pohlaviami ($t=-1,72$; $p=0,08$), avšak dievčatá dosahujú o niečo vyššiu mieru ($M=1,60$; $SD=1,84$) ako chlapci ($M=1,24$; $SD=1,83$). Hypotézu H9 zamietame.

V oblasti problematického príjmu potravy sme zistili významne signifikantný rozdiel ($t=-3,52$; $p=0,001$). Dievčatá dosahujú vyššiu mieru ($M=2,65$; $SD=6,33$) ako chlapci ($M=0,71$; $SD=2,45$). Hypotézu H10 prijímame.

Vzhľadom k autoagresívnemu správaniu sme zaznamenali štatisticky významný rozdiel medzi chlapcami a dievčatami ($t=-4,07$; $p=0,001$). Dievčatá dosiahli vyššiu mieru autoagresívneho správania ($M=1,63$; $SD=2,19$) ako chlapci ($M=0,75$; $SD=1,55$). Hypotézu H11 prijímame.

Tabuľka 3 Intersexuálne rozdiely v typoch rizikového správania u adolescentov

Typ rizikového správania	Chlapci (N=150)		Dievčatá (N=158)		t	p
	M	SD	M	SD		
Agresívne správanie	1.980	1.954	1.076	1.265	4.844	.001
Autoagresívne správanie	0.753	1.554	1.639	2.192	-4.072	.001
Kyberšikanovanie	0.647	1.100	0.475	0.812	1.567	0.118
Užívanie drog	1.300	2.362	0.766	1.406	2.426	0.016
Rizikové pitie alkoholu	1.113	1.261	0.759	0.906	2.838	0.005
Hazardné hry	0.933	1.566	0.120	0.380	6.334	.001
Impulzívny príjem potravy	1.240	1.831	1.601	1.841	-1.726	0.085
Problematický príjem potravy	0.713	2.450	2.658	6.330	-3.521	.001
Rizikové sexuálne správanie	0.307	0.675	0.076	0.289	3.934	.001
Delikventné správanie	1.180	1.376	0.797	1.182	2.621	0.009
Riskantné impulzívne správanie	3.360	2.876	2.703	1.979	2.347	0.020

4 DISKUSIA A ZÁVER

Primárnym cieľom výskumu bolo zistiť rozdiely v rizikovom správaní adolescentov. Zo získaných výsledkov môžeme konštatovať nasledovné zistenia. Vzhľadom na rizikové správanie adolescentov sme zistili, že vyššiu mieru rizikového správania produkujú chlapci v porovnaní s dievčatami. Totiž, prevaha chlapcov sa nepotvrdila len v autoagresívnom správaní, problematickom príjme potravy a impulzívnom príjme potravy. V týchto oblastiach vyššiu mieru dosiahli dievčatá. V prípade autoagresívneho správania sme dosiahli rovnaké výsledky ako výskum Rossovej a Heathovej (2002), ktoré zistili, že dievčatá dosahujú vyššiu mieru tohto správania ako chlapci.

Z jednotlivých typov rizikového správania adolescentov, najvyššiu mieru dosiahlo riskantné impulzívne správanie. Druhým najviac percipovaným typom rizikového správania je problematický príjem potravy. Na základe uvedeného možno tvrdiť, že sme dospeli k podobnému zisteniu ako Čerešník (2019), ktorý uvádza oblasť nevhodných stravovacích návykov ako najviac zastúpenú oblasť rizikového správania dospievajúcich. Avšak uvedomujeme si, že my máme oblasť nevhodných stravovacích návykov zastúpenú dvoma oddelenými aspektami, a to impulzívnym príjmom potravy a problematickým

príjmom potravy. V ďalších oblastiach sme so spomínaným výskumom podobnosť nezaznamenali, čoho príčinou môže byť rozdielne delenie jednotlivých typov rizikového správania. Pokiaľ ide o pohlavie, impulzívny príjem potravy aj problematický príjem potravy prevláda u dievčat. Vzhľadom na výskumy (Čerešník, 2019; Verešová & Tomšík, 2019; Holubčíková, Bašková, 2017/2018), z ktorých sme vychádzali, nevieme potvrdiť naše zistenia z hľadiska medzipohlavných rozdielov, keďže dané výskumy sa zamerali na celkovú oblasť nevhodných stravovacích návykov. V tomto prípade však všetky spomenuté výskumy uviedli, že ženské pohlavie je rizikovejšou skupinou ako mužské.

Tretím najčastejšie zisteným uvádzaným typom rizikového správania je agresívne správanie, kde vyššie skóre dosiahli chlapci. Ďalej nasleduje impulzívny príjem potravy, autoagresívne správanie, užívanie drog, delikventné správanie, rizikové pitie alkoholu, kyberšikana, hazardné hry a rizikové sexuálne správanie.

Potvrdilo sa nám aj zistenie viacerých výskumov (Bartholdy et al., 2017 a i.), ktoré uvádzajú vyššiu mieru porúch príjmu potravy u dievčat, čo možno pripísať nami skúmanej oblasti problematického príjmu potravy. Na základe uvedených výskumov sme predpokladali, že dievčatá dosahujú významne vyššiu mieru v poruchách príjmu potravy ako chlapci. Hypotéza H10 sa nám potvrdila, preto sme ju prijali. V miere delikventného správania sme takisto zistili štatisticky významný rozdiel medzi pohlaviami a hypotézu H1 sme prijali.

Limitom výskumu je regionálne zastúpenie respondentov v našej výskumnej vzorke. Ak by vzorka adolescentov mala zastúpenie z každého kraja na Slovensku, dalo by sa hovoriť o jej reprezentatívnosti. Hoci na základe našich výsledkov nemožno vyvodiť závery zodpovedajúce pre celú skúmanú populáciu, veríme, že sme priniesli podnetné zistenia a pohľady na problematiku rizikového správania a výchovných štýlov, kde sa neustále ponúka priestor na ich hlbšie skúmanie.

Naším základným odporúčaním pre výskum je využívať minimálne dve výskumné metódy, ktoré môžu zaručiť získanie rozsiahlejších a presnejších výsledkov. Taktiež odporúčame vytvoriť si reprezentatívnu výskumnú vzorku, resp. mať dostatočný počet respondentov z rôznych oblastí danej krajiny, aby sme mohli výsledky výskumu pripísať väčšine skúmanej populácie.

Adolescencia predstavuje jedno z najdôležitejších období v živote človeka. Zaznamenávame v ňom vrchol rizikového a problémového správania, ktoré môže a nemusí výrazným spôsobom ovplyvniť ďalší život dospelávajúceho.

Cieľom štúdie bolo charakterizovať rizikové správanie dospievajúcich a jeho jednotlivé oblasti. Vzhľadom k typom rizikového správania sme u adolescentov identifikovali dominanciu impulzívneho príjmu potravy. Rovnako sme identifikovali rozdiely z hľadiska pohlavia, kde sa potvrdilo, že chlapci sú rizikovejšou skupinou ako dievčatá vo väčšine oblastí rizikového správania. Vzhľadom k veku adolescentov, rizikové správanie vekom narastá.

LITERATÚRA

- ARNETT, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, vol.55, no.5, p.469-480.
- BALLOCHCHINI, E., CHIAMENTI, G., LAMBORGHINI, A. (2013). Adolescents: which risks for their life and health? *Journal of Preventive Medicine and Hygiene*, vo.54, no.4, p.191-194.
- BARTHOLDY, S. et al. (2017). Identifying disordered eating behaviours in adolescents: how do parent and adolescent reports differ by sex and age? *European Child & Adolescent Psychiatry*, vol.26, no.6, p.691-701.
- ČEREŠNÍK, M. (2019). *Rizikové správanie, blízke vzťahy a sebarealizácia dospievajúcich v systéme nižšieho sekundárneho vzdelávania*. 1. vyd. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, 80s.
- DOLEJŠ, M. (2010). *Efektivní včasná diagnostika rizikového chování u adolescentů*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 189 s.
- HOLUBČÍKOVÁ, J., & BAŠKOVÁ, M. (2018). Hodnotenie postavy a diétovanie. In Madarasová Gecková, A. (ed.) a kol. (2018). *Sociálne determinanty zdravia školákov*. HBSC – Slovensko – 2017/2018. Košice : Equilibria, s. 75-89.
- JESSOR, R. (1991). Risk behavior in adolescence: A psychosocial framework for understanding and action. *Journal of Adolescent Health*, vol.12, no.8, p.598-605.
- JUHÁSOVÁ, A., & GATIAL V. (2019). *Exekutívne funkcie a rizikové správanie dospievajúcich*. Nitra : PF UKF, 128s.
- KAUSER, R. & PINQUART, M. (2016). Gender Differences in the Associations between Perceived Parenting Styles and Juvenile Delinquency in Pakistan. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 2016, vol.31, no.2, p.549-568.
- ROSS, S. & HEATH, N. (2002). A Study of the Frequency of Self-Mutilation in a Community Sample of Adolescents. *Journal of Youth and Adolescent*, vol.31, no.1, p.67-77.
- SADEH, N. & BASKIN-SOMMERS, A. (2017). Risky, Impulsive, and Self-Destructive Behavior Questionnaire (RISQ): A Validation Study. *Assessment*, vol.24, no.8, p.1080-1094.
- SMART D, VASSALLO S, SANSON A., & DUSSUYER, I. (2004). Patterns of antisocial behaviour from early to late adolescence. *Trends & issues in crime and*

criminal justice, no. 290. Canberra: Australian Institute of Criminology.
Dostupné na internete:

<https://aic.gov.au/publications/tandi/tandi290>

ŠIRŮČKOVÁ, M. (2015). Rizikové chování. (Risk behaviour, problem behaviour, risk-taking behaviour). In Miovský a kol. *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování II*. Praha : Univerzita Karlova, s. 161-166.

VEREŠOVÁ, M., & HUŠVÉTYOVÁ, J. (2005). Štýly rodinnej výchovy a rizikové správanie dievčat a chlapcov v období puberty. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 40, č.1, s.18-29.

VEREŠOVÁ, M., & TOMŠIK , R. (2019). *Rizikové správanie dospievajúcich a výchovné štýly v rodine*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, 127s.

RIZIKOVÉ SPRÁVANIE ADOLESCENTOV Z HLADISKA PREVLÁDAJÚCEHO VÝCHOVNÉHO ŠTÝLU V RODINE

RISK BEHAVIOR OF ADOLESCENTS FROM ASPECT OF PREFERRED PARENTING STYLE IN FAMILY

Natália Minarčíková, Marcela Verešová

Abstrakt: V našom príspevku prezentujeme výsledky výskumu, ktorý sa venuje rozdielom v rizikovitom správaní adolescentov vzhľadom na výchovný štýl rodičov. Výchovné štýly rodičov sú jedným z kľúčových faktorov, ktoré ovplyvňujú rizikové správanie adolescentov. Cieľom nášho výskumu je zistiť rozdiely v rizikovitom správaní adolescentov z hľadiska typu prevládajúceho výchovného štýlu otcov a matiek. Informácie sme získavali prostredníctvom Dotazníka na zistenie spôsobu výchovy v rodine a Dotazníka rizikového, impulzívneho a sebapoškodzujúceho správania. Výskumnú vzorku tvorilo 308 adolescentov stredných škôl v priemernom veku 16,29 roka. Kľúčové zistenia nášho výskumu sú: 1. Adolescenti vychovávaní ľahostajným štýlom rodičov dosahujú najvyššiu mieru rizikového správania. 2. Adolescenti vychovávaní autoritatívnym štýlom rodičov dosahujú najnižšiu mieru rizikového správania. 3. Čím pozitívnejší je vzťah rodičov k adolescentom, tým je rizikové správanie adolescentov nižšie.

Kľúčové slová: rizikové správanie, adolescencia, výchovný štýl

Abstract: In our contribution we present the results of research that addresses the differences in risk behavior of adolescents with respect to the parenting style of parents. Parenting styles are one of the key factors influencing adolescents' risk behaviors. The aim of our research is to identify differences in the risk behavior of adolescents in terms of the type of prevailing educational style of fathers and mothers. We obtained information through the Questionnaire to find out the way of upbringing in the family and the Questionnaire of risky, impulsive and self-harming behavior. The research sample consisted of 308 high school adolescents with an average age of 16.29 years. Key findings of our research are: 1. Adolescents with neglectful style of their parents achieve the highest level of risky behavior. 2. Adolescents with authoritarian style of their parents achieve the lowest level of risk behaviors. 3. The more positive relationship of parents to adolescent is, the lower risk behavior of adolescents.

Keywords: risk behavior, adolescence, parenting style

1 ÚVOD

Rodina, kľúčová jednotka spoločnosti, zohráva v živote každého jedinca významnú úlohu. Každý jedinec potrebuje blízkych, ktorí mu od ranného detstva vytvárajú prostredie bezpečia, lásky, podpory, bio-psycho-sociálneho rastu smerom ku kompetentnosti a vytvárajú prostredie pre psychickú pohodu dieťaťa a blaho. V období detstva a dospievania prináleží plnenie hlavných úloh a funkcií rodiny primárne rodičom, ktorí priaznivou výchovou svojich detí stimulujú ich optimálny fyzický, psychický, osobnostný a sociálny vývin (napríklad Baumbrind, 1966,1967; Lamborn et al, 1991; Verešová, 2003; Verešová & Hušvéthyová, 2005; Ceka & Murati, 2016; Vavrysová, 2018; a ďalší). Naopak patologické rodiny (Flisher et al., 2000), nezodpovedné rodičovstvo (Landry, 2008), zlé rodinné riadenie zo strany rodičov – absencia pravidiel, rodinných rituálov, neprimeraná kontrola (Maguire, 2013), zlé vzťahy v rodine a nedostatočné pripútanie (Martin, Linfoot & Stephenson, 2005), konflikty v rodine (Haghdoust et al, 2014), rodinná kohézia (Machteld et al., 2009) a ďalšie rodinné charakteristiky výrazne nežiaduco vplývajú na správanie dieťaťa/dospievajúceho, jeho osobnosť a celkové zdravie, a sú faktormi podieľajúcimi sa na vzniku rizikového správania ich detí.

Rodičovstvo možno charakterizovať pomocou 2 základných dimenzii: rodičovská podpora (vnímavosť, emočný vzťah) a kontrola (náročnosť, riadenie). Rodičovská podpora sa vzťahuje k láskyplným rodičovským vlastnostiam, ako kladný emočný vzťah, prijatie a vnímavosť (Kerr & Stattin, 2000). Rodičovská kontrola sa vyznačuje kontrolou správania, monitorovaním pohybu, a dostatkom informácií o dieťati (Kerr & Stattin, 2000).

Cieľom štúdie je charakterizovať a analyzovať rozdiely v rizikovom správaní adolescentov vzhľadom na výchovné štýly rodičov, ako aj zistiť spojitosť rizikového správania adolescentov s emočným vzťahom k rodičom/otcovi/matke a ridením uplatňovaným zo strany rodičov/otcov/matiek.

Pre výskumný účel sme sa rozhodli použiť kombináciu základných výchovných štýlov podľa Baumrindovej (1966, 1967), 9 polí Čápa a Bosheka (1994), a ponímania indiferentného štýlu podľa Mayerovej (2013). Autokratický štýl zodpovedá poľu 1, ľahostajný štýl poľu 2, autoritatívny štýl zastupujú polia 4, 5 a zhovievavý štýl polia 6 a 8. Pole 9 sa vyznačuje kombináciou predošlých polí s diferenciou výchovného štýlu matky a otca, známy je ako indiferentný štýl. Pole 3 možno zaradiť k dvom výchovným štýlom, autokratickému a ľahostajnému. Pri poli 7 sa kombinuje rozporné riadenie zo strany rodičov s kladným emočným vzťahom, preto označujeme tejto štýl ako indiferentno-zhovievavý štýl.

Tabuľka 1 Model výchovných štýlov v prieniku viacerých autorov

Výchovné štýly	Riadenie			
	Silné	Stredné	Slabé	Rozporné
Emočný vzťah				
Záporný	Autokratický štýl/ Autoritársky štýl 1		Lahostajný štýl/ Zanedbávajúci štýl 2	Autokraticko- lahostajný štýl 3
Záporne- kladný	Indiferentný štýl 9			
Kladný	Autoritatívny štýl 4, 5		Zhovievavý štýl 6,8	Autoritatívno- zhovievavý 7

(podľa Čáp & Boschek, 1994; Baumrind, 1966, 1967; Mayerová, nami upravené)

Autoritatívny výchovný štýl je zastúpený takým správaním rodiča, kde on vyžaduje od dieťaťa, aby sa správalo rozumne a spoločensky na úrovni zodpovedajúcej jeho veku a schopnostiam (Šturák, 2005). Rodič je angažovaný, emocionálne vrelý, prijímajúci názory a prežívanie dieťaťa, je starostlivý a empaticky aktívne komunikujúci s dieťaťom, rodič riadi, avšak svoje rozhodnutia dieťaťu adekvátne zdôvodní (Baumrindová, 1966, 1967). Autoritatívny výchovný štýl sa považuje za najvhodnejší z aspektu protektivity a vývinu dieťaťa.

Pri uplatňovaní autoritárskeho/autokratického výchovného štýlu rodič presadzuje absolútnu moc a kontrolu, pričom absentuje obojstranná komunikácia. Rodič od dieťaťa očakáva a vyžaduje poslušnosť, úctu k autorite, k tradíciám a vyžaduje „tvrdú prácu“. Tento výchovný štýl formuje u dieťaťa sklon k sociálnej izolácii, osamelosti, absentuje u nich spontánnosť. Dievčatá často bývajú závislé, bez snahy o dobrý výkon, chlapci mávajú sklon k agresivite voči vrstovníkom. (Verešová, Tomšík, 2019).

Základnou charakteristikou zhovievavého výchovného štýlu je, že rodičia od dieťaťa žiadajú príliš málo. Sú prijímajúci, reagujúci a orientovaní na dieťa. Takýto výchovný štýl má za následok, že u dieťaťa síce prevláda pozitívne a živé citové ladenie, ale je nezrelé, neovláda svoje impulzy, chýba primeraná spoločenská zodpovednosť a nedokáže sa spoliehať samo na seba. Občas sa ako následok prejavuje aj sklon k agresivite (Fontana, 1998).

Rodičov, ktorí preferujú zanedbávajúci štýl výchovy, môžeme charakterizovať ako príliš zaneprázdnených, bez záujmu o konanie a potreby dieťaťa, nezúčastnených na prežívaní a správaní ich detí. V takýchto rodinách absentuje obojstranná komunikácia, rodič sa jej často vyhýba, riadenie dieťaťa

a rodinného systému je slabé. Deti majú sklon k náladovosti a nesústredenosti. Často neovládajú svoje city, impulzy a nezaujímajú sa o školské vyučovanie a aktivity späť so školou. Často sú z nich záškoláci a majú sklon k užívaniu drog a iných návykových látok (Šturák, 2005).

Nami formulovaný výskumný problém a existujúce poznatky o predmetnej problematike nás viedli k formulovaniu nasledovných vedeckých predpokladov:

H1: Predpokladáme, že rizikové správanie adolescentov sa bude líšiť v závislosti od výchovného štýlu ich rodičov, pričom najvyššiu mieru rizikového správania dosiahnu adolescenti vychovávaní zanedbávajúcim/lahostajným výchovným štýlom v rodine.

H1.1: Predpokladáme, že rizikové správanie adolescentov sa bude líšiť v závislosti od výchovného štýlu ich matiek, pričom najvyššiu mieru rizikového správania dosiahnu adolescenti vychovávaní zanedbávajúcim/lahostajným výchovným štýlom ich matiek.

H1.2: Predpokladáme, že rizikové správanie adolescentov sa bude líšiť v závislosti od výchovného štýlu ich otcov, pričom najvyššiu mieru rizikového správania dosiahnu adolescenti vychovávaní zanedbávajúcim/lahostajným výchovným štýlom zo strany ich otcov .

H2: Predpokladáme, že čím je vnímaný pozitívnejší emočný vzťah adolescentov k ich rodičom, tým je ich rizikové správanie nižšie.

H2.1: Predpokladáme, že čím je vnímaný pozitívnejší emočný vzťah adolescentov k ich matkám, tým je ich rizikové správanie nižšie.

H2.2: Predpokladáme, že čím je vnímaný pozitívnejší emočný vzťah adolescentov k ich otcom, tým je ich rizikové správanie nižšie.

H3: Predpokladáme, že čím je vnímané vyššie riadenie zo strany rodičov, tým je rizikové správanie adolescentov nižšie.

H3.1: Predpokladáme, že čím je vnímané vyššie riadenie zo strany matky, tým je rizikové správanie adolescentov nižšie.

H3.2: Predpokladáme, že čím je vnímané vyššie riadenie zo strany otca, tým je rizikové správanie adolescentov nižšie.

2 METÓDY

Výskumné metódy

Na identifikáciu rizikového správania sme použili Dotazník rizikového, impulzívneho a sebaopoškodujúceho správania, (Risky, Impulsive, and Self-Destructive Behavior Questionnaire – RISQ) od autoriek Sadehovej a Baskin-Sommersovej (2017), ktorý slúži na zistenie miery jednotlivých oblastí

rizikového správania. Slovenská doplnená a modifikovaná verzia (modifikácia Verešová, 2019 - nepublikovaná) obsahuje 46 položiek, ktoré sú zaradené do 11 oblastí: užívanie drog, agresívne správanie, hazardné hry, rizikové sexuálne správanie, zneužívanie alkoholu, autoagresívne správanie, impulzívny príjem potravy, problematický príjem potravy, kyberšikana, delikventné správanie a riskantné impulzívne správanie. V našej výskumnej štúdii sme uplatnili len sumárne skóre rizikového správania viazané na frekvenciu výskytu daného správania, nediferencujeme ho na jednotlivé typy ani na stupne rizikovosti.

Za účelom identifikácie výchovného štýlu v rodine sme použili Dotazník na zistenie spôsobu výchovy v rodine (DZSVR) od autorov Čápa a Boscheka (1994). Dotazník obsahuje 40 položiek, ktoré identifikujú správanie matky a otca k deťom prostredníctvom 4 komponentov: kladný komponent, záporný komponent, komponent požiadaviek a komponent voľnosti. Spojením týchto aspektov môžeme definovať celkový emočný vzťah a riadenie v rodine, z ktorých vieme odvodiť 9 výchovných polí, reprezenzujúcich výchovné štýly v rodine (Čáp & Boschek, 1994). Ako sme uviedli v tabuľke 1, prepojili sme ich autorské triedenie štýlov výchovy so štýlmi výchovy podľa Baumrinovej (1966, 1967).

Výskumný súbor

Výskum sa uskutočnil na výberovej vzorke 308 adolescentov stredných škôl. Z nich bolo 48,7 % (N=150) chlapcov a 51,3 % (N=158) dievčat. Vek participantov sa pohyboval v rozmedzí 15 – 18 rokov s priemerným vekom 16,29 roka. Naš prieskum sme realizovali na 4 stredných školách v kysuckom regióne. V Tabuľke 2 uvádzame základné charakteristiky výskumného súboru.

3 VÝSLEDKY VÝSKUMU

Naším prvým výskumným cieľom je identifikovať rozdiely v rizikovom správaní adolescentov vzhľadom na výchovné štýly rodičov.

V tabuľke 2 uvádzame početné zastúpenie adolescentov vzhľadom na štýl výchovy v rodine, štýl výchovy matky a štýl výchovy otca. Adolescenti v našom súbore najčastejšie uviedli autokraticko-l'ahostajný štýl v rodine. U matiek prevláda autokraticko-l'ahostajný štýl a u otcov zhovievavý štýl. Najmenej percipovaným štýlom v rodine aj u matiek je autoritatívny štýl. U otcov je to autoritatívno-zhovievavý štýl.

Tabuľka 2 Početnosť adolescentov podľa výchovných štýlov

Výchovné štýly	Rodina		Matka		Otec	
	N	%	N	%	N	%
Autokratický	16	5.59	27	8.79	46	16.03
Ľahostajný	29	10.14	26	8.46	28	9.75
Autoritatívny	15	5.25	20	6.52	24	8.36
Zhovievavý	61	21.33	83	27.04	85	29.62
Indiferentný	20	6.99	27	8.79	43	14.98
Autokraticko-ľahostajný	117	40.90	89	28.99	54	18.81
Autoritatívno-zhovievavý	28	9.79	35	11.40	7	2.43
Celkom	286	100.00	307	100.00	287	100.00

V tabuľke 3 uvádzame výsledky ohľadne toho, aké je rizikové správanie adolescentov z aspektu adolescentmi percipovaného štýlu výchovy v rodine. Identifikovali sme významný rozdiel ($F=2,15$; $p=0,047$) v miere rizikového správania vzhľadom na výchovný štýl rodičov, pričom najvyššiu mieru rizikového správania dosiahli adolescenti vychovávaní ľahostajným štýlom výchovy ($M=9,40$). Nasledoval autokraticko-ľahostajný štýl výchovy ($M=7,59$) a autokratický štýl ($M=7,10$). Najnižšiu mieru rizikového správania dosiahli adolescenti vychovávaní autoritatívnym štýlom ($M=1,84$). Hypotézu H1 prijímame.

Tabuľka 3 Rizikové správanie adolescentov vzhľadom na štýl výchovy v rodine

Štýl výchovy v rodine	N	M	SD	ANOVA (F)	p
Autokratický	16	7.10	6.53	2.156	0.047
Ľahostajný	29	9.40	21.92		
Autoritatívny	15	1.84	4.40		
Zhovievavý	61	2.27	3.76		
Indiferentný	20	5.76	7.39		
Autokraticko-ľahostajný	117	7.59	10.35		
Autoritatívno-zhovievavý	28	6.21	18.54		

V tabuľke 4 uvádzame mieru rizikového správania adolescentov vzhľadom na štýl výchovy matky. Zistili sme štatistický významný rozdiel ($F=5,05$; $p=0.001$) v miere rizikového správania vzhľadom na výchovný štýl matiek, pričom sme potvrdili náš predpoklad H2, že najvyššiu mieru rizikového správania dosiahnu adolescenti vychovávaní ľahostajným štýlom zo strany ich matiek ($M=15,56$). S významne nižším skóre rizikového správania

nasleduje indiferentný (M=7,67) a autokratický štýl výchovy matiek (M=7,80). Hypotézu H1.1. prijímame.

Tabuľka 4 Rizikové správanie vzhľadom na štýl výchovy matky u adolescentov

Štýl výchovy matky	N	M	SD	ANOVA (F)	p
Autokratický	27	7.80	7.87	5.053	0.001
Ľahostajný	26	15.56	25.84		
Autoritatívny	20	2.58	4.71		
Zhovievavý	83	2.27	3.86		
Indiferentný	27	7.67	8.90		
Autokraticko- ľahostajný	89	5.89	7.72		
Autoritatívno-zhovievavý	35	4.73	16.52		

V tabuľke 5 uvádzame mieru rizikového správania adolescentov vzhľadom na štýl výchovy otca. Identifikovali sme významný rozdiel ($F=2,57$; $p=0.019$) v rizikovom správaní adolescentov vzhľadom na výchovný štýl otcov, pričom najvyššiu mieru rizikového správania dosiahli adolescenti vychovávaní ľahostajným výchovným štýlom zo strany ich otca (M=9,68). Nasledoval indiferentný štýl výchovy otca (M=8,08). Vyššiu mieru rizikového správania dosiahli aj adolescenti vychovávaní autokraticko-ľahostajným (M=7,92) a autokratickým štýlom výchovy otca (M=7,72) v porovnaní s adolescentmi vychovávanými autoritatívnym (M=2,18) a autoritatívno-zhovievavým štýlom výchovy otca (M=1,67), ktoré preukázali najnižšiu mieru rizikového správania. Hypotézu H1.2. prijímame.

Tabuľka 5 Rizikové správanie vzhľadom na štýl výchovy otca u adolescentov.

Štýl výchovy matky	N	M	SD	ANOVA(F)	p
Autokratický	46	7.72	11.33	2.579	0.019
Ľahostajný	28	9.68	22.64		
Autoritatívny	24	2.18	4.52		
Zhovievavý	85	3.13	4.75		
Indiferentný	43	8.08	15.94		
Autokraticko- ľahostajný	54	7.92	9.66		
Autoritatívno-zhovievavý	7	1.67	2.63		

Ďalším cieľom našej výskumnej štúdie bolo identifikovať vzťah medzi rizikovým správaním a emočným vzťahom v rodine, emočným vzťahom matky a emočným vzťahom otca. V tabuľke 6 uvádzame zistenia ohľadne korelačného vzťahu medzi rizikovým správaním a emočným vzťahom v rodine, emočným vzťahom matky a emočným vzťahom otca. So zreteľom na emočný vzťah

rodiny, ako aj oboch rodičov separátne, sme zistili štatisticky významný negatívny vzťah. Uvedené poukazuje na fakt, že čím je kvalitatívne lepší a silnejší emočný vzťah rodiča/matky/otca k adolescentovi, tým produkujú menej rizikového správania. Hypotézy H2, H2.1. a H2.2. prijímame.

Tabuľka 6 Vzťah rizikového správania a emočného vzťahu rodičov / matiek / otcov k adolescentom

	Rizikové správanie adolescentov	
	r	p
Emočný vzťah rodičov	-0.187 **	.002
Emočný vzťah matiek	-0.211***	.001
Emočný vzťah otcov	-0.211***	.001

Vysvetlivky: *r* = Pearsonov korelačný koeficient, *p*- hladina štatistickej významnosti: **p*<.05, ***p*<.01, ****p*<.001

Posledným z cieľov našej výskumnej štúdie bolo identifikovať vzťah medzi rizikovým správaním a riadením v rodine, riadením zo strany matky a riadením zo strany otca. V tabuľke 7 prezentujeme výsledky vo vzťahu k tomuto cieľu a nami vytýčeným hypotézam H3, H3.1, H3.2. Medzi rizikovým správaním a riadením rodičov sme nezistili významný vzťah. Zaznamenali sme paradoxne pozitívny vzťah s riadením rodičov a riadením otca, ktoré sú štatisticky nevýznamné. Naznačuje to, že smer vzťahu je skôr opačný, než sme predpokladali, a teda čím je vyššie riadenie v rodine alebo riadenie zo strany otcov, tým je aj rizikové správanie adolescentov vyššie. Zamietame H3 a H3..2. Vzťah rizikového správania a riadenia matiek má nevýznamný veľmi slabý negatívny smer, čo naznačuje smerovanie vyššieho riadenia zo strany matiek a nižšieho rizikového správania ich detí, avšak toto zistenie je vzhľadom na hodnotu korelačného koeficientu nemožné zovšeobecniť. Zamietame preto H3.1.

Tabuľka 7 Vzťah rizikového správania a riadenia rodičov/matiek/otcov k adolescentom

	Rizikové správanie adolescentov	
	r	p
Riadenie rodičov	0.064	0.281
Riadenie matiek	-0.030	0.606
Riadenie otcov	0.047	0.423

Vysvetlivky: *r* = Pearsonov korelačný koeficient, *p*- hladina štatistickej významnosti: **p*<.05, ***p*<.01, ****p*<.001

4 DISKUSIA A ZÁVER

Samotné dospievanie ako aj rizikové správanie dospievajúcich ovplyvňuje mnoho faktorov. Jedným z nich je rodinné prostredie. Naším zámerom bolo zistiť rozdiely v rizikovom správaní adolescentov z ohľadom na výchovné štýly, kde sme očakávali najvyššiu rizikovosť pri adolescentoch vychovávaných ľahostajným či zanedbávacím štýlom. V našej výskumnej vzorke adolescentov bol najviac percipovaným výchovným štýlom v rodine a u matky autokraticko-ľahostajný štýl. U otca prevládal zhovievavý výchovný štýl. Vzhľadom na rozdiely v rizikovom správaní sme potvrdili naše predpoklady o najvyššej rizikivosti u adolescentov vychovávaných ľahostajným /zanedbávacím štýlom (celkovo v rodine, aj u matiek a u otcov separátne). Niektorí autori (napríklad Baumbrindová, 1966; Becoña et al., 2012; Shead, Derevensky a Gupta, 2010) poukazujú na rizikovosť autokratického a autoritárskeho výchovného štýlu, ktorý je podobne ako ľahostajný/zanedbávajúci štýlom výchovy zastúpený emocionálnym nezájmom o dieťa, avšak autokratickí rodičia žiadajú od dieťaťa síce tvrdú disciplínu a poslušnosť, zatiaľ čo ľahostajní/zanedbávajúci rodičia sa vyznačujú celkovým nezájmom o dieťa vrátane riadenia, kontroly a monitoringu. Emocionálne v rodinnom prostredí nesaturovaní adolescenti, ktorí navyše nie sú riadení a monitorovaní, majú vyšší predpoklad k rozvoju rizikového správania aj s ohľadom na to, že rovesnícke skupiny sú významným zdrojom ich socializácie a môžu sa uchýľovať k skupine rizikových rovesníkov s cieľom získať pozornosť, záujem, kognitívne a emocionálne prijatie.

Z hľadiska vzťahu rizikového správania adolescentov a emočného vzťahu rodičov súhlasíme z tvrdeniami Steinberga (2014), Pika & Balásza (2012) a iných, ktorí uvádzajú, že čím sú pozitívnejšie emocionálne väzby, podpora a starostlivosť rodičov, tak tým je rizikové správanie adolescentov nižšie. Kladný emočný vzťah je protektívnym faktorom rizikového správania, zatiaľčo, záporný emočný vzťah rodiča k dieťaťu je rizikovým faktorom rizikového správania v období adolescencie (Kerr & Stattin, 2000).

Centrom nášho výskumného záujmu bolo poukázať aj na vzťah rizikového správania a riadenia v rodine, riadenia matky a riadenia otca. Vychádzajúc z výskumov Branstettera et al. (2009), Choquetovej et al. (2007) sme predpokladali, že najnižšiu mieru rizikového správania dosiahnu adolescenti so silným riadením rodičov a miera ich rizikového správania bude stúpať v závislosti od klesajúceho riadenia. Náš výskum uvedené nepotvrdil. Najnižšiu mieru rizikového správania dosiahli adolescenti so stredným riadením ich rodičov, nasledovali adolescenti so slabým riadením, silným a nakoniec rozporným riadením rodičov. Rovnako to je v prípade otca.

V prípade riadenia matky, najnižšiu mieru dosiahli adolescenti s rozporným riadením, za ktorým s minimálnym odstupom nasledovalo stredné riadenie, ďalej slabé a nakoniec silné riadenie. Tento paradox možno jednoznačne podložiť faktom, že ani prehnane silné a rovnako ani slabé riadenie, kontrola a monitoring adolescentov v rodine nemajú ochranný charakter z pohľadu rizikového správania. Stredné riadenie s adekvátnou mierou kontroly a monitoringu sa preukázalo ako najprotektívnejšie. Toto riadenie sa totiž vyznačuje primeranými požiadavkami na dieťa. V porovnaní so silným riadením, ktoré má jasne stanovené pravidlá, ktoré musia deti bezpodmienečne spĺňať a slabým riadením, kde majú deti len minimálnu alebo žiadnu disciplínu. Stredné riadenie preto možno vnímať ako patrične vhodné pre správne postoje a rozhodnutia adolescentov spojené s rizikovým správaním.

Naše zistenia poukázali na dôležitosť rodinného prostredia, konkrétne výchovných štýlov pre rozvoj prejavov rizikového správania adolescentov. V súvislosti s rodinným prostredím zdôrazňujeme dôležitosť trávenia času rodičov s deťmi a vytváranie podnetného prostredia pre ich priaznivý vývin. V súlade s našimi zisteniami pokladáme za dôležité vytvárať pozitívne emocionálne väzby vo vzťahu rodič-dieťa, ktoré pôsobia ako ochranný faktor rizikového správania dospievajúcich. Ak sa pozrieme na druhú dimenziu výchovy, kontrolu, možno poznamenať, že rodičia by mali od detí vyžadovať primeranú disciplínu, tzn. nemať na dieťa príliš vysoké ani príliš nízke požiadavky, mali by primerane kontrolovať a monitorovať dieťa aj s ohľadom na vyváženú otvorenú komunikáciu s dieťaťom o pravidlách a možných dôsledkoch pri ich porušení.

V súlade s výsledkami výskumu, máme za to, že výchovné štýly uplatňované v rodinách sú silným faktorom, ktoré podmieňujú vznik rizikového správania dospievajúcich. Rodičia s ľahostajným štýlom výchovy, o svoje dieťa neprejavujú záujem a svojou výchovou mu spôsobujú perspektívne či aktuálne behaviorálne, zdravotné či sociálne problémy. V opačnom póle stoja autoritatívni rodičia, ktorí umožňujú najvyššiu mieru ochrany pred rizikovým správaním svojich detí. Autoritatívny štýl sa prejavuje relatívne prísnou, avšak srdečnou výchovou, ktorá má za cieľ vychovať samostatného, zodpovedného a sociálne zrelého jedinca. Takáto výchova môže zaistiť aj bezpečný prechod z dospievania k dospelosti. V našom výskume sme z aspektu výskytu identifikovali prevahu autokraticko-ľahostajného štýlu, čo sa nejaví ako priaznivé pri zistení, že rizikovým správaním sú najviac ohrození adolescenti vychovávaní ľahostajným, autokraticko-ľahostajným a autokratickým výchovným štýlom.

Ďalej by sme chceli zdôrazniť nevyhnutnosť spolupráce všetkých zložiek, ktoré sa podieľajú na výchove a vzdelávaní detí a dospievajúcich, keďže školské prostredie sa považuje za ďalší významný zdroj pre rozvoj rizikového správania (napríklad Malczyk & Lawson, 2018) a zároveň rodinné prostredie významne determinuje úspešnosť detí v škole (Li et al., 2015). Primárne kladíme dôraz na spoluprácu rodičov a učiteľov, no dôležitá je aj súčinnosť rodičov, učiteľov a školského psychológa, poprípade špeciálneho pedagóga či ďalších osôb z oblasti poradenstva a prevencie.

Pôsobenie rodiny ako základnej jednotky spoločnosti, predstavuje nezastupiteľnú úlohu pri formovaní psychického, sociálneho a samozrejme aj fyzického vývinu dieťaťa. Rodina je totiž primárnym a rozhodujúcim prostredím v živote jedinca a jej úloha spočíva v zabezpečovaní najvhodnejších podmienok pre správny vývin dieťaťa. Vhodnými podmienkami máme na mysli aj ekonomické či sociálne charakteristiky rodiny, pričom však za najvýznamnejšie považujeme charakteristiky viazané na emocionálny vzťah členov rodiny, ich kohéziu, spoluprácu, otvorenú komunikáciu a primeranú kontrolu a riadenie. Na základe vyššie spomenutého je z nášho pohľadu rodina rozhodujúcim činiteľom pri vzniku rizikového správania, respektíve z aspektu jej charakteristík buď rizikovým alebo protektívnym faktorom.

LITERATÚRA

- BAUMRIND, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, vol. 37, no.4, p.887–907.
- BAUMRIND, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, vol. 75, no.1, p.43-88.
- BECOÑA, E., MARTÍNEZ, Ú., CALAFAT, A., et al. (2012). Parental Styles and drug use: A review. *Drugs: education, prevention and policy*, vo. 19, no. 1, p.1-10.
- BRANSTETTER, S.A., FURMAN, W., & COTTRELL, L. (2009). The influence of representations of attachment, maternal-adolescent relationship quality, and maternal monitoring on adolescent substance use: A 2-year longitudinal examination. In *Child Development*, vol. 80, p.1448–1462.
- CEKA, A., & MURATI, R. (2016). The Role of Parents in the Education of Children. *Journal of Education and Practice*, vol.7, no.5, p.61-64.
- ČÁP, J., & BOSCHEK, P. (1994). *Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině*. Příručka. Bratislava : Psychodiagnostika, s. r. o.
- FLISHER A.J. et al. (2000). Risk behavior in a community sample of children and adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, vol.39, no7, p.881-887.

- HAGHDOOST, A., ABAZARI, F., ABBASZADEH, A., & DORTAJ RABORI, E. (2014). Family and the risky behaviors of high school students. *Iranian Red Crescent medical journal*, vol. 16, no.10, e15931.
- CHOQUET, M., HASSLER, C., MORIN, D., FALISSARD, B., & CHAU, N. (2007). Perceived parenting styles and tobacco, alcohol and cannabis use among French adolescents: Gender and family structure differentials. In *Alcohol and Alcoholism*, vol. 43, 73–80.
- KERR, M., & STATTIN, H. (2000). What Parents Know, How They Know It, and Several Forms of Adolescent Adjustment: Further Support for a Reinterpretation of Monitoring. *Developmental psychology*, vol.36 , no.3, p.366-380.
- LAMBORN, S. D., MOUNTS, N. S., STEINBERG, L., & DORNBUSCH, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and uninvolved families. *Child Development*, vol.62, p.1049–1065.
- LANDRY S. H. (2008). The role of parents in early childhood learning. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development, pp.1-6.
- LI, S.J., ROSLAN, S., ABDULLAH, M. CH., & ABDULLAH, H. (2015). Commuter Families: Parental Readiness, Family Environment and Adolescent School Performance, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 182, p.686-692.
- MALCZYK, B.R., & LAWSON, H.A. (2018). Parental monitoring, the parent-child relationship and children's academic engagement in mother-headed single-parent families. *Children and Youth Services Review*, vol. 83, p.284-282.
- MARTIN, A.J., LINFOOT, K., & STEPHENSON, J. (2005). Problem behaviour and associated risk factors in young children. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, vol.15, p.1-16.
- MAGUIRE, E.R. (2013) Exploring Family Risk and Protective Factors for Adolescent Problem Behaviors in the Caribbean. *Maternal and Child Health Journal*, vol.17, p.1488–1498.
- MACHTELD, H., JUDITH, S.D., WILMAS., & JAN, R.M. (2009). The relationship between parenting and delinquency: A meta Analysis. *Journal of Abnorm Child Psychology*, vol 37, p.749-775.
- MAYEROVÁ, K. (2013). Rodinná výchova a motivácia ako činitele úspešnosti adolescenta v kontexte celoživotného vzdelávania. In: E. Lukač, *Metamorfózy edukácie I*. Katedra Andragogiky FHPV PU v Prešove, 144 s.

- PIKO F. B, & BALÁZS, Á. M. (2012). Authoritative parenting style and adolescent smoking and drinking. In *Addictive Behaviors*, vol. 37, p.353-356
- SADEH, N. & BASKIN-SOMMERS, A. (2017). Risky, Impulsive, and Self-Destructive Behavior Questionnaire (RISQ): A Validation Study. *Assessment*, vol.24, no.8, p.1080-1094.
- SHEAD, W.N., DEREVENSKY, L.J. & GUPTA, R. (2010). Risk factors associated with youth problem gambling. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, vo. 22, no. 1, 39-58.
- STEINBERG, L. (2014). *Adolescence*. New York : McGraw-Hill, 450p.
- VAVRYSOVÁ, L. (2018). *Rizikové aktivity, depresivita a vybrané osobnostní rysy u českých adolescentů z dětských domovů se školou a z výchovných ústavů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 190 p.
- VEREŠOVÁ, M. (2003). Maladaptívne rizikové správanie pubescentov a emočné charakteristiky ich rodičov. In Sarmány-Schuller, I. (Eds.). *Práca a jej kontexty*. Bratislava : Stimul, s. 216- 221.
- VEREŠOVÁ, M., & HUŠVÉTYOVÁ, J. (2005). Štýly rodinnej výchovy a rizikové správanie dievčat a chlapcov v období puberty. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 40, č.1, s.18-29.

PREŽÍVANÁ OSAMELOŠŤ U ADOLESCENTOV A DIMENZIE ICH RODINNÉHO SYSTÉMU

EXPERIENCED LONELINESS IN ADOLESCENTS AND THE DIMENSIONS OF THEIR FAMILY SYSTEM

Simona Križanová, Marcela Verešová

Abstrakt: V príspevku prezentujeme výsledky realizovaného výskumu, ktorý sa zaoberá prežívaním osamelosti u adolescentov a dimenziami ich rodinného systému. Cieľom výskumu je analyzovať a interpretovať vzťah medzi prežívanou osamelosťou u adolescentov a charakteristikami ich rodinného prostredia, ktoré tvoria 3 dimenzie rodinného systému: vzťahové dimenzie, dimenzie osobnostného rastu a dimenzie udržiavania systému. Základnými použitými výskumnými metódami boli UCLA Škála osamelosti a Škála rodinného prostredia. Výskumnú vzorku tvorilo 305 respondentov - adolescentov, ktorí navštevovali strednú odbornú školu, gymnázium alebo obchodnú akadémiu. Priemerný vek adolescentov bol 16 rokov. Základnými zisteniami realizovaného výskumu sú: 1. Vzťahové dimenzie rodinného systému korelujú s prežívanou osamelosťou adolescentov. 2. Tri charakteristiky z dimenzie osobnostného rastu v rodinnom prostredí korelujú s prežívanou osamelosťou adolescentov. 3. Dimenzie udržiavania systému v rodinnom prostredí nekorelujú s prežívanou osamelosťou adolescentov.

Kľúčové slová: osamelosť, adolescencia, rodinné prostredie

Abstract: In this contribution, we present the results of research that deals with the experience of loneliness in adolescents and the characteristics of their family environment. The aim of the research is to analyse the relationship between the loneliness experienced by adolescents and the characteristics of their family environment, which form the 3 dimensions of the family system: relational dimensions, dimensions of personal growth and dimensions of maintaining the system. The basic research methods used were the UCLA Loneliness Scale and the Family Environment Scale. The research sample consisted of 305 respondents - adolescents who attended a secondary vocational school, grammar school or business academy. The average age of adolescents was 16 years. The basic findings of the research are: 1. The relational dimensions of the family system correlate with the experienced loneliness of adolescents. 2. Three characteristics from the dimensions of personal growth in the family environment correlate with experienced loneliness of adolescents. 3. The dimensions of maintaining the system in a family environment do not correlate with the experienced loneliness of adolescents.

Keywords: loneliness, adolescence, family environment

1 ÚVOD

Každý člen rodinného prostredia je individuálna a jedinečná osobnosť, ktorá si vyžaduje subjektívny prístup i od ostatných členov rodiny. Nesmierne dôležitý vplyv na kreovanie osobnosti dieťaťa majú jeho rodičia, pretože oni tvoria najdôležitejší článok jeho života. Vieme však, že v dnešnej dobe je rodinné zázemie rôznorodé. Čoraz viac sa vyskytujú neúplné rodiny, čo znamená, že rodičia sú rozvedení, alebo nežijú spolu v jednej domácnosti. Aby sa jedinec v rodine a v sociálnej oblasti rozvíjal dostatočne, je potrebné posilňovať rezilienciu rodiny.

Rodina má výrazný vplyv na vývin osobnosti človeka už od útleho detstva. Preto by práve rodina mala vytvárať miesto, ktoré je podporujúce, prijímajúce, milujúce a pomáhajúce, najmä pri napĺňaní primárnych a sekundárnych potrieb. Taktiež je dôležité, aby jedinec vnímal rodinu ako bezpečné miesto, tzv. „bezpečný prístav“, v ktorom nechýba láska. Nesmierne dôležité sú fungujúce vzájomné vzťahy, ktoré by mali byť založené na prejavoch lásky, vzájomnej dôvere, pochopení, či pomoci a mali by vytvárať „pevné jadro“. Valihorová (2009) uvádza, že v prvom rade rodinné prostredie tvorí základ formovania osobnosti, ktoré ovplyvňuje celkový vývin jedinca. Rodina by mala z nášho pohľadu predstavovať miesto, ktoré je pre nás bezpečné, kde sa cítime spokojne, kde môžeme naplňovať naše potreby a s podporou rodiny realizovať svoje túžby a sny. V odbornej literatúre sme sa stretli s definíciami rodiny u mnohých autorov, ktorí sa na ňu pozerajú z viacerých hľadísk – psychologického, pedagogického, filozofického, sociálneho alebo právneho (napríklad Sobotková, 2012; Možný, 2011). V pedagogickom slovníku je rodina definovaná „ako najstaršia inštitúcia spoločnosti, ktorá má určitú emocionálnu klímu, formuje interpersonálne vzťahy, hodnoty a postoje, základy etiky a životného štýlu jednotlivca“ (Průcha a kol., 1995).

Vstup jednotlivca do obdobia adolescencie je pre rodinu veľmi náročné. Adolescent je najzraniteľnejším členom spoločnosti, ktorý si vyžaduje od rodiny veľa lásky a preto toto obdobie spôsobuje viaceré zmeny vo fungovaní rodinného systému. Psychológia rodiny, konkrétne z pohľadu Sobotkovej (2012), poukazuje na jav, že správanie sa členov rodiny podmieňuje:

- ✓ „osobné fungovanie, kde ide o spokojnosť členov v rodine so svojou pozíciou a rolou, ktorú zastávajú,
- ✓ manželské, partnerské fungovanie, čo je vzájomný súlad a spokojnosť so sexuálnym životom oboch partnerov,

- ✓ rodičovské fungovanie, ktoré sa prejavuje zodpovednosťou za výchovu detí a spokojnosť s rolou rodiča,
- ✓ sociometrické fungovanie, ktoré zahŕňa ekonomickú úroveň rodiny a jej sociálne začlenenie sa.“

Obdobie prechodu do dospelosti je náročným obdobím ako pre adolescentov, tak i pre rodičov. Na adolescentov je vyvíjaný tlak z rôznych strán, čo má dopad na rozvoj niektorých typov porúch. Najčastejšie ich ovplyvňujú úzkostné a depresívne poruchy (Inchley, Kirby, & Currie, 2011), ktorým musí čeliť i rodina. Tento typ porúch predstavuje typické reakcie adolescentov na vnútorné i vonkajšie faktory, ktoré zodpovedajú fyzickým i psychickým zmenám a sú s dospievaním a adolescenciou spojené, vrátane vývoja vyššieho sebavedomia (Rasing, Creemers, Janssens, & Scholte, 2017). Práve podporovanie zdravého sebavedomia je pre mladých ľudí významným krokom k tomu, aby si správne nastavili svoje ciele, ktoré chcú v živote dosiahnuť. Adolescenti, ktorí majú nižšie sebavedomie si neveria, často krát i trpia, čo sa môže negatívne prejavovať v správaní sa voči iným ľuďom. Nedostatok sebavedomia spôsobuje i strach z niečoho nového, čo môže brániť i úspešnej kariére. Úlohou rodiča by aj preto malo byť povzbudzovanie a podpora pri riešení zložitých a náročných úloh. Ocenenie a pochvala je však potrebné nielen vtedy, ak sa adolescentovi niečo podarí, ale i v opačnom prípade. Je taktiež dôležité, aby dieťa robilo a praktizovalo to, o čo má záujem a čo ho naplňuje a tým môže znižovať i prežívanú osamelosť.

Podľa Stickley et al. (2016) a Gürsoy a Bıçakçı (2006) medzi faktory, ktoré súvisia s prežívaním osamelosti u adolescentov patria: 1. osobnostné vlastnosti ako sú plachosť, nedostatok sebaúcty, nedostatočné sociálne zručnosti; 2. nedostatok blízkych priateľov, zatiaľčo vyšší počet priateľov a kvalitnejšie vzťahy pôsobia ako nárazník osamelosti dospievajúcich; 3. rodinné prostredie a v rámci neho rozvedené rodiny, adolescent žijúci s jedným rodičom, rôzne štýly rodičovstva, ako napríklad pozitívny vzťah nekonzistentného rodičovstva k osamelosti adolescentov či naopak podporne rodičovstvo s vysokou úrovňou emocionálnej vrelosti a angažovanosti ako protektívny faktor pred prežívaním osamelosti; 4. školské prostredie - menší záujem o školské aktivity, nižšie vzdelávacie ambície, negatívne postoje ku škole ale aj pozícia obete školskej šikany či kyberšikany (Cañas et al., 2020) sa spájajú s prežívaním osamelosti u adolescentov.

Cieľom štúdie je identifikovať a analyzovať vzťah prežívanej osamelosti u adolescentov a charakteristiky ich rodinného prostredia. Formulovaný výskumný problém a existujúce poznatky o danej problematike nás viedli k formulovaniu nasledovných hypotéz:

Oblasť vzťahové dimenzie rodinného prostredia osamelosť adolescentov:

H1: Predpokladáme, že čím vyššia je miera súdržnosti v rodinnom prostredí, tým nižšia je prežívaná osamelosť adolescentov.

H2: Predpokladáme, že čím vyššia je miera expresívnosti v rodinnom prostredí, tým nižšia je prežívaná osamelosť adolescentov.

H3: Predpokladáme, že čím vyššia je miera konfliktovosti v rodinnom prostredí, tým vyššia je prežívaná osamelosť adolescentov.

Oblasť dimenzie osobnostného rastu v rodinnom prostredí a osamelosť adolescentov:

H4: Predpokladáme, že čím vyššia je miera nezávislosti v rodinnom prostredí, tým nižšia je prežívaná osamelosť adolescentov.

H5: Predpokladáme, že čím vyššia je orientácia na úspech v rodinnom prostredí, tým nižšia je prežívaná osamelosť adolescentov.

H6: Predpokladáme, že čím vyššia je intelektuálno-kultúrna orientácia v rodinnom prostredí, tým nižšia je prežívaná osamelosť adolescentov.

H7: Predpokladáme, že čím vyššia je aktívno-rekreačná orientácia v rodinnom prostredí, tým nižšia je prežívaná osamelosť adolescentov.

H8: Predpokladáme, že čím vyššia je morálno-svetonázorová orientácia v rodinnom prostredí, tým nižšia je prežívaná osamelosť adolescentov.

Oblasť dimenzie udržiavania systému v rodinnom prostredí a osamelosť adolescentov:

H9: Predpokladáme, že čím lepšia je organizácia v rodinnom prostredí, tým nižšia je prežívaná osamelosť adolescentov.

H10: Predpokladáme, že čím je nižšia miera kontroly v rodine, tým je nižšia prežívaná osamelosť adolescentov.

2 METÓDY

Výskumné metódy

Výskum sme realizovali pomocou dvoch výskumných nástrojov: UCLA Loneliness Scale (Version 3) a Škála rodinného prostredia. Na meranie osamelosti adolescentov sme si zvolili prekladanú/preloženú UCLA Škálu osamelosti (Russel, 1996). UCLA Loneliness Scale (Version 3) pozostáva z dvadsiatich piatich položiek. Respondent svoje odpovede vyjadroval na 4 stupňovej škále, kde 1 predstavovala nikdy, 2 – zriedkakedy, 3 – niekedy, 4 – vždy. Celkové skóre pre každého účastníka sa pohybovalo v rozsahu od 20 do 80 bodov (minimálne skóre 20, maximálne skóre 80).

Druhým výskumným nástrojom, ktorý sme vo výskume použili bola Škála rodinného prostredia (Hargašová & Kollárik, 1986), ktorá meria sociálnu

atmosféru rôznych typov rodín. Zisťuje i systémovú povahu rodiny. Respondent prostredníctvom Škály rodinného prostredia podáva správu o vlastnej percepcii rodiny. Škála obsahuje 90 výrokov, respektíve tvrdení, ktoré sa týkajú rodinného prostredia. Jednotlivé tvrdenia sú zamerané na 10 subškál, ktoré spoločne vytvárajú tri dimenzie rodiny:

1. Vzťahové dimenzie:

- ✓ súdržnosť: zisťovali sme, do akej miery sa členovia v rodine o seba zaujímajú a ako si pomáhajú,
- ✓ expresívnosť: zisťovali sme, do akej miery môžu členovia rodiny úprimne prejavovať to, čo cítia a ich otvorenosť voči sebe navzájom,
- ✓ konfliktovosť: zisťovali sme, do akej miery sú pre rodinu charakteristické otvorené prejavy hnevu, konfliktov a agresivity;

2. Dimenzie osobnostného rastu:

- ✓ nezávislosť: zisťovali sme vzájomnú podporu členov rodiny k sebestačnosti, samostatnosti v rozhodovaní a v presadení a riešení svojich problémov,
- ✓ orientácia na úspech: zisťovali sme mieru súťaživosti v rodine a dosahovanie lepších výsledkov v škole alebo v práci,
- ✓ intelektuálno – kultúrna orientácia: zisťovali sme mieru zaoberania sa politikou, sociálnymi, intelektuálnymi a kultúrnymi aktivitami v rodine,
- ✓ aktívna rekreačná orientácia: zisťovali sme mieru zapájania sa rodiny do rekreačných a športových aktivít,
- ✓ morálno – svetonázorová orientácia: zisťovali sme mieru pozornosti etickým a svetonázorovým problémom a hodnotám;

3. Dimenzie udržiavania systému:

- ✓ organizácia: zisťovali sme mieru dodržiavania pravidiel a poriadku v rodine,
- ✓ kontrola: zisťovali sme mieru organizovania rodiny hierarchickým spôsobom a stupeň kontroly jednotlivých členov rodiny medzi sebou navzájom.

Minimálne skóre vo všetkých subškálach je 0 bodov a maximálne skóre je 9 bodov.

