
ČLÁNKY Z PRIESKUMU, VÝSKUMU A ANALÝZY

Prevenca a riešenie šikanovania a kyberšikanovania
v základných a stredných školách z pohľadu
koordinátorov prevencie **(3)**
Mária Janková

Pozitíva a limity psychologické práce v školách z pohľadu
školských psychológov **(10)**
Eva Gajdošová, Lucia Mathesová-Spielböcková

Miesto internej lokalizácie kontroly v transformatívnom líderšipe **(14)**
Lucia Pašková

Názory žiakov základných a stredných škôl na prejavy extrémizmu a rasizmu **(20)**
Marianna Pétiová

Sociálno-emocionálne zdravie a psychologický well-being žiakov
cirkevnej školy **(28)**
Jana Janičová, Eva Gajdošová

RECENZIE

Elena Lisá: Výcvik diagnostických zručností I **(34)**
Henrieta Rol'ková

Obsah

ARTICLES BASED ON SURVEY, RESEARCH AND ANALYSIS

Prevention and solution of bullying and cyberbullying in primary and secondary schools from the point of view of prevention coordinators **(3)**

Mária Janková

Positives and limits of psychological work in schools from the point of view of school psychologists **(10)**

Eva Gajdošová, Lucia Mathesová-Spielböcková

The place of internal localization of control in the educational transformative leadership **(14)**

Lucia Pašková

Opinions of primary and secondary school pupils on manifestations of extremism and racism **(20)**

Marianna Pétiová

Social-emotional health and psychological well-being among church school students **(28)**

Jana Janičová, Eva Gajdošová

REVIEWS

Elena Lisá: Diagnostic skills training I

Henrieta Rol'ková **(34)**

Contents

Prevenencia a riešenie šikanovania a kyberšikanovania v základných a stredných školách z pohľadu koordinátorov prevencie

Mária JANKOVÁ

CVTI SR Bratislava

Anotácia: článok prezentuje vybrané výsledky prieskumu medzi koordinátormi prevencie v základných a stredných školách zameraných na situáciu v oblasti prevencie a riešenia šikanovania/kyberšikanovania. Okrem informácií o sociálno-demografických charakteristikách ako sú pohlavie, funkcia, počet rokov odbornej praxe, typ školy/zriaďovateľ, veľkosť bydliska a kraj obsahuje aj informácie o výskyte, frekvencii, formách, metódach riešenia, hodnotení spolupráce školy s obeťami, triednym kolektívom, rodičmi a inými aktérmi preventívnych aktivít a programov a prekážkach pri prevencii/eliminácii.

Kľúčové slová: šikanovanie, kyberšikanovanie, preventívne aktivity a programy, bariéry pri riešení (kyber)šikanovania.

❖ Úvod

Prieskum o šikanovaní a kyberšikanovaní nadväzuje na riešenie problematiky realizovanej v CVTI SR v predchádzajúcich rokoch. V aktuálnom prieskume z roku 2020 bolo cieľom zmapovať a analyzovať problém šikanovania/kyberšikanovania v základných a stredných školách so zameraním na vyhodnotenie uplatnenia metodického pokynu – smernice č. 36/2018 k prevencii a riešeniu šikanovania detí a žiakov v školách a školských zariadeniach a na základe získaných údajov spracovať výsledky a porovnať vybrané zistenia s údajmi z predchádzajúcich prieskumov.

Súčasťou predkladaných zistení sú vybrané výsledky o výskyte a formách šikanovania a kyberšikanovania, preventívnych aktivítach/programoch a bariérach pri prevencii a eliminácii tohto problému. Prieskum sa uskutočnil na vzorke koordinátorov prevencie v základných a stredných školách v máji 2020 (N = 553 respondentov; 392 v základných školách, 119 v stredných odborných školách a 42 v gymnáziách). Zber empirických dát sa uskutočnil pomocou online dotazníka pri zastúpení všetkých krajov. Listom bolo oslovených s prosbou o zapojenie do prieskumu 235 gymnázií, 438 stredných odborných škôl a 1 466 základných škôl (s 1. až 9. ročníkom). Po kontrole jednotlivých dotazníkov sa štatisticky spracovalo 553 dotazníkov, čo predstavuje 26,0 %-tnú návratnosť zo všetkých oslovených škôl.