Výskumný súbor

Výskumný súbor reprezentujúcich kohortu adolescentov tvorilo 305 respondentov, z toho 171 dievčat a 134 chlapcov. Adolescenti boli študentmi prvého až štvrtého ročníka strednej odbornej školy, obchodnej akadémie a gymnázia. Vekové rozhranie adolescentov bolo nasledovné: najmladší adolescenti dosahovali 15 rokov a najstarší adolescenti dosahovali 20 rokov.

Priemerný vek adolescentov bol 16 rokov. Respondentov, ktorí boli súčasťou realizovaného výskumu sme vyberali prostredníctvom náhodného výberu na jednotlivých stredných školách. Išlo preto o kombináciu náhodného (uplatnený princíp náhodného výberu na škole) a dostupného výberu (dostupný výber škôl). Popri výskumných diagnostických nástrojoch sme prostredníctvom dotazníka získavali aj údaje o veku a vzdelaní rodičov a taktiež aj počet členov rodiny. Vekové rozhranie bolo u matky od 33 do 64 rokov a u otca od 36 do 64 rokov. Priemerný vek rodičov bol 47 rokov. Priemerný počet členov rodiny žijúcich v jednej domácnosti bol 5.

3 VÝSLEDKY

Hlavným cieľom výskumu bolo skúmať a analyzovať vzájomnú koreláciu medzi prežívanou osamelosťou u adolescentov a charakteristikami ich rodinného prostredia.

Tabuľka 1 Vzťah vzťahových dimenzií rodinného prostredia a prežívanej osamelosti u adolescentov

		ŠRP-S	ŠRP-E	ŠRP-K	UCLA
ŠRPS	r	—			
	Sig.	—			
ŠRPE	r	0.616 ***	—		
	Sig.	< .001	—		
ŠRPK	r	-0.580 ***	-0.416 ***	—	
	Sig.	< .001	< .001	—	
UCLA	r	-0.358 ***	-0.332 ***	0.249 ***	—
	Sig.	< .001	< .001	< .001	—

Vysvetlivky: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; ŠRP-S= súdržnosť; ŠRP-E= expresívnosť; ŠRP-K= konfliktovosť; UCLA = osamelosť

Výsledky výskumu v oblasti vzťahovej dimenzie rodinného systému adolescentov z nášho výskumného súboru (tabuľka 1) poukazujú na nasledovné zistenia:

- ✓ medzi prežívanou súdržnosťou v rodine a prežívanou osamelosťou u adolescentov existuje štatisticky významný negatívny vzťah ($r = -0,358$, $p < 0.001$); teda čím je vyššia súdržnosť členov rodiny, tým je nižšia prežívaná osamelosť adolescentov;
- ✓ medzi expresívnosťou v rodine a prežívanou osamelosťou u adolescentov existuje štatisticky významný negatívny vzťah ($r = -$

0,332; $p < 0,001$); teda čím je vyššia expresívnosť členov rodiny, tým je nižšia prežívaná osamelosť adolescentov;

- ✓ medzi konfliktovosťou v rodine a prežívanou osamelosťou u adolescentov existuje štatisticky významný pozitívny vzťah ($r = 0,249$; $p < 0,001$); teda čím je vyššia konfliktovosť medzi členmi rodiny, tým je vyššia prežívaná osamelosť adolescentov;

Hypotézy H1, H2, H3, v ktorých sme predpokladali, že vzťahové dimenzie rodinného prostredia korelujú s prežívanou osamelosťou adolescentov považujeme za potvrdené.

Tabuľka 2 Vzťah dimenzií osobnostného rastu v rodinnom prostredí a prežívanej osamelosti u adolescentov

		ŠRP-N	ŠRP-OU	ŠRP-IKO	ŠRP-ARO	ŠRP-M	UCLA
ŠRP-N	r	—					
	Sig.	—					
ŠRP-OU	r	-0.036	—				
	Sig.	0.526	—				
ŠRP-IKO	r	0.077	0.005	—			
	Sig.	0.180	0.928	—			
ŠRP-ARO	r	0.127 *	0.057	0.445 ***	—		
	Sig.	0.026	0.322	< .001	—		
ŠRP-M	r	0.128 *	-0.016	0.417 ***	0.252 ***	—	
	Sig.	0.025	0.786	< .001	< .001	—	
UCLA	r	-0.055	0.048	-0.132 *	-0.304 ***	-0.184 **	—
	Sig.	0.336	0.399	0.022	< .001	0.001	—

Vysvetlivky: $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; ŠRP-N= nezávislosť; ŠRP-OU= orientácia na úspech; ŠRP-IKO= intelektuálno-kultúrna orientácia; ŠRP-ARO= aktívna rekreačná orientácia; ŠRP-M= morálno-svetonázorová orientácia; UCLA= osamelosť

Výsledky výskumu v oblasti dimenzií osobnostného rastu u adolescentov z nášho výskumného súboru (tabuľka 2) poukazujú na nasledovné zistenia:

- ✓ medzi nezávislosťou v rodine a prežívanou osamelosťou prežívanou súdržnosťou a prežívanou osamelosťou u adolescentov nie je štatisticky významný vzťah ($r = -0,055$; $p = 0,336$);
- ✓ medzi orientáciou na úspech a prežívanou osamelosťou u adolescentov prežívanou osamelosťou u adolescentov nie je štatisticky významný vzťah ($r = 0,048$; $p = 0,399$);
- ✓ medzi intelektuálno-kultúrnou orientáciou a prežívanou osamelosťou u adolescentov existuje štatisticky významný negatívny vzťah ($r = -$

- 0,132; $p=0,022$); teda čím je vyššia intelektuálno-kultúrna orientácia rodiny, tým je nižšia prežívaná osamelosť adolescentov z týchto rodín;
- ✓ medzi aktívnou rekreačnou orientáciou a prežívanou osamelosťou adolescentov je štatisticky významný negatívny vzťah ($r=-0,304$; $p<0,001$); teda čím je vyššia aktívno-rekreačná orientácia rodiny, tým je nižšia prežívaná osamelosť adolescentov z týchto rodín;
 - ✓ medzi morálno-svetonázorovou orientáciou a prežívanou osamelosťou adolescentov existuje štatisticky významný negatívny vzťah ($r=-0,184$, $p=0,001$); teda čím je vyššia morálno-svetonázorová orientácia rodiny, tým je prežívaná osamelosť adolescentov nižšia.

Na základe uvedených výsledkov v oblasti vzťahu charakteristík rodinného prostredia viazaných na osobnostný rast zamietame hypotézy H4 a H5 a prijímame hypotézy H6, H7 a H8.

Tabuľka č Vzt'ah dimenzií udržiavania systému v rodinnom prostredí prežívanej osamelosti u adolescentov

		SRP-O	SRP-KL	UCLA
ŠRP-O	r	—		
	Sig.	—		
ŠRP-KL	r	0.176 **	—	
	Sig.	0.002	—	
UCLA	r	-0.112	0.059	—
	Sig.	0.052	0.304	—

Vysvetlivky: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; SRP-O= organizácia; SRP-KL= kontrola; UCLA= osamelosť

Výsledky výskumu v oblasti dimenzií udržiavania rodinného systému u adolescentov z nášho výskumného súboru (tabuľka 3) poukazujú na nasledovné zistenia:

- ✓ medzi organizáciou v rodine a prežívanou osamelosťou u adolescentov nie je štatisticky významný vzťah ($r=-0,112$; $p=0,052$; hodnota významnosti poukazuje sa priblíženie ku potvrdeniu existencie slabého vzťahu oboch premenných, ktorý je negatívny, teda korelačný koeficient naznačuje, že ak je organizácia v rodine vyššia, tak prežívaná osamelosť adolescentov je nižšia;
- ✓ medzi kontrolou v rodine a prežívanou osamelosťou adolescentov nie je štatisticky významný vzťah ($r=0,059$; $p=0,304$).

Na základe uvedených výsledkov v oblasti vzťahu charakteristík rodinného prostredia viazaných na udržiavanie rodinného systému zamietame hypotézy H9 a H10.

4 DISKUSIA A ZÁVER

Každý člen rodiny má svoju vlastnú sociálnu rolu, ktorú zastáva. Členovia rodiny spolu tvoria rodinné prostredie, v ktorom rodičia rozhodujú o spôsobe, podľa ktorého budú vychovávať svoje deti. V našej práci delíme charakteristiky rodinného prostredia na tri dimenzie podľa Kollárika a Hargašovej (1986). Ide o vzťahovú dimenziu, v ktorej sa nachádzajú subškály súdržnosť, expresívnosť a konfliktovosť. Z výsledkov výskumu môžeme konštatovať štatisticky významné vzťahy medzi súdržnosťou, expresívnosťou i konfliktovosťou s prežívanou osamelosťou adolescentov. Súdržnosť najbližších ľudí, ktorí žijú pod jednou strechou, alebo ľudí, medzi ktorými je veľmi blízky vzťah je dôležitým atribútom pri minimalizovaní prežívania osamelosti. Rovnako aj vyjadrovanie obsahov prežívania, emócií, teda zvýšená expresívnosť súvisí s minimalizovaním prežívanej osamelosti u adolescentov. Stickley et al. (2016) konšatovali podporný preventívny rozmer emocionálnej vrelosti v rodine pres vznikom osamelosti u dospievajúcich. Naopak konfliktovosť v rodinnom kruhu je v interakcii s vyšším prežívaním osamelosti u adolescentov.

Ďalšou dimenziou rodinného systému je dimenzia osobnostného rastu, v rámci ktorej sme identifikovali významnú spojitosť nižšej prežívanej osamelosti s vyššou intelektuálno-kultúrnou orientáciou v rodinnom prostredí, s vyššou aktívno-rekreačnou orientáciou a vyššou morálno-svetonázorovou orientáciou v rodinnom prostredí. Pri formulovaní hypotéz sme vychádzali z predpokladu, že adolescenti, ktorí žijú v takých rodinách, kde rodičia vedú svoje deti k rekreačným aktivitám, kde majú vytýčené správne hodnoty a kde sa zaujímajú o vzdelanie a dosahovanie svojich stanovených cieľov, majú viac sociálnych interakcií a sociálnych sietí ako adolescenti, v ktorých rodinách sa nepokúšajú nadviazať iné vzťahy, okrem tých, ktoré majú medzi sebou a nesnažia sa ani spoznať nové miesta, prípadne sa obohatiť novými zážitkami. Rovnako aj Stickley et al. (2016) poukázali na význam rodinného prostredia a v rámci neho na podporné rodičovstvo s vysokou úrovňou angažovanosti ako protektívneho faktora pred prežívaním osamelosti

Poslednou dimenziou charakteristík rodinného prostredia, ktorú sme výskume analyzovali je dimenzia udržiavania rodinného systému. V rámci tejto dimenzie sme neidentifikovali významné vzťahy k prežívanej osamelosti

adolescentov, hoci sme predpokladali, že čím je lepšia organizácia v rodinnom prostredí a čím je nižšia miera kontroly v rodine, tým je nižšia prežívaná osamelosť adolescentov. Vychádzali sme z predpokladu, že dospievanie je obdobím postupného osamostatňovania a progresu autonómie jednotlivca, v ktorom nadmerná kontrola zo strany rodičov môže viesť ku vzniku konfliktu a následne k uzavretiu sa do seba, čo môže byť jedným z prvých príznakov, kedy adolescent začína prežívať osamelosť. Balážová et al. (2018) konštatujú, že v dospievaní je významné prediktory osamelosti pochádzajú zo sociálneho prostredia. Pre toto obdobie je charakteristická väčšia emancipácia od rodiny a zameranie na rovesnícke či partnerské vzťahy. Podľa autorov vychádzajúc z výskumov iných odborníkov v adolescencii nízke nároky a príliš benevolentný prístup rodičov sú spojené s vyššou úrovňou osamelosti u dospievajúcich a na druhej strane prehnaný tlak zo strany rodičov vedie k obavám z reakcie ostatných, k introverzii a nízkej sebaúcte u adolescentov, ako aj neschopnosti adolescentov robiť kompromisy a riešiť konflikty sú príčinami nielen osamelosti dospievajúcich, ale aj psychických problémov či problémov v správaní.

Výskumom sme teda chceli poukázať koreláty prežívanej osamelosti u adolescentov, ktoré sú viazané na rodinné prostredie. Osamelosť je jav, ktorý ohrozuje život adolescentov a taktiež aj ich správne fungovanie v živote. Pokladáme za dôležité perspektívne sa zaoberať multivariačnou analýzou aj ďalších premenných viazaných nie len na rodinné prostredie, ale aj prostredie školy či rovesnícke prostredie. Sme toho názoru, že veľmi dôležitým aspektom, ktorým môžeme do značnej miery znížiť riziko prežívania osamelosti je aktívna práca školského psychológa priamo na školách, pretože tento odborný zamestnanec školy je pripravený odborne intervenovať, ale aj viesť preventívne programy centrovane na prevenciu prežívania osamelosti u adolescentov (ako aj iných fenoménov, ktoré ohrozujú zdravie adolescentov).

LITERATÚRA

BALÁŽOVÁ, M., GALLOVÁ, I., PRAŠKO PAVLOV, I., & ŠLEPECKÝ, M. (2018). Empathy and Parenting as Predictors of Loneliness in Adolescent Boys and Girls. *GRANT journal*, 7(1), p.6-11.

CAÑAS, E., ESTÉVEZ, E., LEÓN-MORENO, C., & MUSITU, G. (2020). Loneliness, Family Communication, and School Adjustment in a Sample of Cybervictimized Adolescents. *International Journal of Environmental Research and. Public Health*, 17, 335, p. 1-13.

GÜRSOY, F., & BIÇAKÇI, M.Y. (2006). A Study on the Loneliness Level of Adolescents. *Journal of Qafqaz University*, 18, p.140-146.

- INCHLEY, J., KIRBY, J., & CURRIE, C. (2011). Longitudinal changes in physical self-perceptions and associations with physical activity during adolescence. *Pediatric Exercise Science*. 2011, roč. 23, s. 237–249. Dostupné na: <https://core.ac.uk/download/pdf/28974232.pdf>
- KOLLÁRIK, T., & HARGAŠOVÁ, M. 1986. *Škála rodinného prostredia T - 199*.
- MOŽNÝ, I. (2011). *Rodina a společnost*. Praha: Slon, 324s.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., & MAREŠ, J. (1995). *Pedagogický slovník*. Praha: Portal, 1995.
- RASING, S. P. A., CREEMERS, D. H. M., JANSSENS, J. M. A. M., & SCHOLTE, R. H. J. (2017). Depression and anxiety prevention based on cognitive behavioral therapy for at-risk adolescents: A meta-analytic review. *Frontiers in Psychology*. 2017, roč. 8, s. 1066.
- RUSSEL, D. W. 1996. UCLA Loneliness Scale (Version 3): Reliability, Validity and Factor Structure. *Journal of Personality Assessment*, 1996, 66 (1), p. 20–40.
- SOBOTKOVÁ, I. 2012. *Psychologie rodiny*. Třetí vydání, Praha: Portál, 219s.
- STICKLEY, A., KOYANAGI, A., KOPOSOV, R., BLATNÝ, M., HRDLIČKA, M., SCHWAB-STONE, M., & RUCHKIN, V. (2016). Loneliness and its association with psychological and somatic health problems among Czech, Russian and U.S. adolescents. *BMC psychiatry*, 16, 128, p. 1-11.
- VALIHOROVÁ, M. 2009. *Úvod do školskej psychológie*. Žilina: Žilinská univerzita, 2009. 96 s.

PRIPÚTANIE SA K RODIČOM A ROVESNÍKOM A PREŽÍVANÁ OSAMELOST' U ADOLESCENTOV

ATTACHMENT TO PARENTS AND PEERS AND EXPERIENCED LONELINESS IN ADOLESCENTS

Simona Križanová, Marcela Verešová

Abstrakt: V našom príspevku prezentujeme výsledky realizovaného výskumu, ktorý sa venuje prežívanej osamelosti u adolescentov v kontexte pripútania sa k rodičom a rovesníkom. Cieľom nášho výskumu je zistiť vzťahy medzi prežívanou osamelosťou u adolescentov a pripútaním sa k rodičom a rovesníkom. Jednotlivé informácie, potrebné na analýzu vzťahov medzi danými premennými sme získali prostredníctvom UCLA Škály osamelosti a IPPA - Dotazníku rodičovského a rovesníckeho prístupu. Výskumnú vzorku tvorilo 305 respondentov – adolescentov stredných škôl, ktorý dosahovali priemerný vek 16 rokov. Medzi kľúčové zistenia nášho výskumu považujeme: 1. Adolescenti, ktorých vnímaná dôvera k rodičom a rovesníkom je vyššia, sú charakterizovaní nižším prežívaním osamelosti v tomto období. 2. Adolescenti, ktorých vnímaná komunikácia k rodičom a rovesníkom je vyššia, sú charakterizovaní nižším prežívaním osamelosti v tomto období. 3. Adolescenti, ktorých vnímané odcudzenie od rodičov a rovesníkov je vyššie, sú charakterizovaní vyšším prežívaním osamelosti v tomto období.

Kľúčové slová: *osamelosť, adolescencia, rodičia, rovesníci*

Abstract: In our contribution, we present the results of research that addresses the loneliness of adolescents in the context of attachment to parents and peers. The aim of our research is to find out the relationships between experienced loneliness in adolescents and attachment to parents and peers. We obtained the individual information needed to analyze the relationships between the given variables through the UCLA Scales of Loneliness and IPPA - Questionnaire of Parental and Peer Approach. The research sample consisted of 305 respondents - high school adolescents, who reached an average age of 16 years. Among the key findings of our research we consider: 1. Adolescents, whose perceived trust in parents and peers is higher, are characterized by a lower experience of loneliness during this period. 2. Adolescents, whose perceived communication with parents and peers is higher, are characterized by a lower experience of loneliness during this period. 3. Adolescents, whose perceived alienation from parents and peers is higher are characterized by a lower experience of loneliness during this period.

Keywords: *loneliness, adolescence, parent, peer*

1 ÚVOD

Rodina je pre väčšinu z nás to najdôležitejšie, čo v našom živote máme. Je to základná jednotka spoločnosti, prostredníctvom ktorej sa formuje jedinec. Predstavuje malú sociálnu skupinu, ktorú tvoria jednotlivci spojení manželstvom, pokrvným príbuzenstvom alebo ich spája adopcia. Práve rodina poskytuje prvé informácie o svete, pocit ochrany, istoty, bezpečia, lásky a neskôr predstavuje prostredie ľudí, do ktorého sa vždy radi vraciame.

Pripútanie Bowlby (2010, s. 34) definuje ako „isté trvalé afektívne puto, ktoré sa vyznačuje potrebou neustáleho vyhľadávania a udržiavania blízkosti s primárnou osobou, najmä v prítomnosti stresu“. Dieťa v rôznych vývinových obdobiach túži po istote, ktorú mu poskytujú najmä vzťahy so svojimi blízkymi. Rovnako aj v období dospievania potrebuje mať adolescent pri sebe osobu, ktorej môže veriť a poskytne mu pocit bezpečia.

Osamelosť je zložitý sociálno-psychologický jav, ktorý je ovplyvňovaný viacerými faktormi, ako napríklad plachosť, nedostatok sebaúcty, nedostatočné sociálne zručnosti, nedostatok blízkych priateľov, rozvedené rodiny, adolescent žijúci s jedným rodičom, rôzne štýly rodičovstva, nekonzistentné rodičovstvo, menší záujem o školské aktivity, nižšie vzdelávacie ambície, negatívne postoje ku škole, pozícia obete školskej šikany či kyberšikany (Gürsoy & Bıçakçı, 2006; Stickley et al., 2016; Cañas et al., 2020). Rogers (1997) v súvislosti s osamelosťou konštatuje vysoký nárast miery prežívania osamelosti, prípadne izolácie od svojich blízkych. Vágnerová (2007) sa vyjadruje k osamelosti ako k niečomu, čo sa dotýka nášho vnímania sociálnych interakcií, ich charakteristík a prežívania v medziludských vzťahoch. Ďalej poníma osamelosť ako jav, ktorý sa vyskytuje, keď je jedinec menej zapojený do sociálnych vzťahov. Maes (2006) konštatuje spojitosť tzv. intímnej osamelosti k nedostatočnému pripútaniu k rodičom alebo intímnemu partnerovi, a vzťahovej osamelosti k nedostatočnému pripútaniu k rovesníkom.

Charakteristiku jedinca v období adolescencie ponúka okrem iných publikácií aj Průcha a kol. (1995, s. 12), ktorí uvádzajú, že adolescent je „mladý človek, ktorého fyzický a psychický vývin sa blíži k svojmu ukončeniu. Adolescent býva po sociálnej i mravnej stránke nevyzretý. Väzby s rodičmi uvoľňuje a preferuje styk s rovesníkmi, rozvíja sa jeho intenzívny emocionálny (často i sexuálny) život. Nachádza sa v období hľadania istôt v živote, nedôvery k autoritám a tendenciami riskovať“. Obdobie adolescencie sa podľa viacerých autorov rozličných publikácií časovo ohraničuje približne od 14/15 roka až do 18., dokonca niekde až do 21. roku života jedinca. Toto štádium dostalo pomenovanie i ako obdobie mládenca a devy. Niektorí autori uvádzajú,

že obdobie adolescencie začína už v pubertálnom období a obdobne ako Macek (2003) delia adolescenciu na tri fázy: skorú adolescenciu: 10/11 – 13 rokov, strednú adolescenciu: 14 – 16 rokov, neskorú adolescenciu: 17 – 20 rokov (poprípade 2 fázy – skorá a neskorá adolescencia; Zgourides, 2000). Začiatok ako i koniec tohto štádia vývinu je samozrejme aj individuálne determinované z hľadiska dozrievania psychickej, sociálnej i somatickej stránky jednotlivca. Je to taktiež obdobie, ktoré je charakteristické viacerými zmenami a preto treba k jeho deleniu pristupovať špecificky a individuálne. To, na čom sa zhodnú ale viacerí odborníci je, že obdobie adolescencie je tzv. prechodom z obdobia detstva do obdobia dospelosti.

Cieľom štúdie je charakterizovať a analyzovať úroveň prežívanej osamelosti u adolescentov a jej vzťahu k pripútaniu sa k rodičom (matke, otcovi) a k pripútaniu sa rovesníkom. Formulovaný výskumný problém a existujúce poznatky o danej problematike nás viedli k formulovaniu nasledovných hypotéz:

Faktor dôvera:

H1: Predpokladáme, že čím je vyššia dôvera adolescentov k matke, tým je ich prežívaná osamelosť nižšia.

H2: Predpokladáme, že čím je vyššia dôvera adolescentov k otcovi, tým je ich prežívaná osamelosť nižšia.

H3: Predpokladáme, že čím je vyššia dôvera adolescentov k rovesníkom, tým je ich prežívaná osamelosť nižšia.

Faktor komunikácia:

H4: Predpokladáme, že čím je lepšia komunikácia adolescentov s matkou, tým je ich prežívaná osamelosť nižšia.

H5: Predpokladáme, že čím je lepšia komunikácia adolescentov s otcom, tým je ich prežívaná osamelosť nižšia.

H6: Predpokladáme, že čím je lepšia komunikácia adolescentov s rovesníkmi, tým je ich prežívaná osamelosť nižšia.

Faktor odcudzenie:

H7: Predpokladáme, že čím je väčšie odcudzenie adolescentov od matky, tým je ich prežívaná osamelosť vyššia.

H8: Predpokladáme, že čím je väčšie odcudzenie adolescentov od otca, tým je ich prežívaná osamelosť vyššia.

H9: Predpokladáme, že čím je väčšie odcudzenie adolescentov od rovesníkov, tým je ich prežívaná osamelosť vyššia.

2 METÓDY

Výskumné metódy

Na meranie osamelosti adolescentov sme si zvolili nami preloženú UCLA Škálu osamelosti (Russel, 1996 - UCLA Loneliness Scale, Version 3), ktorá pozostáva z dvadsiatich piatich položiek. Respondent svoje odpovede vyjadroval na 4 stupňovej škále, kde 1 predstavovala nikdy, 2 – zriedkakedy, 3 – niekedy, 4 – vždy. Celkové skóre pre každého účastníka sa pohybovalo v rozsahu od 20 do 80 bodov (minimálne skóre 20, maximálne skóre 80). Kvalitatívne rozdeľujeme skóre prežívania osamelosti nasledovne: 20 – 30 žiadne alebo nízke prežívanie osamelosti, 31 – 42 mierne prežívanie osamelosti, 43 – 54 značné prežívanie osamelosti, 55 – 67 veľmi vysoké prežívanie osamelosti a 68 – 80 extrémne prežívanie osamelosti. Podľa našich zistení respondenti v dotazníku dosiahli minimálne skóre 24 bodov a maximálne skóre 73 bodov. Tieto zistenia potvrdzujú, že respondenti pokryli všetky pásma osamelosti. Minimálne namerané skóre patrí do pásma žiadneho alebo nízkeho prežívania osamelosti a maximálne namerané skóre patrí do pásma extrémnej prežívanej osamelosti. Priemer dosiahnutého skóre bol 41,41 bodov a štandardná odchýlka predstavovala hodnotu 8,47 bodov. Nameraná priemerná osamelosť u adolescentov spadá do pásma miernej osamelosti.

Na identifikovanie pripútania k otcovi, matke a rovesníkom sme použili nami preložený Dotazník rodičovského a rovesníckeho prístupu (Inventory of Parent and Peer Attachment (IPPA) – Armsden & Greenberg, 1987; použitý aj autorkami Rybárová & Kondrádová, 2013), ktorý je zameraný na vzťahy adolescenta s rodičmi a rovesníkmi. Dotazník IPPA bol vyvinutý s cieľom posúdiť vnímanie pozitívneho, negatívneho, kognitívneho a afektívneho rozmeru vzťahov s rodičmi a blízkymi priateľmi adolescentov. Dotazník IPPA pozostáva z troch častí, ktoré sú zamerané na zistenie vzťahu medzi adolescentom a rodičom (matkou i otcom) a medzi adolescentom a rovesníkmi. Každá časť pozostáva z troch dimenzií: dôvera, komunikácia a odcudzenie. Prvá časť obsahuje tvrdenia, ktoré sa týkajú citov k matke alebo osobe, ktorá zastupuje matku v živote respondenta. Druhá časť sa týka citov k otcovi, respektíve k osobe, ktorá zastupuje adolescentovi otca. Posledná, tretia časť sa týka vzťahov adolescentov s ich blízkymi priateľmi. Respondenti v tomto dotazníku vyjadrovali mieru súhlasu i nesúhlasu prostredníctvom odpovedí 1 – 5, kde 1 = takmer nikdy neplatí alebo úplne neplatí, 2 = zriedkavo platí, 3 = niekedy platí, 4 = často platí a 5 = takmer vždy platí alebo vždy platí. IPPA sa hodnotí spätným hodnotením negatívne formulovaných položiek a potom sčítaním hodnôt odpovedí v každej sekcii. Minimálne skóre v položkách,

ktoré sa týkajú dôvery adolescentov k rodičom a rovesníkom je 10 bodov a maximálne skóre predstavuje hodnotu 50 bodov. Pri položkách, ktoré sa týkajú komunikácie medzi adolescentmi a rodičmi je minimálne skóre 9 bodov a maximálne skóre 45 bodov. Položky týkajúce sa komunikácie medzi adolescentmi a rovesníkmi mali skóre 8 – 40 bodov. Pri odpovediach na položky, ktoré sa týkajú odcudzenia od rodičov, mohli adolescenti dosiahnuť minimálne skóre 6 bodov a maximálne skóre 30 bodov a pri odcudzení od rovesníkov 7 – 35 bodov.

Výskumný súbor

Výskumný súbor tvorilo 305 adolescentov, z toho 171 dievčat a 134 chlapcov. Adolescenti boli študentmi prvého až štvrtého ročníka strednej odbornej školy, obchodnej akadémie a gymnázia. Vekové rozhranie adolescentov bolo od 15 do 20 rokov. Priemerný vek adolescentov bol 16 rokov.

3 VÝSLEDKY

Prvým cieľom výskumu bolo analyzovať vzájomný vzťah medzi dôverou adolescenta k rodičom, rovesníkom a prežívanou osamelosťou u adolescentov, ďalším analyzovať vzájomný vzťah medzi komunikáciou adolescenta k rodičom, rovesníkom a prežívanou osamelosťou u adolescentov a tretím analyzovať vzájomný vzťah medzi odcudzením sa adolescenta od rodičov a rovesníkov a prežívanou osamelosťou u adolescentov.

Tabuľka 1 Vzťah dôvery k rodičom, rovesníkom k prežívanej osamelosti u adolescentov

		Dôvera matka	Dôvera otec	Dôvera rovesníci	Osamelosť
Dôvera matka	r	—			
	Sig.	—			
Dôvera otec	r	0,406 ***	—		
	Sig.	< .001	—		
Dôvera rovesníci	r	0.076	0.123 *	—	
	Sig.	0.183	0.032	—	
Osamelosť	r	-0.369 ***	-0.310 ***	-0.388 ***	—
	Sig.	< .001	< .001	< .001	—

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

Na základe výsledkov uvedených v tabuľke 1 môžeme konštatovať, že:

- ✓ medzi prežívanou dôverou adolescentov k matke a prežívanou osamelosťou u adolescentov existuje významný negatívny vzťah ($r=-0.369$, $p<0.001$); teda možno konštatovať, že čím je vyššia dôvera adolescenta v matku, tým je prežívaná osamelosť nižšia;
- ✓ medzi prežívanou dôverou adolescentov k otcovi a prežívanou osamelosťou u adolescentov existuje významný negatívny vzťah ($r=-0.310$, $p<0.001$); teda možno konštatovať, že čím je vyššia dôvera adolescenta v otca, tým je prežívaná osamelosť nižšia;
- ✓ medzi prežívanou dôverou adolescentov k rovesníkom a prežívanou osamelosťou u adolescentov existuje významný negatívny vzťah ($r=-0.388$, $p<0.001$); teda možno konštatovať, že čím je vyššia dôvera adolescenta v rovesníkov, tým je ním prežívaná osamelosť nižšia.

Na základe uvedených záverov konštatujeme potvrdenie nami formulovaných vedeckých hypotéz H1, H2 a H3.

Tabuľka 2 Vzťah komunikácie s rodičmi, rovesníkmi k prežívanej osamelosti u adolescentov

		Komunikácia matka	Komunikácia a otec	Komunikácia rovesníci	Osamelosť
Komunikácia matka	r	—			
	Sig.	—			
Komunikácia otec	r	0.452 ***	—		
	Sig.	< .001	—		
Komunikácia rovesníci	r	0.290 ***	0.264 ***	—	
	Sig.	< .001	< .001	—	
Osamelosť	r	-0.314 ***	-0.319 ***	-0.386 ***	—
	Sig.	< .001	< .001	< .001	—

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

Na základe výsledkov uvedených v tabuľke 2 môžeme konštatovať, že:

- ✓ medzi komunikáciou adolescentov s matkou a prežívanou osamelosťou u adolescentov existuje významný negatívny vzťah ($r=-0.314$, $p<0.001$); teda možno konštatovať, že čím je lepšia komunikácia adolescenta s matkou, tým je prežívaná osamelosť nižšia;
- ✓ medzi komunikáciou adolescentov s otcom a prežívanou osamelosťou u adolescentov existuje významný negatívny vzťah ($r=-0.319$, $p<0.001$); teda možno konštatovať, že čím je lepšia komunikácia adolescenta s otcom, tým je prežívaná osamelosť nižšia;

- ✓ medzi komunikáciou adolescentov s rovesníkmi u a prežívanou osamelosťou u adolescentov existuje významný negatívny vzťah ($r=-0.386$, $p<0.001$); teda možno konštatovať, že čím je lepšia komunikácia adolescenta s rovesníkmi, tým je prežívaná osamelosť nižšia;

Na základe uvedených záverov konštatujeme potvrdenie nami formulovaných vedeckých hypotéz H4, H5 a H6.

Tabuľka 3 Vzťah odcudzenia od rodičov a rovesníkov a prežívanej osamelosti u adolescentov

		Odcudzenie matka	Odcudzenie otec	Odcudzenie rovesníci	Osamelosť
Odcudzenie matka	r	—			
	Sig.	—			
Odcudzenie otec	r	0.338 ***	—		
	Sig.	< .001	—		
Odcudzenie rovesníci	r	0.307 ***	0.290 ***	—	
	Sig.	< .001	< .001	—	
Osamelosť	r	0.326 ***	0.259 ***	0.396 ***	—
	Sig.	< .001	< .001	< .001	—

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

Na základe výsledkov uvedených v tabuľke 3 môžeme konštatovať, že:

- ✓ medzi odcudzením adolescentov od matky a prežívanou osamelosťou u adolescentov existuje významný pozitívny vzťah ($r=0.326$, $p<0.001$); teda možno konštatovať, že čím je väčšie odcudzenie adolescenta od matky, tým je prežívaná osamelosť adolescenta vyššia;
- ✓ medzi odcudzením adolescentov od otca a prežívanou osamelosťou u adolescentov existuje významný pozitívny vzťah ($r=0.259$, $p<0.001$); teda možno konštatovať, že čím je väčšie odcudzenie adolescenta od otca, tým je prežívaná osamelosť adolescenta vyššia;
- ✓ medzi odcudzením adolescentov od rovesníkov a prežívanou osamelosťou u adolescentov existuje významný pozitívny vzťah ($r=0.326$, $p<0.001$); teda možno konštatovať, že čím je väčšie odcudzenie adolescenta od rovesníkov, tým je prežívaná osamelosť adolescenta vyššia.

Na základe uvedených záverov konštatujeme potvrdenie nami formulovaných vedeckých hypotéz H7, H8 a H9.

4 DISKUSIA A ZÁVER

Prežívanie osamelosti v období adolescencie je ovplyvňované rôznymi vnútornými i vonkajšími faktormi. Medzi hlavné faktory ovplyvňujúce prežívanie osamelosti u adolescentov patria sociálne faktory (Balážová et al., 2018), predovšetkým rodinné prostredie a rovesnícke prostredie. Naším zámerom bolo analyzovať a skúmať vzťah v prežívanej osamelosti u adolescentov v kontexte pripútania k rodičom a rovesníkom.

Z výsledkov, ktoré sme získali môžeme prežívanú osamelosť adolescentov vo veku 15-20 rokov významne súvisí s charakteristikami pripútania sa k rodičom (otec, matka) a rovesníkom – dôvera, komunikácia a odcudzenie. Dospeli sme k záveru, že nižšia dôvera dospievajúcich smerom k matke, otcovi, ale i k rovesníkom súvisí s vyšším prežívaním osamelosti u nich. Rumunský historik náboženstva, prozaik a filozof Mircea Eliade sformuloval veľavrannú myšlienku „Ktorá osamelosť je osamelejšia ako nedôvera?“ (<https://citaty-slavnych.sk/autori/mircea-eliade/>). Tento citát podčiarkuje váhu nášho zistenia. Rotenberg (1994) na báze analýzy iných výskumov a vlastného autorského výskumu (osamelosť popísaná rovnakým konštruktom ako v našom výskume) potvrdzuje spojitosť medzi osamelosťou a interpersonálnou dôverou, podobne ako náš výskum.

Ďalším zistením a záverom nášho výskumu je, že čím je adolescentmi vnímaná komunikácia s rodičmi a rovesníkmi ako lepšia, tým je ich prežívaná osamelosť nižšia. Otvorená, aktívna a empatická komunikácia v medzil'udských vzťahoch stimuluje u adolescentov interakciu s rovesníkmi, s rodičmi či učiteľmi, a teda je protektívnym faktorom pred prežívaním osamelosti v adolescentnom veku. Adolescentná mládež v súčasnosti významne inklinuje k online komunikácii prostredníctvom rôznych chatov či sociálnych sietí. Podľa správy AARP Research and GfK Custom Research, Inc. (Anderson & Thayer, 2018), že táto sprostredkovaná komunikácia cez technológie (nie tvárou v tvár) je významným prediktorom prežívanej osamelosti (hoci je správa centrovaná na dospelú populáciu, autori toto tvrdenie uvádzajú ako všeobecný predikát). V uvedenom smere preferenciu tejto formy komunikácie vnímame ako rizikovú, podobne ako nevhodnú komunikáciu v rodine (karhajúci komunikačný prístup, prikazujúci komunikačný prístup a pod.) či jej absenciu.

V oblasti odcudzenia sa od rodičov (separátne od matky a otca) a od rovesníkov sme zistili, že čím je adolescentmi vnímané odcudzenie sa od rodičov a rovesníkov vyššie, tým je ich prežívaná osamelosť vyššia. Príčin vzniku osamelosti je mnoho, no i smútok alebo pasivita zo strany adolescenta

môže byť jednou z nich. Odcudzenie sa od rodičov alebo rovesníkov adolescentov taktiež privádza do situácií, kedy sa cítia osamelí.

Nemali by sme zabúdať na prevenciu osamelosti adolescentov v školskom prostredí. Školské zariadenia by mohli prijať rôzne preventívne opatrenia na zvládnutie osamelosti svojich žiakov, kde učiteľ či školský psychológ má prístup k prežívaniu žiaka a má kompetencie na jeho spoznávanie. Jednou z možností, ako pomôcť mladým ľuďom so zvládaním prežívania osamelosti, môžu byť aj aktivity zamerané na podporu a rozvoj kľúčových kognitívnych, emocionálnych a behaviorálnych kompetencií, prostredníctvom ktorých sa adolescenti naučia lepšie zvládať konflikty, naučia sa taktiež väčšej asertivite, empatii, sebapoznávaniu a sebahodnoteniu, sebaúcte a lepšej komunikácii. Na báze výsledkov nášho výskumu si dovoľíme podčiarknuť významnosť posilňovania vzájomných vzťahov nie len v rodinách, ale i v sociálnych skupinách, ktoré sú pre človeka v príslušnom štádiu vývinu relevantné. V prípade dospievania ide primárne o rovesnícke skupiny. Vplyvom otvorenej a empatickej komunikácie, vzájomnej dôvery, rešpektovania sa, emocionálnej a sociálnej blízkosti, poskytovania si pozitívneho prijatia jeden k druhému, sa sociálne vzťahy stávajú pevnejšie, hlbšie a menej zraniteľnejšie, čím sa eliminuje i vznik osamelosti.

LITERATÚRA

- ANDERSON, G.O., & THAYER, C.E. (2018). *Loneliness and Social Connections*. Washington, DC: AARP Foundation, 30p.
- ARMSDEN, G. C., & GREENBERG, M. T. (1987). The Inventory of Parent and Peer Attachment: Relationships to well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16 (5), 427-454.
- BALÁŽOVÁ, M., GALLOVÁ, I., PRAŠKO PAVLOV, I., & ŠLEPECKÝ, M. (2018). Empathy and Parenting as Predictors of Loneliness in Adolescent Boys and Girls. *GRANT journal*, 7(1), p.6-11.
- BOWLY, J. (2010). *Vazba. Teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem*. Praha : Portál, 360 s.
- MACEK, P. (2003). *Adolescence*. Praha: Portál, 144 s.
- MAES, M. (2016). *Loneliness in Adolescence. Types of loneliness, measurement, and a metaanalytic perspective on group differences*. Leuven: Faculteit Psychologie KU, 245s.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., & MAREŠ, J. (1995). *Pedagogický slovník*. Praha: Portal, 1995.
- ROGERS, C. R. (1999). *Spôsob bytia*. Modra: Persona, 1999, 265 s.
- ROTENBERG, K. (1994). Loneliness and Interpersonal Trust. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 13(2), p.152-173.

- RUSSEL, D. W. (1996). UCLA Loneliness Scale (Version 3): Reliability, Validity and Factor Structure. In *Journal of Personality Assessment*, 1996, 66 (1), p. 20–40.
- RYBÁROVÁ, K., & KONDRÁTOVÁ, L. (2013). Vztahová väzba adolescentov v kontexte reziliencie. *Psychiatria – psychoterapia – psychosomatika*, 20(1), s. 16-20.
- VÁGNEROVÁ, M. (2007). *Vývojová psychologie II. Dospělost a stáří*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 461s.
- ZGOURIDES, G. (2000). *Developmental Psychology*. Foster City CA: IDG Books Worldwide, Inc., 158 p.

VZŤAH PREFERENCIE MYSLANIA A ČASOVEJ PERSPEKTÍVY K MOTIVÁCII VÝKONU

THE RELATION OF THINKING PREFERENCES AND TIME PERSPECTIVE TO MOTIVATION TO PERFORM

Katarína Čerget'ová, Eva Ballová Mikušková

Abstrakt: Cieľom výskumu bolo overiť vzťah preferencie myslenia, motivácie výkonu a časovej perspektívy. Na výskume participovalo 107 participantov (86 žien) vo veku 16 až 51 rokov ($M = 27,21$; $SD = 7,49$). Participanti vyplnili dotazníky Racionálno-experienciálny inventár, Test kognitívnej reflexie, dotazník Motivácie zo štandardizovaného dotazníka HO-PO-MO, a Zimbardov dotazník časovej perspektívy. Výsledky výskumu priniesli nejednoznačné zistenia: kognitívna reflexia negatívne korelovala s dôležitosťou prežívania súťaživosti a pozitívne s dôležitosťou prežívania uznania od nadriadeného; preferencia racionálneho myslenia súvisela pozitívne s dôležitosťou subjektívneho prežívania dosahovaných výsledkov; pozitívna minulosť súvisela pozitívne s dôležitosťou voľnosti pracovného tempa; a fatalistická prítomnosť pozitívne korelovala s dôležitosťou možnosti postupu v zamestnaní.

Kľúčové slová: motivácia, kognitívna reflexia, preferencia myslenia, časová perspektíva

Abstract: The main aim of the study was to explore the relationship between thinking preferences, motivation to perform, and time perspective. A total of 107 participants (86 women) age 16 – 51 years ($M = 27,21$; $SD = 7,49$) completed the Cognitive reflection test, the Rational-experiential inventory, Zimbardo Time Perspective Inventory, the Motivation scale from the HO-PO-MO scale. The results were ambiguous: cognitive reflection was negatively correlated with the importance of experiencing competition and positively with the importance of experiencing appreciation from a superior; the preference for rational thinking related positively to the importance of subjective perception of the achieved results; the positive past related positively to the importance of freedom of work pace; the fatalistic presence was positively correlated with the importance of career promotion.

Keywords: thinking preferences, motivation to perform, time perspective

1 ÚVOD

Pokiaľ sa snažíme porozumieť ľuďom, pochopiť ich správanie a konanie v rozličných situáciách, prirodzene sa pýtame čo chcú, aký majú cieľ, prípadne čo ich zaujíma, resp. baví, v čom vidia zmysel, alebo čoho sa boja. Pýtame sa na sily, ktoré nimi hýbu, na ich motiváciu. Navyše, v našom každodennom živote nás ovplyvňujú mnohé aspekty, či už ide o ovplyvňovanie minulých skúseností aktuálne prežívaných momentov, či strach z budúcnosti, alebo ovplyvňovanie ľuďmi, názormi, hodnotami, postojmi. Minulé skúsenosti

na nás zanechávajú pozitívne, ale i negatívne stopy, avšak na druhej strane vyrovnanie sa so situáciou, správny nadhľad a pozitívne zmýšľanie nad situáciou môže pôsobiť ako motivačný faktor. Preto sme sa vo výskume zamerali na motiváciu k výkonu, na tú stránku správania ľudí, ktorá vnáša do pracovného života dynamiku, a je zameraná na dosahovanie pracovného výkonu.

Motivácia k výkonu vedie ku konkrétnej činnosti, k uspokojovaniu potrieb pracovníka a plneniu cieľov. Bedny a Karwowski (2006) uvádzajú, že motivácia k výkonu súvisí najmä s pracovnou činnosťou ako je obsah práce, pracovné podmienky, finančné ohodnotenie, vzťahy medzi spolupracovníkmi, úžitok z práce, spoločenské uznanie. Vyššia úroveň motivácie vie ovplyvniť dosahovanie vyššieho výkonu. Ľudia sa v rámci pracovnej skupiny porovnávajú a porovnávajú tak aj svoje pracovné výkony, čo ovplyvňuje aj ich motiváciu. Ak je výsledok pozitívny a prevládajú priateľské vzťahy medzi spolupracovníkmi, môže to viesť k dosahovaniu vyšších výkonov (a aj pozitívnej zmene v sebavedomí jednotlivcov). Na druhej strane, ak sa v skupine objavujú negatívne výsledky a skupina sa navzájom povzbudzuje, dokáže sa jednotlivec aj skupina zlepšiť a dosahovať lepší výkon (Birknerová, Litavcová, 2010). Motivácia k výkonu nie je len stav, ale i proces. Začína sa tvoriť už v procese výberu zamestnanca do zamestnania a jeho vývoj pokračuje v priebehu jeho pracovného života. Je cieľovo orientovaná, má určitú intenzitu a motivačnú silu (Fuchsová, Kravčáková, 2007).

V našom výskume sme sa zamerali na preskúmanie preferencie myslenia a časovej perspektívy vo vzťahu k motivácii výkonu, keďže táto oblasť je zatiaľ málo preskúmaná a vzťahy medzi spomínanými premennými nie sú dostatočne popísané (Doménech-Betoret, Gómez-Artiga, 2014; Fan, Zhang, 2009) aj napriek tomu, že ich prepojenie sa teoreticky javí ako možné.

Tak preferencia k rôznym štýlom myslenia ako aj motivácia k výkonu sú teoreticky prepojené s ľudským správaním a jeho následkami, preto by ich overenie vzťahu medzi nimi mohlo prispieť k lepšiemu porozumeniu individuálneho správania. V rámci výskumu myslenia bola vytvorená teória duálnych procesov (napr. Evans, 2007, 2008; Kahneman, 2011), v rámci ktorej rozlišujeme dva typy kognitívnych procesov, resp. procesov spracovávanía. Prvý typ procesov spracovávanía sa vyznačuje automatickosťou, rýchlosťou, prebieha na nevedomej úrovni, laicky ich označujeme ako intuitívne myslenie. Druhý typ procesov spracovávanía sa vyznačuje zapojením vedomého myslenia, pomalosťou a väčšou kognitívnou námahou, inak ich nazývame aj racionálne myslenie. Pri každodenných rozhodnutiach a usudzovaní je používanie intuitívneho alebo racionálneho myslenia otázka individuálnej

preferencie, ako aj výsledkom situačných faktorov (Ballová Mikušková, 2013). Výskumy sa doteraz zameriavali skôr na skúmanie vzťahov preferencie myslenia a výkonu, štýlu učenia sa, či osobnostných črt (prehľad výskumov uvádzajú Doménech-Betoret, Gómez-Artiga, 2014), chýba však systematický výskum vzťahu preferencie myslenia a motivácie k výkonu.

Podobne je to aj v prípade výskumu časovej perspektívy vo vzťahu k motivácii k výkonu. Časová perspektíva, ako nevedomý proces na ktorom sa podieľajú kognitívne, sociálne, emocionálne, motivačné faktory, má vplyv na naše úsudky, rozhodnutia a konania (Zimbardo, 1999). Zimbardo vníma časovú perspektívu ako relatívne stabilnú individuálnu charakteristiku človeka (Pavelková, Purková, Menšíková, 2010), pričom na základe skúseností sa môže u jedinca rozvinúť preceňovanie alebo podceňovanie niektorej z dimenzií orientovaných na minulosť, prítomnosť, či budúcnosť a môže dochádzať až k skresľovaniu percepcie reality. Pozitívny pocit prežitej minulosti poskytuje základné kamene k utváraniu dobrého vzťahu a prijatia seba samého, pocit súdržnosti s rodinou a celou spoločnosťou. Budúcnosť dáva pocit nádeje a optimizmu, že tie situácie, ktoré nás stretnú sú ovplyvnené len našou mocou. Hédonistická prítomnosť odkazuje na vychutnávanie aktuálne prežíanej situácie, prostredníctvom ktorej máme chuť objavovať a poznávať nové miesta a ľudí (Krpoun, 2013). Hoci pre optimálne fungovanie nášho duševného zdravia sú potrebné všetky dimenzie časovej perspektívy a ľudia sú psychicky schopní flexibilne sa pohybovať medzi jednotlivými dimenziami v závislosti od okolností v ktorých sa nachádzajú, situácie, ktorá prebieha a úlohy, ktoré majú plniť (Zimbardo, Boyd, 1999; Pavelková a kol., 2010), výskumy ukazujú, že ľudia, ktorí majú sklon byť úspešnejší po pracovnej stránke a v oblasti vzdelávania sú orientovaní skôr na budúcnosť ako na minulosť, či prítomnosť (napr. Schmidt, Werner, 2006). Preto sme vo výskume skúmali vzťah časovej perspektívy a motivácie k výkonu.

Cieľom výskumu bolo preskúmanie vzťahu preferencie myslenia a časovej perspektívy k motivácii výkonu. Vzhľadom na chýbajúci systematický výskum v tejto oblasti sme výskum postavili exploračne, a skúmali sme, ako súvisí kognitívna reflexia a preferencia myslenia s motiváciou výkonu.

2 METÓDY

Participanti a dizajn

Dáta boli zbierané v decembri 2019 a januári 2020, kedy bol súbor dotazníkov (vytvorený cez platformu www.surveymonkey.com) zdieľaný na sociálnych sieťach Facebook a Instagram. Po udelení informovaného súhlasu participanti

vypĺňali okrem úvodných všeobecných otázok (vek, pohlavie, roky praxe) dotazníky mapujúce kognitívnu reflexiu, preferenciu myslenia, motiváciu výkonu a časovú perspektívu.

Participantov, ktorí vypĺňali dotazníky menej ako 10 minút, sme z analýz vylúčili, rovnako aj tých, ktorí odpovede systematicky vyklikávali. Celkovo sme do analýz zaradili 107 participantov (86 žien) vo veku 16 až 51 rokov ($M = 27,21$; $SD = 7,49$).

Preferencia myslenia

Na meranie racionálneho a intuitívneho myslenia sme použili Test kognitívnej reflexie a Racionálno-experenciálny inventár.

Test kognitívnej reflexie (CRT – Cognitive Reflection Test, Frederick, 2005) bol navrhnutý na základe teórie duálnych procesov. Je zameraný na individuálne rozdiely v myslení, úsudkoch a rozhodnutiach, položky použité v teste sú navrhnuté tak, aby podnecovali intuitívne, ale nesprávne odpovede; participant sa musí zamyslieť, aby prišiel k správnej odpovedi. Takto dokáže CRT odhaliť rozhodujúcu vlastnosť dvoch systémov uvažovania – kognitívnu reflexiu, teda ochotu skontrolovať alebo spochybniť počiatočnú odpoveď a zmeniť ju (Evans, 2007, 2008; Kahneman, 2011). Pôvodná verzia testu pozostávala z 3 úloh (Frederick, 2015), my sme využili rozšírenú 7-položkovú verziu (Kostovičová, Konečný, Dudeková, 2013). Úlohou participantov bolo odpovedať na 7 krátkych úloh (napr. Lopta a páłka spolu stoja 1,10€. Lopta je 1 € lacnejšia ako páłka. Koľko stojí lopta?). Zo správnych odpovedí bolo vypočítané sumárne skóre tak, že vyššie skóre predstavuje vyššiu kognitívnu reflexiu.

Ďalej sme použili Racionálno experenciálny inventár (REI – Rational-Experiential Inventory) navrhnutý Paciniovou a Epsteinom (Epstein, Pacini, Denes-Raj, & Heier, 1996; Pacini & Epstein, 1999), konkrétne jeho krátku verziu (Ballová Mikušková, Hanák, Čavojová, 2015). REI meria dve preferencie spracovania informácií - racionálne a experienciálne (zážitkové). Racionálny spôsob spracovávania je úmyselný s vedomou úrovňou, experienciálny spôsob spracovávania je nevedomý, neverbálny a blízko spätý s emóciami (Čavojová, Jurkovič, 2017). Úlohou participantov bolo ohodnotiť 20 výrokov (10 týkajúcich sa preferencie racionálneho myslenia a 10 týkajúcich sa experienciálneho myslenia) na škále 1-5 (1 = vôbec nesúhlasím; 5 = úplne súhlasím). Vypočítali sme priemerné skóre pre preferenciu racionálneho myslenia a pre preferenciu experienciálneho myslenia, pričom vyššie skóre poukazuje na silnejšiu preferenciu.

Motivácia výkonu

Motiváciu výkonu sme merali dotazníkom Motivácia zo štandardizovaného dotazníka HO-PO-MO (Vonkomer, 1991), ktorý meria desať prostriedkov motivácie výkonu: (a) uspokojovanie záujmu, (b) subjektívne prežívanie dosahovaných výsledkov, (c) vzrušujúci vplyv pracovných podmienok, (d) voľnosť režimu práce/pracovného tempa, (e) odmeny za prácu, (f) možnosti postupu v zamestnaní, (g) prežívanie súťaživosti/prekonávanie iných, (h) prežívanie prínosu vlastnej snahy pre spoločnosť, (i) prežívanie uznania spolupracovníkov, (j) prežívanie uznania od nadriadeného. Participantom boli prezentované tri situácie a pri každej situácii mali za úlohu určiť poradie dôležitosti jednotlivých prostriedkov motivácie výkonu (a-j), pričom číslo 1 mali pripísať odpovedi, ktorá je najdôležitejšia, číslo 2 druhej najvýznamnejšej a pod. Keďže hrubé skóre v dotazníku má predstavovať váhu motivačných prostriedkov (Čerešník, 2012; Vonkomer, 1991), jednotlivé hodnoty sme rekódovali a v každej situácii sme pre každý prostriedok motivácie výkonu vypočítali priemerné skóre. Vyššie skóre predstavovalo väčšiu váhu motivačného prostriedku.

Časová perspektíva

Časovú perspektívu sme merali Zimbardovým Dotazníkom časovej perspektívy (ZTPI - Zimbardo Time Perspective Inventory; (Lukavská, Klicperová, Lukavský, Zimbardo, 2011; Zimbardo, Boyd, 1999), ktorý pozostáva z 56 položiek a meria päť subškál: *negatívna minulosť* (všeobecne negatívny, averzný postoj k minulosti ovplyvnený aktuálne prežívanými nepríjemnosťami alebo traumami.), *pozitívna minulosť* (sentimentálny postoj k minulosti), *hédonistická prítomnosť* (ľahkovážny prístup k životu, emocionalita v rozhodovaní, orientácia na súčasné potešenie bez ohľadu na dôsledky), *fatalistická prítomnosť* (bezmocné vnímanie prítomnosti a budúcnosti) a *budúcnosť* (orientácia na budúcnosť, podriaďovanie súčasného správania budúcim cieľom). Úlohou participantov bolo ohodnotiť každú položku na päťstupňovej škále (1 = rozhodne súhlasím; 5 = rozhodne nesúhlasím). Položky sme prekódovali a vypočítali priemerné skóre tak, aby vyššie priemerné skóre v každej z piatich časových preferencií predstavovalo silnejšiu orientáciu na danú časovú dimenziu.

3 VÝSLEDKY

V tabuľke 1 uvádzame deskriptívne štatistiky všetkých sledovaných premenných. Participanti mali priemerne 4,46 rokov praxe ($SD = 6,80$) a preferovali signifikantne viac experienciálne myslenie ako racionálne ($t = 2,106$; $p = ,038$; $d = 0,204$). V teste kognitívnej reflexie napriek tomu dosiahli priemerne 3,90 správnych odpovedí zo 7. Najväčšiu váhu v rámci prostriedkov motivácie výkonu prikladali participanti (a) uspokojovaniu záujmov, (b) subjektívnemu prežívaniu výsledkov, a (e) odmene za prácu. Časová perspektíva bolo približne vyrovnaná.

Tabuľka 1 Deskriptívna štatistika

	M	SD	min.	max.
<i>Demografia</i>				
vek	27,21	7,49	16	51
prax	4,46	6,80	0	25
<i>Preferencia myslenia</i>				
kognitívna reflexia (CRT)	3,90	2,16	0	7
preferencia rac.myslenia (REI)	3,96	0,93	1,2	5,6
preferencia exp.myslenia (REI)	4,23	0,84	2	6
<i>Motivácia výkonu</i>				
(a) uspokojovanie záujmu	8,68	1,16	4,67	10
(b) subj. prežívanie výsledkov	8,01	1,05	4,67	9,67
(c) vzrušujúci vplyv pracovných podmienok	5,34	1,60	1,67	9
(d) voľnosť režimu pracovného tempa	5,72	1,33	2,67	8,67
(e) odmeny za prácu	6,09	1,55	1	10
(f) možnosti postupu v zamestnaní	4,83	1,41	1,33	8,67
(g) prežívanie súťaživosti	3,16	1,36	1	7,67
(h) prežívanie prínosu pre spoločnosť	5,56	1,98	2	9,67
(i) prežívanie uznania od spolupracovníkov	3,64	1,38	1,33	7
(j) prežívania uznania od nadriadeného	3,98	1,85	1	10
<i>Časová perspektíva</i>				
negatívna minulosť	3,33	0,92	1,8	5,5
pozitívna minulosť	3,60	0,73	2	5,67
hedonistická prítomnosť	3,51	0,67	2,13	5,87
fatalistická prítomnosť	3,30	0,95	1,67	6
budúcnosť	3,62	0,67	2	5,31

Poznámky: M – priemer, SD - smerodajná odchýlka;

Pomocou korelačnej analýzy sme overovali vzťah preferencie myslenia a časovej perspektívy k motivácii výkonu. Výsledky poukazujú na parciálne

vzťahy: kognitívna reflexia negatívne korelovala s dôležitosťou prežívania súťaživosti a pozitívne s dôležitosťou prežívania uznania od nadriadeného; preferencia racionálneho myslenia súvisela pozitívne s dôležitosťou subjektívneho prežívania dosahovaných výsledkov; pozitívna minulosť súvisela pozitívne s dôležitosťou voľnosti pracovného tempa; a fatalistická prítomnosť pozitívne korelovala s dôležitosťou možnosti postupu v zamestnaní.