❖ Výsledky

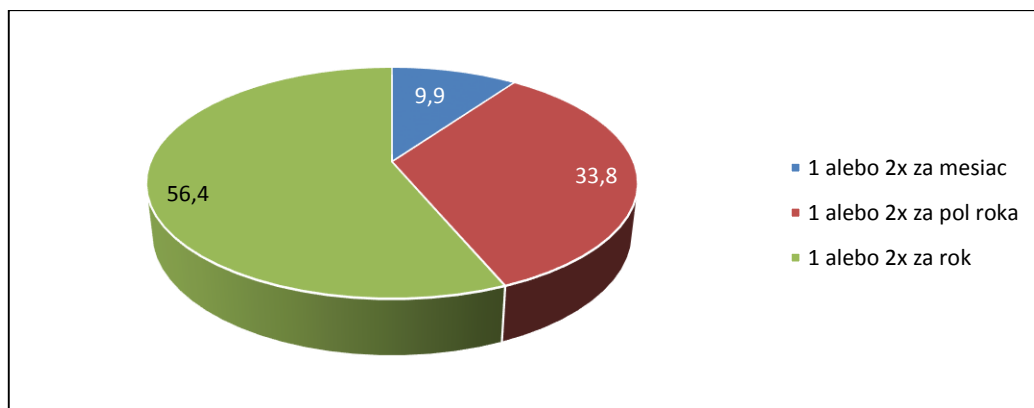
V prieskume bol analyzovaný výskyt, frekvencia a prejavy šikanovania a kyberšikanovania za posledný školský rok. V školskom roku 2019/2020 sa s problémom šikanovania stretla väčšina škôl (86,3 %). Iba viac ako desatina koordinátorov prevencie potvrdila, že tomuto problému v škole nečelili. Šikanovanie sa častejšie vyskytovalo v základných než v stredných školách, podľa typu strednej školy častejšie v gymnáziách než v stredných odborných školách. S vyšším počtom obyvateľov v sídle školy sa miera šikanovania znižovala a podľa kraja bola menej rozšírená v Košickom, Banskobystrickom a v Trnavskom kraji v porovnaní s ostatnými piatimi kraji (tabuľka 1).

Tabuľka 1 Signifikantné rozdiely podľa kraja (v %)

Výskyt šikanovania	Kraj							
	BA	TT	TN	NR	ZA	BB	PO	KE
áno	92,2	84,2	90,2	90,7	90,1	80,8	89,7	76,0
nie	7,8	15,8	9,8	9,3	9,9	19,2	10,3	24,0

Podľa frekvencie výskytu sa s prípadmi šikanovania školy najčastejšie stretávajú raz alebo dvakrát za rok, v tretine škôl ju riešia polročne a v každej desiatej škole každý mesiac (graf 1). Rovnako boli zaznamenané rozdiely podľa stupňa vzdelania a typu strednej školy. V stredných školách sa vo väčšine škôl objavovalo šikanovanie raz alebo dvakrát za rok, v základných školách bolo výrazne viac škôl, ktoré čelili tomuto problému polročne a mesačne.

Graf 1 Frekvencia výskytu šikanovania v šk. roku 2019/2020



Pri jednotlivých prejavoch násilného správania a agresivity, dominovali výsmech/urážky, vulgárne nadávky a ignorovanie (vylúčenie z kolektívu). Vážnejšie prejavy ako vyhrážky a zastrašovanie sa vyskytovali v 45,4 % a fyzické útoky až v 40,1 % sledovaných škôl (graf 2). V základných školách je situácia nepriaznivejšia, takmer všetky sledované formy násilného správania sa v porovnaní so strednými školami vyskytovali vo väčšej miere.