Tabuľka 2 Korelácie skúmaných premenných

<i>motivácia k výkonu</i>	CRT	REI-R	REI-E	NM	PM	HP	FP	B
a	,079	,083	-,112	-,116	-,015	-,144	-,141	,106
b	-,024	,250**	,141	-,100	-,151	-,024	-,179	-,067
c	-,055	,121	,114	,050	,101	,132	,018	-,012
d	-,081	-,143	,051	,014	,209*	,178	,140	-,088
e	,017	-,126	-,109	-,008	,073	-,047	,080	-,003
f	-,096	-,018	-,082	,015	,022	-,021	,240*	-,074
g	-,282**	-,163	,023	,186	,044	,147	,146	,167
h	,102	,047	,090	-,100	-,161	-,128	-,145	-,050
i	,044	-,077	-,053	-,047	-,165	-,124	-,183	-,044
j	,196*	,052	-,065	,078	,044	,04	,009	,069

Poznámky: * $p < ,050$; ** $p < ,010$ a - uspokojovanie záujmu; b - subjektívne prežívanie dosahovaných výsledkov; c - vzrušujúci vplyv pracovných podmienok; d - voľnosť režimu práce/pracovného tempa; e - odmeny za prácu; f - možnosti postupu v zamestnaní; g - prežívanie súťaživosti /prekonávanie iných; h - prežívanie prínosu vlastnej snahy pre spoločnosť; i - prežívanie uznania od spolupracovníkov; j - prežívania uznania od nadriadeného; CRT – kognitívna reflexie, REI-R – preferencia racionálneho myslenia, REI-E – preferencia experienciálneho myslenia, NM - negatívna minulosť; PM - pozitívna minulosť; HP - hédonistická prítomnosť; FP - fatalistická prítomnosť; B – budúcnosť

4 DISKUSIA A ZÁVER

Cieľom výskumu bolo overiť doteraz málo preskúmané vzťahy preferencie myslenia a časovej perspektívy k motivácii výkonu. Naše výsledky poukazujú skôr na náhodné, parciálne, pozitívne aj negatívne vzťahy. Ako prvé sme zistili, že kognitívna reflexia negatívne korelovala s dôležitosťou prežívania súťaživosti (a prekonávania iných) a súčasne pozitívne s dôležitosťou prežívania uznania od nadriadeného pre motiváciu výkonu. Inými slovami, ľudia s vyššou mierou kognitívnej reflexie—tí, ktorí boli ochotnejší pozastaviť a v prípade potreby korigovať svoju prvotnú intuitívnu odpoveď—prejavovali nižšiu mieru potreby súťaživosti a prekonávania iných a vyššiu mieru potreby

uznania od nadriadeného, aby boli motivovaní k výkonu. Ďalej sme zistili, že ľudia, ktorí viac preferovali racionálne myslenie pociťovali ako dôležitý motivačný komponent práve subjektívneho prežívania dosahovaných výsledkov.

Čo sa týka vzťahu časovej perspektívy a motivácie výkonu, zistili sme pozitívny vzťah medzi pozitívnou minulosťou a dôležitosťou voľnosti pracovného tempa pre motiváciu výkonu a že fatalistická prítomnosť súvisí s dôležitosťou možnosti postupu v zamestnaní pre motiváciu výkonu. Vitošková a Pavelková (2016) vo svojom výskumu žiakov a študentov tiež odhalili pozitívny vzťah medzi potrebou úspešného výkonu a pozitívnou minulosťou a perspektívou budúcnosti.

Výsledky nášho výskumu sú nejednoznačné, parciálne vzťahy skôr poukazujú na náhodnosť. Možným vysvetlením je, že na tak náročný cieľ sme si zvolili neadekvátne malú vzorku, navyše nevyváženú vzhľadom na pohlavie, vek a vzdelanie. Pre podrobnejšie preskúmanie vzťahov preferencie myslenia, motivácie výkonu a časovej perspektívy by bolo potrebné skúmať špecifické vzorky – študentov, zamestnaných rovnako aj nezamestnaných ľudí, ľudí s rôznou dĺžkou pracovných skúseností. Zároveň by bolo vhodné sledovať rôzne oblasti motivácie výkonu (práca, škola, šport, záujmy).

Napriek nejednoznačným zisteniam pokladáme motiváciu k výkonu za oblasť vhodnú na skúmanie. Ľudská motivácia patrí k jednej z najdôležitejších oblastí ľudského života. Každú činnosť, ktorú vykonávame, vykonávame s určitým zámerom alebo motívom. Pozitívne motivovanie a podpora človeka vedie k rastu osobnosti. Každý človek dokáže pod vplyvom pozitívnej transformácie objaviť v sebe potenciál pre lepšiu osobnosť a byť prínosom pre dnešný svet.

LITERATÚRA

BALLOVÁ MIKUŠKOVÁ, E. (2013). Intuícia: Dobrý sluha, zlý pán? In R. HANÁK, E. BALLOVÁ MIKUŠKOVÁ, V. ČAVOJOVÁ, eds. *Rozhodovanie a usudzovanie IV: Aplikácie a implikácie intuície*, Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV, s. 33 – 48.

BALLOVÁ MIKUŠKOVÁ, E., HANÁK, R., & ČAVOJOVÁ, V. (2015). Appropriateness of two inventories measuring intuition (the PID and the REI). In *Studia Psychologica*, vol. 57, no. 1, pp. 81–100. DOI: 10.21909/sp.2015.01.674.

BEDNY, G., & KARWOWSKI, W. (2006). The Self-Regulation Concept of Motivation at Work. In *Theoretical Issues in Ergonomics Science*, vol. 7, no. 4, pp. 413–436. DOI:10.1080/14639220500078559.

- BIRKNEROVÁ, Z., & LITAVCOVÁ, E. (2010). Motivácia k výkonu ako predpoklad zvyšovania konkurencieschopnosti podniku. In *Journal of Competitiveness*, vol. 1, no. 3, pp. 3 – 19.
- ČAVOJOVÁ, V., & JURKOVIČ, M. (2017). Racionálni učitelia a intuitívni manažéri: Interakcia veku a kognitívnej reflexie pri rozhodovaní. In I. FARKAŠ, M. TKÁČ, J. RYBÁR, P., GERGEL, eds. *Kognícia a umelý život 2017*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 30-36.
- ČEREŠNÍK, M. (2012). *Ecce homo v centre súčasnej psychodiagnostiky*. Nitra: Enigma publishing, 184 s.
- DOMÉNECH-BETORET, F., & GÓMEZ-ARTIGA, A. (2014). The relationship among students' and teachers' thinking styles, psychological needs and motivation. In *Learning and Individual Differences*, vol. 29, pp. 89 – 97. DOI: 10.1016/j.lindif.2013.10.002.
- EPSTEIN, S., PACINI, R., DENES-RAJ, V., & HEIER, H. (1996). Individual differences in Intuitive-Experiential and Analytical-Rational Thinking Styles. In *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 71, no. 2, pp. 390–405. DOI: 10.1037/0022-3514.71.2.390.
- EVANS, J.S.B.T. (2007). On the resolution of conflict in dual-process theories of reasoning. In *Thinking & Reasoning*, vol. 13, no. 4, pp. 321–329. DOI: 10.1080/13546780601008825.
- EVANS, J.S.B.T. (2008). Dual-processing accounts of reasoning, judgment, and social cognition. In *Annual Review of Psychology*, vol. 59, pp. 255–278. DOI: 10.1146/annurev.psych.59.103006.093629.
- FAN, W., & ZHANG, L. (2009). Are achievement motivation and thinking styles related? A visit among Chinese university students. In *Learning and Individual Differences*, vol. 19, pp. 299 – 303. DOI: 10.1016/j.lindif.2008.10.005.
- FREDERICK, S. (2005). Cognitive Reflection and Decision Making. In *Journal of Economic Perspectives*, vol. 19, no. 4, pp. 25–42. DOI: 10.1257/089533005775196732.
- FUCHSOVÁ, K., & KRAVČÁKOVÁ, G. (2010). *Manažment pracovnej motivácie*. Bratislava: Iris.
- KAHNEMAN, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. New York: Macmillan.
- KOSTOVIČOVÁ, L., KONEČNÝ, M., & DUDEKOVÁ, K. (2013). Čo to vlastne meriame? Reflexia testu kognitívnej reflexie. In *31. Psychologické dni, Bratislava, 11.-13. Septembra 2013. Otázniky rozhodovania: Teória, empiria, život. Program konferencie a kniha abstraktov*. Stimul, Bratislava.
- KRPOUN, Z. (2013). Časová perspektiva: úvod do teorie a výzkumu. In *Klinická psychologie a osobnost*, roč. 2, č. 1, s. 81-90.

- LUKAVSKÁ, K., KLICPEROVÁ, M., LUKAVSKÝ, J., & ZIMBARDO, P.G. (2011). ZTPI-Zimbardo Time Perspective Inventory-Czech validization study. In *Československá Psychologie*, vol. 55, no. 4, pp. 356–373.
- PACINI, R., & EPSTEIN, S. (1999). The relation of rational and experiential information processing styles to personality, basic beliefs, and the ratio-bias phenomenon. In *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 76, no. 6, pp. 972–987. DOI: 10.1037/0022-3514.76.6.972.
- PAVELKOVÁ, I., PURKOVÁ, V., & MENŠÍKOVÁ, V. (2010). Časová perspektiva jako významný regulativ v lidském životě a žákovské motivaci In *Studia paedagogica*, roč. 15, č. 1, s. 29 – 45.
- VITOŠKOVÁ, V., & PAVELKOVÁ, I. (2016). Vztah žáků a studentů k budoucnosti. In *Lifelong Learning –celoživotní vzdělávání*, roč. 6, č. 3, s. 53 – 80. DOI: 10.11118/lifele2016060353.
- VONKOMER, J. (1991). *Dotazník na zisťovanie hodnotových orientácií, postojov k hodnotám a motivácie výkonu (HO-PO-MO)*. Bratislava: Psychodiagnostika.
- SCHMIDT, J., & WERNER, Ch. (2006). Designing Online Instruction for Success: Future Oriented Motivation and Self-Regulation. In *The Electronic Journal of e-Learning*, Vol. 5, no. 1, pp 69 -78.
- ZIMBARDO, P.G., & BOYD, J.N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. In *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 77, pp. 1271–88.
- ZIMBARDO, P.G., KEOUGH, K. A., & BOYD, J. N. (1997). Present time perspective as a predictor of risky driving. In *Personality and Individual Differences*, vol. 23, no. 6, pp. 1007–23. DOI: 10.1016/S0191-8869(97)00113-X.

ANALÝZA PODMIENOK AKCEPTÁCIE ŠTUDENTA/KY NA ŠTÚDIUM UČITEĽSTVA AKADEMICKÝCH PREDMETOV

ANALYSIS OF THE ADMISSIONS REQUIREMENTS FOR THE TEACHING STUDY PROGRAMS.

Bibiána Bujdošová, Lucia Rapsová

Abstrakt: Príspevok je venovaný analýze podmienok akceptácie na štúdium učiteľstva akademických predmetov na slovenských a zahraničných vysokých školách. Príspevok skúma podmienky prijatia študentov na štúdium učiteľstva akademických predmetov na vybraných slovenských, ale aj zahraničných univerzitách. Predmetom skúmania slovenských univerzít boli Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Prešovská univerzita v Prešove, Univerzita Komenského v Bratislave a Katolícka univerzita v Ružomberku. Zahraničné univerzity zastupovali krajiny Česko, Poľsko, Dánsko a Bulharsko. Cieľom tejto štúdie bolo komparovať podmienky akceptácie na slovenských univerzitách s podmienkami akceptácie na vybraných zahraničných univerzitách.

Kľúčové slová: Vysoká škola. Podmienky prijatia. Motivácia. Štúdium. Učiteľ.

Abstract: The contribution is dedicated to the analyse the requirements of admissions for the teaching study programs at Slovak and foreign universities. The contribution examine the conditions of admission to the teaching of academic subjects at selected Slovak and also foreign universities. The subject of research at Slovak universities were the Constantine the Philosopher University in Nitra, University of Prešov in Prešov, Comenius University in Bratislava and the Catholic University in Ružomberok. Foreign universities are represented by the countries Czech Republic, Poland, Denmark and Bulgaria. The aim of this study was a comparison of the admissions requirements at Slovak universities with the admissions requirements at selected foreign universities.

Keywords: University. Admission Requirements. Motivation. Study. Teacher.

1 ÚVOD

Ľudské správanie je podmienené určitým motívom. Motivácia podľa Pisoňovej (2017) je určité vzbudenie, udržanie a zacielenie psychickej energie, to znamená, že je to súhrn vonkajších a vnútorných činiteľov, ktoré aktivizujú osobnosť. Na to, aby človek išiel študovať potrebuje tiež istú motiváciu. Najdôležitejšou motiváciou pri výbere štúdia je podľa Tomšíka (2016)

vnútorná motivácia, ktorá nás núti niečo robiť z vlastného záujmu. Je dôležitá najmä preto, lebo podnet prichádza zvnútra osobnosti.

Človek, ktorý zvažuje o štúdiu sa podľa Hupkovej (2004) nachádza v orientačnej fáze. Túto fázu chápe ako profesionálnu orientáciu na povolanie. Taktiež ju poníma ako proces hľadania a fixovania zámeru stať sa učiteľom, ktorý začína najprv v detstve a neskôr, ak sa mu prvýkrát nastolí otázka povolania. Mojžíšek (1988, in Petlák, Hupková, 2004) rozoznáva v tejto fáze niekoľko etáp:

- ✓ základná – štádium orientácie v rôznych odboroch,
- ✓ profesijná aproximácia – približovanie odboru na základe záujmu,
- ✓ profesijná selekcia a determinácia – výber profesie a rozhodovania.

Stotožňujeme sa s názorom Petláka a Hupkovej (2004), ktorá tvrdí, že správna motivácia je kľúčom k úspechu pri voľbe učiteľského povolania, ide najmä o uvedomelý vzťah k povolaniu, lásku k deťom a radosť práce s deťmi.

Ďalšou fázou je prípravná fáza, ktorá ma dve etapy. Prvou etapou je prijímacie konanie, kde sa zisťujú predpoklady absolvovania učiteľského štúdia. V tejto fáze je dôležité overiť predpoklady týkajúce sa realizácie výchovno-vzdelávacej práce, zdravotnej, osobnostnej, psychosociálnej a hodnotovej úrovne. A druhou etapou je pregraduálna príprava, to znamená samotné štúdium, počas ktorého študent nadobúda určité potrebné vedomosti ako aj prax. (Hupková, 2004).

V súčasnosti podľa Miškolciho (2019) záujem o štúdium učiteľstva nie je veľký. Nadväzujúc na jeho myšlienky, školy vytvárajú mnoho učiteľských kombinácií, na ktoré sa aj napriek tomu nehlási veľa študentov, to znamená, že školy nemajú ani z čoho vyberať, preto sa pre mnohé učiteľské programy nerealizujú žiadne prijímacie konanie. Podľa nášho názoru v konečnom dôsledku to môže mať dopad na kvalitu vzdelávania budúceho učiteľa. Stotožňujeme sa s Miškolcim (2019), ktorý tvrdí, že to, že sa na učiteľské štúdium hlási málo uchádzačov môže súvisieť aj s nízkou atraktivitou tohto povolania. Medzi hlavne dôvody nízkej atraktivity učiteľského povolania patrí podľa Perignátová (2019) nízky plat, nízke spoločenské postavenie, veľa stresu a málo možností na profesijný rast. Podľa prieskumu OECD TALIS (2019, in Perignáthová, 2019) iba 4,5% učiteľov verí, že povolanie učiteľa je v spoločnosti ocenené. Dovolíme si konštatovať, že ak uvažujeme nad tým, koľko kompetencií, schopností a miery zodpovednosti za budúce generácie má mať učiteľ, je táto profesia naozaj nízko ohodnotená, či už finančne alebo spoločensky.

2 PODMIENKY AKCEPTÁCIE ŠTUDENTA/KY NA ŠTÚDIUM AKADEMICKÝCH PREDMETOV NA REGIONÁLNYCH VYSOKÝCH ŠKOLÁCH

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Univerzita Konštantína Filozofa (2019) je modernou, vzdelávacou, umeleckou a vedeckou inštitúciou nachádzajúca sa v Nitre.

Základnými podmienkami prijatia na štúdium je dosiahnutie potrebného vzdelania a podanie prihlášky na štúdium. Podmienkou pre prijatie na bakalárske štúdium je získanie úplného stredoškolského vzdelania s maturitou. (UKF, 2019) Podľa § 56 ods. 2, zákona 131/2002 základnou podmienkou na magisterské štúdium je vysokoškolské vzdelanie prvého stupňa.

Uchádzač o štúdium sa prihlasuje vyplnením papierovej alebo elektronickej prihlášky, ktorú odosiela v stanovenom termíne na fakultu univerzity spoločne s ďalšími potrebnými dokumentmi, ktorými sú: životopis, výsledky štúdia počas strednej školy a doklady o aktivitách počas strednej školy (diplomy, certifikáty, potvrdenia). Po podaní prihlášky sa uchádzač na štúdium prijíma na základe dodaných dokumentov, tzn. výsledkov zo strednej školy, druhý a tretí ročník a aktivít realizovaných počas predchádzajúceho vzdelávania, ktoré súvisia so zvoleným študijným programom (diplomy, certifikáty, vysvedčenie o absolvovaní ZUŠ). Na základe priemeru výsledkov počas strednej školy a dodaných dokumentov sú študentovi pridelené body, podľa ktorých je následne prijatý alebo neprijatý na štúdium. Prijímacie konanie sa nekoná na žiadne uvedené odbory. Na štúdium anglického jazyka je potrebná minimálna úroveň B1. Na každý odbor je stanovený maximálny počet prijatých študentov. O prijatí na štúdium rozhoduje dekan fakulty, ktorý tak rozhodne na základe odporúčania prijímacej komisie. Na štúdium sú prijatí uchádzači, ktorí preukážu najvyššiu mieru schopností a predpokladov na štúdium, ktoré sme vyššie spomínali. Na štúdium učiteľských kombinácií je maximálny počet prijatých 100 študentov. Na jednoodborové učiteľstvo, čo je štúdium anglického jazyka stanovený maximálny počet prijatých 40. Výsledky prijímacieho konania oznámi dekan uchádzačovi písomne rozhodnutím dekana a taktiež elektronicky prostredníctvom Akademického informačného systému (UKF, Pedagogická fakulta, 2020).

Absolvent bakalárskeho štúdia učiteľstva akademických predmetov má podľa Duchovičovej (2018/2019) vedomosti o kultúrnych a sociálnych súvislostiach, pozná základné psychologické podmienky výchovy a vzdelávania, dokáže aplikovať pedagogické a didaktické programy. Rovnako absolvent pozná a chápe koncept socializačného a výchovného procesu v širších sociálno-vedných súvislostiach, ovláda psychologický vývin a výchovu detí, pozná

aj princípy tvorby a projektovania pedagogického prostredia pre deti príslušných vekových kategórií, pozná aktuálnu školskú legislatívu a v jej zmysle realizuje edukačnú činnosť. Autorka sa taktiež vyjadruje k obsahu štúdia, ktorý je orientovaný tak, aby absolvent bakalárskeho stupňa štúdia získal vedomosti a zručnosti v oblasti pedagogicko-psychologického, sociálneho aspektu edukácie a v odbornovo-vednom rozmere študovanej kombinácie predmetov.

Štúdium učiteľstva pokračuje magisterským štúdiom. Základným predpokladom na prijatie na magisterský stupeň štúdia je ukončenie bakalárskeho štúdia. Na študijné programy sa nekoná prijímacia skúška, študenti sú prijatí na základe výsledkov na bakalárskom stupni, prvý až piaty semester. Rovnako ako na bakalársky stupeň, aj na magisterský uchádzač podáva prihlášku v papierovej alebo elektronickej forme, ku ktorej dokladá životopis, potvrdenie o zaplatení prihlášky a doklad o výsledkoch počas bakalárskeho štúdia. O výsledkoch budú študenti informovaní rozhodnutím dekana. (Pedagogická fakulta, 2020). Odvolávajú sa na Duchovičovou (2018/2019) je absolvent magisterského štúdia učiteľských predmetov spôsobilý byť učiteľom predmetov, ktoré prislúchajú jeho špecializácii.

Prešovská univerzita v Prešove

Prešovská univerzita je verejnou vysokou školou, ktorá si v rámci komplexnej akreditácie obhájila status univerzity. Podľa najnovších zistení je treťou najväčšou univerzitou na Slovensku. Patrí medzi neprehliadnuteľné inštitúcie na východnom Slovensku (Prešovská univerzita, 2019).

Študent sa na učiteľské odbory hlási podaním papierovej alebo elektronickej prihlášky. K prihláške je potrebné doloženie aj potrebných dokumentov, ktorými sú doklad o zaplatení prihlášky na štúdium, doklad o známkach počas stredoškolského štúdia, potvrdenie o zdravotnej spôsobilosti na vysokoškolské štúdium a životopis. Základnou podmienkou prijatia je ukončenie stredoškolského vzdelávania s maturitou. Špecifická požiadavka je kladená na štúdium anglického jazyka a literatúry, kde je potrebná absolvovaná minimálna úroveň B2. V opačnom prípade je potrebné prijímacie konanie. Na ostatné odbory sa nevykonáva prijímacia skúška, do úvahy sa berie hodnotenie štúdia počas strednej školy a mimoškolské aktivity. Hodnotenie zahŕňa celkové študijné výsledky počas strednej školy, študijné výsledky predmetov, ktoré súvisia s vybraným odborom a nešpecifický prospech, to znamená účasť na olympiádach, certifikáty a iné relevantné dokumenty. Na základe týchto dokumentov sú študentom pridelené body, podľa ktorých sú prijatí alebo neprijatí na daný odbor. (Prešovská univerzita, Filozofická fakulta, 2020).

Výsledné poradie uchádzačov sa určuje podľa celkového počtu bodov, ktoré študent získa na základe dosiahnutých výsledkov stredoškolského štúdia, tzn. študijný priemer znáмок na koncoročných vysvedčeniach. Ak počet uchádzačov prevýši kapacitné možnosti fakulty, budú uprednostnení uchádzači s lepším študijným priemerom. Výsledky prijímacieho konania budú zverejnené v univerzitnom systéme MAIS po ukončení prijímacieho konania. Písomné rozhodnutie o výsledku prijímacieho konania bude taktiež doručené aj do vlastných rúk (UNIPO, 2020.)

Štúdium učiteľstva akademických predmetov ďalej pokračuje magisterským štúdiom, kde študent rovnakým spôsobom ako na bakalársky stupeň posiela elektronickú alebo papierovú prihlášku. Spolu s prihláškou študent posiela aj životopis, doklad o zaplatení, potvrdenie o zdravotnej spôsobilosti a výpis výsledkov bakalárskeho stupňa. Filozofická fakulta Prešovskej univerzity (2020) poskytuje štúdium akademických predmetov rovnaké kombinácie ako bakalárske štúdium, no ak sa nebude hlásiť dostatočný počet študentov, dekan môže rozhodnúť o neotvorení odboru.

Základnou podmienkou pre prijatie na štúdium magisterských študijných programov v zmysle § 53 zákona č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách je absolvovanie študijného programu prvého stupňa. Uchádzač môže byť na magisterský študijný program prijatý bez prijímacej skúšky, ak magisterský študijný program nadväzuje na bakalársky študijný program v danom študijnom odbore a uchádzač vykonal štátnu skúšku z predmetov, ktoré sú rovnocenné predmetom štátnej skúšky zodpovedajúceho bakalárskeho študijného programu na FF PU v Prešove. V opačnom prípade je potrebná prijímacia skúška, ktorá pozostáva z vedomostného testu a ústneho pohovoru alebo talentovej skúšky. Prijímacia skúška sa týka prípadov, ak nie sú splnené podmienky podľa ods. 2., alebo ide o študenta, ktorý neabsolvoval bakalársky stupeň na FF PU v Prešove. (Prešovská univerzita, Filozofická fakulta, 2020)

Univerzita Komenského v Bratislave

Univerzita Komenského je modernou európskou univerzitou nachádzajúcou sa v Bratislave. Je jedinou slovenskou školou, ktorá sa pravidelne umiestňuje v celosvetových rebríčkoch najlepších univerzít sveta. Jej súčasťou je trinásť fakúlt, ktoré poskytujú najširší výber študijných programov, z ktorých mnohé z nich sú jedinečné (Univerzita Komenského, 2020).

Podanie prihlášky je prvým potrebným krokom na prijatie na štúdium. Univerzita Komenského v Bratislave (2020/2021) vyžaduje výhradne elektronickú prihlášku cez akademický informačný systém AiS2, ktorú

uchádzač následne pošle poštou spolu so životopisom a potvrdením o úhrade prihlášky.

Prijímacie konania na jednotlivé odbory sa líšia. Študent uchádzajúci o štúdium učiteľstva anglického jazyka a literatúry jednodoborovo aj v kombinácii je povinný absolvovať písomnú prijímaciu skúšku, ktorá pozostáva z anglickej gramatiky, slovnej zásoby a anglickej výslovnosti na úrovni B2. Výnimku majú študenti, ktorí maturitu z anglického jazyka úrovne B2 v externej časti získali minimálne 75%, predloží jeden z medzinárodne uznávaných certifikátov (FCE, CAE, CPE), absolvovali test TOEFL, z ktorého získali minimálny počet 90 bodov, absolvovali test IELTS, v ktorom je minimálny počet 6 bodov, absolvovanie všeobecnej alebo odbornej štátnej jazykovej skúšky realizované oprávnenou inštitúciou, absolvovanie základnej štátnej jazykovej skúšky s hodnotením 1 realizované oprávnenou inštitúciou alebo absolvovanie testy CITY and GUILDS na úrovni B2 zamerané na písanie, čítanie, počúvanie a rozprávanie. Na základe týchto podmienok budú študentovi pridelené body (UK, Filozofická fakulta 2020). Na štúdium učiteľstva francúzskeho jazyka a literatúry v kombinácii je taktiež potrebná prijímacia skúška. V prípade, že uchádzač predloží jeden z týchto medzinárodne uznávaných dokumentov, ktorými sú DELF, DALF, TELC, TCF (minimálna úroveň B1 a TEF (úroveň 3 alebo vyššia). Taktiež ak študent absolvuje maturitnú skúšku z francúzskeho jazyka na úrovni B1, nie je potrebná prijímacia skúška. (UK, Filozofická fakulta, 2020). Podobné kritéria sú kladené aj na odbor učiteľstvo španielskeho jazyka a literatúry, kde sa koná taktiež prijímacia skúška. Výnimkou je rovnako maturitná skúška zo španielskeho jazyka na úrovni minimálne B1 a predloženie medzinárodne certifikovaných dokumentov DELE (úroveň B1), CELU (úroveň Intermedio alebo Avanzado) a TELC (úroveň B1) (UKBA FF, 2020).

Na učiteľstvo psychológie v kombinácii sa rovnako vyžaduje prijímacia skúška, ktorá pozostáva z písomnej a ústnej časti. Ústna časť je zameraná na motiváciu a osobnostné predpoklady na štúdium a z písomnej časti, v ktorej študent preukáže vedomosti z biológie človeka na gymnaziálnej úrovni, zo psychológie na úrovni stredoškolskej náuky a zo všeobecného prehľadu.

Odbory, na ktoré Filozofická fakulta Univerzity Komenského (2020) nevyžaduje prijímaciu skúšku sú učiteľstvo nemeckého jazyka a literatúry jednodoborové aj v kombinácii, učiteľstvo histórie v kombinácii, učiteľstvo talianskeho jazyka v kombinácii, učiteľstvo pedagogiky v kombinácii, učiteľstvo slovenského jazyka v kombinácii. Na tieto obory sa prijímajú študenti na základe priemeru známok počas štúdia strednej školy a výsledky z maturitnej skúšky.

Na prijatie na magisterský stupeň štúdia je potrebné predovšetkým podanie elektronickej prihlášky, ktorú uchádzač následne pošle poštou na danú fakultu spolu so životopisom a doklade o zaplatení poplatku za prihlášku. Najdôležitejšou podmienkou je absolvovanie bakalárskeho stupňa štúdia v rovnakom alebo príbuznom študijnom programe. Prijímacie konanie sa neuskutočňuje na žiadnom vyššie spomínanom študijnom programe (Univerzita Komenského, Filozofická fakulta, 2020).

Katolícka univerzita v Ružomberku

Katolícka univerzita v Ružomberku je verejnou vysokou školou s náboženským charakterom. Bola zaradená zákonom č. 167/2000 Z.z. Vznikla 1. júla 2000 a tohto roku si pripomenie 20. výročie od jej založenia. (Katolícka univerzita, 2020)

Ak chce niekto študovať na Pedagogickej fakulte Katolíckej univerzity v Ružomberku (2020/2021), musí najskôr podať prihlášku v elektronickej alebo papierovej forme aj spolu s ďalšími dokumentmi, ktorými sú životopis, overená kópia maturitného vysvedčenia, overená fotokópia koncoročného vysvedčenia z posledného ročníka strednej školy a doklad o zaplatení poplatku za prihlášku.

Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity (2020/2021) volí nasledovné podmienky potrebné na prijatie na štúdium bakalárskeho stupňa:

- ✓ získanie úplného stredoškolského vzdelania s maturitou,
- ✓ motivačný pohovor s uchádzačom o štúdium, kde uchádzač o štúdium prezentuje svoje predstavy a očakávania od štúdia prijímacej komisie.

V percentuálnom rozmedzí sa tieto dve podmienky prijatia rozdeľujú na polovicu, čo znamená, že uchádzač o štúdium získa 50% z celkového hodnotenia štúdia a 50% z motivačného pohovoru.

Podaním prihlášky na magisterský stupeň štúdia sa študent hlási na štúdium vybraného učiteľského odboru. Spolu s prihláškou je potrebné aj dodanie potrebných dokumentov: životopis, doklad o zaplatení poplatku za prihlášku a overenú kópiu diplomu a vysvedčenia z bakalárskeho štúdia (KU, Pedagogická fakulta, 2020/2021). Na prijatie na štúdium magisterského stupňa na Pedagogickú fakultu Katolíckej univerzity (2020/2021) je hlavnou podmienkou absolvovanie rovnakého alebo príbuzného bakalárskeho programu. Prijímacia skúška platí iba pre uchádzačov, ktorí dosiahli v štátnej záverečnej skúške výsledok E v danom odbore musia absolvovať aj prijímaciu skúšku. Ostatní uchádzači budú posudzovaní na základe výsledkov na bakalárskom stupni.

3 PODMIENKY AKCEPTÁCIE ŠTUDENTA/KY NA ŠTÚDIUM AKADEMICKÝCH PREDMETOV NA VYBRANÝCH ZAHRANIČNÝCH UNIVERZITÁCH V RÁMCI EÚ

Postavenie a status učiteľa sa v Európskych krajinách líšia. Rozdielných je aj mnoho ďalších faktorov, ako sú napríklad plat, ako sú učitelia rešpektovaní v krajine, aké technológie daná krajina používa, ale aj to, ako sú budúci učitelia pripravovaní na svoje povolanie. Profesia učiteľa existuje stáročia, no niekedy postavenie, status a rola učiteľa bola iná ako je dnes. Európski vedúci predstavitelia sa pokúšali zistiť, ako zvýšiť atraktivitu povolania, zlepšiť ich odborné znalosti a zvýšiť ich postavenie. Podľa nich majú na to silný vplyv aj technické inovácie a vyššie očakávania študentov na povolanie. Za najväčšiu prekážku považujú príťažlivosť povolania, ktorá súvisí s nedostatkom učiteľov. V roku 2014 prieskum ukázal, že viac ako tretina učiteľov v EÚ pracuje v školách s nedostatkom kvalifikovaných učiteľov. Taktiež fakt, že 81% učiteľov povedalo, že ich práca nie je v spoločnosti ohodnotená je znepokojujúci (European parliament, 2019).

Z prieskumu Európskej komisie v roku 2017 vyplýva, že 5,8 milióna ľudí pracovalo v pozícii učiteľa v Európskej únii, od základných až po stredné školy. Ženy prevažovali, a to konkrétne 72%. Čo sa týka vekového zastúpenia, 9% tvorili ľudia mladší ako 30 rokov a 36% ľudí vo veku 50 a viac rokov (European comision, 2019).

V nasledujúcom texte sa budeme podrobne venovať jednotlivým univerzitám vo vybraných krajinách EÚ, kde priblížime podmienky, za akých sa študent môže stať učiteľom. Pri každej krajine sme si vybrali konkrétne univerzity, pri ktorých rozoberáme podmienky prijatia na štúdium učiteľstva. Výber zahraničných škôl sme zúžili na krajiny Európskej únie, kde sme si konkrétne vybrali Česko, Poľsko, Dánsko a Bulharsko.

ČESKÁ REPUBLIKA

Je všeobecne známe, že kvalita štúdia učiteľstva a kvalita edukačných procesov na školách je podľa Průcha (2017) podmienená tým, akí ľudia sa na štúdium učiteľstva hlásia. Odvolávajú sa na jeho myšlienky záujem o štúdium učiteľstva stále stúpa, no na druhej strane mnoho tých, čo vyštuduje učiteľstvo nejde učiť alebo po určitej dobe povolanie nechajú. Podľa Štatistickej ročenky školstva (2006/2007, in Průcha, 2017) študovalo odbor učiteľstva 14% študentov zo všetkých vysokoškolských odborov. V roku 2015 sa tento počet dokonca zvýšil na 14,7%. Na druhej strane Průcha (2017) hovorí o tom, že to môže byť klamlivé z mnohých dôvodov, ktorými sú predovšetkým tie, že niektorí jednotlivci si podávajú prihlášku na štúdium iba ako poistku

v prípade neprijatia na inú univerzitu. Ďalším dôvodom je to, že niektorí uchádzači sa rozhodovali na poslednú chvíľu a ich výber je poslednou možnosťou. Preto možno konštatovať, že záujem o štúdium rastie, no na druhej strane nie je úplne pravdivý. To znamená, že možno záujem je veľký, no nie všetci uchádzači, ktorí sa hlásia na štúdium ho aj skončia a nie všetci, ktorí ho vyštudujú, budú v tej oblasti aj pracovať.

Masarykova univerzita v Brne

Univerzita Masarykova sa nachádza v Českej republike v meste Brno a funguje od roku 1919. Poskytuje štúdium na deviatich fakultách a na štúdium ponúka tristo odborov. Z jej výskumov je zrejmé, že až 85 % študentov sa zamestná v odbore, ktorý aj vyštuduje (Masarykova Univerzita, 2020). Masarykova Univerzita (2020) ponúka štúdium učiteľských programov predovšetkým na Pedagogickej fakulte, no niektoré odbory zamerané na vedu na Prírodovedeckej fakulte. Ponúka rôzne učiteľské programy jednoodborové alebo v kombinácii.

Medzi základné podmienky prijatia na jednotlivé bakalárske odbory je získanie stredoškolského vzdelania s maturitnou skúškou, ktoré študent preukáže na základe úradne overenej kópie maturitného vysvedčenia. Ďalšou podmienkou prijatia je povinná skúška, ktorá sa vykonáva na každý odbor. Je tým overenie úrovne všeobecných študijných predpokladov, ktoré sa overujú na základe písomného testu študijných predpokladov. Test študijných predpokladov pozostáva zo šesťdesiatich otázok a zo šiestich subtestov, ktoré sú zamerané na verbálne, numerické, analytické a kritické myslenie, na priestorovú predstavivosť a kultúrny prehľad. Na zodpovedanie všetkých otázok je časové rozmedzie maximálne sto minút. Zadanie testu je v českom jazyku, výnimkou je desať položiek, ktoré sú v anglickom jazyku. V teste sa nachádza na každú otázku päť odpovedí, z toho je len jedna správna. Percentil, ktorý potrebuje študent na prijatie sa líši v jednotlivých odboroch. Nie je stanovený dopredu, pretože každým rokom sa líši z dôvodu meniaceho sa počtu uchádzačov a meniacich sa správnych odpovedí (Masarykova Univerzita, 2020). Rovnako je podľa daných učiteľských odborov vykonávaná aj odborná alebo talentová skúška, ktorá skúma overenie znalostí, schopností a nadania študenta. Talentové skúšky sa týkajú najmä štúdiá učiteľstva cudzích jazykov (Masarykova Univerzita, 2020/2021).

Vyhodnotenie kritérií je na základe percentilu, ktorý získajú v teste študijných predpokladov a talentovej alebo odbornej skúške. Dekan prijíma študentov na základe ich výsledkov a na základe stanovenie maximálneho možného počtu prijatých na daný odbor, ktorý je vopred stanovený.

Štúdium učiteľstva akademických predmetov sa študuje na bakalárskom stupni po dobu troch rokov a pokračuje nadväzujúcim magisterským štúdiom, ktoré trvá dva roky. Uchádzač môže podávať prihlášku na štúdium učiteľstva pre základné školy, ktoré sa študuje na Pedagogickej fakulte alebo štúdium učiteľstva pre stredné školy, ktoré sa študuje na Filozofickej fakulte. Podmienky prijatia na nadväzujúce magisterské štúdium sa líšia od toho bakalárskeho. Samozrejmosťou je ukončenie bakalárskeho stupňa štúdia v akomkoľvek type vysokoškolského štúdia. Uchádzači o magisterský stupeň hlásiaci sa na Pedagogickú fakultu musia absolvovať test, ktorý sa týka ich odboru a pozostáva z päťdesiatich otázok, na ktorých vypracovanie majú šesťdesiat minút, kde je správna vždy len jedna odpoveď. Otázky testu sú zamerané na oblasť pedagogiky a psychológie. Po ukončení štúdia má absolvent možnosť vyučovať ako učiteľ daných predmetov na základných školách (Masarykova Univerzita, Pedagogická fakulta, 2020).

Podmienky prijatia na Filozofickej fakulte sú podobné. Rovnako uchádzači musia absolvovať písomný test, ktorý pozostáva zo znalosti predmetu alebo kombinácií predmetov, na ktoré sa hlási a test z pedagogiky a psychológie. Test z vybraného predmetu môže byť odpustený len študentom, ktorí zložili bakalárku skúšku daného predmetu na A, B alebo C, no test zameraný na pedagogiku a psychológiu nie je odpustený. Po ukončení štúdia absolvent môže pracovať ako učiteľ na stredných školách podľa oboru, ktorý vyštudoval (Masarykova Univerzita, Filozofická fakulta, 2020).

BULHARSKO

Učitelia v Bulharsku patria medzi najskúsenejších v Európe s priemernou praxou 22 rokov. Dôvodom je to, že približne 40% učiteľov je vo veku pod 40 rokov a 45% vo veku viac ako 50 rokov. Bulharsko je rovnako známe tým, že približne 80% učiteľov sú ženy, čím sa zaraďuje medzi krajiny s najvyššou rodovou nerovnosťou (TIMSS & PIRLS International Study Center, 2019).

V Bulharsku je štátnou podmienkou mať minimálne bakalársky titul a niekoľko učiteľských programov. Učitelia základných škôl musia mať teda bakalársky diplom, ktorý získajú na univerzitách. Učitelia matematiky a prírodných vied na základných a stredných školách musia mať rovnako bakalárky titul v odbore matematika alebo veda. Magisterské tituly sa dajú v Bulharsku taktiež získať, no vo všeobecnosti sú určené najmä pre aktívne zamestnaných učiteľov (TIMSS & PIRLS International Study Center, 2019).

Trakia university, Stara Zagora

Univerzita je autonómnou štátnou vzdelávaciu inštitúciou, ktorá sa nachádza v strede krajiny v meste Stara Zagora. Funguje už od roku 1995 a pokrýva viacero oblastí vzdelania, ktorými sú pedagogická, sociálna, ekonomická, prírodná a environmentálna, technická, poľnohospodárska a veterinárna, zdravotníctva a športu (UNI-SZ, 2020).

Fakulta vzdelávania Trakijskej univerzity ponúka viacero bakalárskych programov na štúdium učiteľstva, ktoré sa študuje štyri roky. Učiteľskými programami sú sociálny pedagóg, predškolský učiteľ, učiteľ pre základné školy, špeciálny pedagóg a pedagóg zameraný na informačné technológie (UNI-SZ, 2020).

Uchádzači hlásiaci sa na dané odbory musia doložiť niekoľko potrebných dokumentov, ktorými sú formulár žiadosti o štúdium dostupný na stránke školy, maturitné vysvedčenie, vysvedčenia počas strednej školy, hlavne známky z histórie a bulharského jazyka, lekárske potvrdenie, kópiu preukazu totožnosti, štyri fotografie a doklad o zaplatení poplatku. Študenti sú prijatí na základe dodania všetkých potrebných dokumentov a na základe znáмок počas strednej školy (UNI-SZ, 2020).

DÁNSKO

Štúdium učiteľstva v Dánsku sa študuje v rôznych formách. Učitelia, ktorí chcú učiť na základných a nižších stredných školách študujú na univerzitách po dobu štyroch rokov, kde získajú bakalársky diplom a rovnako počas ktorého jedna tretina tvorí praktickú prípravu. Študenti, ktorí sa chcú stať učiteľmi na stredných odborných školách musia mať magisterský titul z dvoch predmetov, ktoré si vyberú a taktiež absolvovať jednoročný doplnkový kurz. Učitelia, ktorí chcú vyučovať všeobecné predmety, musia mať vzdelanie, ktoré je porovnateľné s bakalárskym štúdiom. To znamená, že musia mať ukončený program odborného vzdelávania a prípravy v príslušnom odbore, ktorý poskytujú stredné školy. Rovnako musia absolvovať kurz odbornej prípravy učiteľov aj špeciálny kurz pre učiteľov odborných škôl. Okrem toho musia mať najmenej päť rokov príslušnej praxe (MINISTRY OF HIGHER EDUCATION AND SCIENCE, 2020).

University College of South Denmark

Univerzita College of South Denmark ponúka širokú ponuku študijných programov v oblasti pedagogických, zdravotníckych, spoločenských aj komunikačných vied. Na Univerzite sa snažia poskytnúť nielen kvalitné vzdelanie, ale hlavne spájajú teóriu s praktickou prípravou študentov, kde sa naučia aplikovať teoretické poznatky do praxe (UCSYD, 2017).

Univerzita poskytuje bakalárske štúdium Vzdelávanie učiteľov, ktoré sa študuje štyri roky. Po absolvovaní štúdia, ako sme vyššie spomínali, získava absolvent kvalifikáciu ako učiteľ základných alebo nižších stredných škôl v Dánsku. Tento program je spojením teoretickej prípravy kombinovaným s praktickou prípravou budúcich učiteľov. Štúdium prebieha v prvom roku predovšetkým poznávaním základných teoretických poznatkov v oblasti pedagogiky a psychológie, ale aj praktickej prípravy. Počas ďalších troch rokov študent spoznáva poznatky v oblasti vyučovacích zručností, riadení tried, špeciálneho vzdelávania, školy a občianstva a všeobecného vzdelávania. Študent si v tomto období volí aj predmety, na ktoré sa chce špecializovať: matematika, veda, fyzika/chémia, geografia, biológia, angličtina, nemčina, umenie, hudba, ekonomika, šport, spoločenské vedy alebo náboženstvo (UCSYD, 2017).

Študenti, ktorí chcú študovať na univerzite musia spĺňať nasledovné vzdelávacie požiadavky:

- ✓ maturitné vysvedčenie vyššieho stredoškolského vzdelávania,
- ✓ stredoškolský diplom „*Abitur Fachabitur*“ alebo maturitu na rovnakej úrovni,
- ✓ rovnaké právo majú aj študenti posledného ročníka strednej školy.

Špecifickými požiadavkami na prijatie sú priemer známok 7,0 podľa dánskej stupnice hodnotenia. Tí, ktorí nespĺňajú túto požiadavku môžu byť taktiež prijatí, no musia absolvovať prijímací pohovor, počas ktorého sa prezentuje, prečo chce študent študovať na danej škole a prečo sa chce stať učiteľom. Na školu sa prihlasuje elektronicky, kde je potrebné dodať spomínané dokumenty a rovnako napísať aj motivačný list a životopis (UCSYD, 2017).

POLSKO

Poľsko je krajinou, ktorá dbá na výber vysokokvalifikovaných učiteľov. Je krajinou, kde si učiteľ musí prejsť niekoľkými štádiami, konkrétne piatimi. Prvým štádiom je tzv. vstupná úroveň, kde praktikant vyučuje jeden alebo dva roky a na konci tohto obdobia musí absolvovať rozhovor s riaditeľom školy, predsedom fakulty a zástupcom odborového zväzu, kde ho povýšia na zmluvného pracovníka, kde pracuje tri roky. Po absolvovaní skúšky, ktorá pozostáva z absolvovania troch rokov praxe a rozhovoru s komisiou, získa status menovaný učiteľ. Štvrtou fázou je certifikovaný učiteľ, kde musí prejsť komisiou, ktorá pozostáva z riaditeľa školy, troch odborníkov z Ministerstva školstva a zástupcu odborov. Pre väčšinu učiteľov je toto štádium posledným, no stáva sa, že niekto dosiahne aj piatu úroveň, ktorou je profesor vzdelávania (EDUCATION, STATE UNIVERSITY, 2020).

Vzdelávanie učiteľov v Poľsku prebieha v dvoch systémoch, ktorými sú vysokoškolské vzdelávanie a ostatné školy. Vysokoškolské vzdelávanie prebieha na univerzitách, vysokých pedagogických školách a pedagogických akadémiách. Medzi ostatné patria školy, ktoré sú zamerané na techniku, umenie a hudbu. No patria tam aj vysoké školy, ktoré vyškoloľujú učiteľov cudzích jazykov pre základné a stredné školy. Stredné školy rovnako pripravujú budúcich učiteľov, ale iba predmety, ako sú hudobná výchova, špeciálna pedagogika, telesná výchova a technické práce. Za učiteľov sú v Poľsku považovaní aj odborníci, ktorí pomáhajú pri vzdelávaní, napríklad logopéd alebo psychológ (EDUCATION, STATE UNIVERSITY, 2020).

Univerzita sociálnych a lekárskeho vzdelávania vo Varšave

Školy Beáty Mydłowskiej fungujú od roku 1999. Sociálno-lekárska univerzita je založená od roku 2009 a jej zakladateľkou je Dr. Beata Mydłowska. Univerzita ponúka niekoľko odborov zameraných na oblasť sociálnu, lekárku ale aj pedagogickú. Poskytuje bakalárke, magisterské štúdium aj postgraduálne štúdium (USM, 2020).

Univerzita poskytuje odbor pedagogika, ktorý sa študuje v bakalárskom stupni po dobu troch rokov, čo znamená šesť semestrov a magisterský stupeň po dobu dva roky, tzn. štyri semestre. Odbor pedagogika je všeobecným odborom, ktorý má aj niekoľko špecializácií, ktorými sú:

- ✓ resocializačná pedagogika,
- ✓ logopédia,
- ✓ školský pedagóg,
- ✓ pedagogika práce,
- ✓ kariérne poradenstvo,
- ✓ školská pedagogika a socioterapia,
- ✓ starostlivosť a výchova,
- ✓ starostlivosť o starších ľudí- Gerontológia.

Všetky tieto odbory sú zamerané predovšetkým na praktickú prípravu budúcich učiteľov a odborníkov. Výchova a vzdelávanie generácií je veľmi zodpovednou úlohou, preto je študent počas štúdia oboznámený so vzdelávacím systémom a metodológiu práce s deťmi, dospelými, ale i staršími ľuďmi. Praktická časť je najdôležitejšou a najťažšou súčasťou vzdelávania budúcich pedagógov, ktorí môžu vyučovať školské predmety na rôznych úrovniach, viesť rôzne typy tried, vykonávať terapeutickú prax, odborné poradenstvo alebo sa zaoberať prácou vo vzdelávacích a sociálnych inštitúciách.

Prijímacie konanie na bakalársky stupeň, odbor pedagogika spočíva hlavne v dodaní všetkých potrebných dokumentov, ktorými sú maturitné vysvedčenie, fotokópia preukazu totožnosti, doklad o ukončení strednej školy, dve aktuálne fotografie o doklad o zaplatení prihlášky. Počet prijatých študentov je obmedzený a na odbor pedagogika je maximálny počet prijatých 150. O prijatí rozhoduje prijímacia komisia na základe formálnej kontroly dodaných dokumentov (USM, 2020).

Prijímacie konanie na magisterský stupeň štúdia sa rovnako ako na bakalársky stupeň nekoná, spočíva predovšetkým v dodaní potrebných dokumentov. Dokumenty, ktoré si škola vyžaduje sú kópia vysokoškolského diplomu, lekárske osvedčenie, dve aktuálne fotografie, fotokópia preukazu totožnosti, vyplnený a podpísaný dotazník, ktorý je v dispozícii na stiahnutie na stránke školy, potvrdenie o uhradení náborového poplatku a poplatok za občiansky preukaz (USM, 2020).

4 DISKUSIA A ZÁVER

Byť učiteľom v dnešnej dobe je náročné, ale zároveň aj veľmi potrebné. Náročné v tom zmysle, že táto práca si vyžaduje veľa vzdelania, úsilia, ale aj zodpovednosti. Je potrebná, pretože učiteľov stále ubúda, no zároveň sú stále rovnako potrební, pretože vzdelanie je dôležité a je súčasťou každého človeka.

V súčasnosti sa na štúdium učiteľských odborov na Slovensku hlási čoraz menej študentov. Univerzity sa snažia vytvoriť množstvo kombinácií a možností štúdia učiteľstva akademických predmetov, no napriek veľkému množstvu možností je málo hlásiacich sa študentov. Tento fakt je spôsobovaný množstvom faktorov, ktorými sú napríklad malá atraktivita povolania, s ktorou súvisí hlavne slabé finančné ohodnotenie učiteľov a nízky sociálny status tejto profesie. Rovnako tam patrí aj psychická záťaž povolania a málo možností na kariérny rast učiteľov. Fakt, že ubúda počet študentov hlásiacich sa na učiteľské odbory súvisí aj s tým, že mnohé vysoké školy upustili z prijímacích skúšok na tieto odbory a prijímajú skoro každého, kto sa na 'dané štúdium hlási.

Štúdium učiteľstva sa na Slovensku uskutočňuje prostredníctvom univerzít. Pre potreby našej práce sme vybrali štyri slovenské univerzity, na ktorých je možnosť štúdia učiteľstva akademických predmetov, ktorými sú Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Univerzita Komenského v Bratislave, Prešovská univerzita v Prešove a Katolícka univerzita v Ružomberku. Hlavným dôvodom výberu týchto univerzít bolo zastúpenie univerzít v rámci západu, stredu a východu Slovenska.

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre ponúka na výber množstvo odborov a kombinácií na štúdium učiteľstva akademických predmetov, na ktoré sa študenti môžu hlásiť. Prijímacie konanie na dané odbory na nekoná, to znamená, že študenti sú prijatí na základe doloženia potrebných dokumentov. Najdôležitejšou podmienkou prijatia je ukončenie stredoškolského vzdelania s maturitou. Osobitná požiadavka sa kladie na štúdium učiteľstva anglického jazyka, kde je potrebná minimálna znalosť jazyka na úrovni B1, čo je úroveň väčšiny stredných škôl. Na každý odbor je stanovený maximálny počet uchádzačov, no dekan fakulty to môže pozmeniť a prijať viac. Rovnako sa prijímacie skúšky nekonajú ani na magisterské študijné programy, rozdielom je len ukončenie bakalárskeho stupňa vysokoškolského štúdia.

Štúdium na Prešovskej univerzite v Prešove je rozmanité a ponúka ojedinelé študijné programy. Univerzita na dané študijné programy nevyžaduje prijímacie skúšky, to znamená, že študenti sú prijímaní na základe predloženia potrebných dokumentov, ktorými sú hlavne doklad o ukončení stredoškolského štúdia s maturitou. Na odbor učiteľstvo anglického jazyka sa vyžaduje minimálna znalostná úroveň jazyka B2, v opačnom prípade sa na tento odbor koná písomná prijímacia skúška na overenie týchto znalostí. Pokračovanie na rovnaký magisterský stupeň štúdia si nevyžaduje prijímaciu skúšku. Prijímacie konanie sa vyžaduje iba v prípade, ak študent skončil iný príbuzný bakalársky stupeň štúdia.

Univerzita Komenského v Bratislave ponúka najširší výber študijných programov na Slovensku a rovnako si vyžaduje aj prísnejšie podmienky prijatia na jednotlivé odbory. Prijímacie konanie sa na jednotlivé odbory líšia, no jedno majú spoločné, a to podanie elektronickej prihlášky. Na väčšinu jazykových odborov sa koná aj prijímacia skúška. Na ostatné učiteľské jazykové odbory je potrebná prijímacia skúška, ktorá pozostáva z písomného testu. Tieto prijímacie skúšky sa netýkajú študentov, ktorí predložia potrebné dokumenty, ktoré sú relevantné písomnej prijímacej skúške. Na učiteľstvo psychológie je potrebná nielen písomná prijímacia skúška, ale aj ústna prijímacia skúška. Prijímacie skúšky na magisterský stupeň štúdia sa nevyžadujú.

Katolícka univerzita v Ružomberku je poslednou univerzitou v rámci Slovenska, ktorej sa venujeme. Je to univerzita, ktorá poskytuje najmenej študijných programov v rámci vyššie spomínaných univerzít. Ako každá z týchto univerzít aj táto považuje sa najdôležitejšiu podmienku prijatia ukončenie stredoškolského vzdelania s maturitou. Avšak táto univerzita si vyžaduje aj prijímaciu skúšku na všetky bakalárske učiteľské odbory, ktorá pozostáva z ústneho pohovoru. Pokračovanie na magisterský stupeň si

vyžaduje v prvom rade ukončenie bakalárskeho stupňa štúdia. V druhom rade je potrebná aj prijímacia skúška, ktorá však platí len pre študentov, ktorí na štátnej skúške dosiahli známku E. V prípade, že dosiahli hodnotenie lepšie ako E pre nich prijímacia skúška neplatí a sú tak prijímaní na základe výsledkov počas bakalárskeho stupňa štúdia.

Môžeme teda konštatovať, že podmienky prijatia na jednotlivé univerzity na Slovensku sa líšia. Z doterajších poznatkov vyplýva, že Univerzita Komenského je univerzitou, ktorá dbá najviac na prijímacie skúšky, z toho vyplýva, že najviac dbá o výber študentov hlásiacich sa na učiteľské odbory. Naopak, Univerzita Konštantína Filozofa nevyžaduje prijímacie konanie na žiadne odbory. Taktiež oproti Prešovskej univerzite, ktorá si vyžaduje minimálnu úroveň znalosti anglického jazyka B2, si Univerzita Konštantína Filozofa vyžaduje minimálnu úroveň len B1. Katolícka univerzita si vyžaduje prijímacie konanie, no nie na zistenie vedomostí, ale na základe ústneho pohovoru sa zisťuje, prečo majú študenti záujem o štúdium učiteľstva.

Postavenie, status a plat učiteľa je znepokojujúci aj v mnohých iných Európskych krajinách. Ubúdanie záujmu o toto povolanie rovnako klesá aj v iných štátoch. V našej práci sme sa rozhodli skúmať krajiny, ktoré sú členmi Európskej únie. Vybrali sme si štyri krajiny, ktorými sú Česko, Poľsko, Dánsko a Bulharsko. Česko a Poľsko sme si vybrali ako krajiny, ktoré zastupujú susedné štáty našej krajiny. V rámci zastúpenia severských krajín sme vybrali Dánsko. Pre Bulharsko sme sa rozhodli v rámci zastúpenia južnejších krajín Európy.

Česká republika je našou susednou krajinou, ktorá má podobné podmienky na štúdium učiteľstva ako naša krajina, a to získanie vysokoškolského magisterského diplomu. Odborníci z Česka poukazujú na to, že sa môže zdať nárast hlásiacich sa študentov na štúdium učiteľstva, no nemusí to znamenať, že rovnaký počet má záujem to aj v budúcnosti robiť.

V rámci Českej republiky sme vybrali konkrétne Masarykovu univerzitu v Brne. Táto univerzita poskytuje množstvo odborov a z jej výskumov vyplýva, že až 85% študentov sa zamestná v odbore, ktorý vyštudovali. Na bakalárske štúdium sú potrebné dve základné podmienky, ktorými sú ukončenie stredoškolského štúdia s maturitou a absolvovanie písomného testu študijných predpokladov, ktorý je zameraný na zistenie všeobecných znalostí vo viacerých oblastiach. Ďalším kritériom je aj talentová skúška, ktorá sa týka najmä odborov zameraných na štúdium cudzích jazykov. Pokračovanie na magisterské štúdium na Pedagogickej fakulte univerzity si vyžaduje absolvovanie bakalárskeho stupňa a taktiež absolvovanie testu z pedagogiky a psychológie. Filozofická fakulta okrem testu z pedagogiky a psychológie vyžaduje aj test z predmetov, ktoré študent študuje. Testy zo študovaných predmetov, môžu

byť odpustené študentovi, ktorý získal na štátnych skúškach bakalárskeho stupňa známky A, B alebo C, no testy zo psychológie a pedagogiky musí absolvovať každý.

Ďalšou analyzovanou krajinou bolo Bulharsko, pre ktoré platí, že stať sa učiteľom možno po absolvovaní bakalárskeho stupňa štúdia, preto je to aj krajina, ktorá má učiteľov s najväčšou praxou. Magisterské programy tam sú hlavne pre učiteľov, ktorí už aktívne vyučujú. Bakalárske štúdium učiteľstva na Trakijskej univerzite v Starej Zagore sa líši oproti Slovensku tým, že sa študuje po dobu štyroch rokov. Prijímacie skúšky sa na tejto univerzite nevyžadujú, hlavnou podmienkou je dodanie potrebných dokumentov. Študenti sú prijímaní na základe priemeru známok počas strednej školy.

Štúdium učiteľstva v Dánsku sa dá študovať rôznymi formami, bakalárskym štúdiom, magisterským štúdiom na univerzitách alebo programom odborného vzdelávania a prípravy na stredných školách. Dánsko pripravuje budúcich učiteľov nielen vedomostne, ale hlavne dbá na prax, ktorá tvorí jednu tretinu prípravy budúceho učiteľa. Univerzita v Južnom Dánsku pripravuje budúcich učiteľov na povolanie učiteľa v bakalárskom programe po dobu štyroch rokov. Študenti, ktorí chcú študovať na univerzite môžu byť nielen tí, ktorí ukončili stredoškolské štúdium, ale aj študenti, ktorí sú v poslednom ročníku strednej školy. Požiadavkami na prijatie je najmä priemer známok, ktorý podľa dánskeho známkovania musí byť 7,0. V opačnom prípade musí študent absolvovať ústny pohovor.

Poľsko pripravuje budúcich učiteľov prostredníctvom vysokých škôl a stredných škôl. V krajine sú za učiteľov považovaní aj odborníci, ktorí sa na vzdelávaní podieľajú, tzn. psychológovia alebo logopédi. Výber vysokokvalifikovaných učiteľov je v Poľsku vysoko kontrolovaný. Skôr než sa stane učiteľ učiteľom, musí prejsť niekoľkými fázami, ktoré ukážu, či sa na prácu učiteľa hodí. Prvým krokom je samozrejme štúdium učiteľstva. Pre potreby našej práce sme si vybrali Univerzitu sociálnych a lekárskeho vied vo Varšave, ktorá pripravuje budúcich učiteľov na povolanie. Štúdium učiteľstva sa študuje rovnako ako na Slovensku, to znamená tri roky bakalársky stupeň a dva magisterský. Prijímacie konanie na štúdium učiteľstva, či už na bakalársky alebo magisterský stupeň sa nevykonáva a študenti sú prijatí len na základe dodania potrebných dokumentov. Samozrejmosťou je ukončenie stredoškolského štúdia s maturitou.

Cesta ako sa stať učiteľom je v rôznych krajinách iná. Poznatky, ktoré sme v príspevku zozbierali poukazujú na to, že zo zahraničných krajín je Česko krajinou, ktorá kladie najväčší dôraz na prijímacie skúšky. Možno teda povedať, že Česko v zastúpení Masarykovej univerzity v Brne dbá na dôkladný výber

študentov, ktorí sa hlásia na štúdium učiteľstva. Vieme, že Poľsko nekladie špeciálne požiadavky na prijatie študenta, no na druhej strane sa zameriava už na vyštudovaných učiteľov, ktorých schopnosti potom podrobne overujú. Bulharsko a Dánsko sú krajinami, ktoré si vyžadujú len štyri roky štúdia a zároveň neuskutočňujú prijímacie konanie na učiteľské odbory. Z doterajších úvah tak vyplýva, že Bulharsko a Dánsko patria v rámci týchto krajín ku krajinám, ktoré si nevyžadujú vysoké požiadavky na štúdium učiteľstva. Zaujímavým zistením je fakt, že Dánsko oproti ostatným skúmaným krajinám dáva možnosť študovať učiteľstvo aj vtedy, ak študenti úplne neukončili stredoškolské vzdelanie, čo znamená, že môžu študovať aj v poslednom ročníku strednej školy.

Porovnávajúc slovenské a zahraničné univerzity môžeme vo všeobecnosti skonštatovať, že sa líšia či už v samotnom štúdiu, alebo aj prijímacím konaním na štúdium. Berúc od úvahy doterajšie poznatky, možno povedať, že Česko je zo všetkých skúmaných univerzít najprísnejšie, čo sa týka náročnosti prijímacích skúšok na štúdium učiteľstva akademických predmetov. Dôvodom je to, že študenti musia povinne absolvovať test študijných predpokladov a rovnako na niektoré odbory, najmä cudzie jazyky, absolvovať aj prijímaciu alebo talentovú skúšku. Domnievame sa, že za Českom by nasledovalo Slovensko, konkrétne Univerzita Komenského v Bratislave, ktorá vyžaduje skoro na všetky odbory prijímacie skúšky, na základe ktorých prijímajú svojich študentov. Katolícka univerzita v Ružomberku si vyžaduje prijímacie konanie na základe ústneho pohovoru, čo znamená, že by sa umiestnila ako d'alšia. Ďalej by nasledovala Prešovská univerzita, pretože síce nevyžaduje prijímacie skúšky, no má podmienku pre štúdium anglického jazyka, aby vzdelanostná úroveň bola na úrovni B2, v opačnom prípade by sa konala prijímacia skúška. Podľa nášho názoru by potom nasledovalo Poľsko, ktoré na jednej strane nevyžaduje prijímacie skúšky, ale dbá na kvalitný výber už kvalifikovaných učiteľov. Dánsko, Bulharsko a Univerzita Konštanína Filozofa by sa umiestnili podľa nároku na prijímacie skúšky na rovnakom mieste, pretože nevyžadujú prijímacie konanie na dané odbory.

Dovolíme si konštatovať, že väčšina univerzít nestanovuje dostatočné nároky na prijímanie študentov. Podľa nášho názoru je potrebné, aby univerzity sprísnila požiadavky na prijímacie konanie na štúdium učiteľstva. Berieme do úvahy aj fakt, že nie len prijímacie konanie závisí od kvality prípravy budúcich učiteľov, ale aj množstvo iných faktorov, ktorými sú napríklad samotné štúdium, zaradenie praxe do štúdia v dostatočnej miere alebo aj vybavenie univerzít a možnosti ďalšieho štúdia či kurzov na danej univerzite.

Naším cieľom nebolo určiť najlepšiu univerzitu v zahraničí alebo na Slovensku, ale porovnať náročnosť podmienok prijatia, ako aj prijímacích skúšok na vybraných slovenských a zahraničných univerzitách. Uvedomujeme si, že kvalita univerzít sa nedá posudzovať len vo vzťahu k náročnosti podmienok na prijatie študentov na štúdium príslušného učiteľského odboru, no domnievame sa, že zvýšenie týchto požiadaviek by sa odzrkadlilo na kvalitnom výkone budúcich učiteľov.

LITERATÚRA

DUCHOVIČOVÁ J. (2018/2019). *Sprievodca štúdiom*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, Pedagogická fakulta.

EDUCATION, STATE UNIVERSITY. (2020). *Hungary. Teachingprofession*. 2020. [online] [cit. 2020-04-11] Dostupné na internete :

<https://education.stateuniversity.com/pages/635/Hungary-TEACHINGPROFESSION.html>

EDUCATION, STATE UNIVERSITY. (2020). *Poland. Teaching profession*. 2020. [online] [cit. 2020-04-09] Dostupné na internete :

<https://education.stateuniversity.com/pages/1217/Poland-TEACHINGPROFESSION.html>

EUROPIAN COMISION. (2019). *Teachers in the EU*. 2019. [online] [cit. 2020-04-08] Dostupné na internete : <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/EDN-20191004-1>

EUROPIAN UNION. (2019). *Teaching careers in the EU. Why boys do not want to be teachers*. 2019. [online] [cit. 2020-04-08] Dostupné na internete : [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2019/642220/EPRS_BRI\(2019\)642220_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2019/642220/EPRS_BRI(2019)642220_EN.pdf)

FILOZOFICKÁ FAKULTA, MASARYKOVA UNIVERZITA V BRNE. (2020). *Studijní programy – Učitelství a pedagogika*. 2020. [online] [cit. 2020-04-09] Dostupné na internete:

<https://www.muni.cz/uchazeci/navazujici-magisterske-studium/vyberte-si-obor/ucitelstvi-a-pedagogika>

KATOLÍCKA UNIVERZITA V RUŽOMBERKU. (2020). *Poslanie, hodnoty, vízia*. [online] [cit. 2020-03-05] Dostupné na internete :

<http://www.ku.sk/index.php/ouniverzite/hodnoty-misia-a-vizia>

KATOLÍCKA UNIVERZITA V RUŽOMBERKU. PEDAGOGICKÁ FAKULTA. *Prijímacie konanie na akademický rok 2020/2021. Študijné programy prvého stupňa*. [online] [cit. 2020-03-05] Dostupné na internete :

http://www.ku.sk/images/dokumenty/pf/dokumenty/uchadzaci_o_studium/podmienky_pk/2020-2021/Prijimacie_konanie_1.stupen_2020_2021_19.2.2020.pdf

KATOLÍCKA UNIVERZITA V RUŽOMBERKU. PEDAGOGICKÁ FAKULTA. *Prijímacie konanie na akademický rok 2020/2021. Študijné programy druhého stupňa*. [online][cit. 2020-03-05] Dostupné na internete :
https://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/pdf/Studium/Pre_uchadzacov_o_studiu_m/ponuka_AR_2020-2021/2_Bc_Kriteria_prijatia_na_studium_PK_2020_21.1.pdf

MASARYKOVÁ UNIVERZITA. (2020). *O Univerzite*.2020.[online] [cit. 2020-04-09] Dostupné na internete :<https://www.muni.cz/o-univerzite>

MASARYKOVÁ UNIVERZITA. (2020). Podmínky a kritéria přijetí ke studiu v bakalářských a magisterských (pětiletých) studijních programech na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity platná pro akademický rok 2020/2021. [online] [cit. 2020-04-09] Dostupné na internete :
https://is.muni.cz/do/ped/uredni_deska/studijni/informace_o_prijimacim_rizeni_pro_akademicky_rok_2020_2021/bc2020.pdf

MASARYKOVÁ UNIVERZITA. (2020). *Přijímačky – jaké jsou a jak na ně vyzrát*. 2020.[online] [cit. 2020-04-09] Dostupné na internete :
<https://www.muni.cz/bakalarske-a-magisterske-obory/ucitelstvi-a-pedagogika>

MINISTRY OF HIGHER EDUCATION AND SCIENCE. (2020). *Teachers and education staff*. 2020. [online] [cit. 2020-04-16] Dostupné na internete :
<https://ufm.dk/en/education/the-danish-education-system/teachers-and-education-staff>

MIŠKOLCI, J. (2019). *Výber študentov*. [online] [cit. 2020-02-23] 2019. Dostupné na internete: <https://analyza.todarozum.sk/docs/329246001yd1a/>

PEDAGOGICKÁ FAKULTA, MASARYKOVA UNIVERZITA V BRNE. (2020). *Odborové přijímací zkoušky*. 2020. [online] [cit. 2020-04-09] Dostupné na internete :
<https://www.ped.muni.cz/pro-uchazece/oborove-prijimaci-zkousky>

PEDAGOGICKÁ FAKULTA. UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE. (2020). *Možnosti štúdia a podmienky prijatia na štúdium bakalárskych študijných programov na Pedagogickej fakulte UKF v Nitre v akademickom roku 2020/2021*. [online] [cit. 2020-02-25] Dostupné na internete :
<https://www.pf.ukf.sk/images/docs/uchadzaci/podmienky/PodmienkyBc.pdf>

PEDAGOGICKÁ FAKULTA. UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE. (2020). *Možnosti štúdia a podmienky prijatia na štúdium magisterských*

študijných programov na Pedagogickej fakulte UKF v Nitre v akademickom roku 2020/2021.[online][cit. 2020-02-25] Dostupné na internete :
<https://www.pf.ukf.sk/images/docs/uchadzaci/podmienky/PodmienkyMgr.pdf>

PERIGNÁTHOVÁ, M. (2019). *Atraktivita učiteľského povolania*. [online][cit. 2020-02-25] 2019. Dostupné na internete:
<https://www.minedu.sk/data/att/15376.pdf>

PETLÁK, E., & HUPKOVÁ, M. (2004) . *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava : Vydavateľstvo IRIS.

PISOŇOVÁ, M. a kol. (2017). *Školský manažment - terminologický a výkladový slovník*. Bratislava : Wolters Kluwer s.r.o.

PREŠOVSKÁ UNIVERZITA V PREŠOVE. 2005-2020. *O Univerzite*. 2005-2020. [online][cit. 2020-03-03] Dostupné na internete :
<https://www.unipo.sk/informacie-o-univerzite/ouniverzite/>

PREŠOVSKÁ UNIVERZITA V PREŠOVE. FILOZOFICKÁ FAKULTA. (2020). *Informácia o možnostiach štúdia v bakalárskom stupni štúdia na Filozofickej fakulte (FF) Prešovskej univerzity v Prešove v akademickom roku 2020/2021*[online] [cit. 2020-03-03] Dostupné na internete :
https://www.unipo.sk/public/media/23882/FF_moznosti_studia_Bc-2020_21-finalna_verzia.pdf

PREŠOVSKÁ UNIVERZITA V PREŠOVE. FILOZOFICKÁ FAKULTA. (2020). *Informácia o možnostiach štúdia v magisterskom stupni štúdia (v dennej a externej forme) na Filozofickej fakulte (FF) Prešovskej univerzity v Prešove v akademickom roku 2020/2021*[online][cit. 2020-03-03] Dostupné na internete
https://www.unipo.sk/public/media/23882/FF_moznosti_studia_Mgr_2020_21.pdf

PRŮCHA, J. 2017. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál. 483 s.

TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, and International Association for the Evaluation of Education Achievement. (2019). *Bulgaria. Teachers, Teacher Education, and Professional Development*. 2019. [online] [cit. 2020-04-16] Dostupné na internete :
<http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/countries/bulgaria/teachers-teacher-education-and-professional-development/>

TOMŠÍK, R. (2016). *Prečo sme sa stali učiteľmi? Demografické prostredie ako faktor ovplyvňujúci motiváciu voľby učiteľského povolania*. Báčsky Petrovec : Slovenské vydavateľské centrum. 96 s.

UCSYD. (2017). *About University College South Denmark*. 2017. [online] [cit. 2020-04-16] Dostupné na internete :<https://www.ucsyd.dk/english/about-university-college-south-denmark>

UNI-SZ. (2020). *Faculty of Education*. 2020. [online] [cit. 2020-04-16] Dostupné na internete : <http://uni-sz.bg/engl/faculty-of-education/>

UNI-SZ. (2020). *General information*. 2020. [online] [cit. 2020-04-16] Dostupné na internete : <http://uni-sz.bg/engl/general-information/>

UNI-SZ. (2020). *Information*. 2020. [online] [cit. 2020-04-16] Dostupné na internete : <http://uni-sz.bg/engl/about-us/the-university/information/>

UNIVERZITA KOMENSKÉHO V BRATISLAVE, FILOZOFICKÁ FAKULTA. (2020). *Podrobné kritériá pre prijímacie konanie pre štúdium v AR 2020/2021 BAKALÁRSKE ŠTÚDIUM* [online] [cit. 2020-03-05] Dostupné na internete : https://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/pdf/Studium/Pre_uchadzacov_o_studiu_m/ponuka_AR_2020-2021/2_Bc_Kriteria_prijatia_na_studium_PK_2020_21.1.pdf

UNIVERZITA KOMENSKÉHO V BRATISLAVE, FILOZOFICKÁ FAKULTA. (2020). *Podrobné kritériá prijímacieho konania pre štúdium v AR 2020/2021 MAGISTERSKÉ ŠTÚDIUM* [online][cit. 2020-03-05] Dostupné na internete : https://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/pdf/Studium/Pre_uchadzacov_o_studiu_m/ponuka_AR_2020-2021/N_Mgr_Podrobne_kriteria_PK_2020_21.pdf

UNIVERZITA KOMENSKÉHO V BRATISLAVE. (2020). *O Univerzite*. [online][cit. 2020-03-05] Dostupné na internete : <https://uniba.sk/o-univerzite/>

UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE. (2019). [online][cit. 2020-02-25] 2019. Dostupné na internete : <https://www.ukf.sk/univerzita>

USM. (2020). *REKRUTACJA NA STUDIA I i II STOPNIA*. 2020. [online][cit. 2020-04-16] Dostupné na internete : <https://usmbm.edu.pl/strefa-kandydata/zasady-i-terminy-rekrutacji/>

USM. (2020). *STUDIUM W USM! 2020*. [online][cit. 2020-04-16] Dostupné na internete : <https://usmbm.edu.pl/>

MOTIVÁCIA VOĽBY UČITEĽSKÉHO POVOLANIA A VNÍMANIE STATUSU UČITEĽSKEJ PROFESIE U BUDÚCICH UČITEĽOV

MOTIVATION OF CHOOSING THE TEACHING PROFESSION AND PERCEIVED STATUS OF THE TEACHING PROFESSION IN FUTURE TEACHER

Lenka Boriková, Marcela Verešová

Abstrakt: Ako už z názvu našej práce vyplýva, jej cieľom je ozrejmiť a priblížiť vnímanie statusu učiteľskej profesie a zistiť, aká motivácia vedie adolescentov, konkrétne študentov prvého ročníka Univerzity Konštantína v Nitre (ďalej len UKF), aby si toto povolanie zvolili. Práca je zameraná na zistenie názorov študentov prvého ročníka UKF na status učiteľa v Slovenskej republike a na ich motiváciu k voľbe učiteľského povolania. Súčasťou praktickej časti je porovnanie názorov študentov učiteľstva a študentov predškolskej a elementárnej pedagogiky (ďalej len PEP) a následne aj poukázanie na rozdiely v tvrdeniach mužov a žien.

Kľúčové slová: učiteľ; status učiteľa; motivácia; voľba učiteľského povolania

Abstract:

As the title of this thesis implies, its aim is to clarify and elucidate the perception of the teaching profession status and to determine what motivation leads adolescents, specifically first-year students of Constantine the Philosopher University in Nitra (also known as UKF), to choose this profession. The second part focuses on finding out the opinions of first-year students of UKF on the status of teachers in Slovakia and on their motivation to choose the teaching profession. As well, in this part we compare the views of students of teaching and students of preschool and elementary pedagogy (also known as PEP), as well as pointing out differences in the statements of men and women.

Keywords: teacher; statu of teachers; motivation; choice of the teaching profession

1 ÚVOD

Predmetom nášho záujmu je vnímanie statusu profesie učiteľa a motivácia k voľbe učiteľskej profesie u dospievajúcich. Najčastejšie sa dospieváním označuje obdobie medzi 15. a 20. rokom života. Vágnerová (2000) pokladá adolescenciu za významnú ontogenetickú fázu v živote človeka, je dôležitým sociálnym míľnikom pre ukončenie prípravnej profesijnej fázy. Příhoda (1967) toto vekové ohraničenie nazýva postpubescenciou. Podľa neho

sa tu mladí ľudia dostávajú do určitej zrážky s realitou práce, vrcholí u nich kognitívny vývin a človek je v stave pripravenosti na plnenie dôležitých existenčných úloh. Pojem motivácia je v oblasti výberu kariérnej dráhy, ako aj v procese učenia, či realizácie rozhodnutí spojennej s perspektívnym výkonom praxe často odborne či výskumne analyzovaný práve v skupine dospievajúcich. O kohorte dospievajúcich pripravujúcich sa na výkon učiteľského povolania (alebo mladých dospelých) sú dostupné výskumy publikované v prácach napríklad Alexandera, Chanta a Coxa (1994); Schutza, Crowdera a Whitea (2001); Kasáčovej (2002); Karikovej, 2009; Jugovića et al. (2012); Wattovej et al. (2012); Suryanievej, Wattovej a Richardsona (2016); Hana a Yina (2016); Tomšika, 2018; a ďalších. Motivácia obsahuje v sebe otázku, prečo jednotlivec alebo skupina uskutočňuje niečo práve tak a nie iným spôsobom. Ako uvádzajú Han a Yin, (2016) motiváciu všeobecne vnímame ako energiu či pohon, ktorý ľudí vedie k tomu, aby niečo prirodzene konali a rozhodovali sa pre to. O voľbe povolania sa podľa Karikovej a Oravcovej (2011) rozhodujeme v rôznom období, no podľa vývinovej psychológie, je to práve obdobie adolescencie. Pre študentov, ktorí neštudujú odborné školy ale gymnázium je táto etapa podľa nej etapou určitého hľadania sa. V období adolescencie sa vytvára aj kritický pohľad na povolanie, o ktoré sa mladí ľudia zaujímajú. Schutz, Crowder a White (2001) vo svojom výskume o učiteľoch z praxe analyzovali ich životy a z výskumu vyplynuli štyri dôležité motívy. Patria sem: 1. vplyv rodiny, 2. vplyv učiteľov, 2. vplyvy vrstovníkov a 3. zážitky, ktoré prežili počas vyučovania. Na tieto štyri hlavné motívy, ktoré uvádzajú Schutz, Crowder a White (2001), nadväzuje aj Kasáčová (2002), ktorá na ne však nazerá aj z iného hľadiska. Rozlišuje vplyvy naivné a kvalifikované:

- a) rodičovské vzory – naivné: za naivné vzory rodičov považuje akúsi mechanizáciu preberania (napríklad, ak sú rodičia učiteľmi, tak si dieťa/resp. adolescent povie, že bude aj on). Deje sa to bez vlastného presvedčenia či dokonca bez schopností, ktoré by ho určovali k tomuto povolaniu.
- b) rodičovské vzory – kvalifikované: v tomto prípade dieťa vníma prácu rodiča – učiteľa komplexnejšie a pravidelne sa chcelo zúčastňovať činností spojených s deťmi.
- c) učiteľský vzor – naivný: sem autorka zaraďuje napríklad to, že dieťa obdivuje svoju bývalú učiteľku len kvôli autorite, ktorú mala v triede, že mala dlhé prázdniny a mnoho darčiekov na konci školského roka.
- d) učiteľský vzor – kvalifikovaný: ak študent rešpektoval a obdivoval prácu učiteľa.

- e) vplyv rovesníkov – naivný: tu autorka uvádza podľa nás naozaj častý príklad toho, ako to v praxi reálne vyzerá. A to, že žiak ide na danú školu len preto, že ide aj jeho kamarát/ka.
- f) vplyv rovesníkov – kvalifikovaný: napríklad ak má študent so svojim spolužiakom spoločné skúsenosti v oblasti práce s deťmi
- g) skúsenosť z vyučovania: aj tento bod môže byť naivný, napr. dozor nad disciplínou v triede, písanie poznámok na tabuľu, obdiv od mladších žiakov.
- h) kvalifikovaná skúsenosť: napríklad, ak sa študentovi podarilo s deťmi splniť cieľ, ktorý si zadali.

Alexander, Chant a Cox (1994) uvádzajú, že neexistuje dostatok pokusov o vysvetlenie, prečo ľudia chcú byť učiteľmi. Podľa nich je to, čo priťahuje ľudí k výučbe či edukácii iných, významnou témou výskumov už niekoľko desaťročí a zároveň je dosť populárna v mnohých krajinách. Napríklad v Izraeli sa 9,9% všetkého „učiteľského“ výskumu, uskutočňovaného v rokoch 1974 až 1985, týkalo vzdelávania učiteľov, postojov a správania. Medzi otázkami boli najdôležitejšie dôvody, prečo ľudia chceli byť predovšetkým učiteľmi a čo ich motivovalo k výberu. Motiváciou budúcich učiteľov je podľa Hana Yina (2016) potrebné sa zaoberať najmä z dôvodu, že v mnohých krajinách, ako napr. USA, Austrália, Spojené kráľovstvo, Nemecko alebo Nórsko, je hlásený nedostatok učiteľov. Obnovený záujem o výskumy motivácie učiteľov vzdelávať iných a zostať v tejto profesii v poslednom desaťročí poukázal na možné príčiny existujúceho a potenciálneho nedostatku učiteľov, ako je skoré „opotrebovanie“ učiteľa, starnutie vyučovacej sily, nerovnováhu vysokého dopytu s menšou odmenou, obmedzené kariérne príležitosti, menšiu bezpečnosť pracovných miest a nízku prestíž.

Záujem o učiteľstvo klesá nielen vo svete, ale aj na Slovensku, čo potvrdzuje aj tabuľka, ktorú sme zostavili na základe údajov získaných z Centra vedecko-technických informácií SR, konkrétne zo štatistických ročeniek školstva za posledných 5 akademických rokov. Tabuľka 1 obsahuje údaje o počtoch študijných odborov a študijných programov s učiteľským zameraním. Tabuľka 1 Celkový počet študentov VŠ v SR vs. počet študentov učiteľstva v SR za obdobie 2015/16 - 2019/20 (iba študenti slovenského štátneho občianstva)

Študenti denného štúdia na VŠ v SR (Bc. aj Mgr.)						
Akademický rok	Študenti VŠ spolu	Z toho ženy	Študenti učiteľstva (ŠU) spolu	Z toho ženy	% podiel ŠU z celkového počtu študentov v SR	% podiel žien z celkového počtu ŠU
2015/2016	105 577	62 138	12 043	9 165	11,41	76,10
2016/2017	99 140	58 233	11 616	8 835	11,72	76,06
2017/2018	92 444	54 217	11 006	8 405	11,91	76,37
2018/2019	88 774	51 738	10 769	8 283	12,13	76,92
2019/2020	86 837	50 159	10 732	8 230	12,36	76,69

Zdroj: vlastné spracovanie podľa CVTI SR

Vo svojom článku publikovanom v časopise *Mladá veda* sa nad postavením súčasného učiteľa v spoločnosti, ktorého úloha nie je vôbec ľahká, zamýšľajú aj Ručková a Varečková (2017). Stotožňujeme sa s ich názorom, že profesia učiteľa je veľmi náročné povolanie, čo sa týka emocionálnej stránky, pretože učitelia sú často vyčerpaní a sú v neustálom strese, a tým pádom postupne strácajú záujem o toto povolanie v dôsledku vyhorenia. V dôsledku rôznych sociálno-ekonomických aspektov, inštitucionalizácie vedenia a jeho demokratizácie a v neposlednom rade aj liberalizácie vzťahu medzi učiteľom a žiakom dochádza podľa Kudláčovej a Rajskeho (2012) k oslabeniu autority učiteľa, čo vedie k zníženiu prestíže učiteľského povolania a stáva sa povolaním ako každé iné, teda bude súčasťou bežnej spoločenskej prevádzky. Čoraz viac sa minimalizuje pedagogickosť v procese učenia a učitelia presúvajú ťažisko svojho povolania na iné aktivity – učiteľ sa stáva len akýmsi moderátorom, resp. sprievodcom procesu učenia. S názorom, že sociálny status učiteľov je nízky, sa stotožňujú aj Petlák a Baranovská (2016), ktorí uvádzajú, že hodnotenie učiteľského povolania v spoločnosti môže znamenať pre viacerých učiteľov sklamanie, čo môže byť pre nich často stresujúce. Z prieskumov uvedených v publikácii *Stres v práci učiteľa a syndróm vyhorenia* vyplýva, že dôležitým stresovým faktorom pre učiteľov je práve nízka prestíž ich povolania. Ďalej tvrdia, že už počas štúdia na vysokej škole si budúci učitelia všimajú nízke finančné ohodnotenie daného povolania a už počas samotnej prípravy na túto profesiu rozmýšľajú či sa reálne chcú učiteľstvu venovať. Nízkym sociálnym statusom učiteľov sa zaoberá aj Průcha (2002), ktorý tvrdí, že je to jeden z hlavných dôvodov, prečo niektorí učitelia zvyknú hľadať inú

prácu. Popri nízkom sociálnom statuse učiteľa, zvlášť kladie Paulík (1995) dôraz na veľkú neprajnosť spoločnosti voči učiteľom. Sú totiž ľudia, ktorí pokladajú určité sociálne nežiaduce javy či rizikové správanie u žiakov práve za chybu či zlyhanie učiteľov.

V našej práci sa snažíme o praktickú analýzu či prieskum vnímania statusu učiteľského povolania na vzorke vysokoškolských študentov v prvom ročníku štúdia učiteľstva a predškolskej a elementárnej pedagogiky na UKF v Nitre. Okrem toho v práci zisťujeme, aký druh motivácie k výberu učiteľského povolania u študentov prevláda, aké motívy ich k tomuto povolaniu vedú a aký názor majú na status učiteľa v SR. Na základe nami vytýčených cieľov formulujeme nasledovné otázky prieskumu:

- Aká je preferovaná motivácia k voľbe učiteľského povolania u vybranej vzorky študentov učiteľstva na UKF v Nitre?
- Ako vníma status učiteľa v SR vybraná vzorka študentov učiteľstva na UKF v Nitre?

2 METÓDY

Metódy prieskumu

Pre účely zistenia motivácie voľby učiteľského povolania u adolescentov sme sa rozhodli použiť Škálu motivácie voľby učiteľského povolania (ďalej len SMVUP-4-S), ktorá bola zostavená a validizovaná Tomšikom (2018) ako inšpirácia na základe FIT-Choice škály, ktorá je často používaná najmä v zahraničí. Tento výskumný nástroj je určený na zistenie dvanástich motívov voľby učiteľského povolania (záujem, predošlé skúsenosti, seba-percepcia učiteľských spôsobilostí, pracovný potenciál, práca s deťmi, práca s dospelými, prosociálne správanie, sociálny status, výhody, príjem, ovplyvnenie inými), pričom každý motív je priradený k jednému z troch typov motivácie (vnútorná, vonkajšia, altruistická). V modeli je tiež zahrnutý aj nejednoznačne diferencovaný motív alternatívna voľba. Položky v modeli SMVUP-4-S sú vo forme tvrdení, na ktoré respondenti odpovedajú prostredníctvom Likertovej päťstupňovej stupnice. Každá subškála obsahuje štyri položky, iba alternatívna voľba obsahuje päť položiek. Skóre odpovedí pri jednotlivých motívoch sa teda môže pohybovať od 4 do 20 bodov, v prípade alternatívnej voľby od 5 do 25 bodov. Čím vyššie skóre jednotlivých subškál, tým je vyššia úroveň motívu, ktorý zodpovedá konkrétnej subškále.

Pre zistenie vnímania statusu učiteľskej profesie sme zostavili dotazník s 10 tvrdeniami, ktoré sme si zvolili na báze preštudovanej literatúry tak, aby čo najlepšie vyjadrili vnímanie statusu učiteľskej profesie. K jednotlivým

tvrdeniam sa respondenti vyjadrujú prostredníctvom päťstupňovej škály Likertovho typu. Vysoké skóre značí, že status učiteľa je vysoký, naopak nízke skóre poukazuje na vnímanie a hodnotenie nízkeho statusu učiteľskej profesie.

Vzorka prieskumu

Nášho prieskumu sa zúčastnilo 40 študentov, z toho 80% bolo študujúcich učiteľstvo v rôznych kombináciách, a 20% študentov študujúcich Predškolskú a elementárnu pedagogiku (ďalej aj PEP). Všetci boli študentmi prvého ročníka bakalárskeho štúdia, 67,5% boli ženy a 32,5% boli muži. Respondenti mali od 19 do 21 rokov, priemerný vek bol 19,7 roka.

3 VÝSLEDKY

V tabuľke 2 uvádzame sumarizáciu rozdielov v motivácii k voľbe učiteľského povolania podľa študijného zamerania (študenti učiteľstva a študenti predškolskej a elementárnej pedagogiky).

Zo sumarizácie vyplýva, že motív ZÁUJEM predstavuje aj pre študentov učiteľstva aj pre PEP neurčitý motív. Študenti oboch odborov štúdia sa zhodli okrem toho v motíve SEBAPERCEPCIA, ktorý pre nich predstavuje prevažne preferovaný motív, ako aj v motíve OVPLYVNENIE INÝMI, ktorý pre nich predstavuje neurčitý motív. Obe skupiny študentov sa zhodli aj v motíve PRACOVNÝ POTENCIÁL, rovnako aj v motíve PROSOCIÁLNE SPRÁVANIE, kde sú pre nich tieto motívy prevažne preferovanými motívami. Študenti majú kladný vzťah k motívu SEBAPERCEPCIA (ktorý obsahuje napr. zložky: Učiteľstvo je povolanie, ktoré sa hodí k mojim schopnostiam alebo Mám dobré učiteľské schopnosti,...). Študenti učiteľstva a študenti PEP sa zhodli v dvoch druhoch motivácie z celkových štyroch. Identický názor majú pri motiváciu ALTRUISTICKEJ MOTIVÁCII, ktorá je pre nich motiváciou prevažne preferovanou a pri ALTERNATÍVNEJ VOĽBE, ktorá je pre nich prevažne nepreferovanou. Naopak, rozdielne názory majú študenti na MOTIVÁCIU VNÚTORNÚ a VONKAJŠIU.

Tabuľka 2 Sumarizácia rozdielov v motivácii k voľbe učiteľského povolania podľa študijného zamerania

Motív	Študijný program									
	Učiteľstvo					Predškolská a elementárna pedagogika				
	VN	PN	NM	PP	VP	VN	PN	NM	PP	VP
Záujem			☒					☒		
Sebapercepcia				☒					☒	
Sociálny status		☒						☒		
Výhody				☒				☒		
Príjem			☒				☒			
Práca s dospelými				☒			☒			
Práca s deťmi				☒						☒
Ovplyvnenie inými			☒					☒		
Pracovný potenciál				☒					☒	
Prosociálne správanie				☒					☒	
Predošlé skúsenosti		☒							☒	
Motivácia	VN	PN	NM	PP	VP	VN	PN	NM	PP	VP
Vnútná			☒						☒	
Vonkajšia			☒						☒	
Altruistická				☒					☒	
Alternatívna voľba		☒					☒			

Vysvetlivky: VN = vysoko nepreferovaný motív/motivácia, PN = prevažne nepreferovaný motív/motivácia, NM = neurčitý motív/motivácia, PP = prevažne preferovaný motív/motivácia, VP = vysoko preferovaný motív/motivácia (platí aj pre tabuľky 3-5).

Tabuľka 3 prezentuje sumarizáciu rozdielov v motivácii k voľbe učiteľského povolania podľa pohlavia. Konštatujeme, že muži a ženy sa zhodujú v 7 motívoch z celkového počtu 11. Zhoda je v motívoch: SEBAPERCEPCIA, VÝHODY, PRÍJEM, PRÁCA S DOSPIEVAJÚCIMI, PRÁCA S DEŤMI, OVPLYVNIENIE INÝMI a PROSOCIÁLNE SPRÁVANIE. Hodnotenie prevažne preferovaných motívov majú motívy: SEBAPERCEPCIA, VÝHODY, PRÁCA S DOSPIEVAJÚCIMI, PRÁCA S DEŤMI a PROSOCIÁLNE SPRÁVANIE. Rozdielne názory vyjadrujú muži a ženy v motívoch: ZÁUJEM, SOCIÁLNY STATUS, PRACOVNÝ POTENCIÁL a PREDOSHLE SKÚSENOSTI. Muži vnímajú

motív ZÁUJEM ako neurčitý, naopak ženy ako prevažne preferovaný. V preferencii motivácie sa muži a ženy zhodujú v 3 typoch motivácie z celkového počtu 4. Zhodujú sa vo VONKAJŠEJ MOTIVÁCII – ktorú vnímajú obe pohlavia neurčito, ALTRUISTICKEJ MOTIVÁCII – ktorú vnímajú obe pohlavia ako prevažne preferovaný druh motivácie a v ALTERNATÍVNEJ VOĽBE – ktorú aj muži aj ženy považujú za prevažne nepreferovaný typ motivácie. Rozdiel je vo vnímaní vnútornej motivácie. Muži vnímajú vnútornú motiváciu neurčito, no ženy ju pokladajú za prevažne preferovanú motiváciu.

Tabuľka 3 Sumarizácia rozdielov v motivácii k voľbe učiteľského povolania podľa pohlavia

Motív	Pohlavie									
	Muži					Ženy				
	VN	PN	NM	PP	VP	VN	PN	NM	PP	VP
Záujem			☒						☒	
Sebapercepcia				☒					☒	
Sociálny status		☒						☒		
Výhody				☒					☒	
Príjem			☒					☒		
Práca s dospelými				☒					☒	
Práca s deťmi				☒					☒	
Ovplyvnenie inými			☒					☒		
Pracovný potenciál			☒						☒	
Prosociálne správanie				☒					☒	
Predošlé skúsenosti		☒						☒		
Motivácia	VN	PN	NM	PP	VP	VN	PN	NM	PP	VP
Vnútorná			☒						☒	
Vonkajšia			☒					☒		
Altruistická				☒					☒	
Alternatívna voľba		☒					☒			

Tabuľka 4 Sumarizácia rozdielov vo vnímaní statusu učiteľského povolania podľa študijného zamerania

Názov položky	Študijný program									
	Učiteľstvo					Predškolská a elementárna pedagogika				
	VN	PN	NP	PP	VP	VN	PN	NP	PP	VP
Považujem status učiteľa v SR za nízky.		☒					☒			
Profesia učiteľa kladie na človeka, ktorý ju vykonáva veľké nároky.				☒					☒	
Učiteľ má významné postavenie v spoločnosti.			☒					☒		
Verejnosť považuje povolanie učiteľa za dôležité.			☒						☒	
Učiteľ má adekvátne finančné ohodnotenie.		☒					☒			
Myslím si, že status učiteľa je lepší ako v minulosti.		☒					☒			
Považujem povolanie učiteľa za spoločensky docenené.		☒						☒		
Myslím si, že učiteľská profesia vzbudzuje rešpekt.			☒					☒		
Myslím si, že štát dostatočne pomáha k vyššiemu statusu učiteľov v spoločnosti.		☒						☒		
Učiteľ, aby bol kvalitný, sa musí celoživotne vzdelávať.				☒					☒	

V tabuľke 4 uvádzame sumarizáciu rozdielov vo vnímaní statusu učiteľského povolania podľa študijného zamerania. Zo zistení vyplýva, že študenti učiteľstva negatívne vnímajú najmä finančné ohodnotenia učiteľa, nezvýšenie statusu učiteľa oproti minulosti a celkovo to, ako si spoločnosť učiteľa váži a cení. Negatívne vnímajú aj nedostatočnú pomoc pre učiteľov zo strany štátu. Naopak súhlasia s tvrdeniami, že povolanie učiteľa je náročné a je potrebné neustále vzdelávanie sa učiteľov. Študenti PEP taktiež vnímajú

negatívne finančné ohodnotenie učiteľov a aj nezvýšenie učiteľského statusu oproti minulosti. Oproti tomu vyzdvihujú náročnosť a dôležitosť učiteľského povolania. Súhlasia aj s celoživotným vzdelávaním sa učiteľov.

Tabuľka 5 Sumarizácia rozdielov vo vnímaní statusu učiteľského povolania podľa pohlavia

Názov položky	Pohlavie									
	Muži					Ženy				
	VN	PN	NP	PP	VP	VN	PN	NP	PP	VP
Považujem status učiteľa v SR za nízky.		☒					☒			
Profesia učiteľa kladie na človeka, ktorý ju vykonáva veľké nároky.				☒					☒	
Učiteľ má významné postavenie v spoločnosti.		☒						☒		
Verejnosť považuje povolanie učiteľa za dôležité.			☒					☒		
Učiteľ má adekvátne finančné ohodnotenie.		☒					☒			
Myslím si, že status učiteľa je lepší ako v minulosti.			☒				☒			
Považujem povolanie učiteľa za spoločensky docenené.		☒					☒			
Myslím si, že učiteľská profesia vzbudzuje rešpekt.			☒					☒		
Myslím si, že štát dostatočne pomáha k vyššiemu statusu učiteľov v spoločnosti.		☒						☒		
Učiteľ, aby bol kvalitný, sa musí celoživotne vzdelávať.				☒					☒	

Tabuľka 5 približuje sumarizáciu rozdielov vo vnímaní statusu učiteľského povolania podľa pohlavia. Zo sumarizácie zistení vyplýva, že muži a ženy sa zhodujú v 7 tvrdeniach z celkového počtu 10.

4 DISKUSIA A ZÁVER

V oblasti rozdielov v motívoch voľby učiteľského povolania sme identifikovali neurčitost' preferencie motívu „záujem“ u oboch študijných zameraní (študenti učiteľstva aj študenti predškolskej a elementárnej pedagogiky). V iných výskumoch bol motív záujmu naopak vyzdvihovalý. Napríklad v štúdiu Jugovića et al. (2012) sa motív záujmu umiestnil na druhom mieste zo siedmich skúmaných motívov. Aj výskum Suryaniovej, Wattovej a Richardsona (2016) potvrdil dôležitosť motívu záujem, pretože zo šestnástich posudzovaných motívov sa motív záujem umiestnil na štvrtom mieste. K preferovaným motívom výberu učiteľského povolania naopak u oboch skupín študijného zamerania patrili motívy „sebapercepcia“, „pracovný motív“ a „prosociálne správanie“. To, že študenti majú kladný vzťah k motívu „sebapercepcia“ (ktorý obsahuje napr. zložky: *Učiteľstvo je povolanie, ktoré sa hodí k mojim schopnostiam* alebo *Mám dobré učiteľské schopnosti,...*) je podľa nášho názoru veľmi dôležité, nakoľko vedia sami kriticky zhodnotiť to, či sa na prácu učiteľa hodia alebo nie a vedia oceniť aj svoje klady. Schutz, Crowder a White (2001), považujú za hlavné motívy vplyv rodiny, vplyv učiteľov, vplyv rovesníkov a zážitky z vyučovania. V našom prieskume u oboch skupín podľa študijného zamerania tento motív predstavoval neurčitý motív, nezaradil sa k motívom preferovaným. Študenti učiteľstva a študenti PEP sa zhodli v dvoch druhoch motivácie z celkových štyroch. Identický názor majú pri altruistickej motivácii, ktorá je pre nich motiváciou preferovanou a pri alternatívnej voľbe, ktorá je pre nich prevažne nepreferovanou motiváciou. Tento výsledok podporuje aj zistenia Karikovej (2009), kde až dve tretiny respondentov si volili štúdium učiteľstva ako primárnu voľbu a nebolo to pre nich východisko z núdze. To znamená, že môžeme polemizovať s často verejnosťou a médiami spomínaným názorom, že študenti učiteľstva si štúdium volia ako poslednú voľbu, keď ich neprijmú na iné primárne preferované štúdium. Rozdielne motívy majú v našom prieskumnom súbore študenti oboch zameraní v oblasti motivácie vnútornej a vonkajšej, kde v oboch prípadoch pri študentoch učiteľstva ide v priemernom hodnotení o neurčitost' motívov, zatiaľ čo u študentov PF ide o preferovanú motiváciu. Celkovo vyššia úroveň preferovanej voľby učiteľského povolania bola v našom prieskume zaznamenaná u študentov PEP v porovnaní so študentmi učiteľstva.

V oblasti intersexuálnych diferencií v motivácii k voľbe učiteľského povolania sme zistili, že muži a ženy sa zhodujú v 7 motívoch z celkového počtu 11. Zhoda je v motívoch: sebapercepcia, výhody, príjem, práca s dospelými, práca s deťmi, ovplyvnenie inými a prosociálne správanie. K preferovaným

motívom u oboch pohlaví z uvedených patrili seba-percepcia, výhody, práca s deťmi a prosociálne správanie. Pozitívne vnímame, že študenti preferujú prosociálne motívy, ktoré sú spojené s orientáciou na skutky či činy vykonané pre iných bez toho, aby sme očakávali odmenu. Učiteľské povolanie pokladáme za poslanie, preto by podľa nás budúcemu učiteľovi prosociálne cítenie a správanie nemalo chýbať. Rozdielne názory vyjadrujú muži a ženy v motívoch záujem, sociálny status, pracovný potenciál a predošlé skúsenosti. Muži vnímajú motív „záujem“ ako neurčitý, naopak ženy ako preferovaný. Daný motív obsahuje položky, ako napr. *Vždy som chcel/a byť učiteľom/kou. Už na základnej škole som sa túžil/a stať učiteľom/kou, ...* Zo zistení teda vyplýva, že skôr ženy než muži sa zaujímajú o učiteľské povolanie už od detstva. Podľa Tomšika (2018) sa tento motív uvádza väčšinou ako primárny a Wattová et al. (2012) motív „záujem“ pokladá za odhodlanie študenta vybrať si dané povolanie na jednej strane z dôvodu neprijatia na inú školu či na druhej strane preto, že to bola prvá voľba. V preferencii motivácie ako celku sa muži a ženy zhodujú v 3 typoch motivácie z celkového počtu 4: vonkajšia motivácia - obe pohlavia ju hodnotia ako neurčitú; altruistická motivácia - obe pohlavia ju hodnotia ako preferovanú; alternatívna voľba - obe pohlavia ju hodnotia ako nepreferovaný typ motivácie. Rozdiel je vo vnímaní vnútornej motivácie. Muži vnímajú vnútornú motiváciu neurčito, no ženy ju pokladajú za preferovanú motiváciu.

V oblasti rozdielov oboch študijných zameraní vo vnímaní a hodnotení statusu učiteľského povolania sme zistili, že študenti učiteľstva negatívne vnímajú najmä finančné ohodnotenia učiteľa, nezvýšenie statusu učiteľa oproti minulosti a celkovo to, ako si spoločnosť učiteľa váži a cení. S hodnotením študentov korešponduje aj názor Petláka a Baranovskej (2016), ktorí vnímajú status učiteľa v dnešnej spoločnosti v negatívnom svetle. Negatívne vnímajú aj nedostatočnú pomoc pre učiteľov zo strany štátu. Naopak súhlasia s tvrdeniami, že povolanie učiteľa je náročné a je potrebné neustále vzdelávanie sa učiteľov. Študenti v prieskume potvrdzujú to, čo uvádzajú aj Ručková a Varečková (2017), ktoré považujú učiteľskú profesiu za mimoriadne náročnú. Študenti PEP taktiež vnímajú negatívne finančné ohodnotenie učiteľov a aj nezvýšenie učiteľského statusu oproti minulosti. Oproti tomu vyzdvihujú náročnosť a dôležitosť učiteľského povolania. Súhlasia aj s celoživotným vzdelávaním sa učiteľov.

V oblasti intersexuálnych diferencií vo vnímaní a hodnotení statusu učiteľského povolania sme identifikovali, že obe pohlavia prevažne nepreferujú tvrdenia *Považujem status učiteľa v SR za nízky; Učiteľ má adekvátne finančné ohodnotenie; Považujem povolanie učiteľa za spoločensky docenené*, čo znamená

že muži ako aj ženy negatívne vnímajú finančné ohodnotenie učiteľov a tiež aj spoločenské uznanie tohto povolania. Naopak k tvrdeniam, ktoré sú prevažne preferované u oboch pohlaviach patria *Profesia učiteľa kladie na človeka, ktorý ju vykonáva veľké nároky; Učiteľ, aby bol kvalitný, sa musí celoživotne vzdelávať*, čo predstavuje, že muži aj ženy študujúci na UKF v Nitre oceňujú náročnosť učiteľského povolania ako aj jeho celoživotné vzdelávanie. Obe pohlavia neurčito vnímajú tvrdenia *Verejnoscť považuje povolanie učiteľa za dôležité; Myslím si, že učiteľská profesia vzbudzuje rešpekt*, teda muži ako aj ženy sa nevedeli presne vyjadriť o týchto tvrdeniach. Nezhoda nastala pri tvrdení *Učiteľ má významné postavenie v spoločnosti*, kde sa muži prevažne odkláňajú od tohto tvrdenia a ženy toto tvrdenie vnímajú neurčito. Muži sa so ženami nezhodli tiež pri tvrdení *Myslím si, že status učiteľa je lepší ako v minulosti* – muži toto tvrdenie vnímajú neurčito a ženy prevažne nepreferujú toto tvrdenie, čiže ženy si myslia, že status učiteľa sa oproti minulosti nezlepšil. Pri tvrdení *Myslím si, že štát dostatočne pomáha k vyššiemu statusu učiteľov v spoločnosti* sa muži prevažne odkláňajú od tohto tvrdenia a ženy toto tvrdenie vnímajú neurčito.

Z nami uvedených zistení možno poukázať na nasledovné kľúčové zistenia:

✓ V oblasti prieskumu motivácie k voľbe učiteľského povolania prevládali u študentov učiteľstva najmä altruistické motívy. Z aspektu hodnotenia statusu učiteľa v SR študenti učiteľských študijných programov vnímali negatívne hlavne finančné ohodnotenia učiteľskej profesie, nezvýšenie statusu učiteľskej profesie oproti minulosti a to, ako si spoločnosť nedostatočne váži a cení prácu učiteľa, ale aj nedostatočnú pomoc pre učiteľov zo strany štátu. Považujú učiteľské povolanie za dôležité a vyzdvihujú celoživotné vzdelávanie učiteľov.

✓ U študentov Predškolskej a elementárnej pedagogiky je preferovaná najmä vnútorná motivácia a taktiež altruistické motívy. Z aspektu hodnotenia statusu učiteľskej profesie títo študenti vnímajú v negatívnom svetle finančné ohodnotenie učiteľov a aj nezvýšenie učiteľského statusu oproti minulosti. Na druhej strane vyzdvihujú náročnosť a dôležitosť učiteľskej profesie a podporujú názor, že učelia, na to aby boli kvalitní, sa musia celoživotne vzdelávať.

Sme si vedomí limitov nami realizovaného prieskumu, K hlavným limitom patrí nereprezentatívnosť a veľkosť našej vzorky prieskumu. Veríme však, že i našou prácou sme prispeli k sumarizovaniu a prehĺbeniu znalostí o problematike motivácie k voľbe učiteľskej profesie, a statusu učiteľského povolania z pohľadu vnímania študentov, ktorí sa na výkon tohto povolania pripravujú. Sme si vedomí, že náš príspevok nemá výskumný charakter a neposkytuje vyššie štatistické spracovanie v podobe testovaní rozdielov

medzi pohlaviami a študijnými zameraniami. Na strane druhej vidíme priestor a potenciál na ďalšie výskumy na väčšej vzorke študentov, ktoré by priniesli rozšírené alebo nové výsledky. Sme toho názoru, že učiteľ bude v spoločnosti vždy potrebný, a preto je dôležité, aby Slovensko vzdelalo a na prax pripravilo nových, mladých a hlavne kvalitných učiteľov. Predpokladom k tomu je správne kariérne rozhodnutie, poznanie vlastných motívov k voľbe povolania a kvalifikované posúdenie adekvátnych predpokladov na výkon profesie ešte oveľa skôr v rámci kariérnej dráhy človeka, než sa na výkon povolania začne pripravovať.

LITERATÚRA

- ALEXANDER, D., CHANT, D., & COX, B. (1994). What Motivates People to Become Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, vol.19, no. 2, p. 40-49.
- HAN, J. & YIN, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers, *Cogent Education*, vol. 3, p.1-18.
- JOGOVIĆ, I. ET AL. (2012). Motivation and personality of preservice teachers in Croatia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, vol. 40, no. 3, p. 271-287.
- KARIKOVÁ, S. (2009). Akí sú učitelia v škole 21. storočia? In: *Učiteľ pre školu 21. storočia: zborník z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, s. 57-62.
- KARIKOVÁ, S., & ORAVCOVÁ, J. (2011). *Psychológia v edukácii*. Banská Bystrica: Občianske združenie Pedagóg. 465 s. ISBN 978-80-557-0123-3.
- KASÁČOVÁ, B. (2002). *Učiteľ. Profesia a príprava*. Banská Bystrica : PF UMB, 151 s. ISBN 978-80-8055-702-0.
- KUDLÁČOVÁ, B., & RAJSKÝ, A. (Eds.). (2012). *Európske pedagogické myslenie (od moderny k postmoderne po súčasnosť)*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis. 293 s. ISBN 978-80-80-8082-574-4.
- PETLÁK, E., & BARANOVSKÁ, A. (2016). *Stres v práci učiteľa a syndróm vyhorenia*. Bratislava : Wolters Kluwer. 129 s. ISBN 978-80-8168-450-0.
- PAULÍK, K. (1995). *Pracovní zátěž vysokoškolských učitelů*. Ostrava : Ostravská univerzita. 123 s. ISBN 80-7042-423-0
- PŘÍHODA, V. (1967). *Ontogeneze lidské psychiky*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 464 s.
- PRŮCHA, J. (2002). *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha : Portál. 152 s. ISBN 978-80-7178-621-4
- RUČKOVÁ, G., & VAREČKOVÁ, L. (2017). Psychologická príprava učiteľov odborných predmetov a rola učiteľa v kontexte povolania ako predpoklad pre

zvládanie záťaže vo svojej profesii. *Mladá veda / Young science*, vol.5, no.7,p. 87-103.

SCHUTZ, P. A., CROWDER, K. C., & WHITE, V. E. (2001). The Development of a Goal to Become a Teacher. *Journal of Educational Psychology*, vol. 93., no. 2, p. 299 –308.

SURYANI, A., WATT. H. M. G., & RICHARDSON, P. W. (2016). Students' motivations to become teachers: FIT-Choice findings from Indonesia. *Int. J. Quantitative Research in Education*, vol. 3, no. 3, p. 179–203.

TOMŠIK, R. (2018). *Štýl výchovy a osobnostné charakteristiky vo vzťahu k motivácii voľby učiteľského povolania* : dizertačná práca. Nitra : PF UKF. 137 s.

VÁGNEROVÁ, M. (2000). *Vývojová psychologie. Dětství, dospívání, stáří*. Praha: Portál. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.

WATT, H. M. G. ET AL. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. In: *Teaching and Teacher Education*, vol. 28, p. 791–805.

MOTIVÁCIA VOĽBY UČITEĽSKÉHO POVOLANIA A INTERAKČNÝ ŠTÝL UČITEĽOV

THE MOTIVATION OF CHOOSING TEACHING AS A CAREER AND TEACHERS INTERACTIVE STYLE

Ivana Hečková, Lucia Rapsová

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá vplyvom konkrétnych druhov motivácie na interakčný štýl učiteľov základných a stredných škôl. Výskum je zameraný na vzťah dvoch premenných motívov a dimenzií interakčných štýlov. Na základe teoretických východísk a preskúmania dostupných empirických štúdií možno predpokladať, že existuje vzťah medzi týmito dvoma premennými. Hlavnými metódami výskumu sú dotazníky SMVUP-4-S a QTI. Cieľom je identifikovať vzťahy medzi skupinami altruistických, vnútorných, vonkajších motívov a motívov alternatívnej voľby a ôsmimi dimenziami interakčných štýlov.

Kľúčové slová: učiteľ; voľba; vplyv; motivácia; interakčný štýl

Abstract: The article deals with the impact of particular type of motivation on particular dimension of teacher's interactive style. Study is concerned with correlation between two phenomena – motives and dimensions of interactive style. On the basis of theoretical backgrounds and practical studies there is an assumption the relationship between these two variables exists. The main methods of research are two questionnaires – SMVUP-4-S and QTI. The main aim is to identify relationships between altruistic, internal, external motives and alternative choice and eight dimensions of teacher's interactive style.