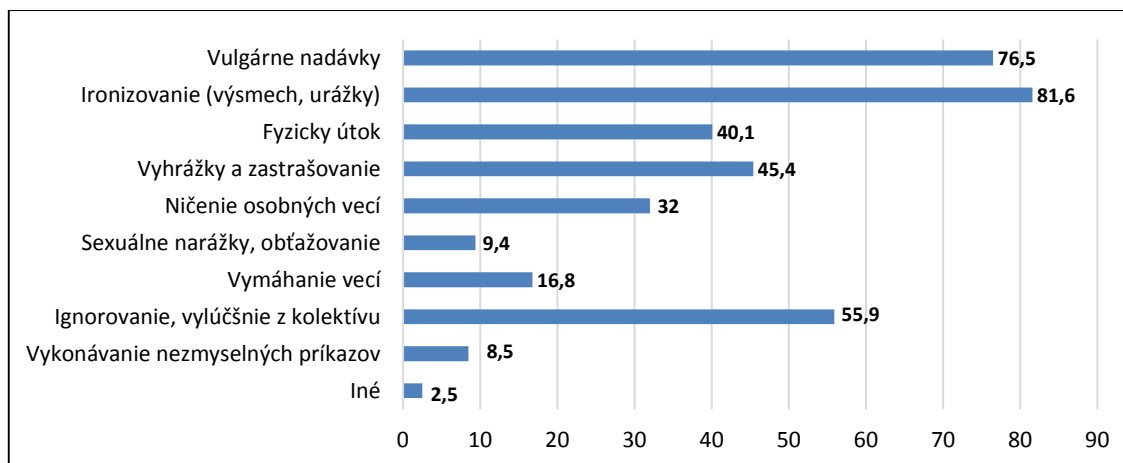
Podľa typu strednej školy sa častejšie vyskytovali jednotlivé formy šikanovania v gymnáziách. Vulgárne nadávky, fyzické útoky ako aj vyhrážky/zastrašovanie sa najčastejšie vyskytovali vo verejných školách, nasledovali cirkevné a najmenej v súkromných školách.

Veľkosť sídla školy tiež diferencuje výskyt niektorých prejavov šikanovania. S vyšším počtom obyvateľov v sídle školy, klesala aj miera výskytu vulgárnych nadávok a ironizovania. Fyzické útoky boli v najväčšej miere zaznamenané v menších obciach a malých mestách do 10 000 obyvateľov, o niečo menej v mestách do 100 000 obyvateľov a v najväčších mestách – Bratislava a Košice.

Sexuálne narážky alebo obťažovanie mali nadpriemernú mieru výskytu v menších obciach, malých mestách, ale aj v najväčších mestách. Výrazne menej v školách, ktoré sídlia v stredne veľkých mestách od 10 do 100 000 obyvateľov.

V porovnaní s prieskumným šetrením v roku 2016 sa situácia zhoršila. Zvýšila sa miera výskytu všetkých sledovaných prejavov násilného správania. Najvýraznejšie pri vyhrážkach/zastrašovaní, ignorovaní/vylúčení z kolektívu, výsmechu/urážkach, ale aj pri fyzických útokoch.

Graf 2 Formy šikanovania v šk. roku 2019/2020 (v %)



Poznámka: Dopočet do 100 % pri každej položke tvorí odpoveď „nie“.

Porovnanie výsledkov s rokom 2016¹

Frekvencia šikanovania bola v oboch rokoch sledovania meraná na inej škále, preto je porovnanie iba orientačné. Z uvedeného je na jednej strane zrejmé, že oproti roku 2016 sa zvýšil podiel škôl, ktoré riešili problém šikanovania a na druhej strane sa zvýšil počet škôl, ktoré danému javu čelili často (nárast z 3,9 % na 8,5 %).

Tabuľka 2 Porovnanie výsledkov v rokoch 2016 a 2020 (v %)

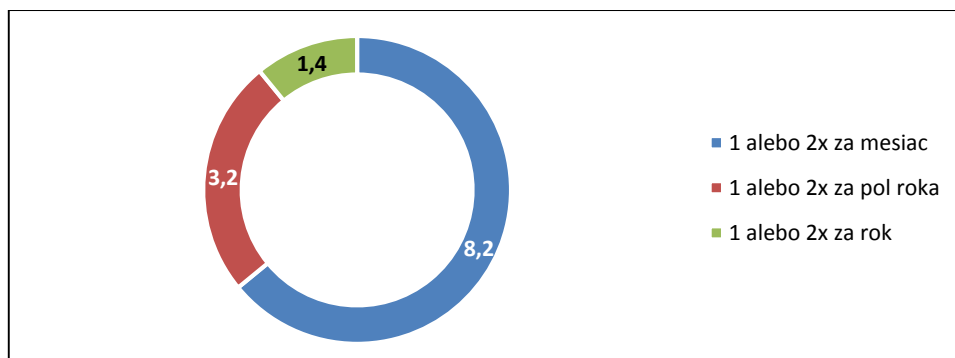
Frekvencia šikanovania	2016			2020			problém šikanovania sme neriešili
	často	zriedkavo	vôbec	1 alebo 2x za mesiac	1 alebo 2x za polroka	1 alebo 2x za rok	
	3,9	52,0	44,1	8,5	29,1	48,6	13,7

Rovnako ako „klasické“ šikanovanie aj kyberšikanovanie (73,6 %) sa vyskytovalo vo väčšine škôl, ale o niečo nižšej miere. Výskyt oboch javov spolu súvisí tam, kde sa objavuje klasické šikanovanie, vo výrazne väčšej miere sa vyskytuje aj kyberšikanovanie. Na rozdiel od klasického šikanovania sa významné rozdiely zistili iba vo vzťahu k stupňu vzdelania.

Podobne sa aj kyberšikanovanie vyskytuje vo väčšej miere v základných školách. Podľa frekvencie jeho výskytu, sa rozdiely medzi základnými a strednými školami nezistili. Vo väčšine škôl sa s ňou stretávajú raz alebo dvakrát ročne. Pätina škôl tomuto problému čelí polročne a približne v 4,0 % škôl tento problém riešia často – každý mesiac (graf 3).

^{1/} PÉTIOVÁ, M.: Šikanovanie v základných a stredných školách z pohľadu triednych učiteľov a koordinátorov prevencie. Záverečná správa z výskumu. Bratislava: CVTI SR, 2016.

Graf 3 Frekvencia výskytu kyberšikanovania v šk. roku 2019/2020 (v %)

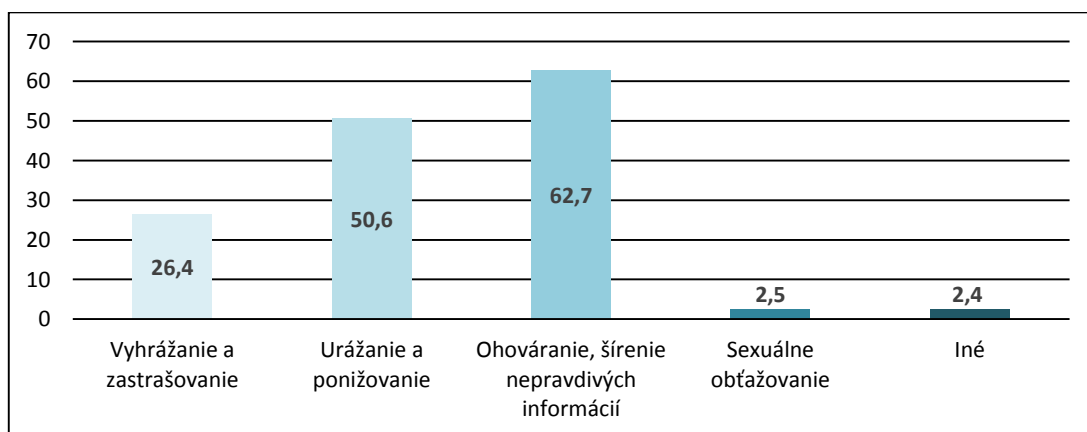


Z jednotlivých prejavov kyberšikanovania sa školy najčastejšie stretávajú s ohováraním/šírením nepravdivých informácií a urážaním/ponižovaním (graf 4).

Vyhrážanie alebo zastrašovanie sa riešilo v 26,4 % a sexuálne obťažovanie v 2,5 % škôl. Podľa stupňa vzdelania sa častejšie vyskytuje iba urážanie/ponižovanie, a to v základných školách, ostatné formy kyberšikanovania sú zastúpené podobne.

Vo všeobecnosti platí, že lepšou stratégiou je neprijateľnému správaniu predchádzať ako ho potom s ťažkosťami minimalizovať, alebo odstraňovať. Platí to aj pri šikanovaní. Podľa metodického usmernenia by mala byť prevencia šikanovania a kyberšikanovania integrálnou súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu. Zo zistení vyplýva, že žiaci sú oboznamovaní s touto problematikou, či už učiteľmi na triednických hodinách alebo koordinátormi prevencie počas vyučovania, najmä na hodinách občianskej náuky/náuky o spoločnosti, etickej výchovy, informatiky, ale aj formou súťaží, hier, prednášok/diskusí s odborníkmi, aj prostredníctvom informácií na nástenkách a webe/v školskom časopise.