Keywords: teacher; choice; impact; motivation; interactive style

1 ÚVOD

Motivácia úzko súvisí s výberom povolania i jeho výkonom. Termín ako taký pochádza z latinského slova „*movere*“, ktoré znamená hýbať sa. Z odborného hľadiska je motivácia súhrnom hybných momentov v činnostiach, prežívaní, správaní a osobnosti. Za hybné momenty možno považovať to, čo človeka nabáda a podnecuje k tomu, aby konal. Zároveň to však môže byť aj niečo, čo bráni jeho konaniu a utlmuje ho. Motivácia ako taká určuje smer ľudského konania a dodáva mu energiu. Pôsobia v nej vonkajšie stimuly a vnútorné motívy. Oba tieto aspekty sú navzájom prepojené a ovplyvňujú sa. Motiváciu charakterizuje princíp homeostázy a princíp optimálnej aktivácie, ktorý je doplnený ďalšími princípmi. Patrí medzi najdôležitejšie faktory, ktoré ovplyvňujú úspešnosť človeka a je typická tým, že smeruje k nejakému cieľu (Čáp, Mareš, 2001).

V súvislosti s motívmi a učiteľským povolaním možno definovať tri základné typy motívov – vonkajšie, vnútorné a altruistické. Za vnútorné motívy

sa považujú také, ktoré vychádzajú priamo z osobnosti človeka. Do tejto kategórie patria: motív záujmu alebo zánietenosti, motív skúseností, motív pracovného potenciálu, motív sebahodnotenia svojich schopností. Spomedzi vonkajších motívov, ktoré sú slabšie ako vnútorné, sú to nasledujúce kategórie: motív sociálneho statusu, motív benefitov profesie, motív príjmu, motív vplyvu iných osôb. Popri vnútorných a vonkajších motívoch sú tu ešte takzvané altruistické, ktoré úzko súvisia s pojmom prosociálnosť a sú výsledkom snahy o zlepšenie bytia iných. Patria sem motív práce s deťmi – záujem o prácu s deťmi, motív práce s dospelými, motív prosociálneho správania. Kategorizácia altruistických motívov je špecifická a zároveň náročná, pretože sa často tieto motívy zamieňajú práve s vnútornými (Freeman, Brookhart, 1992).

Ďalšou premennou tohto výskumu je interakčný štýl. Fenyvesiová (2006) označuje interakčný štýl za „relatívne trvalú charakteristiku osobnosti pedagóga prejavujúcu sa osobnostnými vlastnosťami, didaktickými zručnosťami a pedagogicko-psychologickými charakteristikami.“ Do kategórie osobnostných vlastností učiteľa patrí napríklad zmysel pre spravodlivosť, v prípade didaktických zručností ide najmä o schopnosť učiteľa vysvetľovať žiakom učivo, ale aj jeho pripravenosť na vyučovanie. V skupine pedagogicko-psychologických charakteristík je to najmä vzťah k žiakom. Z hľadiska trvácnosti je interakčný štýl konštantnou vlastnosťou pedagóga a nie je jednoduché ho zmeniť. Podstatnou súčasťou interakčného štýlu je osobnosť pedagóga. Podrobné členenie a hlbší pohľad do interakcie učiteľa so žiakmi ponúka osemdimenzionálny model interakčného štýlu učiteľa od Wubbelsa, Crétóna a Hooymayersa (1992, in Fenyvesiová, 2006), ktorý vychádza z dvoch osí. Na konci týchto osí sa nachádzajú v protiklade pojmy ústretový – odmietavý a dominantný – submisívny. Na základe týchto dvoch osí vzniklo osem takzvaných dimenzií:

1. Organizátor vyučovania – učiteľ vyučuje s radosťou a nadšením, žiaci sa od neho veľa naučia. Charakterizuje ho zaujímavé vysvetľovanie aj udržanie si pozornosti žiakov.
2. Napomáhajúci – snaží sa pomáhať žiakom, medzi jeho vlastnosti patrí priateľskosť, ohľaduplnosť, spoľahlivosť a zmysel pre humor.
3. Chápajúci – učiteľ prijíma chyby a nedostatky žiakov, je trpezlivý, so žiakmi diskutuje a vypočuje si ich názor.
4. Vedie k zodpovednosti – žiaci majú možnosť rozhodovať sa o veciach, ktoré sa týkajú triedy, charakterizuje ho veľkorysosť a otvorenosť voči vhodným argumentom zo strany žiakov.
5. Neistý – medzi jeho charakteristické vlastnosti patrí plachosť, je váhavý

6. a pri vysvetľovaní učiva pôsobí neisto a aj preto ho žiaci ľahko dokážu vyviesť z miery.
7. Nespokojný – učiteľ žiakov podozrieva, vo veľkej miere využíva trest, je nešťastný, nespokojný, mrzutý.
8. Karhajúci – chýba mu trpezlivosť a často býva nahnevaný, niekedy sa prestáva ovládať, vo vzťahu k žiakom máva niekedy povýšenecké poznámky.
9. Prísny – žiada absolútnu poslušnosť, má vysoké požiadavky na žiakov, a tí z neho bývajú vystrašení.

Pri realizácii výskumu vychádzame z vyššie uvedeného delenia motívov na altruistické, vonkajšie a vnútorné, pričom pridávame motív alternatívnej voľbe. Zároveň tiež využívame pri posudzovaní interakčných štýlom osemdimenzionálny model interakčných štýlov. Výskumom motivácie voľby učiteľského povolania sa vo viacerých štúdiách zaoberali v slovenskom kontexte napríklad Tomšík (2017, 2018) či Čopíková (2015). V zahraničí sa motivácii v súvislosti s voľbou učiteľského povolania venovali Schutz, Crowder, White (2001). Autori sa zaoberali identifikáciou dominujúcich motívov, faktormi ovplyvňujúcimi motiváciu či vzťahom medzi motiváciou a výchovou respondentov.

Významnou pre náš výskum je štúdia zameraná na štýl výchovy a osobnostné charakteristiky vo vzťahu k motivácii voľby učiteľského povolania (Tomšík, 2018). Výskum ukázal, že u jedincov, u ktorých pri výbere povolania dominovali altruistické motívy existoval štatisticky signifikantný pozitívny vzťah medzi touto kategóriou motívov a osobnostnými dimenziami extroverzia, otvorenosť, svedomitosť a prívetivosť. Tieto osobnostné dimenzie možno na základe charakteristiky jednotlivých ôsmich dimenzií interakčného štýlu spojiť s charakteristickými vlastnosťami štyroch interakčných štýlov: organizátor, napomáhajúci, chápaný, vedúci k zodpovednosti. Na základe tejto paralely môžeme formulovať nasledujúce hypotézy:

H1: Existuje štatisticky významný vzťah medzi altruistickými motívmi pri voľbe učiteľského povolania a dimenziou interakčného štýlu „organizátor“.

H2: Existuje štatisticky významný vzťah medzi altruistickými motívmi pri voľbe učiteľského povolania a dimenziou interakčného štýlu „pomáhajúci“.

H3: Existuje štatisticky významný vzťah medzi altruistickými motívmi pri voľbe učiteľského povolania a dimenziou interakčného štýlu „chápaný“.

H4: Existuje štatisticky významný vzťah medzi altruistickými motívmi pri voľbe učiteľského povolania a dimenziou interakčného štýlu „vedúci k zodpovednosti“.

Rovnaký výskum preukázal, že existuje štatisticky signifikantný záporný vzťah medzi vonkajšou motiváciou a osobnostnými dimenziami extroverzia, otvorenosť voči skúsenosti, prívetivosť a zároveň pozitívny vzťah s osobnostnou vlastnosťou neurotizmus. Keďže sa jedná o reverzný výsledok oproti výsledku v prípade altruistických motívov, môžeme túto kategóriu konfrontovať s dimenziami interakčného štýlu - neistý, nespokojný, karhajúci, prísny. Na základe toho môžeme formulovať nasledujúce hypotézy:

H5: Existuje štatisticky významný vzťah medzi vonkajšími motívami pri voľbe učiteľského povolania a dimenziou interakčného štýlu „neistý“.

H6: Existuje štatisticky významný vzťah medzi vonkajšími motívami pri voľbe učiteľského povolania a dimenziou interakčného štýlu „nespokojný“.

H7: Existuje štatisticky významný vzťah medzi vonkajšími motívami pri voľbe učiteľského povolania a dimenziou interakčného štýlu „karhajúci“.

H8: Existuje štatisticky významný vzťah medzi vonkajšími motívami pri voľbe učiteľského povolania a dimenziou interakčného štýlu „prísny“.

V prípade motívov vnútorných Tomšík (2018) vo svojej analýze zisťuje rovnako štatisticky signifikantné pozitívne vzťahy medzi jednotlivými premennými rovnako ako pri altruistických motívoch, a preto sú naše hypotézy nasledovné:

H9: Existuje štatisticky významný vzťah medzi vnútornými motívami pri voľbe učiteľského povolania a dimenziou interakčného štýlu „organizátor“.

H10: Existuje štatisticky významný vzťah medzi vnútornými motívami pri voľbe učiteľského povolania a dimenziou interakčného štýlu „pomáhajúci“.

H11: Existuje štatisticky významný vzťah medzi vnútornými motívami pri voľbe učiteľského povolania a dimenziou interakčného štýlu „chápajúci“.

H12: Existuje štatisticky významný vzťah medzi vnútornými motívami pri voľbe učiteľského povolania a dimenziou interakčného štýlu „vedúci k zodpovednosti“.

V kategórii alternatívna voľba výskum ukázal rovnako štatisticky signifikantné záporné vzťahy medzi jednotlivými premennými ako pri vonkajších motívoch, a preto sú naše hypotézy nasledovné:

H13: Existuje štatisticky významný vzťah medzi alternatívnou voľbou pri voľbe učiteľského povolania a dimenziou interakčného štýlu „neistý“.

H14: Existuje štatisticky významný vzťah medzi alternatívnou voľbou pri voľbe učiteľského povolania a dimenziou interakčného štýlu „nespokojný“.

H15: Existuje štatisticky významný vzťah medzi alternatívnou voľbou pri voľbe učiteľského povolania a dimenziou interakčného štýlu „karhajúci“.

H16: Existuje štatisticky významný vzťah medzi alternatívnou voľbou pri voľbe učiteľského povolania a dimenziou interakčného štýlu „prísny“.

2 METÓDY

Výskumnú vzorku predstavovali primárne pedagógovia základných a stredných škôl rôznych zameraní zo Slovenskej republiky. Učiteľov základných a stredných škôl sme oslovili prostredníctvom internetu. Výskumné dáta sme zbierali v druhej polovici roka 2019 a v prvej štvrtine roka 2020. Výskumný súbor predstavoval 90 administrovaných dotazníkov. Vzhľadom na problematické získavanie respondentov pre pedagogické výskumy, sme sa nesnažili požiadavky na respondentov bližšie špecifikovať na základe lokality, veku, rodu či úrovne pedagogickej praxe. Našu výskumnú vzorku tvorilo 77 žien a 13 mužov vo veku 25 až viac ako 61 rokov. Respondenti pochádzali primárne zo západného Slovenska. Takmer tri štvrtiny odpovedí zadali učitelia základných škôl. V prípade pedagogickej praxe dominovali medzi respondentmi učitelia s praxou kratšou ako päť rokov - bolo ich 35,6%, za nimi nasledovali tí s praxou v rozmedzí 5 až 10 rokov a tí s praxou dlhšou ako 25 rokov. Obe skupiny mali zhodne po 19,5%. Zvyšné dve skupiny s praxou 11-18 a 19-24 rokov mali obe 12,6%.

Hlavnými výskumnými metódami boli dva štandardizované dotazníky, a to dotazník SMVUP-4-S a QTI dotazník, pomocou ktorých sme skúmali motívy voľby učiteľského povolania a konkrétne prvky dimenzií interakčného štýlu u jednotlivých respondentov. Reliabilitu a validitu týchto výskumných nástrojov potvrdili viaceré výskumy uskutočnené v minulosti. Pomocou dotazníku SMVUP-4-S (Škála motivácie voľby učiteľského povolania) sme zisťovali motívy voľby učiteľského povolania u respondentov. Išlo o škálu motivácie, ktorú vytvoril Tomšík (2018) na základe takzvanej FIT-Choice škály (Watt, Richardson, 2007) používanej v zahraničí. V prípade nami využitého dotazníka, ide v poradi o štvrtú reedíciu tejto výskumnej metódy. Jednotlivé typy motívov boli do nej zaradené na základe zistení domácich a zahraničných autorov. Primárne vychádza z rozdelenia motívov na vonkajšie, vnútorné a altruistické, pričom zahŕňa aj kategóriu alternatívna voľba. Každá z týchto kategórií následne obsahovala určitý počet subkategórií. Štandardizovaný dotazník QTI - Questionnaire on Teacher Interaction je založený na sebahodnotení učiteľmi. Kolektív autorov na čele s Wubbelsom sa zamerali na vytvorenie interakčného modelu, pričom sa inšpirovali Learyho typológiou osobnosti a vytvoril osem kategórii, na základe ktorých sa posudzuje interakčný štýl učiteľov a ktoré sme uviedli v prvej kapitole - organizátor, pomáhajúci, chápaní, vedúci k zodpovednosti, neistý, nespokojný, karhajúci, prísny.“ (Dytrtová, Krhutová, 2009). V prípade štatistického spracovania sme na analýzu získaných dát využili voľne dostupný štatistický program JASP 0.11.1.0. Na opis súboru sme

následne použili deskriptívnu štatistiku a na overenie vzťahov medzi sledovanými premennými sme využili korelačnú analýzu (Pearsonov korelačný koeficient), pričom sme sa opierali o vopred stanovené hypotézy.

3 VÝSLEDKY

V tabuľke 1 sú uvedené štatistické vzťahy medzi altruistickými motívami a vyššie uvedenými dimenziami interakčných štýlov organizátor, napomáhajúci, chápaní, vedúci k zodpovednosti. Výsledky ukazujú, že existujú štatisticky signifikantné pozitívne stredne silné vzťahy medzi jednotlivými premennými, neplatí to však v prípade všetkých štyroch dimenzií. Tento vzťah analýza odhalila iba v troch prípadoch. Štatisticky signifikantný pozitívne stredne silný vzťah existuje medzi altruistickými motívami pri voľbe učiteľského povolania a dimenziou interakčného štýlu organizátor ($r = ,338$; $p = ,001$). Tento vzťah existuje aj medzi altruistickými motívami pri voľbe učiteľského povolania a dimenziou interakčného štýlu chápaní ($r = ,404$; $p < ,001$) a tiež medzi altruistickými motívami a dimenziou interakčného štýlu vedúci k zodpovednosti ($r = ,404$; $p < ,001$). Medzi altruistickými motívami a dimenziou interakčného štýlu napomáhajúci neexistuje štatisticky signifikantný vzťah.

Tabuľka 1 Vzťahy medzi altruistickými motívami pri voľbe učiteľského povolania a vybranými dimenziami interakčného štýlu.

		SMVUP_A	QTI_O	QTI_Nap	QTI_Ch	QTI_VkZ
SMVUP_A	r	—				
	p	—				
QTI_O	r	,338**	—			
	p	,001	—			
QTI_P	r	,404***	,789***	—		
	p	< ,001	< ,001	—		
QTI_Ch	r	,404***	,717***	,863***	—	
	p	< .001	< ,001	< .001	—	
QTI_VkZ	r	,342***	,627***	,754***	,781***	—
	p	< .001	< ,001	< .001	< .001	—

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

V tabuľke 2 sú znázornené štatistické vzťahy medzi vonkajšími motívami a vyššie uvedenými a dimenziami interakčných štýlov- neistý, nespokojný, karhajúci, prísny. Výskum neodhalil štatisticky signifikantné vzťahy medzi vonkajšími motívami pri voľbe učiteľského povolania a dimenziami interakčného štýlu neistý, nespokojný, karhajúci, prísny.

Zvyšovanie premennej vonkajšie motívy tak nemá žiaden vplyv na dominanciu ani jednej z týchto dimenzií u respondentov.

Tabuľka 2 Vzťahy medzi vonkajšími motívmi pri voľbe učiteľského povolania a vybranými dimenziami interakčného štýlu.

		SMVUP_Von	QTI_Nei	QTI_Nesp	QTI_K	QTI_P
SMVUP_Von	r	—				
	p	—				
QTI_Nei	r	-,032	—			
	p	,763	—			
QTI_Nesp	r	-,138	,514***	—		
	p	,194	< .001	—		
QTI_K	r	-,171	,615***	,696***	—	
	p	,107	< .001	< .001	—	
QTI_P	r	-,083	,118	,366***	,395***	—
	p	,435	,269	< .001	< .001	—

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

Tabuľka 3 Vzťahy medzi vnútornými motívmi pri voľbe učiteľského povolania a vybranými dimenziami interakčného štýlu.

		SMVUP_Vn	QTI_O	QTI_Nap	QTI_Ch	QTI_VkZ
SMVUP_Vn	r	—				
	p	—				
QTI_O	r	,334***	—			
	p	,001	—			
QTI_P	r	,309**	,789***	—		
	p	,003	< .001	—		
QTI_Ch	r	,328**	,717***	,863***	—	
	p	,002	< .001	< .001	—	
QTI_VkZ	r	,224*	,627***	,754***	,781***	—
	p	,034	< .001	< .001	< .001	—

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

V tabuľke 3 sú znázornené štatistické vzťahy medzi vnútornými motívmi a dimenziami interakčných štýlov organizátor, napomáhajúci, chápaní, vedúci k zodpovednosti. Vo všetkých prípadoch existuje štatisticky signifikantný pozitívne stredne silný vzťah medzi vnútornými motívmi a štyrmi dimenziami interakčných štýlov. Analýza ukázala, že vo všetkých štyroch prípadoch existuje štatisticky signifikantný pozitívne stredne silný vzťah medzi vnútornými motívmi a dimenziou organizátor ($r = ,334$; $p = ,001$), pomáhajúci ($r = ,309$; $p =$

,003), chápací (r= ,328; p = ,002), vedúci k zodpovednosti (r= ,224; p = ,034). Zvyšovanie premennej vnútorné motívy mierne zvyšuje u respondentov dominanciu týchto dimenzií.

Tabuľka 4: Vzťahy medzi alternatívnou voľbou pri voľbe učiteľského povolania a vybranými dimenziami interakčného štýlu.

		SMVUP_Alt	QTI_Nei	QTI_Nesp	QTI_K	QTI_P
SMVUP_Alter	r	—				
	p	—				
QTI_Nei	r	-,032	—			
	p	,763	—			
QTI_Nesp	r	-,138	,514***	—		
	p	,194	< .001	—		
QTI_K	r	-,171	,615***	,696***	—	
	p	,107	< .001	< .001	—	
QTI_P	r	-,083	,118	,366***	,395***	—
	p	,435	,269	< .001	< .001	—

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

V tabuľke 4 sú znázornené štatistické vzťahy medzi alternatívnou voľbou a dimenziami interakčných štýlov neistý, nespokojný, karhajúci, prísny. Z analýzy vyplynuli štatisticky negatívne vzťahy v dvoch zo štyroch prípadov. Medzi alternatívnou voľbou pri voľbe učiteľského povolania a dimenziou interakčného štýlu nespokojný existuje štatisticky signifikantný negatívny slabý vzťah (r= -,245; p = ,020). Medzi alternatívnou voľbou pri voľbe učiteľského povolania a dimenziou interakčného štýlu karhajúci existuje štatisticky signifikantný negatívny slabý vzťah (r= -,303; p = ,004). Medzi alternatívnou voľbou pri voľbe učiteľského povolania a dimenziou interakčného štýlu prísny neexistuje štatisticky signifikantný vzťah a rovnako tento vzťah neexistuje ani medzi alternatívnou voľbou pri voľbe učiteľského povolania a dimenziou interakčného štýlu neistý.

4 DISKUSIA A ZÁVER

Výskum vzťahu motivácie voľby učiteľského povolania a interakčného štýlu učiteľov potvrdil sedem zo 16 hypotéz, ktoré sme si stanovili. Z výsledkov vyplýva, že medzi niektorými premennými existujú štatisticky signifikantné vzťahy. Ide o štatisticky signifikantné pozitívne stredne silné

vzťahy medzi altruistickými motívami a dimenziami organizátor, chápaní, vedúci k zodpovednosti, taktiež medzi vnútornými motívami a dimenziami organizátor, chápaní, napomáhajúci, vedúci k zodpovednosti. Medzi alternatívnou voľbou a dimenziami nespokojný a karhajúci existuje štatisticky signifikantný negatívny slabý vzťah.

Motivácia voľby učiteľského povolania podľa výsledkov nášho výskumu má určitý vplyv na interakčný štýl. Týka sa to najmä prípadov, keď u jedincov prevládal výskyt altruistických motívov, ktorý je predpokladom výskytu dimenzií organizátor, chápaní, vedúci k zodpovednosti. To isté platí aj o vnútorných motívoch, ktorých dominancia je predpokladom výskytu dimenzií organizátor, chápaní, napomáhajúci, vedúci k zodpovednosti. I na základe charakteristík týchto dimenzií možno dospieť k záveru, že práve výskyt týchto motívov má pozitívny vplyv na formovanie interakčných štýlov a v konečnom dôsledku na skvalitňovanie výkonu učiteľského povolania. V prípade dominancie alternatívnej voľby výskum ukázal, že mierne potláča výskyt dimenzií nespokojný a karhajúci. Tento výsledok môže teda poukazovať na to, že v prípade výskytu skupiny motívov alternatívna voľba, dochádza k eliminácii výskytu dvoch interakčných štýlov s negatívnymi charakteristikami, a teda ich výskyt tiež čiastočne pozitívne ovplyvňuje výkon učiteľskej profesie.

Vo výskume sa dá identifikovať niekoľko výrazných limitov. Prvý sa týka výskumnej vzorky a jej štruktúry. Pri získavaní výskumnej vzorky sme si nezadali kritéria, ktoré by nám zabezpečili rovnomerné vekové, rodové, geografické či iné rozvrstvenie, a preto sa v rámci nášho výskumu vyskytli dominujúce skupiny, čo mohlo prispieť k ovplyvneniu konečných výsledkov analýzy. Pre problematiku získavania respondentov sme sa však rozhodli k takémuto kroku pristúpiť. I preto nemožno tento výskum aplikovať na celú populáciu učiteľov a možno ho vnímať ako potvrdenie existujúcich výskumov a načrtnutie nových východísk pre ďalšie štúdie. Rovnako tak by bolo potrebné rozšíriť výskumnú vzorku zo súčasných 90 respondentov, ktorých sme aj pre nízku návratnosť dotazníkov získali. Ďalším limitom zostáva aj realizácia výskumu prostredníctvom dotazníkovej metódy online. V prípade týchto dotazníkov nemusí byť ich obsah zo strany respondentov vyplňaný pravdivo. Limity vnímame i pri formulovaní jednotlivých hypotéz. Pri nich sme vychádzali z dostupných výskumov a jednotlivé motívy sme prisudzovali vždy iba štyrom dimenziám interakčných štýlov, a teda nevytvorili sme kombinácie všetkých motívov a dimenzií, vďaka čomu by mohol byť výskum komplexnejší. V rozsiahlejšej štúdii by tak bolo možné skúmať napríklad, aké sú vzťahy medzi altruistickými či vnútornými motívami a dimenziami neistý, nespokojný, karhajúci, prísny, alebo medzi vonkajšími

motívmi či alternatívnou voľbou a dimenziami napomáhajúci, chápaní, vedúci k zodpovednosti, organizátor.

Náš výskum môže byť východiskom pre rozsiahlejšiu a komplexnejšiu štúdiu zameranú na vplyv motivácie voľby učiteľského povolania na interakčný štýl učiteľov. Zároveň je však možné využiť výsledky napríklad pri predikcii a identifikácii predností, respektíve nedostatkov interakčných štýlov budúcich učiteľov v praxi na základe zistených vzťahov medzi jednotlivými premennými. Pre spoločnosť, ako aj pre školstvo môže byť významným postoj respondentov k učiteľskému povolaniu z hľadiska mzdového ohodnotenia, ktoré je pri voľbe profesie slabým zastúpeným motívom. S ňou úzko súvisí aj dominancia alternatívnej voľby, ktorá sa objavila vo výsledku nášho výskumu, a to konkrétne v tom, že učitelia si svoju profesiu volili, pretože nemali na výber. Vďaka odpovediam našich respondentov tak možno poukázať na túto problematiku, ktorá je aktuálnou témou v slovenskom školstve.

LITERATÚRA

- BROOKHART, S. M., & FREEMAN, D. J. (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research*. vol. 62, no. 1, pp. 37-60.
- ČÁP, J., & MAREŠ, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál. 656 s.
- ČOPÍKOVÁ, N. (2015). Faktory ovplyvňujúce študentov UPJŠ v Košiciach k vykonávaniu pedagogickej profesie. In *Súčasný aspekt pedagogickej profesie*. Prešov : Prešovská univerzita, s. 77-84.
- DYTRTOVÁ, R. a M., KRHUTOVÁ. 2009. *Učiteľ*. Praha : Grada. 121 s.
- FENYVESIOVÁ, L. (2006). *Vyučovacie metódy a interakčný štýl učiteľa*. Nitra : UKF. 151 s.
- SCHUTZ, P. A., CROWDER, K. C., & WHITE, V. E. (2001). The Development of a Goal to Become a Teacher. *Journal of Educational Psychology*, vol. 93, no. 2, pp. 299-309.
- TOMŠÍK, R. (2017). Motívy voľby učiteľského povolania. In *Paidagogos*. [online] 2017, vol. 1, no. 1, pp. 55-70.
- TOMŠÍK, R. (2018). *Štýl výchovy a osobnostné charakteristiky vo vzťahu k motivácii voľby učiteľského povolania*. Dizertačná práca. Nitra : UKF. 163 s.
- WATT, H. M. G., & RICHARDSON, P. W. (2007). Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education*, vol. 75, no. 3, pp- 139-173.

PRAKTICKÉ APLIKÁCIE VYGOTSKÉHO VÝVINOVEJ TEÓRIE V PREDŠKOLSKOM VZDELÁVANÍ

PRACTICAL APPLICATIONS OF VYGOTSKY'S DEVELOPMENT THEORY IN PRESCHOOL EDUCATION

Barbora Bruchatá, Viktor Gatiaľ

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá analýzou vývinovej teórie L. S. Vygotského, s dôrazom na význam zóny najbližšieho vývinu a jej praktickej aplikácie v predškolskom vzdelávaní prostredníctvom rozvíjacích programov. Autori stručne popisujú život Vygotského a kultúrno-historické východiská jeho teórie, komparujú jeho myšlienky s myšlienkami J. Piageta, vysvetľujú význam zóny najbližšieho vývinu pre rozvoj psychických funkcií dieťaťa, analyzujú a odporúčajú rozvíjacie programy, rešpektujúce zónu najbližšieho vývinu ako možnosti jej praktickej aplikácie v predškolskom vzdelávaní.

Kľúčové slová: Vývinová teória L. S. Vygotského, zóna najbližšieho vývinu, predškolský vek, predškolské vzdelávanie, rozvíjacie programy.

Abstract: The paper deals with the analysis of the developmental theory of L. S. Vygotsky, with emphasis on the importance of the zone of the nearest development and its practical application in preschool education through development programs. The authors briefly describe Vygotsky's life and the cultural-historical background of his theory, compare his ideas with the ideas of J. Piaget, explain the importance of the immediate development zone for the development of the child's mental functions, analyze and recommend development programs respecting the immediate development zone as a practical application in preschool education.

Keywords: Development theory of L. S. Vygotsky, zone of nearest development, preschool age, preschool education, development programs

1 ÚVOD

Obdobie od narodenia po vstup do školy je pomerne krátky úsek v živote človeka, no má nepochybne veľmi dôležitý význam. Detstvo ako také je krásne obdobie plné spoznávania okolitého sveta, plné detskej zvedavosti, radosti a toto všetko v prostredí ľudí, ktorí naň bezprostredne vplývajú. Toto obdobie tvorí základ nášho vývinu a predurčuje akým smerom sa bude ďalej počas nášho života uberať. Dieťa sa v tejto životnej fáze rýchlo vyvíja, a taktiež sa vie ľahko učiť novým veciam. Práve predškolský vek je obdobie, kedy si

dieťa utvára základné predpoklady pre vývin pamäti, pozornosti, inteligencie a učenia. V snahe hlbšieho porozumenia detskému vývinu sa zameriavame na dôkladnejšie preskúmanie Vygotského vývinovej teórie, správne porozumenie jej princípu a ujasnenie spôsobu, aký sa Vygotského psychologické vývinové teórie zaslúžili o pochopenie detského vývinu a akým spôsobom je možné ako učiteľ naň pozitívne vplývať a podporovať jeho napredovanie prostredníctvom rozvíjajúcich programov, rešpektujúcich tzv. zónu najbližšieho vývinu. Základným zdrojom čerpania informácií k tejto téme boli Vygotského texty, ktoré boli preložené do češtiny a texty, ktoré boli prístupné v angličtine, či odborná literatúra známych slovenských autorov. V úvode sa zameriavame na život L. S. Vygotského, ktorého jednotlivé udalosti výrazne ovplyvnili jeho nadšenie pre psychológiu, na jeho najvýznamnejšie diela, na jeho teóriu vývinu psychiky a psychických činností dieťaťa v rámci kultúrno-historických faktorov. Komparujeme tiež jeho teóriu s myšlienkami J. Piageta, z ktorého diela Vygotského prístup vychádza. Vysvetlíme, aký význam má zóna najbližšieho vývinu a ako v nej prebieha samotné učenie. Analyzujeme a odporúčame rozvíjacie programy Tréning fonematického uvedomovania D. B. El'konina, Inštrumentálne obohacovanie R. Feuersteina a rozvíjací program KO-SE-TO autoriek Lazíkovej a Duchovičovej, ktoré sú vytvorené v intenciách dynamického prístupu, prezentovaného Vygotským a umožňujú tak jeho prístup prakticky aplikovať v predškolskom vzdelávaní.

2 ŽIVOT A DIELO L. S. VYGOTSKÉHO

Lev Semionovič Vygotskij sa narodil 17. novembra 1896 v malom meste v Bielorusku. Promoval na škole v Moskve v roku 1917, so špecializáciou na literatúru. V mladom veku napísal rozsiahlu štúdiu o Hamletovi. Jeho záujem o poéziu, drámu, jazyk, históriu a filozofiu sa prejavil dlho pred tým, ako sa začal venovať výskumne psychológii. Po univerzite sa Vygotskij vrátil do Gomelu, kde sa venoval širokej škále duševných aktivít. Začal vyučovať literatúru a psychológiu a prejavoval záujem aj o hendikepované deti. Zaujímal ho najmä kognitívny a jazykový vývin a ich vzťah k vzdelávaniu. Toto ho viedlo k jeho záujmu o psychológiu a jej vplyv na teóriu vzdelávania. Po prvých profesionálnych úspechoch v psychológii sa v roku 1924 usadil v Moskve a začal pracovať v psychologickom ústave. Vygotskij študoval a reagoval na práce známych autorov, napríklad Sigmunda Freuda, Jeana Piageta a Márie Montessori. Hľadal odpovede na otázky, ktoré podporili jeho záujem o deti a ich prístup k učeniu sa novým veciam. Toto skúmanie zahŕňalo jeho objav, že v skupine detí na rovnakej vývinovej úrovni sa niektoré deti dokázali učiť len s veľmi malou pomocou, zatiaľ čo iné toho neboli schopné. Táto časť

Vygotského učenia je základom teórií, ktoré vyvinul. Je ťažké povedať, aký vplyv by Vygotského perspektíva mohla v priebehu času dosiahnuť. Jeho brilantná kariéra bola ukončená, keď zomrel na tuberkulózu v roku 1934, vo veku tridsaťosem rokov. Mnohí sa domnievajú, že jeho vplyv na amerických pedagógov zatienila obrovská popularita teórií Piageta, ktoré boli pozitívne prijaté v amerických predškolských zariadeniach v 60. rokoch 20. storočia a naďalej sa mnoho praktík v tomto smere využíva. Vygotského nápady boli a stále sú kontroverzné, pretože prišiel bez špecifického výcviku a znalosti zo psychológie a vývinu a predsa dopomohol k novej perspektíve štúdia dieťaťa. Protestoval proti analýze detských schopností založenej na testoch inteligencie. Myslel si, že výskum by mal byť kvalitatívny aj kvantitatívny. Mal tým na mysli, že starostlivé pozorovanie detí by sa malo považovať za podstatné, rovnako ako ich výsledky pri testoch. Vygotskij zmenil pohľad učiteľov na to, ako deti interagujú s okolím. Po celé roky pedagógovia, ktorí sa vzdelávali v Piagetových teóriách, vnímali detské vedomosti tak, ako boli zostavené z osobných skúseností. Aj keď v to Vygotskij veril tiež, myslel si, že osobné a spoločenské skúsenosti nemožno oddeliť. Deti sú formované ich rodinami, komunitami, sociálno-ekonomickým postavením, vzdelaním a kultúrou. Ich porozumenie tohto sveta prichádza postupne z hodnôt a viery dospelých a iných detí v ich živote (Mooney, 2000).

V priebehu niekoľkých rokov výskumu Vygotskij napísal okolo 200 diel, z ktorých sa mnohé stratili. Hlavným zdrojom poznatkov o jeho teóriách zostávajú jeho diela uverejnené v ruštine. Napriek tomu, však ani tieto diela neobsahujú všetky spisy, ktoré sa zachovali a niektoré z jeho kníh neboli dodnes stále vydané. Čitatelia, ktorí nevedeli porozumieť Vygotského textom v ruštine, sa dostali do zložitej situácie, pretože pri vytvorení originálneho teoretického systému Vygotskij vymyslel terminológiu, ktorá vyjadrovala nový prístup a akýkoľvek preklad by priniesol riziko skreslenia jeho myšlienok (Mooney, 2000).

Psychológia umenia je dielom L. S. Vygotského, ktoré spôsobilo naozaj významnú revolúciu v psychológii svojej doby. Kniha bola napísaná v roku 1925 a prvýkrát vydaná v roku 1965. Jej podstatou bolo nájsť psychologické zákony, ktorými umenie vplýva na človeka (Soukupová, 2012). Vygotskij uvádza, že je dôležité považovať umenie za životnú funkciu spoločnosti, lebo v opačnom prípade nemá zmysel o ňom uvažovať ako o vedeckom predmete skúmania. Vygotskij sa na umelecké dielo pozerá ako na systém organizovaných podnetov, ktoré spôsobia estetickú reakciu. Divák nevie, aký vplyv bude naň dielo mať, ale je dôležité vychádzať zo skúmania samotného diela a nie sa len zameriavať na estetický zážitok, ktorý zanechá. Teoretickým

základom bolo pochopenie umenia ako automatizovaného znaku. Vygotskij sa taktiež zameriaval na prepojenie umenia s nevedomím človeka. V tomto prípade sa opieral o Freudovu teóriu, ktorá hovorí o výskyte nevedomej formy umenia v detskej hre a v bdelom snení. Psychoanalýza estetického zážitku vychádza z dvoch stránok samotného zážitku, a to z náznaku slasti a zo samotnej slasti, pričom Freud je názoru, že aj tie najhoršie pocity z tragédie spôsobia v konečnom dôsledku slasť. Vygotskij sa však vyjadruje, že okrem nevedomej psychoanalýzy je podstatné sa sústrediť aj na samotné vedomie. Dôležitými východiskami pre jeho prácu boli aj biologické faktory umenia a poňatie umenia ako nálady. Biologická stránka umenia podporuje rovnováhu medzi prostredím a organizmom, prostredníctvom uvoľnenia nervovej energie. V zmysle poňatia umenia ako nálady Vygotskij hovorí, že sa dokážeme do umenia vcítiť, dokážeme s nim spájať naše vlastné pocity a preto o tomto druhu umenia hovorí ako o teórii vcítienia. Vygotskij sa na záver zamýšľa, aký význam bude mať umenie v budúcnosti. Sám si je však vedomý toho, že budúcnosť nemožno predpovedať ako v živote, tak ani v umení, a že jeho význam bude určovať nasledujúca generácia (Vygotskij, 1981).

K významnému Vygotského postaveniu v sovietskej psychológii rozhodne prispela najmä jeho kniha Vývoj vyšších psychických funkcií. Vygotskij v tejto knihe zachytáva myšlienky a teórie, ktorým venoval rozsiahlu časť svojho života. Knihu napísal v rokoch 1928 až 1932, avšak prvý krát bola publikovaná pre verejnosť až o pár rokov neskôr (Vygotskij, 1981). Vygotskij sa stal prvým autorom, ktorý pri vývine dieťaťa zohľadňoval kultúrohistorický vplyv. Dovtedy boli kultúrny a biologický vplyv považované za vplyvy rovnakého druhu. Osvojenie si reči a písma, kreslenie, detská pozornosť a utváranie pojmov Vygotskij považoval za spomínané vyššie psychické funkcie. Aj keď uvádza dôležitosť historického vplyvu ako oddeleného faktoru pôsobiaceho na vývin, zároveň zdôraňuje, že je bezpochyby veľmi dôležitý aj biologický vplyv a ich vzájomné fungovanie je podmienkou pre správny vývin dieťaťa. Vygotskij v tomto diele rozpracoval aj myšlienky v spojitosti s učením v oblastiach sociálneho vývinu, zóny najbližšieho vývinu a taktiež sa zameriaval na telesne, zmyslovo alebo duševne postihnutého človeka, respektíve dieťa. Rozpracoval taktiež pojmy nástroj a znak v spojitosti s detským vývinom a východiskom pre mnohé teoretické názory sa stalo aj jeho učenie o emóciách (Vygotskij, 1976).

Posledným dielom brilantnej kariéry L. S. Vygotského bola jeho monografia, ktorá bola prvý krát publikovaná až po jeho smrti a potom opätovne v roku 1956. Od tej doby bola viacnásobne preložená do mnohých jazykov a vždy pozitívne prijatá v rôznych krajinách sveta (Vygotskij, 2004).

Vygotskij v tomto diele uvádza sociokognitívnu teóriu, sociálny konštruktivizmus a ďalšie smery, ktorým sa venoval, no základná tematika tohoto diela je založená na porozumení vzťahu medzi slovom a myšlienkou. Vysvetľuje význam slova zo psychologického hľadiska, z ktorého sa zovšeobecnením stáva akt myslenia, vďaka ktorému môže dieťa vnímať skutočnosť presne tak, ako sa prejavuje. Význam tu opisuje ako základnú stavebnú jednotku verbálneho myslenia, ktoré je dôležité pre reč a myslenie súčasne. V knihe nájdeme taktiež Vygotského kritiku voči Piagetovmu poňatiu myslenia a reči, a tiež mnoho doplňujúcich výrokov od známych autorov. Experimentálne skúmania Vygotského boli prerušené jeho smrťou. Tieto experimenty, realizované na základe jeho predpokladov, neskôr uskutočnili iní významní sovietski bádatelia, ako A. R. Lurija a D. B. El'konin (Vygotskij, 1970).

3 VÝCHODISKÁ VYGOTSKÉHO VÝVINOVEJ TEÓRIE

Vygotskij bol prvým psychológom v sovietskej spoločnosti, ktorý zastával názor, že problém vedomia sa stane dôležitým medzníkom celej psychológie. Vo svojich prácach sa k tomuto problému vyjadroval takto: „Ak ignoruje psychológia problém vedomia, sťažuje sama sebe prístup ku skúmaniu zložitejších problémov správania človeka a vylučuje vedomie zo sféry vedeckej psychológie, zachováva do značnej miery dualizmus a spiritualizmus predchádzajúcej psychológie“ (Vygotskij, 1970, s. 9). Vedomie sa tak stalo prvým predmetom jeho výskumov. Vygotského úlohou bolo zistiť, ktoré špecifické podmienky sa podieľajú na vytvorení samotnej psychiky a vedomia človeka. Vo Vygotského prácach sa tak začala objavovať myšlienka, že psychika človeka nie je výlučne ovplyvnená len biologickou evolúciou, ale jej vývin ovplyvňuje z veľkej miery spoločenská skúsenosť. Ľudské vedomie sa stáva výsledkom interakcie človeka s okolitým svetom, a najmä so spoločenským prostredím ľudí, s ktorými sa dostáva do kontaktu. Nejde len o zmyslové vnímanie okolitého sveta, ale aj o osobné skúsenosti, ktoré sa odrážajú v jazyku. Človek si dokáže intenzívne uvedomovať ako naň okolitý svet vplýva, uvedomuje si rôznorodosť jeho tvarov, zvukov a farieb, jeho životodárne, ale aj škodlivé, či priam zničujúce účinky. Ľudská skúsenosť je okrem toho ovplyvnená praxou, ktorá mu umožňuje porozumieť medziľudským vzťahom a ich súvislostiam prostredníctvom významov. Tieto významy sa vytvárajú na základe skúseností a vnemov človeka ako jednotlivca, ale aj všeobecne celého ľudstva. Reč je nositeľom významov, ktoré sú podstatou nielen myslenia, ale aj celého vedomia. Na základe spojenia medzi slovom a jeho významom, si človek uvedomuje súvislosti a zákonitosti, ktoré podnecujú jeho správanie a jeho rozumné rozhodovanie. Človek si uvedomuje svoje vlastné konanie

a rozhodovanie v rámci osobnostných hodnôt, ale aj spoločenských pravidiel, a tak sa vytvárajú základy pre rozvoj zámernosti a vôle. Podstatnou súčasťou je uvedomovanie si vlastných myšlienkových procesov, ktorými vie človek porozumieť ľudským citom, potrebám a vášniam. Základom Vygotského učenia o vedomí človeka je pochopenie a potvrdenie toho, že človek dokáže byť slobodný a dokáže rozumne konať či uvažovať.

Rozvoj vnímania, pozornosti a pamäti sa opiera o sprostredkované psychické procesy. Vďaka týmto procesom sa medzi psychickými funkciami vytvárajú nové prepojenia a nové funkčné vzťahy. Taktiež sa vytvárajú nové zostavy samotných psychických funkcií, ktoré boli vytvorené novými formami styku s použitím nových prostriedkov v detskej činnosti. V tomto procese nejde len o organické prepojenia, ktoré sú súčasťou biologickej evolúcie, ale vedie to k vytvoreniu takých vzťahov a súvislostí, ktoré sa odrážajú v ľudskom vedomí, a to v podobe jeho špecifických zvláštností. Vnímanie, pozornosť a pamäť mali oveľa dynamickejšiu podstatu a nemohli byť nemenné, pretože sa počas psychického vývoja detí neustále menia a postupujú k náročnejším formám jeho psychického života. Podľa Vygotského má vedomie systémovú štruktúru a nie je to len priebeh javov a procesov v nejakej rovine.

Dôležitou súčasťou Vygotského výskumov, bolo skúmať zo psychologického hľadiska významy a zákonitosti ich vzniku. Vygotského záujem bol prirodzený, pretože význam je neodlúčiteľnou súčasťou slova. Význam slova poukazuje na skutočnosť a samotné slovo dokáže sprostredkovať zmyslový odraz sveta. Význam slova nikdy nie je odrazom iba jednej veci, ale označuje okruh javov, ku ktorým sa vzťahuje, a ktoré sú v ňom zovšeobecnené. Vo väčšine prípadov si človek neuvedomuje význam slova ako taký a zameriava sa len na konkrétnu vec, na ktorú slovo poukazuje. Avšak existujú aj výnimočné situácie, v ktorých sa môže význam stať predmetom samotného vedomia a mysle. Aj napriek tomu sa psychologické výskumy zameriavajú len na prežívanie významu.

Ďalším hlavným zdrojom pre Vygotského výskum bol Narziss Kaspar Ach a jeho tvorba koncepcie. Achova teória spočíva v tom, že pojmy vzniknú len vtedy, ak bude prebiehať nezvyčajný proces. Tento proces je určený tým, ako sa vie jednotliviec vysporiadať s danou úlohou, ktorú má pred sebou. Vďaka tomu sa definovala psychologická charakteristika úlohy, pojmu a jeho významu. V psychológii myslenia sa teda vyžadoval psychologický výskum o jednote slova a významu. Slovo je neodlúčiteľnou súčasťou významu a význam je neodlúčiteľnou súčasťou slova. Vygotskij sa začal aktívne venovať experimentálnym výskumom, ktoré definovali pojem a jeho vývinové etapy. Na základe týchto výskumov sa taktiež zistilo, že v detskom vývine sa vytvárajú

zásadné zmeny medzi súvislosťami vzťahov a vecí, ktoré dokáže dieťa vyčleniť, a ktoré tvoria charakteristiku pre ním dostupné úrovne vývinu pojmov. Z veľkej časti bol Vygotského výskum kritizovaný, ale aj napriek tomu boli jeho myšlienky dôležité, najmä pri výskumoch, ktoré sa zameriavali na vývin myslenia. Môžeme povedať, že všetky dôležité otázky, ktoré mali spojitosť s vývinom pojmov ho priviedli k jednému z najväčších problémov psychológie.

Práce Vygotského sa zaoberali ešte jednou veľmi podstatnou myšlienkou. Psychológia nemala byť považovaná len za vedu, ktorá sa zaoberá abstraktným štúdiom psychických procesov. Vygotskij už na začiatku svojich prvých výskumov predstavoval psychológiu ako vedu, ktorá sa zaoberá psychickým životom dieťaťa a odmietal považovať psychiku za súbor nemenných a izolovaných psychických funkcií. Vygotskij považoval činnosť dieťaťa a jeho kontakt s dospelým za najpodstatnejšie faktory vývinu. Pripisoval im veľký význam v utváraní jeho psychického života. Vygotskij sa opätovne vo viacerých prácach vyjadroval: „Myšlienka, že sa zložité formy psychického života dieťaťa utvárajú v priebehu vzájomného styku, že sa táto funkcia, ktorá bola skôr rozdelená medzi dvoch ľudí, stáva vnútornou psychickou funkciou dieťaťa a konečne pochopenie, že najdôležitejším faktorom psychického vývoja je osvojenie si všeobecnej ľudskej skúsenosti odovzdávanej pomocou jazyka – to všetko sa stalo východiskom riešenia dôležitej otázky vzťahu učenia a vývinu“ (Vygotskij, 1970, s. 29). Práve toto vyjadrenie podmienilo prehodnotenie najdôležitejších téz o praxi v detskej a pedagogickej psychológii. Vygotského integrácia rôznych teoretických myšlienok do jeho teoretického systému sa neskončila psychológiou, psychopatológiou a ani evolučnou teóriou. Vygotského spojenie so západnou psychológiou bolo dôsledkom jeho filozofického a literárneho vzdelania. Nie je teda prekvapujúce, že bol veľmi dobre oboznámený s históriou a súčasnou situáciou v európskej a americkej filozofii a psychológii. Bolo to teda kultúrno-historické pozadie, ktoré pomohlo Vygotskému dosiahnuť pozoruhodné všeobecné vzdelanie, ktoré mu zase umožnilo dôkladne analyzovať stav vecí súčasnej psychológie veľmi rýchlym tempom a pripraviť pôdu pre prvé empirické úsilie jeho nového druhu psychológie (Vygotskij, 1970). Domnievame sa, že Vygotského prioritným zámerom bolo spojiť psychológiu so životom a praxou a táto úloha nám zostáva dodnes.

4 KOMPARÁCIA VÝVINOVÝCH KONCEPCIÍ VYGOTSKÉHO A PIAGETA

Švajčiarsky psychológ a filozof Jean Piaget je vo vývinovej psychológii známy ako predstaviteľ konštruktivistických teórií a počas svojho života sa

venoval viacerým výskumom. Zaoberal sa najmä dejinami vedeckého myslenia a vývinom inteligencie dieťaťa v jeho psychogenéze. Myšlienkové operácie sú podľa J. Piageta zvnútornené činnosti tvoriace systém, ktorý je podriadený určitým pravidlám. Vzájomné vzťahy medzi prvkami systémov vytvárajú poznávacie schémy, ktoré sú navzájom v rovnováhe. Na základe týchto schém človek prijíma podnety z prostredia, a zároveň naň sám pôsobí. Aby sa poznávanie mohlo uskutočniť, sú podľa Piageta potrebné poznávacie nástroje, ktoré nazval adaptačnými schémami. Dieťa v rámci svojích kognitívnych procesov využíva asimiláciu a akomodáciu, ktoré prebiehajú vždy súčasne. Inteligencia má podľa Piageta smerovať k rovnováhe s vlastným okolím a túto rovnováhu možno doceliť buď asimiláciou prvkov z prostredia do poznávacích štruktúr, alebo akomodáciou nových poznávacích štruktúr (Piaget, 1970; Rybár, 1997). Asimilácia je proces organizmu, ktorý reaguje na získavané podnety z prostredia na základe už vytvorených skúseností alebo teórií dieťaťa. Akomodácia je zmena asimilačných schém vplyvom prostredia (Duchovičová, Lazíková, 2008).

Základ Piagetovej koncepcie kognitívneho vývinu spočíva v prepojení organizmu s prostredím. Toto prepojenie je podmienené procesom permanentnej adaptácie. Adaptácia je jednak biologického charakteru, no pre Piagetovu koncepciu zohráva väčšiu rolu adaptácia psychického charakteru, ktorá je základom psychickej činnosti. Proces adaptácie je tvorený asimiláciou

a akomodáciou a tieto mechanizmy vytvárajú proces činnosti, ktorý je základom učenia a výsledkom adaptačných schém (Held, Pupala, 1995).

Z hľadiska vyučovacieho procesu má veľmi podstatný význam operačné myslenie, ktoré je základom logiky a inteligencie a tie sú predpokladom celkového vývinu intelektu, ktorý je rovnováhou medzi organizmom a prostredím. Piaget vyčleňuje vývin myslenia človeka a jeho inteligencie v štádiách psychomotorickom, predoperačnom, konkrétnych a formálnych operácií (Duchovičová, Lazíková, 2008). Piaget týmto členením zachytil vývin jednotlivca od jeho narodenia až po fázu dospievania. Zo začiatku dieťa podlieha biologickému vývinu, ale postupom času začína byť vývin ovplyvnený spoločenským prostredím. V každom vývinovom štádiu uvádza, aké schopnosti dieťa získava a akú má vývin postupnosť. Piaget tieto vývinové štádiá vekovo ohraničil, a tým sa vytvorili hranice medzi určitými obdobiami (Piaget, 1970). Piaget vytvoril evolučnú koncepciu poznávacích procesov, pričom poukazuje na prepojenie medzi skúsenosťou a poznaním jednotlivca. Zameriava sa na biologické faktory, z ktorých skúsenosť a poznanie vyplýva a na prepojenie myslenia jednotlivca s jeho organizmom. Každá nasledujúca skúsenosť sa stáva

súčasťou senzomotorickej činnosti, kde je spracovaná a triedená operáciami názorného a konkrétneho myslenia a po odstránení určitých obmedzení sa dostáva do štádia poznania (Štech, 1992).

Ďalším veľmi dôležitým Piagetovým poznáním je, že dieťa prechádza štádiom egocentrického myslenia, kde z radov pojmov, vzťahov a informácií si vyberá len také, ktoré sú preň užitočné, a ktoré nepresahujú jeho duševnú a rozumovú úroveň. (Piaget, 1970). Piaget tvrdí, že detské myslenie do siedmych rokov má výhradne len egocentrický charakter. Egocentrizmus dieťaťa skúma ako výsledok deformácií sociálnych foriem myslenia. Týmto sa vytvára akási hrozba, že dieťa nedospeje k hlbšiemu poznaniu a k odhaleniu vzťahov, ktorými sa definujú, ale len zaznamená realitu tak, ako sa prejavuje navonok pomocou vnemov. Egocentrická a socializovaná reč sa stávajú ústredným bodom Piagetovej teórie. Egocentrická reč sa vyvíja z egocentrického myslenia a Piaget ju chápe ako monológ dieťaťa, pretože sa dieťa nezaujíma, či mu niekto venuje pozornosť, alebo či na niekoho svojou výpoveďou vplyva. Je to reč pre seba, ktorá vedie k vlastnému uspokojovaniu. Egocentrické myslenie sa prejavuje aj v prípade, keď je dieťa v spoločnosti a malo by výhradne využívať len sociálnu reč. Piaget je názoru, že sociálna reč vo vývine dieťaťa nastupuje a vyvíja sa ako úplne posledná. V tomto bode mal Vygotskij úplne opačný názor. Dieťa podľa Vygotského ako prvú reč používa reč sociálneho charakteru, pomocou ktorej vie komunikovať a vyjadrovať sa. Až neskôr, v procese rastu dieťaťa, sa jeho polyfunkčná reč vyvíja a v určitom veku sa diferencuje na reč egocentrickú. Podľa tejto hypotézy egocentrická reč vznikla na sociálnom základe a je prostriedkom prechodu medzi vonkajšou a vnútornou rečou (Vygotskij, 1970). Vygotskij aktívne sledoval a kritizoval Piagetovu koncepciu vývinu dieťaťa, nakoľko on sám vytvoril celý systém porozumenia detského myslenia, reči a logiky. Obaja do oblasti vzdelávania prispeli tým, že ponúkali vysvetlenia kognitívneho vývinu a schopností učenia sa detí. Zameriame sa na jednotlivé oblasti, v ktorých sa ich názory rozchádzali. Prvý rozdielny názor Piageta a Vygotského, okrem už spomenutého rozdielu v chápaní detskej reči, spočíva v tom, že Piaget považoval problém detského myslenia za problém kvalitatívneho charakteru a zanedbával skutočnosť praktickej činnosti dieťaťa. Celá Piagetova koncepcia je založená na porozumení myslenia a jeho vývinu bez akéhokoľvek prihliadania na spoločenskú prax dieťaťa. Vygotskij kritizuje Piagetov prístup k štúdiu detského vývinu založený len na obklopení sa určitým okruhom faktov. Socializáciu detského myslenia Piaget skúma mimo praxe. Aj keď získavanie nových faktov, ich dôkladná analýza a klasifikácia bezpochyby tvorí najsilnejšiu stránku Piagetových výskumov, nie je možné skúmať detskú myseľ izolovanú

od okolitého prostredia a faktorov, ktoré na ňu vplývajú len prispôsobovaním sa jedným myslí druhým. Podľa Vygotského, hlavná štruktúra celého detského vývinu postupuje od elementárneho praktického správania, ktorého základom je pôsobenie zmyslových podnetov cez zásahy ľudí z prostredia, až po úroveň, v ktorej jednotlivec dokáže riadiť svoje konanie. Ďalej sa zameriame na to, ako Piaget vo všeobecnosti chápe detské myslenie. Hlavným poznáním Piageta bolo, že abstraktné verbálne myslenie je pre dieťa nepochopiteľné a vyjadruje sa: „Samozrejme, keď sa deti hrajú, keď berú do rúk nejakú vec, rozumejú si navzájom, lebo aj keď je ich jazyk eliptický, je sprevádzaný gestami, mimikou, predstavujúcimi začiatok činnosti a slúžiaci ako názorný príklad pre partnera. Ale je možné sa pýtať: rozumejú deti verbálnemu mysleniu a jazyku druhého? Inak povedané: rozumejú si deti navzájom, keď hovoria ale nekonajú? To je hlavný problém, lebo práve na tejto verbálnej rovine uskutočňuje dieťa svoje hlavné úsilie prispôbiť sa mysleniu dospelého a všetko svoje učenie logickému mysleniu“ (Piaget, 1924 in Vygotskij, 1970, s. 85). Piagetovou chybou je, že sa zameriava na to, ako logické myslenie dieťaťa vytláča prirodzené zvláštnosti jeho myslenia, namiesto pochopenia, že tieto zvláštnosti v spojitosti so súvislosťami tvoria samotný základ logiky. Otázkou je, či tieto zvláštnosti detského myslenia vytvárajú podľa Piageta nesúvislý celok, alebo či majú nejakú špecifickú logiku. Na túto otázku Piaget odpovedá takto: „Je zrejme, že pravda je niekde uprostred: dieťa odhaľuje svoju originálnu rozumovú organizáciu, ale jej vývoj podlieha náhodným okolnostiam“ (Piaget, 1940 in Vygotskij, 1970, s.85). Vygotskij tejto Piagetovej myšlienke porozumel tak, že originalita rozumovej organizácie dieťaťa sa vytvára ako jeho vnútorná podstata a nevytvára sa v rámci samotného vývinu. Potom vývin nemožno chápať ako samovoľný pohyb, ale ako nečakané okolnosti, ktoré sú spracované logickým myslením. Piaget veľmi rázne poukazuje na slabosť detského myslenia. Tvrdí, že v porovnaní s myslením dospelých je detské myslenie iracionálne, neschopné a nelogické. K Piagetovému pohľadu na vývin detského myslenia je podľa Vygotského potrebné vyjadriť dve dôležité poznámky, ktoré sa navzájom ovplyvňujú. Prvou je, že na základe detskej skúsenosti sa vytvára úroveň jeho synkretizmu. Je teda zrejme, že dieťa pri otázkach s ktorými nemá vytvorenú skúsenosť, ani ich nedokáže prakticky overiť, odpovedá synkretickou odpoveďou. Takéto odpovede boli prirodzené pre deti, ktoré sa vyvíjali vo sfére, ktorá bola odtrhnutá od priamych skúseností. Tým sa dostávame k druhej poznámke, že dieťa nemá žiadne skúsenosti. Piaget vysvetľuje, že primitívne skúsenosti človeka nijakým spôsobom neovplyvňuje jeho všeobecné myslenie. Ide o skúsenosti, ktoré sú základom jeho existencie a vykonáva ich prirodzene (Piaget, 1924 in Vygotskij, 1970). V týchto

myšlienkach sme objavili hlavný bod Piagetovej teórie, ktorá má veľmi obmedzený význam. Piaget totiž pracoval s deťmi, ktoré neprichádzali do kontaktu s inými skúsenosťami ako s tými, ktoré im boli prístupné v prostredí materskej školy. Na tomto základe možno zhodnotiť, že Piagetove výskumy boli zamerané len na určitý okruh detí a jeho výskumy nemajú všeobecný charakter (Vygotskij, 1970).