Graf 4 Formy kyberšikanovania v šk. roku 2019/2020 (v %)

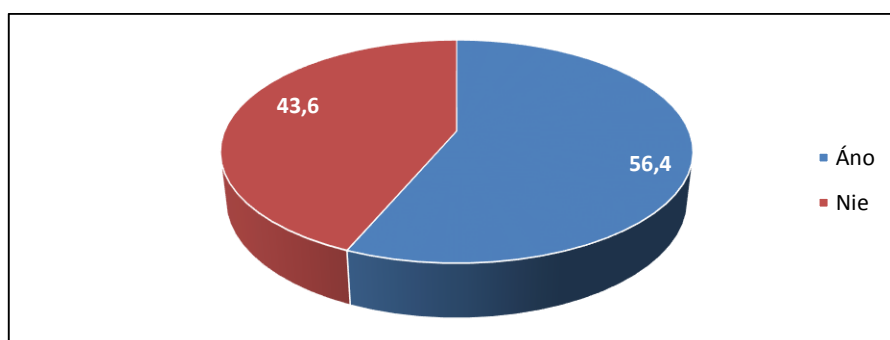


Smernicu č. 36/2018 o prevencii a riešení šikanovania má väčšina škôl zapracovanú v plánoch práce koordinátorov prevencie, ako aj v školskom poriadku. Väčšina škôl má niektoré jej aspekty implementované aj v pláne práce výchovného poradcu, pláne práce školy, v školskom vzdelávacom programe a v plánoch práce triednych učiteľov. Rovnako väčšina škôl deklarovala, že zabezpečuje všetky preventívne aktivity uvedené v smernici z roku 2018. Priestory školy monitorované kamerovým systémom potvrdilo 43,8 % škôl.

Niektoré preventívne aktivity sú vo väčšej miere zastúpené v základných školách, napríklad pravidlá používania mobilov/tabletov/počítačov v školskom poriadku, dozor v škole. V pracovnom poriadku je zase povinnosť zamestnancov školy oznamovať šikanovanie alebo aj oboznamovanie pedagogických aj odborných zamestnancov ako oznamovať a preverovať šikanovanie. Ak sa objavuje vo väčšej miere, je veľmi dôležitá a potrebná spolupráca aj s CPPPaP a inými odbornými pracoviskami.

V školskom roku 2019/2020 viac ako polovica škôl uskutočnila preventívny program zameraný na elimináciu a prevenciu šikanovania alebo kyberšikanovania (graf 5). Výrazne častejšie uskutočnili preventívny program školy s počtom žiakov od 351 do 450 a od 551 do 650 žiakov. V týchto dvoch veľkostných kategóriách preventívne programy uskutočnila väčšina škôl.

Graf 5 Preventívny program zameraný na elimináciu a prevenciu (kyber)šikanovania v šk. roku 2019/2020 (v %)



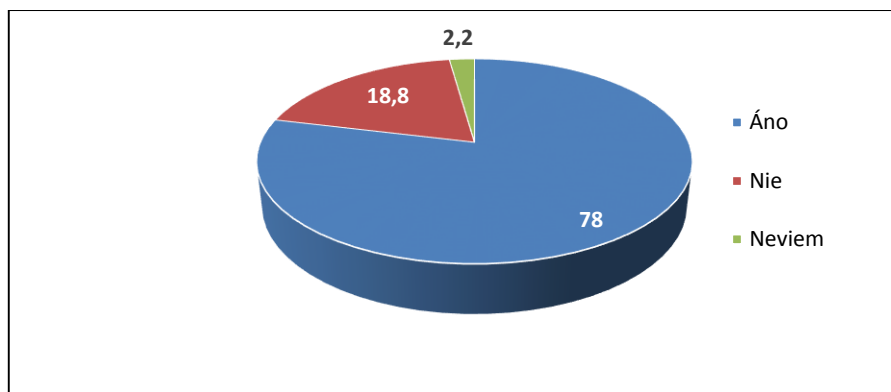
Podľa jednotlivých preventívnych aktivít sa najčastejšie realizovali aktivity na zlepšenie vzťahov v triedach, besedy/prednášky, dotazníkové anonymné šetrenia a informačné tabule/nástenky (tabuľka 3). Výrazne boli zastúpené aj kultúrne a športové podujatia, aktivity v spolupráci s CPPPaP, výchovné koncerty, spolupráca s políciou, súťaže/hry a zážitkové učenie.