Na záver sa zameriame ešte na jednu stránku rozdielných názorov Piageta a Vygotského, a to v oblasti detského učenia sa a v rámci samotného vyučovania. Piaget nepokladá učenie za prostriedok podnecovania detského vývinu, ale len za proces, ktorý je potrebný a môže byť realizovaný až po dosiahnutí určitej vývinovej úrovne. V porovnaní s Vygotského názorom učenie, vyučovací proces a aj samotný učiteľ, predstavujú prostriedky, ktoré detský vývin podporujú a poháňajú ho vpred. Prostredníctvom učenia a vyučovacieho procesu dochádza k vytvoreniu spoločensko-historickej a kultúrnej skúsenosti dieťaťa, a tak sa zdokonaľuje aj jeho psychický vývin (Štech, 1992).

Keď porovnáme teórie Piageta a Vygotského, je ľahké pochopiť, prečo sú v modernom ponímaní kognitívneho rozvoja dieťaťa tak dôležité. Aj keď sa ich názory odlišovali je dobré brať do úvahy obe teórie a to najmä pri vzdelávaní detí v ranom veku.

5 ZÓNA NAJBLIŽŠIEHO VÝVINU

Zavedenie pojmu zóny najbližšieho vývinu je principiálne veľmi dôležité. Vygotskij tento pojem vysvetľoval prostredníctvom dvoch úrovní. Prvou úrovňou je štádium aktuálneho vývinu dieťaťa, v ktorom sa práve nachádza. Hovorí o funkciách, ktoré sú vyvinuté, a ktoré dieťa dokáže vykonávať bez cudzej pomoci. Avšak neodráža celkovú vývinovú situáciu dieťaťa, ale poukazuje len na to, čo doteraz svojím vývinom dosiahlo. Druhou úrovňou je potencionálne štádium, v ktorom sa dieťa ešte len môže nachádzať. Ide o funkcie, ktoré ešte len zrejú a nachádzajú sa v stave vývinovej pripravenosti. To postihuje dynamickú stránku vývinu dieťaťa a to, čo môže dieťa dnes urobiť v spolupráci a pod vedením, zajtra bude môcť robiť nezávisle. Preto pri štúdiu toho, čo je dieťa schopné robiť nezávisle, študujeme včerajší vývin a pri štúdiu toho, čo je dieťa schopné robiť kooperatívne, zisťujeme zajtraší vývin (Vygotsky, 1998 in Blunden, 2008). Zónu najbližšieho vývinu môžeme chápať ako priestor potencionálneho vývinu dieťaťa, ktorý sa vytvára za pomoci druhého, v sociálnej kooperácii. Toto považoval Vygotskij za podstatný moment vo vzťahu vývinu s učením. Bol toho názoru, že medzi vývinom a učením sa

vytvára komplikovaná dynamická závislosť. Že sú navzájom prepojené tak, že učenie na jednej strane stojí na dosiahnutej úrovni vývinu už dozretých funkcií, ale zároveň na druhej strane funkcie stimuluje, predchádza im a aktualizuje inak nedostupné vnútorné vývinové procesy v zóne najbližšieho vývinu. Ak má byť učenie v zóne najbližšieho vývinu skutočne efektívne, nemôže sa sústrediť na doposiaľ získané a dozreté funkcie v detskom vývine, ale na tie, ktoré sa ešte len budú rozvíjať (Vygotskij, 1970). Na príklade si vysvetlíme, ako sa určuje zóna najbližšieho vývinu. Predpokladajme, že na základe štúdie sa zistilo, že dve deti sú rovnako staré a majú rovnakú mentálnu úroveň. To znamená, že obidve deti nezávisle riešia problémy s danou úrovňou obtiažnosti, ktorá zodpovedá štandardu pre ich vek. Takýmto spôsobom určujeme ich skutočnú mentálnu úroveň. Pomocou špeciálnych zariadení testujeme, do akej miery sú obe deti schopné vyriešiť problémy, ktoré tieto štandardy presahujú. Jednoducho povedané, žiadame dieťa, aby s nejakou spoluprácou vyriešilo problémy, ktoré presahujú hranice jeho mentálneho veku, a určilo, ako ďaleko sa môže potenciál intelektuálnej spolupráce pre dané dieťa rozšíriť a ako ďaleko presahuje jeho mentálny vek. Zónu najbližšieho vývinu dieťaťa teda tvorí oblasť nezrelých, ale dozrievajúcich procesov a posúva jeho mentálny vek, zatiaľ čo druhé dieťa s pomocou sa dostáva len na štandardnú mentálnu úroveň (Vygotsky, 1998 in Blunden, 2008). Je teda úroveň rozvoja týchto dvoch detí v tom istom veku rovnaká? Samozrejme ich podobnosť odlišujú funkcie, ktoré majú už vyvinuté. Ak tu však Vygotskij hovoril o procesoch ich zrenia, tak jedno dieťa sa dostalo ďalej ako druhé. Vygotskij sa taktiež vyjadril, že vzťah medzi vývinom a učením nie je stály a neustále sa mení s vekom. Hovorí o tom, že dieťa do troch rokov sa vyvíja podľa vlastného vývinového programu (Vygotskij, 1976).

Učenie v predškolskom veku podľa Vygotského prechádza od spontánneho k reaktívnemu. Detská psychika prechádza rekonštrukturalizáciou a dieťa začína byť schopné sa pomocou systematického používania jazyka učiť. Toto učenie už prebieha podľa určitého zvonku stanoveného programu. Výsledkom je rozvoj všeobecných pojmov a schopnosť chápať veci v súvislostiach. Stále to však musí spadať pod dosiahnutú úroveň myslenia dieťaťa, ako aj pod jeho vlastný vývojový program a potreby. Hlavnou úlohou predškolského vzdelávania je všeobecná pripravenosť na školské prostredie a na vyučovanie všeobecne (Vygotsky, 1976).

Podstatnú úlohu v zóne najbližšieho vývinu zohráva samotná hra, ktorá umožňuje dieťaťu prekračovať jeho možnosti a schopnosti a vytvára základy jeho sémantického priestoru (Vygotsky, 1966 in Schmolze, 2002).

Zóna najbližšieho vývinu zohráva podstatnú rolu, keď dieťa nastupuje do školy a jeho učenie sa mení na systematické, čo na dieťa vytvára veľký tlak v oblasti jeho vývinu (Vygotsky, 1976).

Podľa Vygotského očakávajú od detí v škole oveľa viac, ako sú reálne schopné vykonať, a tým predchádzajú ich vývin. Toto učenie zakladajú na ich nezrelých, alebo ešte len dozrievajúcich funkciách, a tak podporujú a stimulujú ich rozvoj. Dieťa si najskôr osvojí určité operácie a až potom sa učí ich vedome používať a cielene ovládať. Zo psychologického hľadiska je teda dôležité, aby sa dieťa naučilo vnímať vlastné psychické procesy a ich zámerné ovládanie. Podstatnou úlohou školského vzdelávania je aj rozvoj abstraktného a logického pojmového myslenia. Vygotskij sa vyjadril, že školské vzdelávanie je príčinou druhej rekonštrukturalizácie detskej psychiky, vďaka ktorej sa rozvíja jeho vedomie a kontrola nad vlastnými psychickými procesmi a dieťa je následne schopné logicky uvažovať (Vygotskij, 1970). Môžeme teda zhodnotiť, že význam zóny najbližšieho vývinu nekončí s detstvom. Chápeme ju ako istý potenciál ľudskej psychiky rozvíjať sa, rekonštrukturalizovať sa a ďalej rozširovať svoje možnosti počas celého života.

Zóna najbližšieho vývinu sa stala predmetom riešenia viacerých prác, ktoré sa snažia objasniť jej význam v rôznych oblastiach. V našom záujme bude priblížiť jej význam v pedagogickom zameraní a v procese učenia jednotlivca a jeho mentora. Dôležitými elementmi z didaktického hľadiska je rozplánovanie učebných etáp v zóne najbližšieho vývinu a rozsah zainteresovania iných jednotlivcov v procese učenia. Veľmi podstatnou úlohou je dosiahnuť, aby výučba mala efektívny, zaujímavý a obohacujúci charakter, a aby bolo možné napraviť nedostatky v učení, ktoré naopak prebieha bez pomoci dospelého (Petrová, 2008).

Zóna najbližšieho vývinu nám pomáha porozumieť, akú rolu zohráva spôsobilejší dospelý v učení dieťaťa, ktoré sa nachádza v období vývinu, a ako je možné posúvať jeho hranicu porozumenia rôznymi prostriedkami, ktoré môžu celý proces viacerými spôsobmi podporovať a meniť. Taktiež tu ide o zámerné, ale aj náhodné spôsoby spolupráce medzi dospelým a dieťaťom, ktoré mu pomáhajú lepšie porozumieť vykonávaným aktivitám, ako mu aj uľahčujú sa na nich následne podieľať. Vygotskij v tomto zmysle založil metódu lešenia, ktorá predstavovala rôzne možnosti, ktorými mohol dospelý viesť a usmerňovať dieťa a tak mu pomáhať riešiť úlohy, ktoré presahovali jeho doterajšie schopnosti a skúsenosti (Petrová, Pupala, 2008).

Učiteľ umožňuje žiakovi využívať rôzne formy „lešení“ a tie mu pomáhajú riešiť dané úlohy. Pestrosť týchto foriem je naozaj bohatá a učiteľ s ich pomocou dokáže: 1. vzbudiť u žiaka záujem vyriešiť danú úlohu,

2. predložiť mu úlohu tak, aby ju pochopil a nemal s jej vyriešením problém, 3. nenásilným spôsobom viesť žiaka k tomu, aby sa pri riešení úlohy nevzdával, 4. žiakovi vysvetliť, akým spôsobom sa odlišuje jeho riešenie úlohy od toho formálneho riešenia, 5. eliminovať možný negatívny postoj žiaka k riešeniu úlohy a tak sa vyhnúť možnosti jej nevyriešenia, 6. presne a zrozumiteľne vyjadriť čo od žiaka vyžaduje.

Proces učenia môže učiteľ plánovať len v závislosti od toho, akým spôsobom a v akom rozsahu je žiak schopný danú úlohu pochopiť. Učiteľ žiakovi predkladá danú úlohu, je prítomný pri jej riešení, dozerá na správnosť jej riešenia, a tiež reaguje v situáciách, kedy žiak môže mať nejaké problémy. V tomto prípade učiteľ predstavuje pomoc, ktorú môže žiak potrebovať, ale musí prijať ním zvolené postupy riešenia úlohy, ako aj jeho individuálne tempo. Je tu snaha o to, aby žiak vedel úlohu vyriešiť s využitím nových a zaujímavých stratégií, a aby tak spravil bez pomoci dospelého, ktorý potom bude mať za úlohu len eliminovať možné chyby. Učiteľ teda musí zvoliť takú mieru náročnosti danej úlohy, aby nebola príliš jednoduchá, ale ani príliš náročná. Poskytnutie daných stratégií pri riešení úloh v spolupráci medzi žiakom a jeho učiteľom, má pre žiaka dva dôležité významy. Prvým dôležitým významom je fakt, že žiak dokáže danú úlohu vyriešiť, aj keď mohla presahovať jeho schopnosti. Druhý význam sa vzťahuje na stratégie, ktoré boli síce žiakovi podané zvonka, ale on si ich zvnútorňuje, a ďalej s nimi postupuje ako s jeho mentálnymi stratégiami, ktoré mu pomôžu riešiť úlohy bez pomoci dospelého, a tak sa od takejto pomoci dokáže odpútať a ďalej pokračovať samostatne. Môžeme povedať, že sa v zóne najbližšieho vývinu nachádzajú štyri základne etapy učenia: 1. etapa, kde spôsobilejší dospelý riadi riešenie úlohy zvonka, 2. etapa, v ktorej žiak pôvodne poskytnutú pomoc využije na konkrétne riešenie úlohy, 3. etapa, ktorá žiakovi pomáha si riešenia danej úlohy automatizovať, zvnútorňovať a fosilizovať, 4. etapa, ktorá deautomatizuje dané riešenia a vytvára úplne inú, novoutvorenú zónu najbližšieho vývinu.

Dôležitým elementom v učení žiaka a v celom vyučovacom procese je rozvoj schopností a vedomostí samotného učiteľa. Učiteľ sa, ako aj žiak, nachádza vo vlastnej zóne najbližšieho vývinu, kde sa môže jeho profesionálny vývin rozvíjať a napredovať. Avšak celá táto myšlienka sa odráža od toho, akým spôsobom je žiak ochotný s učiteľom spolupracovať a či bude mať toto učenie, ktoré je podporované rôznymi metódami a stratégiami v zóne najbližšieho vývinu pozitívny výsledok. Dôležité je, aby učiteľ vytvoril čo najlepšie podmienky v procese učenia a aby rešpektoval individuálne požiadavky a potreby žiaka. Ak je toto dodržané, potom žiak rád prijme možnú pomoc od učiteľa a ten dosiahne to, že žiak bude dané úlohy riešiť kvalitnejšie,

zodpovednejšie a podľa jeho vlastného spôsobu. To znamená, že učenie v zóne najbližšieho vývinu je akousi spoluprácou oboch strán (Petrová, 2008).

Gordon Wells opiera svoj názor na význam zóny najbližšieho vývinu o tento výrok: „Ako učitelia môžeme pomôcť učiacemu sa prostredníctvom otázok, ktoré kladieme a pomoci, ktorú poskytujeme. Rovnako však môžeme prijať pomoc a riadenie z otázok a predpokladov učiacich sa – ale iba v prípade, že sme na to pripravení. Ale keď to umožníme, dáme do pohybu radikálnu transformáciu. Namiesto priestoru, kde sa odovzdáva statické a neosobné poznanie, sa z triedy stane komunita bádateľov, v ktorej je poznanie konštruované v kolaboratívnej aktivite tak, že sa všetci participanti podieľajú na aktivitách a prispievajú do nich najlepšie ako vedia, s prihliadnutím na požiadavky špecifickej situácie. A v tejto komunite, ako sme odhalili, spoločne vykonávaná aktivita produkuje kontext, v ktorom všetci participanti – učitelia, učitelia učiteľov, rovnako ako žiaci môžu asistovať jeden druhému v ich zónach najbližšieho vývinu a učiť sa navzájom jeden od druhého“ (Wells, 1999 in Petrová, 2008, s. 107).

Môžeme teda povedať, že samotný učiteľ musí rozvíjať svoje profesijné znalosti, aby bol schopný žiakovi poskytnúť vhodné podmienky pre učenie. Avšak tento rozvoj neovplyvňujú len odborné znalosti a príprava učiteľa, ale aj samotný žiak pôsobiaci na učiteľa a jeho učebný postup.

6 ROZVÍJACIE PROGRAMY V INTENCIÁCH ZÓNY NAJBLIŽŠIEHO VÝVINU

Poznaním zóny najbližšieho vývinu možno skúmať učebný potenciál jednotlivca a jeho kognitívnu modifikovateľnosť. L. S. Vygotskij ju predstavil ako dynamickú diagnostiku vývinu psychických funkcií dieťaťa. Proces vzdelávania tak obsahuje prvky diagnostiky, ktorou sa skúma úroveň vývinu dieťaťa a na jej základe sa nastavuje náročnosť a nadväznosť učebných stratégií. Rozvíjacie programy zóny najbližšieho vývinu, na ktoré sa zameriame v nasledovnom texte, ukazujú možnosti rozvoja psychických funkcií a učebného potencionálu jednotlivca inovatívnymi spôsobmi a podpornými prostriedkami. Každý program má špecifické vlastnosti a zameriava sa na rôzne oblasti vývinu dieťaťa, no vždy v rámci jeho kognitívnych schopností.

Metóda inštrumentálneho obohacovania R. Feuersteina je medzinárodne veľmi rozšírená. Jej podstatou je predchádzanie problémom v procese učenia, prípadne ich náprava. Taktiež podnecuje a stimuluje rozvoj poznávacích schopností človeka. Bola vytvorená a zavedená do praxe rumunským profesorom, ktorý sa v priebehu svojho života venoval najmä vývinovej, kognitívnej a klinickej psychológii. Študoval v Bukurešti, v Izraeli

a po príchode do Európy sa zaujímal aj o Vygotského a Piagetovu teóriu kognitívneho vývinu dieťaťa. R. Feuerstein počas svojho pôsobenia vyjadril nespokojnosť voči IQ testom, ktoré podľa jeho názoru neboli dostatočným prostriedkom na meranie inteligencie a preto sa rozhodol hľadať nové spôsoby a metódy na zisťovanie kognitívnej flexibility jednotlivcov. Vďaka svojim výskumom zistil, že sprostredkované učenie je základom pre pozitívne študijné výsledky aj pre deti, ktorých výkony sú slabšie. Táto metóda je vhodná pre bežných ľudí, pre deti ktoré vyrastajú v sociálne znevýhodnenom prostredí alebo pre také, ktoré majú poruchu učenia, pre mentálne či psychicky postihnutých jednotlivcov a taktiež pre seniorov (Feuerstein a kol., 2014; Málková, 2008; Pokorná, 2006). R. Feuerstein sa pri snahe o vytvorenie novej metódy odražal od prác J. Piageta, aj keď sa jeho názory v oblasti biologického zrenia nezhodovali s tými Piagetovými. R. Feuerstein teda uvádza svoj vlastný pohľad na kognitívnu teóriu vývinu: „Program inštrumentálneho obohacovania (FIE) je stratégiou pre rozvoj kognitívnych štruktúr učiaceho sa jedinca. Bol vytváraný a rozvíjaný viac ako štyridsať rokov ako priamy a cieľavedomý vplyv na tie mentálne procesy, ktoré pre svoju krehkosť alebo nevykonnosť sú zodpovedné za nedostatočné intelektuálne výkony, ktoré sa objavujú, akonáhle je žiak konfrontovaný s náročnými alebo menej známymi úlohami (Feuerstein a kol., 2014, s. 25). Metóda, o ktorej hovoríme je zložená zo štrnástich pracovných zošitov, v ktorých sú rozpracované postupy sprostredkovaného učenia v rôznych učebných situáciách. Tie vieme nasledovne využívať pri priamej interakcii s jednotlivcami, ktorí potrebujú istú špeciálnu pomoc, ale aj pri takých, ktorí majú vývin úplne v norme a ich výkony sú adekvátne ich schopnostiam. Každý z týchto pracovných zošitov obsahuje dvadsať inštrumentov, a tie sa zameriavajú na určitý kognitívny deficit, ale sú zároveň schopné pozitívne podporovať rozvoj predpokladaných schopností v učení. Podľa úrovne náročnosti volíme vhodné FIE kurzy. Pre deti predškolského veku je vhodná úroveň FIE basic, ktorá je základná. Jednotlivé inštrumenty by sa mali používať 3-5 krát do týždňa v hodinovom rozsahu celé dva roky (Feuerstein a kol., 2014). Feuerstein okrem samotnej metódy začal používať dynamické testovanie intelektu jednotlivca, a tak vedel zistiť aj úroveň jeho potenciálu pre učenie sa. Je dôležité poznamenať, že zakladateľom tohto testovania bol samotný L. S. Vygotskij, ktorý ho využíval v spojitosti so zónou najbližšieho vývinu. Jeho dynamické testovanie malo zistiť, čo daný jednotlivec potrebuje na to, aby sa jeho výkon zlepšil, aby sa jeho schopnosti ďalej rozvíjali a či vie podstúpiť určitú zmenu k dosiahnutiu nejakého cieľa. Toto dynamické testovanie je zložené z troch hlavných fáz: 1. pre - test: v tejto fáze sa zisťuje, akou úrovňou schopností jedinec disponuje, 2. fáza učenia a mediácie, v ktorej

mediátor dozerá na celý proces a poskytuje jednotlivcovi spätnú väzbu, ktorá mu ukáže, čo je zdrojom jeho pochybenia v prvej fáze a ako to má napraviť, a ako má ďalej správne postupovať, 3. post - test: posledná fáza sa zameriava na efektivitu výsledkov druhej fázy (Feuerstein a kol., 2010). Autor tvrdí, že nemožno inteligenciu považovať len za nemeniacu sa úroveň kognitívnych schopností, pretože sa neustále rozvíja a mení vplyvom prostredia.

Dôležitým faktorom pri zavedení FIE kurzov do procesu učenia je dôkladná príprava mediátora, ktorý musí dodržiavať základné princípy sprostredkovaného učenia. Feuerstein uvádza 3 základné princípy, ktoré by sa mali dodržiavať: 1. princíp zámernosti a vzájomnosti: v tomto princípe ide o vytvorenie vnútornej motivácie žiaka a spolupráce medzi ním a mediatorom, 2. Princíp transcendencie: pri dodržaní tohto princípu je žiak schopný využiť nadobudnuté sprostredkované poznatky v bežnom živote, 3. princíp sprostredkovaného významu. Tieto tri princípy majú univerzálny charakter a Feuerstein ich ešte dopĺňa o ďalších deväť princíпов sprostredkovaného učenia, ktoré môžu, ale nemusia byť v procese interakcie a zároveň poukazujú na odlišnosti medzi jednotlivcami, v ich kognitívnom vývine a v ich rozdielnych postojoch k učebným situáciám. Podstata tejto metódy spočíva teda v tom, že je možné rozvíjať kognitívne schopnosti pomocou sprostredkovaného učenia a to spôsobuje celkovú zmenu kognitívnej štruktúry človeka. Ide tu o to, že sa pasívne kognitívne funkcie transformujú a modifikujú na aktívne a z jednotlivca sa stane samostatný žiak (Feuerstein a kol., 2014). Táto metóda sa využíva v zahraničí už pomerne dlho, u nás zatiaľ nemá až také hlboké korene. Výskumy však preukazujú, že sú tieto metódy veľmi úspešné pri vývine jednotlivca a jeho kognitívnych funkcií a zdôrazňujú následný potenciál využitia týchto funkcií v praxi.

V oblasti fonologického uvedomovania detí predškolského veku je významnou dynamickou, metakognitívnou metódou Tréning fonematického uvedomovania profesora D. B. El'konina, ktorý sa začal o tento fenomén aktívne zaujímať už v päťdesiatych rokoch dvadsiateho storočia. Podstatou tejto metódy je, že sa orálna reč dieťaťa vytvára nielen z foném, ktoré sú prirodzenými a základnými jednotkami ale aj z grafém. Grafémy v tomto zmysle predstavujú akúsi abstraktnú reprezentáciu foném a to znamená, že dieťa si jazyk osvojuje zvukovým systémom, ktorý má v písanej reči svoju grafémou podobu. Podľa El'konina je nutné, aby si dieťa osvojilo najprv zvukový systém svojej materinskej reči a až potom bude schopné porozumieť písmenám, reťazcom písmen a ich podstate. Týmto názorom sa odlišoval od konvenčných prístupov formovania mechanizmu čítania. Nadobudnutie schopnosti čítania je zakotvené v ovládaní zvukovej stránky slov, v správnom narábaní s fonémami

a v schopnosti hláskovej analýzy a syntézy. El'konin zasvätil tejto problematike dlhoročné úsilie. To, že si dieťa musí najprv osvojiť zvukovú analýzu slov, uviedol aj vo svojich výskumoch, vďaka ktorým bol schopný publikovať učebnice, ktoré boli určené prvákom na základných školách. V týchto učebniciach si dieťa trénuje zvukovú analýzu slov až pokým si ju dostatočne neosvojí a až následne môže prejsť k osvojovaniu si samotných grafém. Metodika k osvojovaniu si fonemického uvedomovania vznikla na Slovensku z El'koninovej metodiky, ktorá však nebola určená na to, aby deti pochopili samotný jazyk a jeho pravidlá, ale sú v nej rozpracované úlohy, ktorými deti porozumejú materinskému jazyku a jeho štruktúre. Pozitívnym rozvojom fonemického uvedomovania detí v predškolskom veku dokážeme výrazne ovplyvniť kvalitu samotného čítania a tak sa vyhnúť možným problémom po nástupe do školy. Na druhej strane je táto metóda vhodná pre deti, ktoré majú poruchu reči alebo majú podozrenie na dyslexiu. V tomto prípade môže samotné učenie robiť deťom veľký problém, a práve nácvik fonemického uvedomovania im môže veľmi pomôcť. Podstatou metódy je, aby dieťa nadobudlo zručnosti v oblasti identifikácie hlások na základe ich opakovania sa v jazyku. Deti sa naučia, aký je rozdiel medzi samohláskami a spoluhláskami, medzi krátkymi a dlhými samohláskami a medzi tvrdými a mäkkými spoluhláskami. Budú vedieť používať odborné výrazy ako sú: slabiky, hlásky, samohlásky, spoluhlásky atď. Ďalej je dôležité, aby pochopili princíp rozlišovania foném (byť – byť) alebo, že keď sa v slove zamenia fonémy môže vzniknúť úplne nové slovo po významovej strane (pes – les) aj po formovej stránke (ruka – ruky). Po tom, ako sa naučia a pochopia všetko, čo bolo vymenované, budú reálne rozumieť štruktúre jazyka. Metodika sa rozdeľuje na pregrafémovú a grafémovú časť (Mikulajová, Dujčíková, 2001). V grafémovej časti ide o nácvik čítania a deti si osvojujú význam a tvar jednotlivých grafém ich spájanie do slov. Postup v tejto časti je taký, že sa deti snažia vkladať do schém grafémy, s ktorými sú už oboznámené. Pokiaľ ešte všetky neovládajú, schému dopĺňajú značkami ako v pregrafémovej časti. Pokiaľ nevedia správne doplniť schému celého slova, tvoria ju kombináciou písmen a značiek. Pre efektívnejšie učenie a zapamätanie si grafém sa využívajú rôzne pomôcky ako napríklad: kartičky a kocky s písmenami, písmena z plastu atď. Posledná časť je zameraná na samotné čítanie a techniku čítania. Deti sa hrovou formou učia riešiť úlohy zamerané na písmená a slová a čítanie sa pre nich stáva zábavným a tvorivým. Poznáme viacero dôvodov vďaka ktorým je pre dieťa hlásková štruktúra a jej pochopenie veľmi zložitým procesom. Dieťa si najskôr prirodzene osvojí význam slova a až neskôr jeho formu. Ak by ste predškólakovi dali za úlohu, že si má medzi slovami had a dážd'ovka vybrať

slovo, ktoré je dlhšie, s veľkou pravdepodobnosťou sa bude pozerat' na význam slov a preto zvolí slovo had. Ďalším dôvodom je, že deťom sa v niektorých slovách zdá byť výslovnosť nejasná a splýva im, čo spôsobí, že v slove pes bude na začiatku počuť „pe“, nie len samotné „p“. Posledným problémom s ktorým sa stretávame je pri úlohách, v ktorých má dieťa vymenovať z akých hlások sa dané slovo skladá, ale keďže sú jeho schopnosti v tejto oblasti ešte neúplné, nevie skontrolovať či je jeho riešenie správne. Pre dieťa je oveľa jednoduchšie začať so slabikovaním ako s hláskovaním. Pri slabikovaní dieťaťu pomáha rytmus reči, ktorý sa v nich vytvára prirodzene. Pri hláskovaní je to zložitejšie, pretože dieťa v predškolskom veku síce pozná písmenká no nepozná hlásky a je preň zložitá pomocou sluchového vnímania prejsť z umelého do prirodzeného uvedomovania si hláskovej štruktúry slova. Nácvik uvedomovania si hláskovej štruktúry detí predškolského veku môžeme realizovať jednoduchým spôsobom. Dieťa pri tomto nácviku má za úlohu intonačne natiahnuť dané hlásky v slovách, a tak si uvedomovať ich vyslovovanie. Volíme slová, ktoré sú vytvorené z troch hlások a postupne obmieňame, ktorú hlásku má dieťa zdôrazňovať. Najprv zdôrazňuje prvú hlásku, potom druhú a nakoniec poslednú. Je vhodné voliť slová, ktoré sa začínajú na spoluhlásky (Máčajová, 2011).

Modelovanie mentálnej činnosti detí je podľa El'konina podstatným prostriedkom k fonematickému uvedomovaniu. Je vytváraná z jednotlivých modelov, ktoré sa sústreďujú na podstatné vlastnosti daných predmetov a javov reality a pomocou nich je dieťa schopné riešiť dané úlohy. Interiorizáciou týchto modelov je dieťa schopné vnímať a využívať nielen ich vonkajšie vlastnosti, ale aj ich funkciu a to aj vo svojich predstavách a v mysli. Rozvoj modelovania mentálnej činnosti sa v predškolskom veku dá pomocou kreslenia, rolových hier a konštrukčných hier. Modelovanie sa po jeho osvojení stáva rozumovou schopnosťou dieťaťa. Deti sú schopné využívať tri typy modelov: 1. Konkrétny model: predstavuje daný objekt a jeho štrukturálnu stránku, 2. Všeobecný model: predstavuje v akej kategórii sa daný objekt nachádza, 3. Symbolický model: predstavuje nenázorné súvislosti a vlastnosti. Pre dieťa je zaznamenanie všetkých hlások v slove iba pomocou sluchu náročné, a preto mu názorné modelovanie umožňuje lepšie vidieť a uvedomiť si jeho hláskovú štruktúru. Je priaznivé využívať rôzne pomôcky, ktoré tento proces podporujú. Môžu to byť rôzne schémy, žetóny, grafické značky atď. Tieto pomôcky dieťaťu pomáhajú si lepšie zapamätať všetky fonémy, a tiež slúžia ako nástroj pre kontrolu správneho riešenia úlohy. Posledným charakteristickým znakom, ktorý El'konin uvádza vo svojom učení fonematického uvedomovania, je dostať do popredia pozornosť dieťaťa, jeho

sebakontrolu, kooperáciu a celkový rozvoj osobnosti. V tomto zmysle El'konin zaviedol vo svojej metodike také úlohy, na ktorých deti spolupracujú a budujú si sebadôveru v kolektíve. Deti sa učia prijať kritiku, čím povzbudzujeme ich osobný rast. Spravidla ale nekritizujeme samotné dieťa ale len jeho výsledky. Týmto spôsobom sa dieťa pripravuje na školské prostredie a dosahuje zdravú úroveň svojho sebavedomia (Mikulajová, Dujčíková, 2001).

Rozvíjací program KO-SE-TO je zaraďovaný do prostredia materských škôl so zámerom obohatenia ich klasického, zaužívaného programu. Tento program bol vytvorený so zámerom rozvíjať u dieťaťa jeho rozumovú, emocionálnu a tvorivú stránku osobnosti a tak prirodzene podporovať detské schopnosti. Program sa nesie v tematike Afrického prostredia a úlohy na seba nadväzujú v debovej línii. Program je rozdelený do troch častí. Odporúča sa jednotlivé časti striedať a je možné ich aplikovať počas celého školského roka (Duchovičová, Lazíková, 2008). V prvej časti sa u dieťaťa rozvíjajú rozumové, teda kognitívne schopnosti. Dieťa tieto schopnosti nadobúda od jeho narodenia tým, že začne vnímať svoje okolie, skúma ho, pozoruje a začína vykonávať malé pokusy. Dieťa si tak vytvára svoje vlastné poznanie. Na to, aby takéto poznanie nadobudlo, využíva jednotlivé kognitívne funkcie mozgu. Prvá časť „KO“ obsahuje trinásť obohatení, ktoré sa zameriavajú na každú jednu túto funkciu a postupujú od jednoduchých po náročnejšie a tým sa prihliada na rôznorodosť vývinových štádií jednotlivcov. Funkcie môžeme taktiež chápať ako inštrumenty, ktoré pomáhajú dieťaťu vnímať svoje okolie, vedieť sa v ňom orientovať a reagovať naň. Akákoľvek odchýlka od správneho vývinu jednotlivých inštrumentov môže spôsobiť človeku v budúcnosti rôzne problémy. Takéto odchýlky spôsobujú narušenie mozgovej funkcie a vytvárajú sa ťažšie deficity alebo jednoduchšie dysfunkcie (Duchovičová, Lazíková, 2008). Pozornosť je prostriedkom zapamätania si z veľkého množstva informácií len určitej časti, ktorá je pre nás podstatná a dôležitá. S veľkou pravdepodobnosťou si lepšie zapamätáme informácie, ktorým sme aktívne venovali svoju pozornosť, ako tie, ktorým sme svoju pozornosť venovali obmedzene alebo skoro vôbec. Pozornosť nám taktiež pomáha rýchlo reagovať na podnety prichádzajúce z nášho okolia. Do určitej miery našu pozornosť ovplyvňuje naše vedomie. Môžeme ju teda definovať aj ako stav bdlosti, v ktorom sa naše vedomie sústreďuje na prichádzajúce podnety, zatiaľ čo iné ignoruje. Ak nadobúdame pocit, že si niečo uvedomujeme, je to vďaka nášmu vedomiu, ktoré dokáže usmerňovať našu pozornosť. Z veľkej časti však prijímame informácie bez toho, aby naša pozornosť bola vedomá. Môžeme teda povedať, že naša pozornosť má vedomý ale aj nevedomý charakter (Verešová a kol., 2014).

V procese vyučovania sa stretávame s habituáciou a dishabituáciou. Habituácia znamená, že si vytvoríme návyk na nejaký podnet a postupne mu prestaneme venovať našu pozornosť, teda ho nevníname. Dishabituácia znamená, že ak sa podnet ktorému sme našu pozornosť prestali venovať zvýrazní, opätovne ho začneme vnímať. Tieto procesy sú pre dieťa dôležité, lebo sa musí naučiť odlišovať čo je pre neho podstatné a na čo má svoju pozornosť upísať. Pozornosť sa u detí rozvíja aktivitami, pri ktorých im dávame nejaké podnety, na ktoré musia reagovať. Napríklad sa dieťaťu určí, aké bude predstavovať zvieratko. Dieťa musí venovať pozornosť, aké slová učiteľka vyslovuje a po zaregistrovaní názvu svojho zvieratka vykoná nejaký pohyb, reakciu. Vnímanie nám pomáha zaznamenávať skutočnosť, podnety, situácie ale aj osoby a vďaka nemu sme schopní si vytvárať ucelený obraz. Tento proces je podmienený zmyslovými receptormi, ktoré stimulujú naše vnímanie. Vnímanie je podmienené našou pamäťou a skúsenosťami a súvisí s naším myslením, pozornosťou a je riadené motiváciou. V obohacujúcom programe KO-SE-TO sa nachádzajú úlohy, ktoré sú zamerané na zrakové vnímanie, sluchové vnímanie, vnímanie priestoru, vnímanie času a časového sledu. Vývin psychomotoriky sa sústreďuje hlavne na koordináciu oka a ruky. Dieťa sa učí si vytvárať predstavy o objekte a tak vnímať priestor. Vo vývine psychomotoriky sa stretávame s vývinom hrubej a jemnej motoriky a grafomotoriky. Úlohy a aktivity sa v programe zameriavajú na prechod od hrubej motoriky k jemnej. Dieťa, ktoré doposiaľ využívalo len hrubú motoriku a kreslilo celou rukou, sa učí používať svaly ruky a prsty a nacvičovať si tak svoju jemnú motoriku. Grafomotoriku si dieťa nacvičuje úlohami, ktoré sú zamerané práve na koordináciu oka a ruky. Môže to byť napríklad sledovanie čiar prstom, kreslenie prstom do piesku a podobne (Duchovičová, Lazíková, 2008).

Pamäť je prostriedkom vďaka ktorému sme schopní nadobúdať nové informácie o udalostiach, predstavách, podnetoch, pojmoch atď. Rozlišujeme tri druhy pamäti. Senzorická pamäť uchováva automaticky väčšinu nadobudnutých informácií ale len na krátku dobu, 2-3 sekundy, potom sa tieto informácie môžu pretransformovať do iného druhu pamäte alebo sa jednoducho stratia. Krátkodobá pamäť sa využíva neustále a uchováva nadobudnuté informácie na dobu maximálne 20 sekúnd. Do tohoto druhu pamäte sa dostávajú informácie nielen zo senzorickej ale aj z dlhodobej pamäte. Posledným druhom je dlhodobá pamäť, ktorá nadobudnuté poznatky uchováva neobmedzene na dlhší čas (Verešová a kol., 2014). Dieťa predškolského veku si pamäť spája so svojimi emotívnymi zážitkami a až neskôr sa začínajú vytvárať prvé náznaky úmyselného zapamätávania. Dieťa však využíva prevažne

mechanickú pamäť ako tú logickú. Trénovanie detskej pamäte sa dá prostredníctvom aktivít na zopakovanie správnej postupnosti daných predmetov alebo obrázkov (Duchovičová, Lazíková, 2008).

Dieťa je od narodenia súčasťou sociálneho prostredia, v ktorom si rozvíja svoju personálnu, sociálnu ale aj emocionálnu inteligenciu. Personálna inteligencia sa vytvára v momente, kedy si dieťa začne uvedomovať svoje vlastné ja, vytvorené vplyvom jeho okolia a sprevádzané jeho vnútornými pocitmi. Tento typ inteligencie je často veľmi ovplyvnený osobou, ktorá dieťa vychováva, teda jeho matkou. Deti, ktoré vyrastajú bez matky, majú veľmi často problém pri rozvoji ich personálnej inteligencie, pretože vzťah medzi matkou a dieťaťom je v prvých rokoch vývinu podstatným zdrojom informácií o sebe samom, ale aj o iných ľuďoch. Dieťa sa v rámci svojho interpersonálneho poznania snaží spájať svoje pocity s ľuďmi, so skúsenosťami a s prostredím. Ak dieťa chápe spojitosť medzi nimi začínajú sa v ňom vytvárať základy empatie. Dvojročné dieťa si začína uvedomovať svoju vlastnú existenciu a začína sa riadiť podľa vlastných myšlienok a plánov. V období od dvoch do piatich rokov života u dieťaťa nastáva veľká intelektuálna zmena. V tejto fáze spoznáva spoločnosť a jeho kultúru prostredníctvom symbolov, ktoré mu pomáhajú porozumieť iným ľuďom, ich pocitom ale aj vlastným skúsenostiam. Dieťa si začína čoraz viac uvedomovať, že sa z neho stáva individuálny jednotlivec. Interpersonálne poznanie seba samého z veľkej miery ovplyvňujú dospelí prostredníctvom bariér, ktoré dieťaťu určujú. Tieto bariéry rodičia vytvárajú na základe kultúrnych a morálnych hodnôt a dieťa sa učí zhodnotiť svoje negatívne správanie, ktoré je často sprevádzané pocitom viny. Dôležité je, aby dieťa prišlo do kontaktu s inými deťmi, s ktorými sa naučí spolupracovať, bude im schopné poskytnúť pomoc a riešiť s nimi vzniknuté konflikty. Pri vytváraní detskej sebadôvery a vlastného sebaobrazu je podstatným elementom povzbudenie. Učiteľka dieťa povzbudzuje tým, že mu dáva najavo čo si na jeho nápadoch cení, poukazuje na jeho šikovnosť a podporuje jeho nápady. Ak sa u dieťaťa správne vyvinie emocionálna inteligencia, je schopné porozumieť svojím pocitom, vie ovládať svoje nálady, dokáže sa vcítiť do druhého, prejavuje úctu, priateľské správanie, láskavosť. V školskom prostredí by sa mal klásť dôraz na to, aby si dieťa uvedomovalo vlastné emócie, aby ich zvládalo, aby bolo schopné motivovať samého seba, aby si vytváralo pozitívne medziľudské vzťahy a aby vnímalo emócie druhých. Program v druhej časti obsahuje trinásť obohatení „SE“ kde sa nachádzajú úlohy, ktoré kladú dôraz na rozvoj emocionálnych, kognitívnych, behaviorálnych spôsobilostí, na emocionálne sebauvedomovanie, na zvládanie emócií,

na tvorivé uplatňovanie emócií, na empatiu a rozlišovanie svojich emócií a na orientáciu v medziľudských vzťahoch (Duchovičová, Lazíková, 2008).

Tvorivosť je sprevádzaná novými, originálnymi nápadmi a kreatívny človek má väčší predpoklad k dosiahnutiu úspechu. Tvorivosť je ovplyvnená biologickými, psychologickými a sociálnymi faktormi. V predškolskom veku sa tvorivosť rozvíja tvorivými hrami a pomocou programov na rozvoj tvorivosti. Tvorivé riešenie úloh alebo tvorivé hry sú pre dieťa zaujímavé, pretože v nich môže prejsť svoju fantáziu. Činnosti, ktoré majú tvorivý charakter, vytvárajú príjemnú atmosféru a dokonca sa vďaka nim zapájajú do činnosti aj deti, ktoré sú viac hanblivé. Tvorivé činnosti pomáhajú zvládať problémové situácie a taktiež deti, ktoré sa vyznačujú poruchou správania alebo komunikačnými problémami. Vďaka tvorivosti sa u detí rozvíja reč, komunikácia, pohybové a výtvarné zručnosti, logické myslenie a zmyslové vnímanie. Posledná časť programu obsahuje trinásť obohatení „TO“ v rámci úloh, ktoré sú zamerané na podnecovanie fantázie, tvorivého myslenia, na rozvoj tvorivej a vizuálnej obrazotvornosti, flexibility, predstavivosti, výtvarnej tvorivosti, schopnosti dotvárať dej, verbálnych schopností, originálnych nápadov, tvorivého vyjadrenia pomocou pohybu, hľadania zvláštnych spojení medzi údajmi, tvorbe nových asociácií a mnoho úloh, ktoré sú ich kombináciou (Duchovičová, Lazíková, 2008).

7 DISKUSIA A ZÁVER

Na základe analýzy zdrojov, jednak v oblasti Vygotského vývinovej teórie, jednak v oblasti jej možných aplikácií, odporúčame pre praktickú činnosť pedagógov v predprimárnom vzdelávaní na vývin dieťaťa pôsobiť zámerne, cieľavedome dlhodobo (pri rešpektovaní relevantných vývinových teórií, jednou z nich je aj teória Vygotského). Pri pôsobení na vývin dieťaťa rešpektovať zónu najbližšieho vývinu. Zónu najbližšieho vývinu naplňať prostredníctvom primeraných rozvíjajúcich programov (Tréning fonematického uvedomovania podľa D. B. El'konina, Stimulačno – obohacujúci program KO-SE-TO pre predprimárne vzdelávanie, Metóda inštrumentálneho obohacovania podľa Reuvena Feuersteina). Do procesu vyučovania zaradiť priebežnú diagnostiku a evidenciu dosiahnutých pokrokov v detskom vývine. Primerane – na základe veku - voliť vhodný obsah, metódy a ciele pri jednotlivých činnostiach. Postupovať cyklicky od jednoduchých k zložitejším javom. Rešpektovať názory, predstavy a skúsenosti dieťaťa získané v procese ontogenetického vývinu a následne vyučovanie riadiť tak, aby vznikla asociácia medzi novým a starým. Vytvárať možnosti vzájomnej kooperácie žiakov a tak podporovať ich socializáciu.

V dnešnej uponáhľanej dobe je častokrát veľkým problémom sa pozastaviť a zamyslieť sa nad dôležitosťou podstatných elementov, ktoré predurčujú našu budúcnosť, ale aj budúcnosť celého ľudstva. Deti sú rozhodne jedným z týchto elementov, pretože prostredníctvom nich tu zanechávame aj kúsok z nás. Ich výchova a vzdelávanie je len v našich rukách a je na nás, ako k tak veľkej zodpovednosti budeme pristupovať. Pre lepšie pochopenie detského vývinu sme sa v tejto práci odrazili od Vygotského teórie. Časť práce sme venovali jeho osobnému životu, ktorý ovplyvnil aj jeho vedecké skúmanie. Zamerali sme sa na mnohé oblasti, ktoré nám priniesli nový pohľad na vývin a učenie dieťaťa. Táto téma prináša mnoho nových poznatkov, ktoré dokážu človeka obohatiť po odbornej, ale aj osobnej stránke. Prostredníctvom tejto práce zisťujeme, že ako učiteľ je nesmierne dôležité vplývať na každú stránku rozvoja osobnosti dieťaťa. Dieťa v predškolskom veku sa dostáva do prostredia, ktoré nepozná, je pre neho nové, no zároveň mu poskytuje veľa možností a prostriedkov pre jeho vývin. Dieťa sa formuje prostredníctvom svojho okolia, v ktorom vyrastá a ktoré naň vplýva. Ako sme zistili, pri detskom, ale nie len detskom vývine, zohráva dôležitú úlohu zóna najbližšieho vývinu, ktorá posúva schopnosti dieťaťa za hranice ich aktuálnej vývinovej úrovne. Využívaním jednotlivých rozvíjacích programov, ktoré súvisia práve so zónou najbližšieho vývinu v materskej škole podporujeme plynulý priebeh rozvoja osobnosti dieťaťa a predchádzame tak možným komplikáciám, ktoré ho môžu postretnúť pri nástupe do školy. Výsledkom práce bolo porozumenie významu zóny najbližšieho vývinu v predškolskom vzdelávaní a oboznámení sa s konkrétnymi programami, ktoré zónu najbližšieho vývinu rozvíjajú a odporúčanie vybraných programov pre praktickú aplikáciu v predškolskom vzdelávaní. Lev Semionovič Vygotskij bol rozhodne psychológom svetového formátu a pre každého bude veľkou výzvou zaznamenať len časť jeho znalostí, pretože ich je nesmierne veľa a všetko sa zdá byť zaujímavé a dôležité. Dúfame však, že sa nám to aspoň čiastočne podarilo a Vygotského myšlienky budú naďalej považované za nesmierne prínosné a budú sa môcť ďalej rozvíjať.

LITERATÚRA

BLUNDEN, A. (2008). The Collected Works of L. S. Vygotsky, The problem of age, Volume 5. [online]. Psychology and Marxism Internet Archive (marxists.org) 2008. [cit. 2020.02.08].

DUCHOVIČOVÁ, J. – LAŽÍKOVÁ, A. (2008). *Rozvoj osobnosti dieťaťa a profesionalita učiteľky v materskej škole. Stimulačno – obohacujúci program KO-SE-TO pre materské školy*. Bratislava: IRIS, 250 s. ISBN 978-80-89256-28-0

- FEUERSTEIN, R. a kol. (2014). *Vytváření a zvyšování kognitivní modifikovatelnosti. Feuersteinův program instrumentálního obohacení*. Praha: Karolinum, 2014. 476s. ISBN 978-80-246-2400-6
- FEUERSTEIN, R. a kol. (2010). *Beyond smarter. Mediated learning and the brain's capacity for change*. New York: Columbia University, 2010. 176s. ISBN 978-0-8077-5118-3
- HELD, L. – PUPALA, B. (1995). *Psychogenéza žiakovho poznania na vyučovaní*. Bratislava : vydané vlastným nákladateľstvom (tlač: Edičné stredisko AMOS PF UK), 1995, 110 s. ISBN 80-967362-7-2
- KIKUŠOVÁ, S. - KOSTRUB, D. (2011). *Hra a jej edukačné využitie na rozvíjanie kompetencií z perspektívy sociálneho konštruktivismu* In: *Hra v predprimárnej edukácii*. - Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2011. s. 248-257. - ISBN 978-80-555-0467-4
- LANGMEIER, J. – KREJČÍROVÁ, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Grada publishing, a.s. Praha, 2006. 368s. ISBN 80-247-1284-9
- MÁČAJOVÁ, M. (2001). *Jazyková gramotnosť teórie a metódy jej rozvoja*. Nitra: PF UKF v Nitre, 2011. 100s. ISBN 978-80-558-0005-9
- MÁLKOVÁ, G. (2008). *Umění zprostředkovaného učení. Teoretická východiska a výzkum instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina*. Praha: Togga, 2008. 121s. ISBN 978- 8087258-02-6
- MIKULAJOVÁ, M. – DUJČÍKOVÁ, O. (2001). *Tréning fonemického uvedomovania podľa D. B. El'konina*. 1. vydanie. Bratislava: Dialóg, spol. s. r. o., 2001. 83s. ISBN 80-968502-1-0
- MOONEY, C. G. (2000). *Theories of childhood : an introduction to Dewey, Montessori, Erickson, Piaget & Vygotskij*. [online]. Library of Congress Cataloging-in-Publication Data, 2000.103p. [cit. 2019.12.02].
- PETROVÁ, Z., (2008). *Vygotského škola v pedagogike*. 1. vyd. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2008. 150s. ISBN 978-80-8082-196-8 45
- PETROVÁ, Z. – PUPALA, B. (2008). K súčasným pedagogickým diskusiám o zóne najbližšieho vývinu. In *Pedagogika: časopis pro pedagogické vědy*. ISSN 0031-3815, 2008 roč. 58, č. 2, s. 117-130.
- PIAGET, J. (1970). *Psychologie intelligence*. Praha: SPN, 1970, 147s.
- POKORNÁ, V. (2006). *Inkluzivní a kognitivní edukace*. Sborník přednášek. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2006. 388s. ISBN 80-7290-258-X
- RYBÁR, J. (1997). *Úvod do epistemológie Jeana Piageta*. Bratislava: Iris, 1997. 124s. ISBN 80- 88778-43-3
- SCHMOLZE, N. (2002). *Play and its role in the Mental Development of the Child* . [online]. Psychology and Marxism Internet Archive (marxists.org) 2002 [cit. 2020.02.20].

- SOUKUPOVÁ, N. (2012). *Vědomí a svoboda: L. S. Vygotskij a jeho teorie lidské psychiky*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2012. 136s. ISBN 978-80-7308-438-7
- STERN, D. N. (1985). *The Interpersonal World of the Infant*. New York: Basic Books, 1985. 352 s. ISBN 978-0-465-09589-6
- ŠTECH, S. (1992). *Škola stále nová*. Praha: Univerzita Karlova - Karolinum, 1992. 258s. ISBN 80-7066-673-0
- VEREŠOVÁ, M., a kol. (2014). *Prehľad všeobecnej psychológie*. Bratislava: Enigma Publishing s.r.o, 2014. 276s. ISBN 978-80-89132-89-8
- VYGOTSKIJ, L. S. (1970). *Myšlení a řeč*. Praha: SPN, 1970. 295s.
- VYGOTSKIJ, L. S. (2004). *Psychologie myšlení a řeči*. 1. vyd, Praha: Portál, 2004. 135s. ISBN 80-7178-943-7
- VYGOTSKIJ, L. S. (1981). *Psychologie umění*. Vyd. 1. Praha: Odeon, 1981. 528s.
- VYGOTSKIJ, L. S. (1976). *Vývoj vyšších psychických funkcí*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976. 356s. 46
- WERTSCH, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. [online]. Cambridge: Harvard University Press, 1985. 262p. [cit. 2020.01.14]. Dostupné na internete: ISBN 0-674-94351-1

ROZVOJ SOCIÁLNYCH KOMPETENCIÍ V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

DEVELOPMENT OF SOCIAL COMPETENCES IN PRE-PRIMARY EDUCATION

Terézia Radosová, Andrea Juhásová

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá hľadaním možností rozvoja sociálnych kompetencií detí predškolského veku. Popisuje znaky vystihujúce predškolský vek a taktiež zmeny, ktorým v danom období dieťa čelí. Poukazuje sa na dôležitosť prostredia rodiny a materskej školy, ktoré sú silným determinantom rozvoja sociálnych kompetencií. Venuje sa pozornosť ich významu, funkciám, cieľom a spôsobu podieľania sa na formovaní sociálneho rozvoja dieťaťa. Ponúka prehľad metód zážitkového učenia. Sústreďí sa konkrétne na metódy výchovno- vzdelávacieho procesu materskej školy formujúce sociálne kompetencie, akými sú tvorivá dramatika, artefietika a nezabúda sa ani na dôležitú súčasť detstva, hru.

Kľúčové slová: Sociálna kompetencia; Predškolský vek; Zážitkové učenie; Tvorivá dramatika; Artefietika; Hra.

Abstract: The paper is concerned with searching the possibilities for social competences development of children in pre-primary education. Attention is paid to general terms related to social competence. It deals with demarcation of competence, key competences, followed by a closer definition of social competence and her connection with concepts like skills, social and emotional intelligence. There is a brief description of the marks and the changes patterned with pre-school age. It also talks about the importance of the kindergarden and family environment which are great determinants for social competences development. It explores their functions, significance and participation in the child's social growth. The paper offer the methods of educational process in the kindergarden which support formalizing the social competences. It means methods such as creative drama, artefiletics and child's game.

Keywords: Social competence; Pre- school age; Learning through experience; Creative Drama; Artefiletics; Game.

1 ÚVOD

Predškolský vek je vyčlenený vekovou hranicou od troch do šiestich rokov. Možno ho tiež nazvať obdobím veľkých zmien vnímaných po stránke kvalitatívnej i kvantitatívnej alebo obdobím celostného vývinu osobnosti.

V tomto veku sa u dieťaťa dajú postrehnúť odlišnosti, ktorými doposiaľ nedisponovalo. Najvýraznejší progres je vnímaný najmä v kognitívnej oblasti, konkrétne sa jedná o pozornosť, pamäť, reč, ale veľká zmena je taktiež citel'ná po emocionálnej stránke či v rozvoji sociálnych kompetencií.

Rodina je miestom, kde sa dieťa prvýkrát zoznamuje so spoločnosťou, buduje si prvé sociálne vzťahy s rodičmi, súrodencami, inými príbuznými. Na rozvoj a výchovu dieťaťa v rodine nadväzuje prostredie materskej školy, kam sa dieťa na začiatku predškolského veku dostáva. V prostredí materskej školy si dieťa načrtnuté sociálne kompetencie, správne zvolenými metódami a prístupom učiteľa, hlbšie rozvíja. Učí sa počúvať názory druhých, korigovať svoje emócie, osvojuje si pravidlá prosociálnosti či empatickosti voči okoliu, adekvátne rieši konflikty vzniknuté v rovesníckej skupine detí, skrátka sa pripravuje na život v spoločnosti. Aby dokázalo byť skutočne v budúcnosti sociálne zdravým jedincem, je veľmi podstatné začať s formovaním sociálnych kompetencií už v ranom veku dieťaťa.

Cieľom našej práce je zamerať sa na prostredie materskej školy a poukázať na možnosti rozvoja sociálnych kompetencií detí prostredníctvom presadenia metód zážitkového učenia. Zážitkom dochádza u detí k trvácnejšiemu, ľahšiemu a nenásilnému osvojeniu si poznatkov, skutočností. Našu pozornosť sústreďíme konkrétne na metódy tvorivej dramatiky, výtvarnej metódy artefiliety a na typický prvok detstva- hru. Našou snahou je tiež poukázať na vplyv rodiny, vykresliť podstatu dobrého vzťahu medzi rodičmi, puto medzi matkou a dieťaťom a vytvoriť zásady napomáhajúce pri prvotnom formovaní sociálnych kompetencií.

2 ROZVOJ SOCIÁLNYCH KOMPETENCIÍ V PROSTREDÍ MATERSKEJ ŠKOLY

Na výchovu v rodine nadväzuje prostredie materskej školy, kam sa dieťa práve v predškolskom veku dostáva. Materská škola sa totižto priamo a výraznejšie podieľa na budovaní ich sociálnych kompetencií.

Materskú školu môžeme tiež charakterizovať ako výchovno- vzdelávaciu inštitúciu, v ktorej prebieha zámerná, systematická, cieľavedomá personalizácia a socializácia dieťaťa predškolského veku. Je to skrátka miesto, kde sa dieťa spontánne rozvíja (Opravilová, 2010).

Podhájecká (In Kominarec, Podhájecká, Ihnacík, 2000, s. 61) tvrdí, že *„poslaním predškolskej výchovy je rozvíjať osobnosť dieťaťa a pripraviť ho na vstup do základnej školy.“*

Cieľom materských škôl podľa zákona č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní je osobnostný rozvoj detí vo všetkých oblastiach, najmä v oblasti

komunikačných schopností, sociálnych, občianskych a kultúrnych kompetencií či matematickej gramotnosti.

Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016, s. 6) pokladá za hlavný cieľ *„dosiahnutie optimálnej, kognitívnej, senzomotorickej a sociálno-citovej úrovne ako základu pre školské vzdelávanie v základnej škole a pre život v spoločnosti.“*

Tým, že sa dieťa každodenne dostáva do kontaktu so svojimi rovesníkmi v prostredí materskej školy, vo veľkej miere sa uňho rozvíjajú sociálne kompetencie, osvojuje si pravidlá pre prácu v kolektíve, taktiež si buduje svoje prvé sociálne vzťahy vo väčšej skupine. Rovesnícke skupiny majú v predškolskom veku nasledovné črty, vďaka ktorým dochádza k sociálnemu rozvoju:

- ✓ ide o vzťah detí s rovnakým stupňom vývinu i osobným sociálnym statusom, čo prospieva vzájomnej otvorenosti, spontánnosti,
- ✓ dieťa rado upevňuje svoje schopnosti, súperí, presadzuje sa medzi ostatnými, avšak sebahpresadzovanie postupne prispôsobuje druhým, aby bolo pre nich prijateľné, pozitívne hodnotené a nevedlo k jeho odmietnutiu,
- ✓ nastáva zlepšovanie koordinácie vo vnímaní, vzájomné odkrývanie svojho spôsobu myslenia, uvedomovania si základov sociálnej kontroly,
- ✓ postupne sa zmiernuje detský egocentrizmus, začína viac komunikovať,
- ✓ porovnávať sa, napodobňovať, spolupracovať, kooperovať a vytvárať pozitívne sociálne vzťahy,
- ✓ medzi rovesníkmi sú po piatom roku stále výraznejšie prejavy empatie, delenia, dávania, pomáhania, prosociálneho správania rešpektujúceho práva ostatných,
- ✓ dieťa prejavuje solidaritu, súcit, emočnú oporu znevýhodnenému dieťaťu,
- ✓ nadobúda skúsenosti so zvládaním konfliktov s ohľadom na záujmy oboch strán (Vágnerová, 2005, s. 210).

Stimuláciu rozvoja spomínaných sociálnych, ale i emocionálnych kompetencií dieťaťa určujú nasledovné upravené výchovné zásady Roche Olivara (In Ondrušková, 2011, s. 70).

Výchovné zásady môžeme vymedziť ako spoločensky či individuálne ustálené názory na konanie, správanie, jestvovanie, existenciu, ako princípy, pravidlá, ktorými sa má riadiť proces výchovy, ktoré majú byť vo výchovnom procese rešpektované tak, aby ich aplikácia bola v súlade s požiadavkami spoločnosti (Hlásna a kol., 2006).

- ✓ zásada- vytvoriť z triedy výchovné spoločenstvo

Učiteľ svojím prístupom a správaním má podporovať priateľské vzťahy medzi deťmi, podporiť efektívnu spoluprácu medzi sebou. Prostredníctvom spolupráce sa deti majú podieľať na vytvorení skupiny charakteristickej svojou solidaritou, aktívnou komunikáciou a rovnocennosťou.

- ✓ zásada- prijímať dieťa také, aké je a prejavovať mu priateľské city
Podstatu hľadajú v objavovaní a rozvíjaní povedomia vlastnej hodnoty u každého dieťaťa. Učiteľ by mal spoznať svet dieťaťa, prejavovať priateľské city, akceptovať ho bez predsudkov.
- ✓ zásada- pripisovať deťom pozitívne vlastnosti, najmä prosociálnosť
Pri tejto zásade sa jedná o proces atribúcie, čo znamená pripisovanie významu objektu alebo situácii. Učiteľ má teda dieťaťu pomôcť, aby si podporovanú pozitívnu vlastnosť, prosociálny prejav osvojil do takej miery, že sa preňho stane trvalým charakteristickým znakom.
- ✓ zásada- formulovať jasné a splniteľné pravidlá
Učiteľ má byť predstaviteľom pravidiel, stálym sociálnym vzorom, predlohou k identifikácii, čo dieťaťu umožňuje si postupne prisvojiť pravidlá interpersonálneho, prosociálneho správania i mravných hodnôt.
- ✓ zásada- pokojne upozorniť na dôsledky negatívnych javov, indukčná disciplína
Učiteľ adekvátne napomína a objasňuje dieťaťu následky správania voči iným deťom. V tomto prípade rozvíjanie jeho sociálnych kompetencií môže nadobudnúť empatický a prosociálny charakter.
- ✓ zásada-nabádať k prosociálnosti
Dieťa je vystavené priamemu, silnému povzbudzovaniu k prosociálnej činnosti, čo má v reálnej situácii pozitívny vplyv na prežívanie vlastnej zodpovednosti v prospech druhého.
- ✓ zásada- stimulovať prosociálnosť
Prosociálnosť je stimulovaná pozitívnymi aspektmi po poskytnutí pomoci, služby, akými sú najmä sociálne odmeny (slovné pochvaly, neverbálne prejavy) charakteristické svojou trvácnosťou, ale i odmeny materiálne.
- ✓ zásada- do výchovného procesu zapájať rodičov
Koooperáciou rodinného prostredia s materskou školou docielime vytvorenie výchovného spoločenstva, kde hlavným znakom je vzájomná aktívna participácia na výchove dieťaťa. Prostredníctvom spolupráce spomínaných dvoch skupín, možno dosiahnuť efektívny rozvoj sociálnych kompetencií dieťaťa.

Zážitkové učenie – rozvoj sociálnych kompetencií prostredníctvom hry

Dieťa predškolského veku si osvojuje nové poznatky najlepšie prežitím istého zážitku. Vďaka nemu môže dôjsť k väčšiemu prehĺbeniu a predĺženiu času udržania si získanej informácie.

O zážitkovom učení môžeme hovoriť vtedy, keď je učenie späté s emocionálnym prežívaním dieťaťa (Krupová, Rochovská, 2012, s. 12). Zážitkové učenie je prístup k vzdelaniu založený na vyššej schopnosti ľudskej pamäte vstrebávať informácie (Jabczunová, 2013, s. 6). Jeho synonymum je tiež experienciálne či skúsenostné učenie. Termín experienciálne učenie sa prebral z anglického slova *experience*, čo znamená zážitok, skúsenosť (Krupová, Rochovská, 2012, s. 12).

V psychologickom slovníku (Hartl, Hartlová, 2000, s. 701) vysvetľujú pojem zážitok ako „každý duševný stav, ktorý jedinec prežíva. Je to vždy vnútorný, subjektívny, citovo previazaný zdroj osobnej skúsenosti. Hromadí sa celý život a skladá jedinečné duševné bohatstvo každého človeka“.

Je považovaný za nový trend vo vzdelávaní podporujúci u detí pozitívne sebahodnotenie, ale i hodnotenie iných. V triede vytvára a podporuje pozitívnu atmosféru, najmä pocit bezpečia a lásky (Kariková, 2006). Aby dieťa precítilo svoj zážitok, významnú úlohu zohráva záverečná reflexia (Švábová, In Trubíniová a kol., 2007).

Tvorivá dramatika

Tvorivá dramatika je tvorivý spôsob získavania skúseností, vedomostí, zručností, formovanie postojov na základe vlastného prežitku a vlastnej aktívnej činnosti pri jednaní, na princípe hry. Dochádza ku skúmaniu a preverovaniu námetov a tém vytváraných z vlastných postojov k nim v konfrontácii s postojom ostatných zúčastnených“ (Svobodová, a kol., 2010, s. 136). Prostredníctvom tvorivej dramatiky je možné osvojiť si práve zručnosti umelecké, pohybové, ale i komunikačné a sociálne kompetencie (Rumanová, 2011, s. 9).

Metódy tvorivej dramatiky je osožné začať uplatňovať už v predškolských zariadeniach. Je totižto istým nástrojom k realizácii empatie a prosociálnosti. Vytvára tiež priestor na vyjadrenie vlastnej identity v oblasti sociálnych vzťahov s rovesníkmi, na znázornenie svojich zážitkov, skúseností, predstáv. Učí ich akceptovať a rešpektovať odlišnosti iných, spoznávať ich pocity a vyjadrovať sa výrazovými prostriedkami (Majzlanová, Pajdlhauserová, 2014, s. 80).

Tvorivá dramatika tvorí i istú prípravu na život v spoločnosti. „Aby sme mohli úspešne žiť s ostatnými ľudskými bytosťami, musíme im rozumieť. Čím

je naše porozumenie širšie, hlbšie a chápacejšie, tým bohatší bude náš život. Aby sme rozumeli druhej osobe a vedeli, ako sa cíti, musíme vstúpiť na jej miesto a skúsiť sa cítiť ako ona“ (Wardová, in Machková, 1998, s. 52). Prostredníctvom „obutia“ si topánok niekoho iného dochádza k rozvíjaniu pocitu vcítania sa do druhých a zdokonaleniu ľudského pochopenia (McCaslinovej, in Machková, 2004).

Artefiletika

Artefiletika sa radí k novým metódam výtvarných činností. Význam slova hľadáme v predpone arte, čo v preklade znamená niečo, čo nás privádza k umeniu či umenie samotné. Príponu filetika si môžeme vysvetľovať buď ako prístup k výchove, alebo ako príponu, odvodenú zo starogréčtiny, fil, filé chápanú ako disponovanie kladným citovým vzťahom, v tomto prípade súvisiacim s umeleckým smerom (Slavík, 2001, s. 12).

„Artefiletika je moderné poňatie výtvarnej výchovy, ktoré využíva niektoré prostriedky arteterapie. Nadväzuje na dobrú tradíciu českej výtvarnej výchovy, založenú predovšetkým na rozvoji tvorivosti dieťaťa (Slavík, 1997).

Podľa Stiburka (2000, s. 36) je „pedagogickou disciplínou využívajúcou podobné postupy ako arteterapia v oblasti výchovy, v rozvoji pozitívnych čŕt osobnosti a prevencie psychických a sociálnych patológií. Podporuje taktiež spontánnu expresivitu, zameriava sa na zážitkovú stránku tvorby. Rozvíja citlivosť a vnímavosť voči estetickým kvalitám života a tvorivosť, citlivosť voči svetu, vzťahom. Využíva kultivujúci potenciál osobnej a skupinovej reflexie.“ Využíva tiež metódy zhodujúce sa s metódami arteterapie, avšak prenáša ich do oblasti výchovy. Napomáha formovať u detí pozitívne vlastnosti, podieľa sa na sebapoznávaní, osobnostnom raste a je využiteľná pri prevencii sociálnych patológií jedinca (Potměšilová, Sobková, 2012).

Prostredníctvom expresívnych, zážitkových metód a techník artefiletiky môžeme tvrdiť, že je využiteľná tiež ako skriningová, intervenčná, facilitačná či preventívna metóda (Běhouňková, 2007). Vďaka jej zavedeniu môžeme predísť výskytu problematického správania v triedach, akými sú napríklad konflikty, hádky, delenie sa na skupinky, ohováranie, ponížovanie, prejavy agresivity, arogancie. Deti sa učia hľadať konštruktívne riešenia problému, zvládať záťažové situácie, sú vedení ku uvedomovaniu si vlastných hraníc, možností a perspektív (Homzová, 2015).

Prinášame pohľad na konkrétne oblasti sociálnych kompetencií, na ktoré artefiletika vplýva a výrazne ich formuje:

- ✓ komunikácia, kooperácia,
- ✓ ocenenie a podpora,

- ✓ tolerancia, empatia,
- ✓ spoločné zdieľanie a riešenie problémov,
- ✓ rozvíjanie sociálnych vzťahov (Homzová, 2015).

3 DISKUSIA A ZÁVER

Predškolský vek je charakteristický výraznými zmenami osobnosti dieťaťa. Zmeny vo vývine je možné odhaliť v kognitívnej, emocionálnej, motorickej i sociálnej oblasti.

Dieťa prichádza na svet ako bytosť spoločenská, čo znamená, že k svojmu životu nevyhnutne potrebuje cítiť prítomnosť inej osoby.

Primárnu skupinu osôb tvorí rodina. Rodina predstavuje najdôležitejšie miesto v živote dieťaťa. Stotožňujeme sa s názorom autorky Hroncovej (1996), ktorá tvrdí, že rodičia pôsobia na dieťa nielen zámerným výchovným vplyvom, ale aj spontánne, svojím osobným príkladom. Rodičia prezentujú deťom prvé sociálne vzory, obrazy, ktoré sa snažia neskôr v spoločnosti napodobňovať. Myslíme si tiež, že dieťa do veľkej miery odzrkadľuje správanie k druhým z obrazu, ktorý vidí vo vzťahu svojich rodičov. Ak po väčšinu času medzi manželmi vládne harmónia, láska, vzájomná úcta, dieťa má väčší predpoklad pre zdravé presadenie sa a ľahšie vytvorenie si blízkych vzťahov v skupine rovesníkov.

Materská škola predstavuje prostredie podieľajúce sa na priamom formovaní a rozvíjaní sociálnych kompetencií. Podľa nášho názoru, najväčší podiel má na tom skupina rovesníkov. Ako tvrdia autori Niesel a Griebel (2005) deti sa učia prekonávať konflikty, budujú si schopnosť rešpektovať názory, potreby, zvláštnosti druhého, zjednodušene povedané- učia sa empatii.

Miera osvojenia si sociálnych kompetencií v predškolských zariadeniach sa dá zvyšovať i pomocou bežnej detskej činnosti- hry. Hra zastáva v živote dieťaťa veľmi podstatné miesto. Je to prirodzená činnosť, pri ktorej sa dieťa celostne rozvíja. Ako tvrdí Koťátková (2005), hra vzniká z vnútornej potreby a výrazne pôsobí na život dieťaťa ako v oblasti kognitívnej, tak aj v oblasti sociálnej. Poskytuje priestor na vlastnú sebarealizáciu, na prejavovanie pocitov, na stimuláciu prosociálneho správania a iných vlastností súvisiacich s rozvojom sociálnych kompetencií. V našej práci sme sa zamerali konkrétne na voľnú hru, ktorá vytvára, podľa nášho názoru, najprirodzenejšiu cestu k sociálnemu rozvoju detí. Môžeme súhlasiť, že pedagóg má za úlohu vytvoriť deťom podnetné prostredie a ponechať im voľnosť vo výbere hry. Deti si následne samé určujú pravidlá, pociťujú medzi sebou súdržnosť, spoluprácu, poprípade môžu čeliť situácii, ktorá si vyžaduje riešiť vzniknuté konflikty.

Pri metóde tvorivej dramatiky spomenieme názor samotnej zakladateľky Winifred Wardovej (in Machková, 2007), ktorá ju vníma ako umeleckú výchovu obohacujúcu deti radosťou, prinášajúcu uvoľnenie, navodzujúca nové poznatky, skúsenosti v oblasti osobnostného a sociálneho rozvoja dieťaťa. Vzhľadom na vytýčený cieľ našej práce, tvorivá dramatika sa podieľa na formovaní sociálnych kompetencií v činnostiach, akými sú práca v skupine, reagovanie a stotožnenie sa s pocitmi iných či v zdokonaľovaní sociálnej komunikácie. Sme presvedčení, že tvorivá dramatika deťom, podľa slov autorov zaoberajúcich sa ňou, navodí pocit uvoľnenia a radostných myšlienok.

Artefietiku radíme do skupiny nových metód výtvarných činností. Podľa nás je jedným z najväčších determinantov rozvoja sociálnych kompetencií či už v predprimárnom vzdelávaní, alebo v prostredí základnej školy. Môžeme potvrdiť, že v tomto smere má významnú úlohu práve reflektívny dialóg, vďaka ktorému deti medzi sebou komunikujú, spoznávajú svoje pocity, oboznamujú sa navzájom o postupe svojej tvorby, učia sa načúvať jeden druhého a tiež snažia sa akceptovať prípadné odlišné názory. Podľa slov Homzovej (2015) môže tiež slúžiť ako spôsob prevencie proti problémovému správaniu detí v materských školách. Disponujeme totožným názorom, pretože si myslíme, že komunikáciou a odkrývaním myšlienok iných, sa dokážu konfliktné situácie do veľkej miery zmierniť.

Vo výskumoch v danej oblasti sa pozornosť zameriava prevažne na deti v školskom veku. Výsledky týchto výskumov nás však inšpirujú v zmysle aplikácie adekvátnych metód rozvoja sociálnych kompetencií v predškolskom veku. Napríklad: autorka Predanocyová (2017) vidí cieľ rozvoja v realizácii kooperatívneho vyučovania, ktoré sa sústreďuje na spoluprácu žiakov pri riešení úloh. Celý proces výučby je riadený učiteľom, ktorý vedie žiakov k plánovaniu svojej práce, k sebakontrolu, k riešeniu sporov. Suchožová (2014) taktiež vidí zmysel v rozvoji sociálnych kompetencií práve v skupinovej práci ako forme vyučovania, prostredníctvom ktorej dochádza k skvalitňovaniu a stmelovaniu kolektívu. Žiaci sú vystavení vzájomnej komunikácii, buduje sa pozitívna atmosféra, priateľské vzťahy, eliminujú sa predsudky a stereotypy.

Keď zhrnieme zábery všetkých metód vzťahujúcich sa k sociálnemu rozvoju detí predškolského veku a zakomponujeme i výskumy sústrediace sa na mladší školský vek, naše odporúčania nachádzame v budovaní si spoločných zážitkov prostredníctvom skupinových prác. Za skupinové práce považujeme napríklad spoločné tvorivé činnosti, tvorby projektov, simulácie bežných činností. Snažili by sme tiež častejšie vytvárať priestor na realizáciu voľnej hry. Ďalej by sme zaradili do vzdelávacích činností také činnosti, vďaka ktorým sa vytvorí priestor na opis emócií, pocitov, zážitkov a deti budú vystavené

hlbšiemu osvojovaniu empatického nazerania na druhých a väčšmi budú vedieť dokázať prejať navonok svoje vlastné prežívanie. Taktiež veľký prínos pri rozvíjaní sociálnych kompetencií vidíme v realizácii spomínanej výtvarnej metódy artefiletiky. Prostredníctvom nej by u detí dochádzalo k celostnému rozvoju, či už v oblasti sociálnej, tvorivej, alebo komunikačnej.

Deti s dostatočne rozvinutými sociálnymi kompetenciami si spravidla rýchlejšie budujú vzťahy, disponujú vlastnosťou rešpektovania pravidiel v skupine, vedia sa zdravo presadiť, akceptovať názory iných, dokážu riešiť konflikty nenásilnou cestou. Zvolenými metódami vieme predísť neadekvátnemu, častokrát vyostrenému správaniu maloletých detí objavujúcich sa už v materských školách. Miera osvojenia si sociálnych kompetencií je zárukou v budúcom budovaní si vzťahov v spoločnosti.

LITERATÚRA

BĚHOUNKOVÁ, L. (2007). *Artefiletická facilitace a intervence rizikových žáků na 2. stupni základní školy*. Rigorózná práca, MUNI, Brno, 2007. 179 s.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000. 774 s.

HLÁSNA, S. a kol. (2006). *Úvod do pedagogiky*. Nitra:Enigma, 2006, 356 s.

HOMZOVÁ, J. (2015). *Artefiletika v pedagogickej činnosti učiteľa výtvarných predmetov*. [online]. Bratislava : Metodicko- pedagogické centrum, 2015. ISBN 978-80-565-0955-5. Dostupné online: < https://mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/j_homzova_artefiletika_v_pedagogickej_cinnosti_ucitela_vytvarnych_predmetov.pdf>.

HRONCOVÁ, J. (1996). *Sociológia výchovy*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 1996, 103 s.

JABEZUNOVÁ, Z. (2013). *Aplikovanie zážitkového učenia na 1. stupni základnej školy*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2013, 32 s. Dostupné online: <https://mpc-edu.sk>.

KARIKOVÁ, S. (2006) *Kapitoly z pedagogickej psychológie : učebný text pre pedagógov, vychovávateľov a majstrov odborného výcviku*. Žilina: Inštitút priemyselnej výchovy, vzdelávacie a rekvalifikačné centrum, 2006. - 137 s.

KOMINAREC, I., ŠUŤAKOVÁ, V., DARGOVÁ, J. (2005). *Základy pedagogiky*. Prešov : Prešovská univerzita, 2005. 138 s.

KOŤÁTKOVÁ, S. (2005). *Hry v materské škole v teorii a praxi*. Praha : Grada, 2005. 184 s..

KRUPOVÁ, D., ROCHOVSKÁ, I. (2012). *Námety na tvorivú dramatikú v materskej škole*. [online]. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2012. Dostupné na internete: < https://mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/krupova_-

- _rochovska_-vyuzivanie_metod_zazitkového_ucenia_v_materskej_skole.pdf>.
ISBN 978-80-8052-456-2.
- MACHKOVÁ, E. (2004). *Jak se učí dramatická výchova*. Praha : Akadémiya muzických umění, 2004. 224 s.
- MACHKOVÁ, E. (2007). *Úvod do studia dramatické výchovy. 2. Vydanie*. Praha : Nipos, 2007. 160 s.
- MAJZLANOVÁ, K., PAJDLHAUSEROVÁ, E. (2014). *Tvorivá dramatika v materskej škole*. [online]. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2014. Dostupné online: <https://mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/tvoriv_dramatika_v_materskej_kole-_majzlanova_2c_pajdlhauserova_zalomene.pdf>.
- NIELSEL, R., GRIEBEL, W. (2005). *Poprvé v mateřské škole*. Praha: Portál, 2005. 100 s.
- ONDRUŠKOVÁ, I. (2011). *Participácia materskej školy a rodiny pri stimulácii psychosociálneho vývinu dieťaťa*. Ružomberok : Verbum, 2011. 180 s.
- OPRAVILOVÁ, E. (2010). *Dieťa sa hrá a spoznáva svet*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1988. 179 s.
- POTMĚŠILOVÁ, P., SOBKOVÁ P. (2012). *Arteterapie a artefiletika nejen pro sociální pedagogy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, 111 s.
- PREDANOCYOVÁ, L. (2017). Rozvíjanie tvorivého a kritického myslenia v intenciách interpersonálnej komunikácie In: *Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe*: zborník štúdií z medzinárodnej vedeckej konferencie, konanej v Nitre 13.-14. Novembra 2017. Nitra : UKF, s. 562-563.
- RUMANOVÁ, J. (2015). *Využitie literárneho textu v tvorivej dramatike*. [online]. Bratislava : Metodicko- pedagogické centrum, 2015. ISBN 978-80-7068-207-4. 9. Dostupné online: < https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/14_ops_janka_rumanova_vyuzitie_l_iterarneho_textu_v_tvorivej_dramatike.pdf>.
- SLAVÍK, J. (1997). *Od výrazu k dialogu ve výchově*. Praha : Karolinum, 1997. 199s.
- SLAVÍK, J. (2001). *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky). I. díl*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. 282 s.
- STIBUREK, M. (2000). *Arteterapie, artefiletika - podoby, obsah, hranice, role, cíle*. In: *Současná arteterapie v České republice a v zahraničí*. Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta ve spolupráci s Českou arteterapeutickou asociací, Praha, s. 33-47.
- SUCHOŽOVÁ, E (2014). *Rozvíjanie a hodnotenie kľúčových kompetencií v edukačnom procese*. Bratislava: Metodicko – pedagogické centrum, 2014. 94 s.

- SVOBODOVÁ, E. a kol. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole*. Praha: Portál, 2010. 166 s.
- ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV. (2016). *Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. [cit. 2019-10-02]. Dostupné online: http://www.statpedu.sk/files/articles/nove_dokumenty/statny-vzdelavaci-program/svp_materske_skoly_2016-17780_27322_1-10a0_6jul2016.pdf
- TRUBÍNIOVÁ, V. a kol. (2007). *Predškolská pedagogika*. Ružomberok: Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku.
- VÁGNEROVÁ, M. (2012). *Vývojová psychologie dětství a dospívání*. Praha : Univerzita Karlova, 2012. 536 s.
- ZÁKON č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/>.

VZŤAH NEPODLOŽENÝCH TVRDENÍ A MÝTOV O LGBT A ROVESNÍCKEHO VPLYVU K HOMONEGATIVITE, BINEGATIVITE A TRANSNEGATIVITE U SLOVENSKÝCH ADOLESCENTOV

RELATION OF UNSUBSTANTIATED BELIEFS AND MYTHS ABOUT LGBT AND PEER INFLUENCE TO HOMONEGATIVITY, BINEGATIVITY AND TRANSNEGATIVITY AMONG SLOVAK ADOLESCENTS

Daniel Lenghart, Marcela Verešová

Abstrakt: Cieľom našej práce je zistiť a analyzovať vzťah nepodložených tvrdení a mýtov o LGBT a rovesníckeho vplyvu k homonegativite, binegativite a transnegativite u slovenských adolescentov. Výskumu sa zúčastnilo 209 adolescentov z 8 krajov Slovenska: 102 mužov a 107 žien. Ako výskumný nástroj sme využili modifikovanú verziu Škály homofóbie/The Homophobia Scale (Wright, Adams, & Bernat, 1999; modif. Lenghart, 2019), modifikovanú verziu Škály vnímaného rovesníckeho tlaku/The Perceived Peer Pressure Scale (Palani, & Mani, 2016; modif. Lenghart, 2019) a vlastnú autorskú škálu Mýty a empiricky nepodložené presvedčenia o LGBT+ minorite (Lenghart, 2019). Výskumné zistenia poukazujú na vysokú mieru korelácie nepodložených mýtov a tvrdení o LGBT a rovesníckeho vplyvu vo vzťahu k homonegativite, binegativite a transnegativite u adolescentov z kohorty dospievajúcej populácie Slovákov.

Kľúčové slová: homonegativita, binegativita, transnegativita, interné faktory, externé faktory, rovesnícke skupiny, postoje, predsudky, mýty.

Abstract: The aim of our study is to identify and analyse correlations of unsubstantiated beliefs and myths about LGBT and peer influence to homonegativity, binegativity and transnegativity among Slovak adolescents. 209 Slovak adolescents from 8 regions participated in this research: 102 men and 107 women. As a research tool, we used the modified version of The Homophobia Scale (Wright, Adams & Bernat, 1999; modif. Lenghart, 2019), modified version of The Perceived Peer Pressure Scale (Palani & Mani, 2016; modif. Lenghart, 2019) and author's scale Myths and Empirically Unsubstantiated Beliefs about LGBT+ Minority (Lenghart, 2019). The research findings point to a significant correlations of unsubstantiated myths and claims about LGBT and the peer influence to homonegativity, binegativity and transnegativity in adolescents from the cohort of the adolescent Slovak population.

Keywords: homonegativity, binegativity, transnegativity, internal factors, external factors, peer groups, attitudes, prejudice, myths.

1 ÚVOD

Výskumy v oblasti homonegativity, binegativity a transnegativity, ako aj osobnosti inak než heterosexuálne orientovaných kohort ľudí sú dostupné (napríklad Herek, Cogan, Gillis, Glunt, 1997; Williamson, 2000; Mullick, Wright, 2002; Brady, 2011) , avšak menej zastúpené sú výskumy, ktoré by sledovali korelačný alebo predikčný vzťah interných a externých faktorov podieľajúcich sa na vzniku a rozvoji homonegativity, binegativity a transnegativity. Zámerom našej štúdie je preto obohatiť vedecké poznatky o vzájomných vzťahoch nepodložených tvrdení a mýtov o homosexualite/bisexualite/transexualite ako jedného z interných faktorov a rovesníckeho vplyvu ako jedného z externých faktorov. Náš príspevok predstavuje výskum, ktorý má exploračný charakter v oblasti výskumu korelátov homonegativity, binegativity a transnegativity.

Princípy „homofóbie“, „bifóbie“ a „transfóbie“ v našich kultúrach existujú pomerne dlho. Nejde o nijak zvláštny, moderný fenomén, pretože korene môžeme nájsť už v samotnom stredoveku, kedy boli tieto formy identít vnímané ako sexuálne deviácie, druhy proti prírode, či sodomia (Fafejta, 2016). Svoje terminologické ukotvenie však dostali behom začiatku 21.storočia: homofóbia – Weinberg (1972), bifóbia – Ochs (1992) a transfóbia – Norton (1997). My však na báze viacerých autorov (Hudson & Ricketts, 1980; O'Donohue, Caselles, 1993; Morrow, 2000;) budeme operovať s pojmami ako je homonegativita, binegativita a transnegativita, nakoľko sú psychologicky aj lingvisticky aplikovateľnejšie celkovo v rovine negatívneho vnímania voči LGBT-identifikovaným jednotlivcom.

V oblasti sociálneho ukotvenia zdroja postoja kinak orientovaným identitám, než je heterosexuálna (ale vo všeobecnej rovine k inakosti), existujú viaceré sociálne (externé) vplyvy/zdroje, ktoré zohrávajú významnú úlohu v percipovaní inakosti a postojom voči nim (interiorizácia). Vrcholnou externou formou je práve heterosexizmus, ktorý predstavuje najvyššiu časť hierarchie a moci spoločnosti a devaluje iné identity okrem heterosexuálnej (Ames, 1996; Ondrisová et al., 2002; Herek, 2004; Szymanski, Kashubeck-West, Meyer, 2008 a i.). Jedným zo zdrojov devalvácie inakosti heterosexizmom môže byť napríklad aj medializovanie vedecky nepodložených tvrdení, pričom nepodložené tvrdenia a mýty samé o sebe predstavujú interný/psychologický faktor vzniku homonegativity, binegativity či transnegativity. Tieto dezinformácie, mýty či nepodložené tvrdenia môžu vznikať na báze neúmyselného dezinformovania (misinformácie), alebo na báze zámerného ublíženia určitej osobe či skupine (Fox, 1983; Hernon, 1995). Klasickými prípadmi dezinformácií, mýtov či nepodložených tvrdení môžu byť napríklad, že: (1) bisexuálne identifikovaní jednotlivci prenášajú HIB infekciu z LGBT

komunity do heterosexuálnej (Ames, 1996); LGBT ľudia sú vo všeobecne nezodpovední či promiskuitní (Watney, 1988; Adam, 1992), alebo že všetci sú zženštilí a lesby mužatky (Fejes, Petrich, 1993). Tieto prípady dezinformácií, mýtov či nepodložených tvrdení vedú širokú spoločnosť k internalizovaniu mylných informácií, ktoré následne vedú k negatívnemu vnímaniu marginalizovanej skupiny, či jednotlivca (napr. Herek, 2009; Pérez-Testor et al., 2010; Holland, Matthews, Schott, 2013; Loutzhenheiser, 2015; Copp, Koehler, 2017). Mnoho autorov a autoriek (napr. Albert, 1986; Treichler, 1988; Adam, 1992; Cheney, 2012; Kaoma, 2013; Bompani, Brown, 2015; Bompani, Valois, 2017; Strand, Svensson, 2019 a i.) uvádzajú média ako najväčší mocenský monopol spoločnosti v šírení anti-lgbt postojov (predsudkov) a dezinformácií voči nim. Zimbardo & Leippe (1991, s. 233) poukazujú na to, že „predsudok je zvyčajne produktom síl sociálneho vplyvu, ktoré kladú svoj nárok do mysle mladých ľudí ešte predtým, že budú schopní alebo motivovaní im odporovať.“

Jedným z faktorov, ktoré v rámci externých vplyvov pôsobia na vznik homonegativity, binegativity či transnegativity sú rovesnícke skupiny, ktoré sú neoddeliteľnou súčasťou vývinu dospelujúceho jednotlivca (sekundárna rovesnícka socializácia – Harris, 1995). Prostredníctvom situácií (sociálnych interakcií), ktoré umožňujú vytvárať si určitú skúsenosť voči objektu si človek formuje vlastný názor, alebo presvedčenie na daný objekt, ktorý by mal predstavovať relatívne stabilný postoj voči danému objektu (Ajzen, 1993). Zimbardo & Leippe (1991, s. 36) konštatujú, že „postoje sú kľúčovými bodmi útoku v mnohých stratégiách ovplyvňovania. Konečným cieľom ovplyvňovania môže byť zmena správania,...“ Takýmto spôsobom môžu fungovať napríklad rôzne subkultúry, či rovesnícke skupiny, ktoré do veľkej miery ovplyvňujú postoje svojich členov a to ako na kognitívnej a afektívnej, tak aj na behaviorálnej úrovni (Smolík, 2010). Rovesnícke skupiny predstavujú významnú sociálnu entitu, ktorá rovnomerne ovplyvňuje svojich členov, udáva spoločné presvedčenia, či potláča individualitu (Rusbolt, Van Lange, 2003; Poteat, Vecho, Rivers, 2015). V kruhoch týchto skupín je teda omnoho ľahšie ovplyvňovať svojich členov a vytvárať negatívne postoje či konania voči out-group členom. Výrazné množstvo autorov a autoriek (napr. Olweus, 1993; Ennet, Bauman, 1994; Ryan, 2001; Espelage, Holt, Henkel, 2003; Williams, Langhinrichsen-Rohling, Finnegan, 2017; Mucherah, Finch, White, Thomas, 2018; Salmon, Turner, Taillieu, Fortier, Afifi, 2018; Hall, Rodgers, 2019) sa zhoduje na fakte, že rovesnícke skupiny sú vysokým zdrojom diskriminačného správania a šikany v období dospievania. Tieto skupiny teda do vysokej miery produkujú a rozvíjajú diskriminačné správanie napríklad aj na základe sexuálnych predsudkov (negatívnych postojov), ktoré sú internalizované

a šírené vo vnútornom systéme skupiny. Le Bon (2015) poukazuje na to, že sú tu zásadné faktory, ktoré možno považovať za primárne, ktoré pôsobia na presvedčenia a názory davov, ktoré možno aplikovať aj do menších davov, ako sú sekty, subkultúry, či davy zločinné a ovplyvňujú nimi zmýšľanie, postoje a tým aj správanie svojich členov: (1) Rasa - (história národa, kde kultúra považuje svoj národ ako jediný správny), (2) Tradície - (tradícia ako pevný koreň kultúry, bez zmien), (3) Čas (čas ako veľký vládca, ktorý pôsobí na názory a zároveň ich mení), (4) Politické a sociálne inštitúcie - inštitucionálne faktory (ako liečitelia jedného národa, ale škodca pre druhého) a (5) Vzdelanie a výchova - modely (že vysoké vzdelanie nerobí z človeka šťastnejšieho a mravnejšieho; že výchova dnešných detí vedie k pochmúrnym obavám v budúcnosť národa). Považujeme za potrebné zdôrazniť, že rovesnícke skupiny majú vplyv aj na pozitívny rozvoj ich členov. Viacerí autori (napr. Berndt, 1979; Barry, Wentzel, 2006; Wentzel, Filisetti, Looney, 2007; Sumter, Bokhorst, Steinberg, Westenberg, 2009; Glaser, Shelton, Bree, 2010; Padilla-Walker, Fraser, Black, Bean, 2014 a ďalší) uvádzajú, že rovesnícke skupiny majú aj vplyv na rozvoj prosociálneho správania svojich in-group členov, posilňujú pozitívne medzi-skupinové interakcie či posilňujú rezilienciu voči negatívnemu nátlaku.

Na základe nami špecifikovaných selektovaných premenných reprezentujúcich jeden interný faktor vzniku a prejavov homonegativity, binegativity a transnegativity - nepodložené tvrdenia a mýty (a ich komponenty) a jeden externý faktor - rovesnícky vplyv (a jeho súčasti) formulujeme nasledovné ciele nášho výskumu:

1. Identifikovať vzťahy medzi homonegativitou, binegativitou a transnegativitou (a ich komponentmi - afektívny, behaviorálny a kognitívny) a vybraným interným faktorom - nepodložené tvrdenia a mýty (nepodložené tvrdenia a mýty o homosexualite; nepodložené tvrdenia a mýty o bisexualite; nepodložené tvrdenia a mýty o transexualite)
2. Identifikovať vzťahy medzi homonegativitou, binegativitou a transnegativitou (a ich komponentmi - afektívny, behaviorálny a kognitívny) a vybraným externým faktorom - rovesnícky vplyv (poddanosť voči rovesníckej skupine; rezistencia voči rovesníckej skupine; podpora rovesníckej skupine) u slovenských adolescentov.

Výskumy venované analýze vzťahov (korelačných či predikčných) nami sledovaných premenných (nepodložené mýty a tvrdenia, rovesnícky vplyv) a homonegativity/binegativity/transnegativity v dostupnej literatúre nie sú zastúpené, avšak existujú teoretické východiská (uvedené v úvode), ktoré nám umožňujú formulovať nasledovné vedecké predpoklady:

H1: Predpokladáme významný vzťah medzi homonegativitou, transnegativitou, binegativitou a nepodloženými tvrdeniami a mýtami o homosexualite u slovenských adolescentov.

H1.1: Predpokladáme významný vzťah medzi afektívnym komponentom homonegativity, transnegativity, binegativity a nepodloženými tvrdeniami a mýtami o homosexualite u slovenských adolescentov.

H1.2: Predpokladáme významný vzťah medzi behaviorálnym komponentom homonegativity, transnegativity, binegativity a nepodloženými tvrdeniami a mýtami o homosexualite u slovenských adolescentov.

H1.3: Predpokladáme významný vzťah medzi kognitívnym komponentom homonegativity, transnegativity, binegativity a nepodloženými tvrdeniami a mýtami o homosexualite u slovenských adolescentov.

H2: Predpokladáme významný vzťah medzi homonegativitou, transnegativitou, binegativitou a nepodloženými tvrdeniami a mýtami o bisexualite u slovenských adolescentov.

H2.1: Predpokladáme významný vzťah medzi afektívnym komponentom homonegativity, transnegativity, binegativity a nepodloženými tvrdeniami a mýtami o bisexualite u slovenských adolescentov.

H2.2: Predpokladáme významný vzťah medzi behaviorálnym komponentom homonegativity, transnegativity, binegativity a nepodloženými tvrdeniami a mýtami o bisexualite u slovenských adolescentov.

H2.3: Predpokladáme významný vzťah medzi kognitívnym komponentom homonegativity, transnegativity, binegativity a nepodloženými tvrdeniami a mýtami o bisexualite u slovenských adolescentov.

H3: Predpokladáme významný vzťah medzi homonegativitou, transnegativitou, binegativitou a nepodloženými tvrdeniami a mýtami o transsexualite u slovenských adolescentov.

H3.1: Predpokladáme významný vzťah medzi afektívnym komponentom homonegativity, transnegativity, binegativity a nepodloženými tvrdeniami a mýtami o transsexualite u slovenských adolescentov.

H3.2: Predpokladáme významný vzťah medzi behaviorálnym komponentom homonegativity, transnegativity, binegativity a nepodloženými tvrdeniami a mýtami o transsexualite u slovenských adolescentov.

H3.3: Predpokladáme významný vzťah medzi kognitívnym komponentom homonegativity, transnegativity, binegativity a nepodloženými tvrdeniami a mýtami o transsexualite u slovenských adolescentov.

H4: Predpokladáme významný vzťah medzi homonegativitou, transnegativitou, binegativitou a poddajnosťou voči rovesníckej skupine u slovenských adolescentov.

H4.1: Predpokladáme významný vzťah medzi afektívnym komponentom homonegativity, transnegativity, binegativity a poddajnosťou voči rovesníckej skupine u slovenských adolescentov.

H4.2: Predpokladáme významný vzťah medzi behaviorálnym komponentom homonegativity, transnegativity, binegativity a poddajnosťou voči rovesníckej skupine u slovenských adolescentov.

H4.3: Predpokladáme významný vzťah medzi kognitívnym komponentom homonegativity, transnegativity, binegativity a poddajnosťou voči rovesníckej skupine u slovenských adolescentov.

H5: Predpokladáme významný vzťah medzi homonegativitou, transnegativitou, binegativitou a rezistenciou voči rovesníckej skupine u slovenských adolescentov.

H5.1: Predpokladáme významný vzťah medzi afektívnym komponentom homonegativity, transnegativity, binegativity a rezistenciou voči rovesníckej skupine u slovenských adolescentov.

H5.2: Predpokladáme významný vzťah medzi behaviorálnym komponentom homonegativity, transnegativity, binegativity a rezistenciou voči rovesníckej skupine u slovenských adolescentov.

H5.3: Predpokladáme významný vzťah medzi kognitívnym komponentom homonegativity, transnegativity, binegativity a rezistenciou voči rovesníckej skupine u slovenských adolescentov.

H6: Predpokladáme významný vzťah medzi homonegativitou, transnegativitou, binegativitou a podporou rovesníckej skupine u slovenských adolescentov.

H6.1: Predpokladáme významný vzťah medzi afektívnym komponentom homonegativity, transnegativity, binegativity a podporou rovesníckej skupine u slovenských adolescentov.

H6.2: Predpokladáme významný vzťah medzi behaviorálnym komponentom homonegativity, transnegativity, binegativity a podporou rovesníckej skupine u slovenských adolescentov.

H6.3: Predpokladáme významný vzťah medzi kognitívnym komponentom homonegativity, transnegativity, binegativity a podporou rovesníckej skupine u slovenských adolescentov.

2 METÓDY

Metódy výskumu

Na identifikovanie homonegativity, binegativity a transnegativity sme využili nami upravenú Škálu homonegativity, binegativity a transnegativity

(z pôvodnej The Homophobia Scale autorov Wright., Adams, & Bernat, 1999). Pre potrebu identifikácie ďalších súčastí škály boli jednotlivé položky upravené tak, aby merali aj binegativitu a transnegativitu. Použitá škála obsahuje 25 položiek, ktoré sýtia 3 faktory:

1. Afektívny komponent HBT - položky: 1, 2, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 22.
2. Behaviorálny komponent HBT - položky: 12, 13, 14, 15, 17, 19, 21, 23, 24, 25.
3. Kognitívny komponent HBT - položky: 3, 8, 16, 18, 20.

Škála má charakter Likterovej škály, na ktorej dospievajúci hodnotia jednotlivé výroky na stupnici: (1) Úplne súhlasím; (2) Súhlasím; (3) Súhlasím, ani nesúhlasím; (4) Nesúhlasím; (5) Úplne nesúhlasím. Rozsah celkového skóre: sa pohybuje medzi 25 a 125, pričom skóre 25 prezentuje vysoko podporné afektívne, behaviorálne a kognitívne smerovania voči homosexuálom, bisexuálom a transexuálom (opozitum homofóbie, bifóbie a transfóbie) a skóre 125 prezentuje extrémnu homofóbiu, bifóbiu a transfóbiu zastúpenú tak v afektívnej, kognitívnej i behaviorálnej sfére.

Na identifikovanie nami sledovaných vybraných interných faktorov homonegativity, binegativity a transnegativity, konkrétne nepodložených tvrdení a mýtov o LGBTI+ komunite, sme konštruovali vlastnú autorskú škálu, ktorá bola vytvorená na báze viacerých odborných zdrojov (primárne Sloboda, 2016). Škála obsahuje 15 výrokov, ktoré reprezentujú nepodložené tvrdenia voči homosexuálom, bisexuálom a transsexuálom. Je možné ju vyhodnotiť prostredníctvom celkového skóre (min. 15 a max. 75) alebo skóre tvrdení a mýtov voči vybraným sexuálnym identitám:

1. Nepodložené tvrdenia a mýty o homosexualite - položky: 1,4,7, 10, 13.
2. Nepodložené tvrdenia a mýty o bisexualite - položky: 2, 5, 8, 11, 14.
3. Nepodložené tvrdenia a mýty o transsexualite, - položky: 3, 6, 9,12,15.

Škála má charakter Likterovej škály, na ktorej dospievajúci hodnotia jednotlivé výroky na stupnici: (1) Úplne súhlasím; (2) Súhlasím; (3) Súhlasím, ani nesúhlasím; (4) Nesúhlasím; (5) Úplne nesúhlasím.

Na identifikovanie nami sledovaných vybraných externých faktorov homonegativity, binegativity a transnegativity, konkrétne poddajnosti voči rovesníckej skupine, rezistencii voči rovesníckej skupine a podpore v rovesníckej skupine, sme použili nami modifikovanú Škálu vnímaného rovesníckeho tlaku (The Perceived Peer Pressure Scale; Palani, & Mani, 2016).

Škála obsahuje 15 výrokov, sú členené na 3 faktory rovesníckeho vplyvu:

1. Poddajnosť voči rovesníckej skupine - položky: 1, 4, 7, 10, 13.
2. Rezistencia voči rovesníckej skupine - položky: 2, 5, 8, 11, 14.
3. Podpora v rovesníckej skupine - položky: 3, 6, 9, 12, 15.

Škála má charakter Likterovej škály, na ktorej dospievajúci hodnotia jednotlivé výroky na stupnici: (1) Úplne súhlasím; (2) Súhlasím; (3) Súhlasím, ani nesúhlasím; (4) Nesúhlasím; (5) Úplne nesúhlasím.

Štatistické spracovanie dát bolo realizované v štatistickom programe SPSS. Na identifikovanie rozdielov viazaných na výskumné hypotézy a otázky sme použili Studentov t-test a analýzu ANOVA.

Výskumný súbor

Výskumný súbor tvorilo 209 adolescentov z 8 krajov Slovenskej republiky (Bratislavský kraj 15,8%; Trnavský kraj 7,2%; Trenčiansky kraj 13,4%; Nitriansky kraj 15,8%; Žilinský kraj 7,2%; Banskobystrický kraj 10,5%; Prešovský kraj 17,7%; Košický kraj 12,4%), z ktorých 102 (48,8%) bolo mužov a 107 (51,2%) bolo žien. Vekové rozpätie bolo 15-20 rokov, zodpovedajúce obdobiu adolescencie. Zastúpenie 15-ročných bolo 7,7%, 16-ročných 10,0%; 17-ročných 13,9%, 18-ročných 21,1%, 19-ročných 20,6% a 20-ročných 26,8%. Výber výskumného súboru bol náhodný viazaný na vyplnenie online výskumnej batérie. Z aspektu triedenia sexuálnej identifikácie – heterosexuálna a iná, výskumnú batériu vyplnilo 149 heterosexuálne orientovaných adolescentov a 60 inak orientovaných adolescentov (5,7% gejov; 3,8% lesieb; 12,4% bisexuálov; 1,0% transsexuálov; 2,9% asexuálov; 1,0% pansexuálov; 1,0% nerozhodnutých; 0,5% inak identifikovaných typu questioning; 0,5% inak identifikovaných typu abimegender).

3 VÝSLEDKY

V tabuľke 1 uvádzame deskriptívne ukazovatele viazané na nami skúmané premenné u kohorty slovenských adolescentov: homonegativita, binegativita a transnegativita; afektívny komponent HBT; behaviorálny komponent HBT; kognitívny komponent HBT; poddajnosť voči rovesníckej skupine; rezistencia voči rovesníckej skupine; podpora rovesníckej skupine; nepodložené tvrdenia a mýty o homosexualite; nepodložené tvrdenia a mýty o bisexualite; nepodložené tvrdenia a mýty o transsexualite; nepodložené tvrdenia a mýty o homosexualite, bisexualite a transsexualite.

Tabuľka 1 Deskriptívne ukazovatele sledovaných premenných u adolescentov

N=209	AM	SD	Min.	Max.
Homonegativita, binegativita a transnegativita	50,28	21,62	25	123
Afektívny komponent HBT	20,15	9,12	10	50
Behaviorálny komponent HBT	19,21	7,90	10	48
Kognitívny komponent HBT	10,92	5,89	5	25
Poddajnosť voči rovesníckej skupine	7,55	2,61	5	24
Rezistencia voči rovesníckej skupine	16,78	3,23	6	25
Podpora rovesníckej skupine	16,10	5,68	5	25
Nepodložené tvrdenia a mýty o homosexualite	10,12	4,86	5	25
Nepodložené tvrdenia a mýty o bisexualite	10,39	4,78	5	24
Nepodložené tvrdenia a mýty o transsexualite	9,43	3,91	5	24
Nepodložené tvrdenia a mýty o HBT	29,93	12,64	15	71

Vysvetlivky: HBT = homonegativita, binegativita a transnegativita

Tabuľka 2 Vzťahy homonegativity, binegativity a transnegativity (a ich komponentov) a vybraných interných a externých faktorov u adolescentov

		PVRS	RVRS	PRS	NTMH	NTMB	NTMT	NTMHBT
HBT	r	,098	-,162*	-,822**	,887**	,827**	,783**	,896**
	Sig.	,156	,019	,000	,000	,000	,000	,000
AKHB	r	,070	-,153*	-,806**	,854**	,817**	,753**	,871**
	Sig.	,313	,027	,000	,000	,000	,000	,000
BKHB	r	,210**	-,183**	-,719**	,825**	,738**	,750**	,829**
	Sig.	,002	,008	,000	,000	,000	,000	,000
KKHB	r	-,029	-,114	-,803**	,826**	,778**	,700**	,829**
	Sig.	,679	,099	,000	,000	,000	,000	,000

Vysvetlivky: ** =významné na hladine 0.01 ; * =významné na hladine 0.05; HBT= homonegativita, binegativita a transnegativita; AKHB= afektívny komponent HBT; BKHB= behaviorálny komponent HBT; KKHB= kognitívny komponent HBT; PVRS= poddajnosť voči rovesníckej skupine; RVRS= rezistencia voči rovesníckej skupine; PRS= podpora rovesníckej skupine; NTMH= nepodložené tvrdenia a mýty o homosexualite; NTMB= nepodložené tvrdenia a mýty o bisexualite; NTMT= nepodložené tvrdenia a mýty o transsexualite; NTMHBT= nepodložené tvrdenia a mýty o homosexualite, bisexualite a transsexualite

V tabuľke 2 uvádzame výsledky korelačnej analýzy zameranej na analýzu vzájomných vzťahov medzi homonegativitou a jej komponentmi a vybranými internými a externými faktormi, ktoré sa na jej vzniku a prejavocho podieľajú.

V oblasti homonegativity, binegativity a transnegativity slovenských adolescentov sme identifikovali významný štatistický vzťah tejto premennej k nasledovným interným a externým faktorom podieľajúcim sa na jej vzniku a prejavoch:

- ✓ rezistencia voči rovesníckej skupine, pričom čím je vyššia rezistencia voči rovesníckej skupine, tým klesá homonegativita, transnegativita a binegativita ($r=-,162$; $p=,019$);
- ✓ podpora rovesníckej skupine, pričom čím je vyššia podpora rovesníckej skupine, tým klesá homonegativita, transnegativita a binegativita ($r=-,822$; $p=,000$);
- ✓ nepodložené tvrdenia a mýty o homosexualite, pričom čím je viac nepodložených tvrdení a mýtov o homosexuáloch, tým je aj vyššia homonegativita, transnegativita a binegativita ($r=-,887$; $p=,000$);
- ✓ nepodložené tvrdenia a mýty o bisexualite, pričom čím je viac nepodložených tvrdení a mýtov o bisexuáloch, tým je aj vyššia homonegativita, transnegativita a binegativita ($r=-,827$; $p=,000$);
- ✓ nepodložené tvrdenia a mýty o homosexualite, pričom čím je viac nepodložených tvrdení a mýtov o transsexuáloch, tým je aj vyššia homonegativita, transnegativita a binegativita ($r=-,783$; $p=,000$);
- ✓ nepodložené tvrdenia a mýty o homosexualite, bisexualite a transexualite, pričom čím je viac nepodložených tvrdení a mýtov o homosexuáloch, bisexuáloch a transsexuáloch, tým je aj vyššia homonegativita, transnegativita a binegativita slovenských adolescentov ($r=-,896$; $p=,000$).

Na základe uvedených zistení prijímame nami vyslovené hypotézy 1, 2, 3, 5 a 6 a zamietame hypotézu 4.

V oblasti afektívneho komponentu homonegativity, binegativity a transnegativity slovenských adolescentov sme identifikovali významný štatistický vzťah tejto premennej k nasledovným interným a externým faktorom podieľajúcim sa na jej vzniku a prejavoch:

- ✓ rezistencia voči rovesníckej skupine, pričom čím je nižšia rezistencia voči rovesníckej skupine, tým stúpa negatívne afektívne ladenie k homosexuálom, bisexuálom a transsexuálom ($r=-,153$; $p=,027$);
- ✓ podpora rovesníckej skupine, pričom čím je vyššia podpora rovesníckej skupine, tým klesá negatívne afektívne ladenie k homosexuálom,

- ✓ bisexuálom a transsexuálom ($r=-,806$; $p=,000$);
- ✓ nepodložené tvrdenia a mýty o homosexualite, pričom čím je viac nepodložených tvrdení a mýtov o homosexuáloch, tým je aj silnejšie negatívne afektívne ladenie k homosexuálom, bisexuálom a transsexuálom ($r=,854$; $p=,000$);
- ✓ nepodložené tvrdenia a mýty o bisexualite, pričom čím je viac nepodložených tvrdení a mýtov o bisexuáloch, tým je aj silnejšie negatívne afektívne ladenie k homosexuálom, bisexuálom a transsexuálom ($r=,817$; $p=,000$);
- ✓ nepodložené tvrdenia a mýty o homosexualite, pričom čím je viac nepodložených tvrdení a mýtov o transsexuáloch, tým je aj silnejšie negatívne afektívne ladenie k homosexuálom, bisexuálom a transsexuálom ($r=,753$; $p=,000$);
- ✓ nepodložené tvrdenia a mýty o homosexualite, bisexualite a transexualite, pričom čím je viac nepodložených tvrdení a mýtov o homosexuáloch, bisexuáloch a transsexuáloch, tým je aj silnejšie negatívne afektívne ladenie k homosexuálom, bisexuálom a transsexuálom ($r=,871$; $p=,000$).

Na základe uvedených zistení prijímame nami vyslovené hypotézy 1.1, 2.1, 3.1, 5.1 a 6.1 a zamietame hypotézu 4.1.

V oblasti behaviorálneho komponentu homonegativity, binegativity a transnegativity slovenských adolescentov sme identifikovali významný štatistický vzťah tejto premennej k nasledovným interným a externým faktorom podieľajúcim sa na jej vzniku a prejavoch:

- ✓ poddajnosť voči rovesníckej skupine, pričom čím je vyššia poddajnosť voči rovesníckej skupine, tým je silnejšie negatívne behaviorálne zameranie proti homosexuálom, bisexuálom a transsexuálom ($r=,210$; $p=,002$);
- ✓ rezistencia voči rovesníckej skupine, pričom čím je nižšia rezistencia voči rovesníckej skupine, tým je silnejšie negatívne behaviorálne zameranie proti homosexuálom, bisexuálom a transsexuálom ($r=-,183$; $p=,008$);
- ✓ podpora rovesníckej skupine, pričom čím je vyššia podpora rovesníckej skupine, tým klesá homonegativita, transnegativita a binegativita ($r=-,719$; $p=,000$);
- ✓ nepodložené tvrdenia a mýty o homosexualite, pričom čím je viac nepodložených tvrdení a mýtov o homosexuáloch, tým je aj vyššia homonegativita, transnegativita a binegativita ($r=,825$; $p=,000$);
- ✓ nepodložené tvrdenia a mýty o bisexualite, pričom čím je viac

nepodložených tvrdení a mýtov o bisexuáloch, tým je aj vyššia homonegativita, transnegativita a binegativita ($r=,738$; $p=,000$);

- ✓ nepodložené tvrdenia a mýty o homosexualite, pričom čím je viac nepodložených tvrdení a mýtov o transsexuáloch, tým je aj vyššia homonegativita, transnegativita a binegativita ($r=,750$; $p=,000$);
- ✓ nepodložené tvrdenia a mýty o homosexualite, bisexualite a transexualite, pričom čím je viac nepodložených tvrdení a mýtov o homosexuáloch, bisexuáloch a transsexuáloch, tým je aj vyššia homonegativita, transnegativita a binegativita slovenských adolescentov ($r=,829$; $p=,000$).

Na základe uvedených zistení prijímame nami vyslovené hypotézy 1.2, 2.2, 3.2, 4.2, 5.2 a 6.2.

V oblasti kognitívneho komponentu homonegativity, binegativity a transnegativity slovenských adolescentov sme identifikovali významný štatistický vzťah tejto premennej k nasledovným interným a externým faktorom podieľajúcim sa na jej vzniku a prejavoch:

- ✓ podpora rovesníckej skupine, pričom čím je vyššia podpora rovesníckej skupine, tým klesá kognitívne negatívne prežívanie (negatívne myšlienky, vnímanie, hodnotenie zamerané proti týmto skupinám) voči homosexuálom, bisexuálom a transexuálom ($r=-,719$; $p=,000$);
- ✓ nepodložené tvrdenia a mýty o homosexualite, pričom čím je viac nepodložených tvrdení a mýtov o homosexuáloch, tým narastajú kognitívne negatívne obsahy prežívania voči homosexuálom, bisexuálom a transexuálom ($r=,825$; $p=,000$);
- ✓ nepodložené tvrdenia a mýty o bisexualite, pričom čím je viac nepodložených tvrdení a mýtov o bisexuáloch, tým narastajú kognitívne negatívne obsahy prežívania voči homosexuálom, bisexuálom a transexuálom ($r=,738$; $p=,000$);
- ✓ nepodložené tvrdenia a mýty o homosexualite, pričom čím je viac nepodložených tvrdení a mýtov o transsexuáloch, tým narastajú kognitívne negatívne obsahy prežívania voči homosexuálom, bisexuálom a transexuálom ($r=,750$; $p=,000$);
- ✓ nepodložené tvrdenia a mýty o homosexualite, bisexualite a transexualite, pričom čím je viac nepodložených tvrdení a mýtov o homosexuáloch, bisexuáloch a transsexuáloch, tým narastajú kognitívne negatívne obsahy prežívania voči homosexuálom, bisexuálom a transexuálom ($r=,829$; $p=,000$).