Tabuľka 3 Preventívne aktivity realizované v šk. roku 2019/2020 (v %)

Preventívne aktivity	%
besedy, prednášky	88,6
aktivity realizované v spolupráci s CPPPaP	71,1
záujmové krúžky	46,1
aktivity realizované v spolupráci s príslušníkmi PZ	65,1
výchovné koncerty	68,2
aktivity zamerané na zlepšovanie vzťahov v triedach	92,9
dotazníky zamerané na zisťovanie vzťahov v triede	84,1
workshopy, tvorivé dielne	39,2
športové podujatia	77,6
kultúrne podujatia (kino, divadlo, výstavy)	76,7
súťaže, hry	66,7
informačné tabule, nástenky	83,7
exkurzie, výlety	55,7
zážitkové učenie	61,8
iné	4,0

V otvorenej otázke sa koordinátori prevencie mohli vyjadriť s akými prekážkami sa stretávajú pri riešení šikanovania alebo kyberšikanovania. Konkrétnu prekážku uviedla väčšina respondentov (graf 6) častejšie v základných (84,8 %) než v stredných školách (64,4 %). Iba pätina škôl nepocituje žiadne prekážky a bariéry pri eliminácii šikanovania.

Graf 6 Prekážky pri riešení (kyber)šikanovania (v %)



Za najväčšie bariéry považujú problémy spojené s odhaľovaním šikanovania, najmä strach a obavy obetí alebo bagatelizáciu okolím, najmä spolužiakov, ale niekedy aj učiteľov (tabuľka 4). Druhou najpočetnejšou prekážkou je problematická komunikácia školy s rodičmi agresora alebo agresorom. Výraznejšie zastúpenie má aj nedostatok času a priestoru na prevenciu (preventívne aktivity) v celkových aktivitách školy. Takmer každá desiata škola uvádzala aj problémy v rodine žiakov (absencia výchovy/starostlivosti o dieťa, rozvodovosť, rodičia v zahraničí a pod.) a vplyv sociálnych sietí, používanie mobilov/internetu, nedostatočnú rodičovskú kontrolu. O niečo menej bol zastúpený aj vplyv sociálneho zázemia žiakov (sociálna nerovnosť, chudoba, sociálne znevýhodnené prostredie), nedostatočná inštitucionálna podpora (absencia školského psychológa/sociálneho pedagóga, neriešený úväzok koordinátora, nedostatočná personálna kapacita CPPPaP).

Tabuľka 4 Prekážky pri riešení (kyber)šikanovania (v %)

Prekážky	%
problémy s odhaľovaním šikanovania	36,4
komunikácia rodič – škola – agresor	25,0
nedostatok času, priestoru	16,3
problémy v rodine	9,1
vplyv sociálnych sietí, používanie mobilov/internetu	8,3
sociálne zázemie žiakov	7,2
nedostatočná inštitucionálna podpora	6,4
iné	4,9
vplyv spoločenskej klímy (agresia)	3,0
nedostatočné sankcie pre agresorov, malé kompetencie	1,9
problémy v spolupráci so sociálnou kuratelou, políciou	1,1
neprehľadnosť v preventívnych programoch/ich nedostupnosť, nedostatky v metodikách	1,1

Poznámka: Súčet presahuje 100 % pre možnosť uviesť viac odpovedí.

❖ Súhrn

Výsledky prieskumu potvrdili, že šikanovanie a kyberšikanovanie patrí v školskom prostredí k častým sociálno-patologickým javom. Školy deklarujú implementáciu novoprijatej smernice o prevencii a riešení šikanovania z roku 2018 do pedagogickej dokumentácie škôl, oboznamujú žiakov s touto problematikou, realizujú preventívne aktivity, ale napriek tomu sa situácia v miere výskytu a frekvencii šikanovania a kyberšikanovania zhoršila.

Väčšina škôl potvrdila, že sú konfrontovaní s viacerými prekážkami, ktoré znižujú úspešnosť školy pri odhaľovaní, ale aj riešení šikanovania a kyberšikanovania. V prvom rade koordinátori prevencie uvádzali, že sa často stretávajú so strachom a obavami obetí oznámiť šikanovanie alebo bagatelizáciou takéhoto správania zo strany spolužiakov obeť, ale niekedy aj u niektorých pedagógov. Chýba im jednotný postup pri jej riešení. Niekedy majú problémy aj pri zaobstarávaní dôkazov.

Druhou najčastejšou prekážkou pri eliminácii šikanovania je problematická komunikácia s rodičmi agresorov a neúčinnosť výchovnej práce s agresormi. Niektorí rodičia neveria tomu, že ich dieťa môže byť agresorom, alebo odmietajú spolupracovať pri riešení šikanovania, agresori si nepripúšťajú svoje previnenie.