Na základe uvedených zistení prijímame nami vyslovené hypotézy 1.3, 2.3, 3.3, 6.3 a zamietame hypotézy 4.3 a 5.3.

4 DISKUSIA A ZÁVER

Naše zistenia poukazujú na vysokú mieru korelácie nepodložených mýtov a tvrdení o LGBT a rovesníckeho vplyvu k homonegativite, binegativite a transnegativite u adolescentov z kohorty dospelávajúcej populácie Slovákov. Je známe, že obdobie adolescencie je výrazným míľnikom, v ktorom zohrávajú rovesnícke skupiny a rovesníci všeobecne významnú, nezastupiteľnú úlohu v nadobúdaní nových sociálnych zručností (Smolík, 2010). Vo svetle výsledkov nášho výskumu môžeme poukázať na vzťahy jednotlivých premenných, ktoré zohrávajú významnú úlohu vo zvyšovaní ale aj znižovaní produkcie homonegatívneho, binegatívneho či transnegatívneho správania. Výsledky podporujú fakt, že internalizácia vedecky neoverených faktov významne súvisí s postojmi samotných dospelávajúcich a ich následné šírenie či manifestáciu v kruhoch rovesníkov, ktoré nadobúdajú normatívny charakter samotnej skupiny (primárne referenčných skupín, ktoré plnia normatívny rozmer správania dospelávajúcich)(napr. Palfrey, Urs, 2013; Palermi, Servidio, Bartolo, Costabile, 2017; Pace, Passanisi, D'Urso, 2018c; Smith et al., 2018). Poddajnosťou voči názorom skupine sa sexuálne predsudky rozširujú a získavajú na sile, čím sa utvrdzujú tieto mýty, či empiricky nepodložené tvrdenia a neustále sa rozširujú. Toto tvrdenie môžeme podložiť argumentmi rôznych autorov (napr. Brown et al., 1986; Adrianansz, 2002; Berten, 2008; Smolík, 2010), ktorí tvrdia, že dospelávajúci sa môžu angažovať v rôznych druhoch rizikového správania na základe pocitu zapadnúť niekam (niekam patriť opäť v kontexte normatívneho rozmeru sociálnych referenčných skupín). Toto správanie môže viesť k produkcii vyššej miery sexuálnych predsudkov (Ames, 1996; Ondrisová et al., 2002; Herek, 2004; Szymanski, Kashubeck-West, Meyer, 2008 a i.) ale aj k paradoxu konzistencie (Mischel, 1984). V týchto prípadoch v pozadí stojí aj nedostatok kritického myslenia a rozvíjania autonómie dospelávajúcich. Ak však dospelávajúci využívajú vo väčšej miere kritickejšie a logickejšie myslenie, môže prísť k tzv. rezistencii negatívneho rovesníckeho vplyvu, ktorý môže brániť k ďalšiemu prenášaní mýtov či nepodložených tvrdení a teda aj konaní s nimi spojené. Dhull & Beniwal (2017) uvádzajú, že dospelávajúci ktoré majú napr. vysoké sebadomie, disponujú dobrými/kvalitnými sociálnymi zručnosťami či sú schopní interagovať s ľuďmi z odlišných sociálnych pozadí sú schopní rezistencie voči negatívne mu vplyvu rovesníkov. Výskum Steinberga & Monahanovej (2007) preukázal, že rezistencie sú najviac schopní dospelávajúci vo veku 14 až 18 rokovej, kedy postupne dospelávajú na kognitívnu úroveň dospelého človeka a zároveň sa emocionálne stabilizujú. Vyššia kognitívna úroveň v porovnaní s pubescentným

vekom (či vývinovo mladšími vekovými kohortami), rozvoj vyšších kognitívnych funkcií by mali viesť k väčšej miere rezistentného správania a teda aj k minimalizovaniu viery v nepodložené tvrdenia. Nutil (2018) uvádza, že kriticky mysliaci človek dokáže odolávať tlaku dezinformáciám, dokáže sa lepšie vo svete orientovať, či dokonca je menej ovplyvniteľný predsudkami spoločnosti. Týmto spôsobom, ak je rezistencia voči rovesníkom väčšia, klesá tým aj náchylnosť k rozširovaniu nepodložených tvrdení voči LGBT komunite, znižujú tým dezinformácie (kognitívna úroveň), znižuje sa negatívna emócia (emocionálna úroveň) a zároveň sa modifikuje ak konania/správanie voči tejto minorite (behaviorálna úroveň).

Ak je teda rezistencia voči negatívnemu vplyvu, dezinformáciám a zvyšuje sa úroveň kritického myslenia, môže prichádzať k prosociálnosti, či k podpore menšinových skupín a aj napríklad k rozširovaniu akceptovateľného správania v rovesníckych skupinách (Cooke, Apolloni, 1976; Strain, Shores, Kerr, 1976 a iní). Výskum Hoorna et al. (2014) preukázal, že rovnako ako majú rovesnícke skupiny negatívny vplyv na jednotlivcov, majú aj významný vplyv na rozvoj prosociálnej zložky. Paradoxne, aj medializované informácie môžu mať pozitívny vplyv, ako na rezistenciu tak aj prosociálnosť. Filmy a seriály, ktorých súčasťou je život LGBT jednotlivcov či komunity, značne vplývajú na prekonávanie predsudkov voči nim (Ward et al., 2013). Nisbet a Myers (2013) poukazujú na fakt, že ak televízne programy obsahujú aj LGBT postavy, zvyšuje sa tým produkcia tolerancie voči tejto skupine inakosti. Ak teda rovesnícka skupina disponuje práve pozitívnymi percepciami voči minoritám všeobecne, produkuje sa aj pozitívne, prosociálne konanie voči nim. Toto zistenie podporujú aj výsledky nášho výskumu, ktoré poukazujú na to, že ak je väčšia podpora (prosociálnosť) v rovesníckej skupine, klesá tým aj produkcia homonegatívneho, binegatívneho a transnegatívneho správania. Týmto spôsobom, ak sú dospievajúci dostupnejší pozitívnejším informáciám či skúsenosti s LGBT komunitou, je tu pravdepodobnosť menšej ovplyvniteľnosti práve nepodloženými tvrdeniami ale aj negatívnym postojom rovesníckej skupiny.

LITERATÚRA

- ADAM, B. D. (1992). Sociology and people living with AIDS. In J. Huber & B. Schneider (Eds.), *The social context of AIDS*. Newbury Park, CA: Sage, pp. 3-18.
- ADRIAANZ, G. (2002). *Risk behavior in adolescence. Research report*, Získané júna 11, 2020, z www.pkmi-online.com/download/Risk%20Behavior.pdf

- AJZEN, I. (1993). Attitudes theory and the attitude-behavior relation. In *New Directions in Attitudes Measurement*, chapter 3. Berlin: Walter de Gruyter, pp. 41-57.
- ALBERT, E. (1986). Illness and deviance: The response of the press to AIDS. In D. Feldmann & T. Johnson (Eds.). *The social dimensions of AIDS: Method and theory*. New York: Praeger, pp. 163-178.
- AMES, L. J. (1996). Homo-Phobia, Homo-Ignorance, Homo-Hate, Heterosexism and AIDS. In Rothblum, E. D., Bond, L. A. (Eds.), *Preventing Heterosexism and Homophobia*. California: Sage Publications, Inc., s. 239-252.
- BARRY, C. M., & WENTZEL, K. R. (2006). Friend influence on prosocial behavior: the role of motivational factors and friendship characteristics. *Developmental Psychology*, 42, p. 153-163.
- BERNDT, T. J. (1979). Developmental Changes in conformity to peers and parents. *Developmental Psychology*, 15, p. 608-616.
- BERTEN, H. (2008). *Peer influence on adolescent risk behavior: a network analysis of social influence processes among adolescents in Flemish secondary schools*. Conference Paper. Zísané Júna 11, 2020, z <http://soc.koleuven.be/ceso/dagvandesociologie/papers/paper.pdf>
- BOMPANI, B., BROWN, S. T. (2015). A „Religious revolution?“ Print media, sexuality, and religious discourse in Uganda. *Journal of Eastern African Studies*, 9, p. 110-126.
- BOMPANI, B., & VALOIS, C. (2017). Sexualizing politics: the Anti-Homosexuality Bill, party-politics and the new political dispensation in Uganda. *Critical African Studies*, 9, p. 52-70.
- BRADY, M. T. (2011). „Sometimes We Are Prejudiced Against Ourselves“: Internalized And Externalized Homophobia in the Treatment of an Adolescent Boy. *Contemporary Analysis*, 47(4), p. 458- 479.
- BRECHWALD, W. A., & PRINSTEIN, M. J. (2011). Beyond Homophily: A decade of advances in understanding peer influence processes. *Journal of Research on Adolescence*, 21, p. 166-179.
- BROWN, B., CLASEN, D., & EICHER, S. (1986). Perceptions of peer pressure, peer conformity, dispositions, and self-reported behavior among adolescents. *Developmental Psychology*, 22 p. 521-530.
- COOKE, T. P., & APOLLONI, T. (1976). Developing positive social-emotional behaviors: A study of training and generalization effects. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 8, p. 187-196.
- COPP, H. L., & KOEHLER, W. J. (2017). Peer attitudes toward GBT-identified university students as mediated by demographic factors. *Journal of Gay & Lesbian Mental Health*, 21(4), p. 277-291.

- CHENEY, K. (2012). Locating neocolonialism, „tradition“, and human rights in Uganda's gay death penalty. *African Studies Review*, 9, p. 124-140.
- ENNETT, S. T., & BAUMAN, K. E. (1994). The contributions of influence and selection to adolescent peer group homogeneity: The case of adolescent cigarette smoking. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, p. 356-336.
- ESPELAGE, D. L., HOLT, M. K., & HENKEL, R. R. (2003). Examination of peer-group contextual effects on aggression during early adolescence. *Child Development*, 74, p. 205-220.
- FAFEJTA, M. (2016). *Sexualita a sexuální identita (Sociální povaha přirozenosti)*. 1. Vydanie. Praha: Portál., 1. 240s.
- FEJES, F., & PETRICH, K. (1993). Invisibility, Homophobia, and Heterosexism: Lesbians, Gays and the Media. *Critical Studies in Media Communication*, p. 396-422.
- FOX, C. J. (1983). *Information and misinformation*. Connecticut (Wesport): Greenwood Press.
- GLASER, B., SHELTON, H. K., & BREE, M. (2010). The Moderating Role of Close Friends in the Relationship between Conduct Problems and Adolescent Substance use. *Journal of Adolescent Health*, 47, p. 35-42.
- HALL, W. J., & RODGERS, G. K. (2019). Teachers' attitudes toward homosexuality and lesbian, gay, bisexual, and queer community in the United States. *Social Psychology of Education*, 22, p. 23-41.
- HARRIS, J. R. (1995). Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review*. 102, p.458-489.
- HEREK, G. M., COGAN, J. C., GILLIS, J. R. & GLUNT, E. K. (1997). Correlates of Internalized Homophobia in a Community Sample of Lesbians and Gay men. *Journal of the Gay and Lesbian Medical Association*, 2, p. 17-35.
- HEREK, G. M. (2004). Beyond „Homophobia“: Thinking About Sexual Prejudice and Stigma in the Twenty-First Century. *Journal of Sexuality Research & Social Policy*, 1(2), p. 6-24.
- HEREK, G. M. (2009). Sexual stigma and sexual prejudice in the United States: A conceptual framework. In D. A. Hope (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Vol. 54. Contemporary perspectives on lesbian, gay, and bisexual identities*. Springer Science + Business Media, pp. 65-111.
- HERNON, P. (1995). Disinformation and misinformation through the internet: Findings of an exploratory study. *Government Information Quarterly*, 12, p.133-139.
- HOLLAND, L., MATTHEWS, T. L., & SCHOTT, M. R. (2013). „That's so Gay!“ Exploring College Students' Attitudes Toward the LGBT Population. *Journal of Homosexuality*, 60, p. 575-595.

- HUDSON, W., & RICKETTS, W. A. (1980). A strategy for measurement of homophobia. *Journal of Homosexuality*, 5, p. 357-371.
- KAOMA, K. (2013). The marriage of convenience: the US Christian Right, African Christianity, and post-colonial politics of sexual identity. In *Mederith, L., Weiss and Michael J, Bosia (Eds.), Global Homophobia: States, Movements, and the Politics of Oppression*, University of Illinois Press, 1st edition, pp. 72-102.
- LE BON, G. (2015). *Psychológia davov (Myslenie a konanie l'udí v dave)*. Bratislava: Ekokonzult. 160s.
- LOUTZENHEISER, L. W. (2015). „Who are you calling a problem?": addressing transphobia and homophobia through school policy. *Critical Studies in Education*, 56(1), p. 99-115.
- MISCHEL, W. (1984). On the predictability of behavior and the structure of personality. In *R. A. Zucker, J. Aronoff, A. I. Rabin (Eds.), Personality and the prediction of behavior*, New York: Academic Press, pp. 269-305.
- MORROW, S. L. (2000). First do no harm: Therapists issues in psychotherapy with lesbian, gay and bisexual clients. In *R. M. Perez, K. A. DeBord, & K. J. Bieschke (Ed.), Handbook of counseling and psychotherapy with lesbian, gay and bisexual clients*, Washington, DC: American Psychological Association, pp. 137-156.
- MUCHERAH, W., FINCH, H., WHITE, T., & THOMAS, K. (2018). The relationship of school climate, teacher defending and friends on students' perceptions of bullying in high school. *Journal of Adolescence*, 62, p. 128-139.
- MULLICK, P. S., & WRIGHT JR., C. W. (2002). Examining the Existence of Biphobia in the Heterosexual and Homosexual Populations. *Journal of Bisexuality*, 2(4), p. 47-64.
- NISBET, E. C., & MYERS, T. A. (2012). Cultivating tolerance of homosexuals. In *M. Morgan, J. Shanahan, N. Signorielli (Eds.), Living with television now: Advances in cultivation theory & research*, New York: Peter Lang, p. 61-80.
- NORTON, J. (1997). „Brain Says You're a Girl, But I Think You're a Sissy Boy": Cultural Origins of Transphobia. *International Journal of Sexuality and Gender*, 2, p. 139-164.
- NUTIL, P. (2018). *Média, lži a příliš rychlý mozek. Průvodce postpravdivým světem*. Praha: Grada, 192s..
- OCHS, R. (1996). Biphobia: It goes more than two ways. In *B.A. Firestein (Ed.), Bisexuality: The psychology and politics of an invisible minority*, New York: Sage Publications, pp. 217-239.
- OLWEUS, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Oxford UK: Blackwell Publishing, 140p.

- ONDRISOVÁ, S., ŠÍPOŠOVÁ, M., ČERVENKOVÁ, I., JÓJÁRT, P. & BIANCHI, G. (2002). *Neviditeľná menšina. Čo (ne)vieme o sexuálnej orientácii*. Bratislava: Nadácia Občan a Demokracia. 170s.
- O'DONOHUE, W., & CASELLES, C. E. (1993). Homophobia: Conceptual, definitional, and value issues. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 15, p. 177-195.
- PACE, U., PASSANISI, A., & D'URSO, G. (2018). Emotional and Cognitive correlates of hating among adolescents: An exploratory study. *Journal of Adolescence*, 68, p. 159-164.
- PADILLA-WALKER, L. M., FRASER, A. M., BLACK, B. B., & BEAN, R. A. (2014). Associations between friendship, sympathy, and prosocial behavior toward friends. Advance online publication. *Journal of Research on Adolescence*, p. 1-8. <https://doi.org/10.1111/jora.12108>
- PALERMITI, A. L., SERVIDIO, R., BARTOLO, M. G., & COSTABILE, A. (2017). Cyberbullying and self-esteem: An Italian study. In *Computer in human Behavior*, 69, p. 136-141.
- PALFREY, J. G. , & URS, G. (2013). *Born Digital: Understanding the first generation of digital natives*. New York: Basic Books., 375 p.
- PERÉZ-TESTOR, C., BEHAR, J., DAVINS, M., SALA, J. L. C., CASTILLO, A., SALAMERO, M., ALOMAR, E., & SEGARRA, S. (2010). Teachers' Attitudes and eliefs about Homosexuality. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(1), p. 138-155.
- POTEAT, V. P., RIVERS, I., & VECHO, O. (2015). The Role of Peers in Predicting Students' Homophobic Behavior: Effects of Peer Aggression, Prejudice, and Sexual Orientation Identity Importance. *School Psychology Review*, 44(4), p. 391-406.
- RUSBOLT, C. E., & VAN LANGE, P. A. M. (2003). Interdependence, interaction, and relationships. *Annual Review of Psychology*, 54, p. 351-375.
- RYAN, A. M. (2001). The peer group as a context for the development of young adolescent motivation and achievement. *Child Development*, 72, p. 1135-1150.
- SALMON, S., TURNER, S., TAILLIEU, T., FORTIER, J., & AFIFI, T. O. (2018). Bullying victimization experiences among middle and high school adolescents: Traditional bullying, discriminatory, harassment, and cybervictimization. In *Journal of Adolescence*, 63, p. 29-40.
- SMITH, P. K., SUNDARAM, S., SPEARS, B. A., BLAYA, C., SCHÄFER, M., & SANDHU, D. (Eds.). (2018). *Bullying, cyberbullying and student well-being in schools: Comparing European, Australian and Indian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 374p.
- SMOLÍK, J. (2010). *Subkultury mládeže*. Praha: Grada Publishing, 281s..

- STRAIN, P. S., SHORES, R. E., & KERR, M. M. (1976). An experimental analysis of „spillover“ effects on the social interaction of behaviorally handicapped preschool children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 9, p. 31-40.
- STRAND, C., & SVENSSON, J. (2019). „Fake News“ on Sexual Minorities is „Old News“: A Study of Digital Platforms as Spaces for Challenging Inaccurate Reporting on Ugandan Sexual Minorities. *African Journalism Studies*, p. 1-19.
- SUMTER, S., BOKHORST, C., STEINBERG, L., et al. (2009). The developmental pattern of resistance to peer influence in adolescence: Will the teenager ever be able to resist? *Journal of Adolescence*, 32, p. 1009-1021.
- SZYMANSKI, D. M., KASHUBECK-WEST, S., & MEYER, J. (2008). Internalized Heterosexism. A Historical and Theoretical Overview. *The Counseling Psychologist*, 36(4), p. 510-524.
- TREICHLER, P. (1988). AIDS, homophobia, and biomedical discourse: An epidemic of signification. In D. Crimp (Ed.). *AIDS: Cultural analysis, cultural activism*. Cambridge: MIT Press. pp. 31-71.
- WALTNEY, S. (1988). The spectacle of AIDS, In D. Crimp (Ed.), *AIDS: Cultural analysis, cultural activism*. Cambridge: MIT Press, pp. 71-86.
- WARD, L. M., REDD, L., TRINH, S. L., & FOUST, M. (2013). Sexuality and entertainment media. In D. L. Tolman, L. M. Diamond (Eds.), *APA handbook of sexuality and psychology. Vol. 2. Contextual Approaches*. Philadelphia, PE: Taylor & Francis, pp. 373-423.
- WATNEY, S. (1988). The spectacle of AIDS. In D. Crimp (Ed.). *AIDS: Sexual behavior and intravenous drug use*. Washington, DC: National Academy Press, 608p.
- WEINBERG, G. (1972). *Society and the Healthy Homosexual*. New York: St. Martin's Press. 150p.
- WENTZEL, K. R., FILISSETTI, L., & LOONEY, L. (2007). Adolescent prosocial behavior: The role of self-processes and contextual cues. *Child Development*, 78, p. 895-910.
- WILLIAMS, S. G., LANGHINRICHSEN-ROHLING, J., WORNELL, C., & FINNEGAN, H. (2017). Adolescents Transitioning to High School: Sex Differences in Bullying Victimization Associated with Depressive Symptoms, Suicide Ideation, and suicide Attempts. *The Journal of School Nursing*, 33, p. 467-479.
- WILLIAMSON, I. R. (2000). Internalized Homophobia and health issues affecting lesbians and gay men. *Health Education Research (Theory & Practice)*, 15(1), p. 97-107.
- ZIMBARDO, P. G., & LEIPPE, M. R. (1991). *Psychology of Attitude Change and social Influence*. Philadelphia: Temple University Press. 437p.

PREVENCIA EXTRÉMIZMU V PROSTREDÍ STREDNEJ ŠKOLY

PREVENTION OF EXTREMISM IN A SECONDARY SCHOOL

Lucia Sedláčková, Andrea Juhásová

Abstrakt: V našom príspevku prezentujeme výsledky výskumu, ktorý sa zaoberal vplyvom preventívneho programu na hodnoty a postoje adolescentov pred a po aplikovaní preventívneho programu na vybranej strednej škole. Postoje zohrávajú dôležitú úlohu pri procese radikalizácie, a preto sme sa v tomto príspevku zaoberali aj odporúčaniami pre prax, ktoré by mohli prispieť k nasmerovaniu postojov žiakov žiadúcim smerom v kontexte úspešnej prevencie extrémizmu v prostredí stredných škôl.

Kľúčové slová: hodnoty; postoje; extrémizmus; prevencia

Abstract: In our contribution, we present the results of our research, which focus on the influence of preventative program towards the values and attitudes of adolescents, before and after the implementation of the already mentioned preventative program in the high school, chosen by us. The attitudes play important role in the process of radicalization, therefore we also discuss the recommendations for the teaching practice, which can contribute to shape the attitudes of the students in the right direction, in case of prevention against extremism in the high school environment.

Keywords: value; attitude; extremism; prevention

1 ÚVOD

Prevencia sociálno-patologických javov je neustále aktuálnou témou v prostredí našich škôl. V poslednom čase však môžeme podľa mnohých odborníkov konštatovať, že sa na Slovensku začali vo vyššej miere prejavovať extrémistické názory, ktorých cieľom je osloviť najmä mládež, pretože v tomto období bývajú mladí ľudia ľahšie manipulovateľní. Zložitý proces globalizácie a transformácie priniesol so sebou konflikty v sociálnej a ekonomickej oblasti a zvýšil sa negatívny postoj voči iným národnostiam alebo etnickým skupinám. Extrémizmus sa preto stáva témou, ktorej sa venuje celá verejnosť. Veľký záujem je spôsobený aj faktom, že sa v okolitých európskych štátoch dvíhajú vlny násilia založené práve na rasovej, politickej a náboženskej neznášanlivosti.

Pétiová (2016) uvádza, že akceptovanie násilia v médiách, súčasná politická situácia a nevhodná výchova v rodinách môže z pohľadu pedagógov stať za vzrastom extrémizmu. Čo je však zaujímavejšie, medzi príčinami vzrastu tohto závažného sociálno-patologického javu je aj nedostatok vedomostí z oblasti histórie, negatívne zážitky mládeže, ale aj preťaženosť učiteľov, ktorí

sa nemôžu žiakom dostatočne venovať na individuálnej, ale aj skupinovej úrovni.

Milo a kol. (2007) tvrdia, že nebezpečenstvo súčasného extrémizmu v prostredí škôl nastáva aj v dôsledku náročnejšej identifikácie radikálne zmýšľajúcich žiakov. Kým v minulosti sme vedeli na základe prejavov alebo oblečenia ihneď identifikovať takéhoto žiaka, dnes je to oveľa obtiažnejšie nakoľko sa radikálne zmýšľajúci žiaci neprejavujú až tak výrazne ako v minulosti.

Kopčanová – Kopányiová - Smiková (2016) zdôrazňujú, že ak chceme ovplyvňovať proces radikalizácie musíme predovšetkým pôsobiť na ovplyvňovanie postojov žiaka, ktoré sú podmienené individuálnou skúsenosťou žiaka, vplyvom, rodiny, školy a rovesníkov. Hoci preventívne programy používané na školách by mali pôsobiť na všetky zložky postoja (kognitívnu, emotívnu a konatívnu), nie vždy je ľahké tento cieľ v prostredí školy naplniť.

Preto sme sa v našom preventívnom programe zameriavali najmä na kognitívnu zložku, aby sme ponúkli žiakom čo najviac informácií o danej problematike a cez kognitívnu zložku sme sa snažili pôsobiť na konatívnu zložku. S emotívnou zložkou sa pracuje najhoršie, ale snažili sme sa, aby sme v každej aktivite vyvolali u žiakov nejaké pocity, ktoré nám následne opisovali.

Postoj je úzko spájaný s hodnotou. Linhart a kol. (1987) charakterizujú hodnotu ako základnú zložku kultúry. Hodnoty umožňujú integrovanie kultúry samotnej ako aj späté so systémom osobnosti a sociálnym systémom. Sú spojom medzi psychikou, organicko-biologickou sférou, pudovými tendenciami a afektívnou sférou účastnou na kultúrnom živote, významoch, ktoré jedinca presahujú, je s nimi stotožnený a nepociťuje to ako vonkajší nátlak ale vidí v tom naplnenie.

Grác (1979) dopĺňa, že hodnoty nepredstavujú pre človeka náhodné zoskupenie, ale sú medzi sebou navzájom usporiadané tak, že predstavujú určitú hierarchiu, systém. Hodnotový systém má nielen konkrétny človek, ale aj skupina. Individuálny hodnotový systém sa môže veľa krát zhodovať s hodnotovým systémom spoločnosti / skupiny, v ktorej človek žije. Ak sa hodnotový systém jedinca vzdáľuje hodnotovému systému spoločnosti, môžeme hovoriť o menšej sociálnej začlenenosti jedinca.

Homola (1977) chápe hodnoty a postoje ako spojené nádoby, keďže sú založené na faktoroch pôsobiacich v rodine žiaka a širšej socioetnickej skupine. Táto afektívna zložka nie je vrodená, ale vytvára sa prostredníctvom sociálneho učenia a na základe skúseností, ktoré dieťa získava z najbližšieho sociálneho prostredia. Hodnoty sa nezvyknú meniť, pretože sú úzko späté s osobnosťou

človeka a hodnotový systém mládeže predstavuje modifikovaný hodnotový systém spoločnosti. Tento systém má svoju zotrvačnosť, nakoľko sa pod vplyvom životných zmien menia iba pozície jednotlivých hodnôt.

Šulavíková – Sejčová (2008) opisujú hodnoty ako subjektívnu stránku postoja, kdežto postoj je stav mysle orientovaný v smere hodnoty. Termín hodnota nie je výlučne psychologickým pojmom a svoje počiatky má vo filozofii. Hodnotová orientácia úzko súvisí s potrebami človeka. Z obsahového hľadiska môžeme rozlišovať logické, etické a estetické hodnoty. Všeobecne sa hodnota chápe ako poňatie dobra. Prežívanie hodnôt určitých objektov a s ním spojené hodnotenie, znamená vytvorenie postoja k danému objektu spájaného s citmi. K tomu, čo je dobré môže subjekt dospieť prostredníctvom svojich skúseností, zážitkov, úsudkov a za vždy prítomného kritéria pozitívnej emócie.

Kratochvíl a kol. (in Grác, 1979) opisujú predstavu hodnotového systému ako zložitý proces, ktorý si vyžaduje množstvo času, nakoľko jednou z vlastností hodnôt je konzistentnosť. Hodnotový systém odpovedá na najdôležitejšie otázky pre človeka. Aj keď je hodnotový systém ucelený, neznamená to, že ide o ukončený útvar, pretože človek počas svojho života poznáva nové hodnoty, ktoré je schopný začleniť medzi už existujúce. Podľa tohto autora je systém hodnôt tvorený buď ako pyramída, ktorá má na vrchole jedinou hodnotu, alebo ako obdĺžnik, kde popri sebe stojí viacero rovnocenných hodnôt.

Hudeček (1986) poukázal na rozdiel medzi hodnotami a postojmi nasledovne:

- ✓ Hodnota je riadiacim činiteľom vyššieho rádu, pretože presahuje špecifické objekty a situácie, zatiaľ čo postoj sa na situácie zameriava priamo
- ✓ Hodnota je kritériom nielen pre postoje, ale aj pre činnosť, posudzovanie, hodnotenia seba a iných
- ✓ Hodnota na rozdiel od postoja smeruje ku konkrétnemu spôsobu správania a nie je len presvedčením, či preferenciou

Nadväzujúc na nami načrtnuté východiská cieľom nášho výskumu bolo zistiť vplyv vybraného preventívneho programu na hodnoty a postoje adolescentov. Na základe nášho cieľa sme si vymedzili nasledovné výskumné otázky:

VO1: Aký je vplyv vybraného preventívneho programu na hodnoty adolescentov?

VO2: Aký je vplyv vybraného preventívneho programu na postoje adolescentov?

Formulované ciele, ako aj teoretické východiská nám umožnili formulovať nasledovné hypotézy:

H1: Predpokladáme, že nebude štatisticky významný rozdiel v hodnotách adolescentov pred preventívnym programom a po preventívnom programe.

H2: Predpokladáme, že bude štatisticky významný rozdiel v postojoch adolescentov pred preventívnym programom a po preventívnom programe.

2 METÓDY

Výskumná metóda

Na meranie hodnôt a postojov k hodnotám sme použili Dotazník na zisťovanie hodnotových orientácií, postojov k hodnotám a motivácie k výkonu (HO-PO-MO), ktorého autorom je Ján Vonkomer (1991). Vzhľadom na prieskumný cieľ sme použili iba dotazník na zisťovanie hodnotových orientácií a postojov k hodnotám. Dotazník na zisťovanie hodnotových orientácií obsahuje celkovo 12 situácií, z čoho 10 obsahuje 5 alternatívnych odpovedí. Žiaci alternatívnym odpoveďami priradujú čísla od 1-5, pričom 1 znamená najmenej dôležité a 5 najviac dôležité. Každá číslica môže byť použitá iba raz v danej situácii. Zvyšné dve situácie obsahujú menej alternatívnych odpovedí. Prvá ich má konkrétne dve a druhá situácia tri alternatívne odpovede, avšak aj pri týchto môžu žiaci uplatňovať škálu od 1-5. Celkovo je možné pri hodnotách dosiahnuť skóre od 11 do 55.

Členenie hodnôt je veľmi zložitá a rozsiahla problematika a má mnoho dimenzií ako napríklad dimenzia pôvodu, modality, účely, obsahu, druhu prepojenia, záväznosti, všeobecnosti, explicitnosti, organizácie, výnimočnosti a rozsahu účasti. Tento dotazník využíval delenie hodnôt podľa obsahu. Na základe tohto dotazníka môžeme podľa dosiahnutého hrubého skóre zistiť preferenciu nasledovných hodnotových orientácií: Vzdelávacía, estetická, mravná, ekonomická a sociálna hodnotová orientácia.

Dotazník na zisťovanie postojov k hodnotám je tvorený zo 4 situácií, ktoré obsahujú 8 alternatívnych odpovedí. Uplatňuje sa rovnaký postup ako pri vyplňaní hodnotového dotazníka. Žiaci pripisujú alternatívnym odpoveďám čísla 1-8 podľa dôležitosti, ktorú pre nich odpovede predstavujú. V tomto dotazníku je možné dosahovať skóre od 4 po 32. Na základe spočítania hrubého dospejeme k zisteniu preferencie postojov k hodnotám umeleckým, mravným, ekonomickým, vedeckým, sociálnym, populárnej piesne, disciplíny a zdravia.

Výskumný súbor

V našom prípade sme prieskumný súbor zostavili na základe nenáhodného príležitostného výberu, teda podľa ich dostupnosti. Na Súkromnej strednej odbornej škole polytechnickej na Novozámockej ulici č. 220 v Nitre sme mali k dispozícii v spolupráci so školským psychológom viacero druháčkových tried, v ktorých nebol ešte aplikovaný žiaden preventívny program. Následne sme zvolili výber kompaktných skupín, kde sme spojili žiakov dvoch tried. Prvá skupina bola zameraná na odbor elektrotechnika a druhá na programovanie obrábacích a zváracích strojov. Celkovo náš prieskumný súbor tvorilo 12 žiakov vo veku 16-17 rokov.

Organizácia výskumu a spravovanie dát

Preventívny program prebiehal od októbra 2018 do mája 2019. Daný dotazník vyplňali žiaci prvýkrát na začiatku preventívneho programu, teda na prvom stretnutí. Nasledujúce stretnutia sa aplikoval preventívny program, tak ako sme ho už vyššie popísali a na poslednom stretnutí žiaci vyplnili ten istý dotazník po druhýkrát. Na vyplnenie dotazníka mali žiaci na oboch stretnutiach neobmedzený čas.

Údaje získané z dotazníka boli spracované a analyzované pomocou štatistického programu SPSS 20. Dotazníky sa vyhodnocovali spracovaním získaného hrubého skóre. Normalita rozloženia údajov bola overená použitím Shapiro-Wilkovho testu normality. Nakoľko údaje neboli normálne rozložené, na zisťovanie štatistickej významnosti rozdielov bola použitá neparametrická štatistika, konkrétne neparametrický 2 Related Samples na zisťovanie rozdielov medzi dvoma závislými premennými.

3 VÝSLEDKY

V hypotéze 1 sme predpokladali, že nebude štatisticky významný rozdiel v hodnotách adolescentov pred preventívnym programom a po preventívnom programe. Túto hypotézu sme sformulovali na základe naštudovanej literatúry, v ktorej je opísaná prestavba hodnotového systému ako veľmi zložitý proces, vyžadujúci si množstvo času, vzhľadom na konzistentnosť hodnôt.

Nakoľko údaje neboli normálne rozložené použitý bol neparametrický 2 Related Samples na zisťovanie rozdielov medzi dvoma závislými premennými. V tabuľke 1 sú uvedené výsledky testu. V tabuľke 2 uvádzame porovnanie priemerov v hodnotách adolescentov pred a po preventívnom programe. Ako môžeme vidieť, naša vzorka adolescentov pred preventívnym programom

najviac preferovala sociálne, ekonomické a vzdelávacie hodnoty. Najmenej preferovanými hodnotami pred preventívnym programom boli estetické.

Z tabuľky 2 vyplýva aj to, že po preventívnom programe sme dospeli k rovnakému poradiu jednotlivých hodnôt na prvých dvoch miestach a vzdelávacie hodnoty zaznamenali pokles a na treťom mieste ich vystriedali mravné. Estetické hodnoty ostali najmenej preferovanými aj po preventívnom programe. Aj napriek tomu, že nastal mierny nárast, či pokles priemerného skóre, ide iba o zanedbateľný číselný údaj a zmena v hodnotovej orientácii nenastala.

Z uvedeného vyplýva, že naša hypotéza 1 sa potvrdila. Štatisticky významné rozdiely v hodnotách adolescentov pred preventívnym programom a po preventívnom programe sa nepotvrdili.

Tabuľka 1 Porovnanie priemerov v hodnotách adolescentov pred a po preventívnom programe

	V pred	V po	E pred	E po	M pred	M po	Ek pred	Ek po	S pred	S po
Mean	33,92	31,92	24,92	23,42	29,75	32,17	34,83	36,83	38,33	39,25
N	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12
SD	5,4	6,3	7,9	4,5	5,1	5,9	7,9	4,5	6,2	6,1

Vysvetlivky k tabuľkám 1 a 2: V = vzdelávacie E= estetické; M= mravné; Ek=ekonomické; S= sociálne

Tabuľka 2 Výsledky neparametrického 2 Related Samples testu pre rozdiely v hodnotách pred a po preventívnom programe

	V test-retest	E test-retest	M test-retest	Ek test-retest	S test-retest
Z	-,864 ^b	-,510 ^b	-1,070 ^c	-,669 ^c	-,432 ^c
Sig.	,388	,610	,285	,504	,666

V hypotéze 2 sme predpokladali, že bude štatisticky významný rozdiel v postojoch adolescentov pred preventívnym programom a po preventívnom programe. Túto hypotézu sme sformulovali na základe charakteristiky postojov, ktoré sú oproti hodnotám menej stabilné a pôsobením na všetky tri zložky postoja je možné dosiahnuť ich zmenu.

Nakol'ko údaje neboli normálne rozložené použitý bol neparametrický 2. Related Samples na zisťovanie rozdielov medzi dvoma závislými premennými. V tabuľke 3 sú uvedené výsledky testu. V tabuľke 4 uvádzame porovnanie priemerov v postojoch k hodnotám adolescentov pred

a po preventívnom programe. Pred preventívnym programom boli pre adolescentov najdôležitejšie postoje k hodnotám zdravia. Za nimi nasledovali postoje k mravným a sociálnym hodnotám.

Tabuľka 3 Porovnanie priemerov v postojoch adolescentov pred a po preventívnom programe

	U pred	U po	M pred	M po	E pred	E po	V pred	V po	S pred	S po	PP pred	PP po	D pred	D po	Z pred	Z po
Me an	13,0	13,5	20,7	20,6	16,8	17,8	18,3	19, 1	19,9	17,3	9,9	10,1	19,5	18,2	25,4	26,6
N	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12
SD	6,4	5,6	4,4	5,8	3,8	5,1	5,2	5,2	4,1	2,6	3,9	6,3	3,4	6,4	3,7	4,8

Vysvetlivky k tabuľkám 3 a 4: U = umelecké; M= mravné; E= ekonomické; V=vedecké; S= sociálne; PP= populárnej piesne; D=disciplíny; Z=zdravia

Tabuľka 4
Výsledky neparametrického 2 Related Samples testu pre rozdiely
v postojoch pred a po preventívnom programe

	U test- retest	M test- retest	E test- retest	V test- retest	S test- retest	PP test- retest	D test- retest	Z test- retest
Z	-,313 ^b	-,051 ^b	-,580 ^b	-,401 ^b	-1,534 ^c	-,312 ^c	-,446 ^c	-,981 ^b
Sig.	,754	,959	,562	,689	,125	,755	,656	,326

Vysvetlivky k tabuľkám 3 a 4: U = umelecké; M= mravné; E= ekonomické; V=vedecké; S= sociálne; PP= populárnej piesne; D=disciplíny; Z=zdravia

Po preventívnom programe nenastala výrazná zmena v postojoch. Zvýšilo sa skóre pri postojoch k hodnote zdravia, ktorá aj po preventívnom programe bola pre adolescentov najdôležitejšia. Nasledovali postoje k hodnotám mravným a vedeckým, ktorých skóre sa po preventívnom programe zvýšilo. Pokles skóre sme však zaznamenali v postojoch k sociálnym hodnotám a taktiež aj v postojoch k hodnotám disciplíny.

V oboch prípadoch, a teda aj pred preventívnym programom aj po preventívnom programe považovali adolescenti postoje k hodnotám populárnej piesne a umeleckým hodnotám za najmenej dôležité. Z uvedeného vyplýva, že naša hypotéza 2 sa nepotvrdila a štatisticky významné rozdiely v postojoch adolescentov pred preventívnym programom a po preventívnom programe sa totiž nepotvrdili.

4 DISKUSIA

Názory a postoje mladých ľudí vo veľkej miere formuje a ovplyvňuje rodina, škola, rovesníci a médiá. Úlohou školy a rodiny je ukázať mladým ľuďom nebezpečenstvo, ktoré extrémizmus predstavuje. Mládež by sa mala naučiť rozpoznať kritiku politických rozhodnutí od nebezpečných prejavov extrémizmu mnohokrát založenú na potláčaní ľudských práv určitých skupín. Považujeme za potrebné deti učiť, že úlohou každého z nás je brániť základné hodnoty demokracie, ľudské práva a slobodu a rozhodne vystupovať proti nenávisti a intolerancii.

Z výsledkov viacerých výskumov uskutočnených na území SR môžeme vyvodiť, že mladí majú prevažne negatívne postoje k Rómom, migrantom a moslimom. Taktiež registrujeme aj nárast sympatizovania s ultrapravicovými myšlienkami. Je preto potrebné, aby sa práca s mládežou na stredných školách viac zameriavala k ovplyvňovaniu postojov k týmto skupinám obyvateľov.

Tak ako je samotná osobnosť učiteľa dôležitá pri vyučovanom procese a vplýva na jeho efektivitu, tak aj pri prevencii je potrebné, aby mal učiteľ osobnostné, teoretické a aj praktické kompetencie. Učiteľ by mal dokonale poznať problematiku, postupy, metódy, výzvy a riešenia v oblasti výchovy k demokracii a ľudským právam a zabezpečiť žiakom pocit bezpečia, aby sa nebáli otvárať kontroverzné témy.

Odovzdávať žiakom fakty, pravdivé a overené informácie je najdôležitejším prvkom pri pôsobení na kognitívnu zložku postoja a bez tohto nebude žiadna prevencia účinná. Uvedomujeme si, že nie na každej škole existujú podmienky na vykonávanie dlhodobého preventívneho programu, čo však neznamená, že by sme prevenciu nemohli vykonávať aspoň čiastočne. Je potrebné upozorniť na to, že multikultúrna a mediálna výchova tvoria prierezové témy, no nie všetci učitelia sa tým riadia. Privítali by sme, ak by aj z ministerstva školstva, ktorý je ústredným orgánom vykonávajúcim štátnu správu v oblasti vzdelávania prichádzal dôraznejší apel na vykonávanie rôznych aktivít a projektov vedúcich k zvýšeniu tolerance, empatie a potláčaniu rasizmu a xenofóbie. V rámci niektorých vyučovacích predmetov sa preberajú témy úzko prepojené aj s problematikou extrémizmu a bolo by nesprávne tento fakt prehliadať.

Najmä pri výučbe dejepisu a výklade učebnej látky ohľadom dvoch svetových vojen je vhodný priestor na preventívne aktivity. Práve vzdelávanie o histórii genocídy a masových zverstiev, akým bol holokaust, privedú študentov k úvahám o sile nenávistnej propagandy a o koreňoch rasizmu, antisemitizmu, nacizmu a fašizmu. Azda najväčší priestor na preventívne

aktivity sa nám núka pri výučbe občianskej náuky a etickej výchovy. Myslíme si, že tieto dva predmety by rozhodne nemali byť iba o obyčajnom preberaní látky, ale malo by sa dbať najmä na vytváranie ducha aktívnej účasti prostredníctvom rozvíjania komunikačných a interpersonálnych zručností, ktoré sú potrebné najmä na vedenie konštruktívnych dialógov a robení kompromisov.

V dnešnej dobe mnohí ľudia, no najmä mladí, si reálny svet nahrádzajú virtuálnym. Média sa výrazne podieľajú na vytváraní priestoru pre citlivé témy súvisiace s intoleranciou, rasizmom, xenofóbiou a antisemitizmom. Napokon aj Slovenské národné stredisko pre ľudské práva upozorňuje na zvýšený nárast príspevkov spojených s extrémizmom. Na tom by nebolo nič zlé, ak by sa v niektorých prípadoch nejednalo o nepravdivé a mylné správy. V dôsledku tohto javu by bolo žiadúce, aby boli žiaci vední k mediálnej gramotnosti a rozpoznávali nenávistné prejavy, tzv. hate speech.

Myslíme si, že každý učiteľ by mal dôslednejšie uplatňovať tematiku mediálnej výchovy. Je dôležité upozorňovať žiakov na to, ako sa informácie členia a predkladajú a ako sa s nimi manipuluje pre násilné účely. Myslíme si, že nadobúdanie mediálnej gramotnosti pomôže študentom používať internet a sociálne médiá bezpečne a efektívne.

Výučba cudzích jazykov umožňuje poznávať odlišnosti v kultúre, tradíciách a spôsobe života ľudí iných krajín. Poskytujú prehĺbenie vedomostí a vzájomného medzinárodného porozumenia a tolerance a pomáhajú študentom objaviť širokú škálu kultúr, hodnôt a pohľadov na svetové dejiny a myslenie a umenie niektorých krajín. Myslíme si, že medzinárodná spolupráca so zahraničnými školami a možnosť výmenného pobytu pre záujemcov zo všetkých stredných škôl by bol prínosný nielen z hľadiska precvičovania cudzieho jazyka, ale prispel by aj k väčšej miere tolerance iných kultúr, nakoľko väčšina žiakov nemá priame skúsenosti s cudzincami a informácie o nich prijíma iba od učiteľa, rodiča, kamarátov alebo médií.

Pôsobenie na žiaka výlučne v školskom prostredí nemusí mať vplyv na ovplyvňovanie postojov. Zapájanie mládeže aj do mimoškolských projektov a aktivít v spolupráci s rómskou komunitou by mohlo pozitívne pôsobiť na postoje a správanie žiakov k tejto negatívne vnímanej menšine.

Veľkou inšpiráciou na pozitívne ovplyvňovanie postojov by mohol byť Program rozvoja multikultúrnej tolerance, ktorý sa realizoval v letnom semestri akademického roka 2016/2017 v dvoch skupinách vysokoškolských študentov psychológie, konkrétne tretieho a piateho ročníka. Obsahom stretnutí boli témy ako multikultúrna spoločnosť, diskriminácia, predsudky, podpora empatie a tolerance, vnímanie symbolov v rôznych kultúrach,

rasizmus, problematika sociálneho vylúčenia a iné (Gajdošová-Rol'ková-Newman, 2017).

Uvítali by sme, ak by vysokoškolskí študenti učiteľstva psychológie, etickej výchovy, výchovy k občianstvu a dejepisu, boli zapojení do takéhoto výcviku a mali možnosť robiť preventívne aktivity na školách v rámci povinnej praxe. Ďalšie pozitívum vidíme aj v tom, že zapojenie vysokoškolákov by mohlo mať prínos aj z hľadiska celkovej efektivity prevencie, pretože sa domnievame, že žiaci by lepšie „prijali“ nového človeka, ktorý je im aj vekovo blízky.

V rámci realizácie preventívnych programov si vieme predstaviť doplnenie Vonkomerovho dotazníka dotazníkom od Jurákovej (2018), ktorý je voľne dostupný a javí sa nám ako veľmi vhodne zvolený na preskúmanie postojov k etnickým a náboženským skupinám. Ďalej nám dotazník pomôže zistiť, do akej miery sú adolescenti otvorení voči multikultúrnej spoločnosti. Kombináciou týchto dvoch dotazníkov by sme vedeli lepšie zameriavať preventívny program na aktivity týkajúce sa konkrétnych, pre adolescentov negatívne vnímaných skupín obyvateľstva a prispôbovať ich aj na základe preferencií hodnôt a postojov adolescentov potrebám skupiny, v ktorej vykonávame prevenciu.

LITERATÚRA

- GRÁC, J. (1979). *Pohľady do psychológie hodnotovej orientácie mládeže*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo
- HOMOLA, M. (1977). *Motivace lidského chování*. Praha: SPN
- HUDEČEK, J. (1986). *Hodnotová orientace v motivační sféře osobnosti*. In Rozpravy Československé akademie vied.
- JURÁKOVÁ, N. (2018). *Rasizmus a xenofóbia medzi mladými ľuďmi na Slovensku*. [online]. Bratislava: Slovenské národné stredisko pre ľudské práva
- KOPČANOVÁ, D., KOPÁNYIOVÁ, A., & SMIKOVÁ, E. (2016). *Metodická príručka pre zamestnancov poradenských zariadení v rezorte školstva*. Bratislava: VÚDPaP.
- LINHART, J. (1981). *Základy obecné psychologie*. Praha: SPN
- MILO, D. a kol. (2007). *Nemaj trému z extrémů – informáciami proti extrémizmu*. Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti
- PÉTIOVÁ, M. (2016). *Výskyt extrémizmu v školskom prostredí z pohľadu pedagógov základných a stredných škôl*. Bratislava: Centrum vedecko-technických informácií SR
- GAJDOŠOVÁ, E., ROLKOVÁ, H., & NEWMAN, D. (2017). *Multikultúrna tolerancia a multikultúrne kompetencie*. In Sociálna prevencia. [online]

- ŠULAVÍKOVÁ, B., & SEJČOVÁ, L. (2008). *Ideál dobrého života v osobnej perspektíve*. Bratislava: ALBUM
- VONKOMER, J. (1991). *Dotazník na zisťovanie hodnotových orientácií, postojov k hodnotám a motivácie k výkonu*. Príručka. Bratislava: Psychodiagnostika

ZÁVER

Štúdie publikované v nekonferenčnom zborníku „Konvergenie vedeckej činnosti študentov a učiteľov“ spája niekoľko aspektov. Prvým z nich, ktorý považujeme za najvýznamnejší z aspektu odborného zacielenia je prostredie školy alebo vývinové obdobie dieťaťa/dospievajúceho, ktoré je priamo prepojené so školou. Ďalším aspektom prepájajúcim publikované vedecké štúdie je aspekt viazanosti na výskumné zámery Katedry pedagogickej a školskej psychológie PF UKF, konkrétne rizikové správanie dospievajúcich (pubescentov a adolescentov), osobnosť dospievajúcich, osobnosť učiteľa, výber učiteľského povolania, postoje k inakosti a prevencia v školskom prostredí (účinkov na postoje k hodnotám a hodnoty dospievajúcich).

V jednotlivých oblastiach sme v rámci riešených výskumných problémov dospeli k nasledovným kľúčovým zisteniam a záverom:

1. Rizikové správanie:

- ✓ adolescenti, ktorí vykazujú vysokú agresivitu, produkujú viac rizikového správania;
- ✓ adolescenti s lepšími exekutívnymi funkciami vykazujú nižšiu produkciu rizikového správania;
- ✓ chlapci v adolescentnom veku sú rizikovejší vo väčšine typov rizikového správania (agresívne správanie, kyberšikanovanie, užívanie drog, rizikové pitie alkoholu, hranie hazardných hier, impulzívny príjem potravy, rizikové sexuálne správanie, delikventné správanie, riskantné impulzívne správanie) v porovnaní s dievčatami, okrem autoagresívneho správania a problematického príjmu potravy;
- ✓ v pubescentnom veku je rizikové užívanie návykových látok významne vyššie u dievčat v porovnaní s chlapcami;
- ✓ existuje významný vzťah medzi delikvenciou a úzkostlivosťou a taktiež medzi šikanou a úzkostlivosťou;
- ✓ religiozita je významný negatívny prediktor rizikového správania všeobecne, ako aj abúzu psychoaktívnych látok;
- ✓ u pubescentov sme identifikovali významný nárast užívania návykových látok naprieč vekom/ročníkom štúdia (6., 7. a 8. ročník);
- ✓ čím pozitívnejší je vzťah rodičov k adolescentom, tým je rizikové správanie adolescentov nižšie;
- ✓ adolescenti vychovávaní ľahostajným štýlom rodičov dosahujú najvyššiu mieru rizikového správania, zatiaľ čo adolescenti vychovávaní autoritatívnym štýlom rodičov dosahujú najnižšiu mieru rizikového správania;

2. Kognitívne a sociálne charakteristiky osobnosti adolescenta a dospelých vrátane viazanosti na rodinné prostredie:

- ✓ vzťahové dimenzie (súdržnosť, expresívnosť, konfliktovosť) rodinného systému významne korelujú s prežívanou osamelosťou adolescentov; tri charakteristiky z dimenzie osobnostného rastu v rodinnom prostredí (intelektuálno-kultúrna orientácia, aktívna rekreačná orientácia a morálno-svetonázorová orientácia) významne korelujú s prežívanou osamelosťou adolescentov;
- ✓ adolescenti s nižším prežívaním osamelosti vnímajú vyššiu dôveru k rodičom a rovesníkom, lepšiu komunikáciu s rodičmi a rovesníkmi a konštatujú nižšie odcudzenie od rodičov a rovesníkov;
- ✓ kognitívna reflexia adolescentov a dospelých negatívne koreluje s dôležitosťou prežívania súťaživosti a pozitívne koreluje s dôležitosťou prežívania uznania od nadriadeného;
- ✓ preferencia racionálneho myslenia významne pozitívne súvisí s dôležitosťou subjektívneho prežívania dosahovaných výsledkov;
- ✓ pozitívna minulosť súvisí pozitívne s dôležitosťou voľnosti pracovného tempa;
- ✓ fatalistická prítomnosť pozitívne súvisí s dôležitosťou možnosti postupu v zamestnaní.

3. Škola v rôznych kontextoch (učiteľ, žiak, prostredie; voľba učiteľskej profesie a podmienky):

- ✓ podmienky prijatia na jednotlivé univerzity na Slovensku sa líšia, Univerzita Komenského dbá najviac na prijímacie skúšky a cieleň výber študentov hlásiacich sa na učiteľské odbory; naopak Univerzita Konštantína Filozofa nevyžaduje prijímacie skúšky v rámci prijímacieho konania v najväčšom rozsahu;
- ✓ úbytok záujmu o prípravu na povolanie učiteľa klesá v SR a taktiež aj v iných štátoch (v našom výbere sú Česká republika, Poľsko, Dánsko a Bulharsko);
- ✓ slovenské a zahraničné univerzity sa významne líšia či už v samotnom štúdiu, alebo aj prijímacím konaním na štúdium; možno konštatovať, že Česká republika je zo všetkých skúmaných univerzít najprísnejšia, čo sa týka náročnosti prijímacích skúšok na štúdium učiteľstva akademických predmetov;
- ✓ väčšina univerzít (SR a zahraničie - Česká republika, Poľsko, Dánsko a Bulharsko) nestanovuje dostatočné nároky na prijímanie študentov učiteľstva;

- ✓ u študentov učiteľstva a PEP na UKF v Nitre sme identifikovali neurčitosť preferencie motívu „záujem“ , k preferovaným motívom výberu učiteľského povolania u oboch skupín študijného zamerania patria motívy „sebapercepcia“, „pracovný motív“ a „prosociálne správanie“;
- ✓ muži a ženy sa z aspektu výberu učiteľského povolania nelíšia, zhodujú sa v nasledovných motívoch: sebapercepcia, výhody, príjem, práca s dospelými, práca s deťmi, ovplyvnenie inými a prosociálne správanie; k preferovaným motívom u oboch pohlaví z uvedených patria sebapercepcia, výhody, práca s deťmi a prosociálne správanie;
- ✓ v oblasti percepcie statusu učiteľa v SR študenti učiteľstva negatívne vnímajú finančné ohodnotenia učiteľa, nezvýšenie statusu učiteľa oproti minulosti a celkovo to, ako si spoločnosť učiteľa váži a cení;
- ✓ motivácia voľby učiteľského povolania významne súvisí s interakčným štýlom učiteľov.

4. Inakosť a prevencia extrémizmu na školách:

- ✓ zistenia poukazujú na vysokú mieru korelácie nepodložených mýtov a tvrdení o LGBT s homonegativitou, binegativitou a transnegativitou u adolescentov z kohorty dospelujúcej populácie Slovákov;
- ✓ v oblasti rovesníckeho vplyvu (podpora rovesníckej skupiny a rezistencia voči rovesníckej skupine) existujú významné korelácie s homonegativitou, binegativitou a transnegativitou u adolescentov;
- ✓ podčiarkujeme význam aplikácie preventívnych programov zameraných na predchádzanie extrémizmu a overovanie ich účinnosti (napríklad oblasť postojov a hodnôt).

Všetky štúdie publikované v zborníku majú významný presah do prostredia školy, rodiny, rovesníckych skupín a dotýkajú sa viacerých dimenzií či charakteristík osobnosti človeka, prevažne v období dospievania. Autori príspevkov zdôrazňujú potrebu práce odborných zamestnancov, predovšetkým školských psychológov pri prevencii rizikového správania, extrémizmu, podpore rozvoja osobnosti, pri ich aktívnej participácii v práci s nie len s dospelými ale i rodinou dospelujúceho. V oblasti kariérového rozhodnutia pri práci s dospelými kladú autori dôraz na uplatnenie školského psychológa ale i kariérového poradcu pri výbere adekvátneho povolania a facilitácii kariérnej cesty dospelých.

Názov: KONVERGENCIE VEDECKEJ ČINNOSTI ŠTUDENTOV
A UČITEĽOV

Editor: doc. PaedDr. Marcela Verešová, PhD.

Autori: doc. PaedDr. Marcela Verešová, PhD.

PhDr. Eva Ballová Mikušková, PhD.

PhDr. Viktor Gatiaľ, PhD.

PhDr. Robert Krause, PhD.

Mgr. Andrea Juhášová, PhD.

Mgr. Lucia Rapsová, PhD.

Mgr. Katarína Čerget'ová

Mgr. Ivana Hečková

Mgr. Simona Križanová

Mgr. Natália Minarčíková

Mgr. Kristína Mujkošová

Mgr. Nina Pastieriková

Mgr. Bronislava Piešťanská

Mgr. Michaela Poliaková

Mgr. Lucia Sedláčková

Bc. LÁĽĽa Boriková

Bc. Barbora Bruchatá

Bc. Bibiána Bujdošová

Bc. Daniel Lenghart

Bc. Terézia Radosová

Recenzenti: doc. PhDr. Ľuba Pavelová, PhD.

doc. PhDr. Marta Valihorová, CSc.

Cover design: KRAUSE MENTAL CARE GROUP

Technická úprava: Mgr. Branislav Ziman

Rok: 2020

Rozsah: 228 s.

Vydavateľ: PF UKF v Nitre

Tlač: DMC, s.r.o.

Náklad: 120 ks

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

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

ISBN 978-80-558-1543-5 (printová verzia)

ISBN 978-80-558-1544-2 (online verzia)



ISBN 978-80-558-1543-5



9 788055 815435