Tretiu veľkú časť tvoria nedostatočné podmienky pre realizáciu prevencie v školách, kedy koordinátor prevencie popri práci učiteľa nemá dostatok času pre prípravu, koordináciu a riešenie šikanovania, ale ani priestor popri ostatných aktivitách v rozvrhu hodín (nie je pevne stanovený nejaký úsek, kedy by sa venoval prevencii, triednícké hodiny nestačia) a v popoludňajších hodinách majú žiaci krúžkovú činnosť. Okrem toho nie je táto práca ani finančne ohodnotená.

Koordinátori navrhujú stanoviť pevný čas, počas ktorého sa budú školy v rámci rozvrhu venovať prevencii a preventívnym aktivitám. Okrem toho navrhujú zahrnúť prácu koordinátora prevencie do úväzku učiteľa a zohľadniť aj finančné ohodnotenie tejto práce.

Každá desiatka škola uvádzala problémy v rodinách žiakov, napríklad nedostatočnú starostlivosť/výchovné pôsobenie rodičov, zneužívanie detí, rozvod rodičov, rodičia pracujúci v zahraničí, ako aj vplyv nárastu používania sociálnych sietí, mobilov a internetu.

Koordinátori vo svojich odpovediach uvádzali, že rodičia nemajú kontrolu nad tým, ako trávajú ich deti čas na internete, ako dlho a s kým komunikujú. Ako prekážka bol zastúpený aj vplyv sociálneho zázemia žiakov. Uvádzané boli najmä problémy u žiakov z marginalizovaných rómskych komunít. V neposlednom rade aj nedostatočná inštitucionálna podpora (absencia školského psychológa/sociálneho pedagóga, nedostatočná personálna kapacita CPPPaP).

Na základe uvedeného navrhujeme:

- « v rozvrhu škôl stanoviť presný počet hodín, ktoré budú vyčlenené na realizáciu preventívnych aktivít/programov v oblasti šikanovania alebo kyberšikanovania,
- « zahrnúť prácu koordinátora prevencie do úväzku učiteľa,
- « zväziť nutnosť posilniť pedagogický, resp. odborný tím v školách o pozíciu sociálneho pedagóga alebo školského psychológa,
- « personálne posilniť počet odborných zamestnancov v CPPPaP, ktorí sa venujú problematike prevencie a eliminácii šikanovania alebo kyberšikanovania,
- « doplniť a sprehľadniť preventívne programy a preventívne aktivity zamerané na šikanovanie a kyberšikanovanie,
- « rozvíjať ďalšie vzdelávanie učiteľov v tejto oblasti, ako aj zvýšiť počet učiteľov, ktorí dané vzdelávanie absolvovali.

Literatúra

▣ JANKOVÁ, M.: Prevencia a riešenie (kyber)šikanovania v základných a stredných školách z pohľadu koordinátorov prevencie. Záverečná správa z výskumu. Bratislava: CVTI SR, 2020.

▣ PÉTIOVÁ, M.: Šikanovanie v základných a stredných školách z pohľadu triednych učiteľov a koordinátorov prevencie. Záverečná správa z výskumu. Bratislava: CVTI SR, 2016.

Pozitíva a limity psychologické práce v školách z pohľadu školských psychologův

Eva GAJDOŠOVÁ

Lucia MATHESOVÁ-SPIELBÖCKOVÁ

Fakulta psychológie

Paneurópska vysoká škola v Bratislave

Anotácia: v príspevku je posúdenie psychologické práce v školách z pohľadu školských psychologův zapojených do prieskumu. Sledovalo sa v ňom ako hodnotia školskí psychologovia svoju prácu v siedmich vybraných oblastiach – využívanie výskumov a literatúry, metodické usmernenie, práca na základe vlastnej praxe, kooperácia s inými odborníkmi a kolegami, evalvácia účinnosti práce, dostupnosť zdrojov, používanie odborných metód, kde vidia jej limity a tiež akú podporu v práci očakávajú. Pri požadovanej podpore sa ukázali ako najžiadanejšie rôzne formy ďalšieho a celoživotného vzdelávania a supervízia práce školského psychológa.

Kľúčové slová: psychologická práca v školách, školský psychológ, limity práce.

▶▶ Na úvod

Pre profesiu školského psychológa je v súčasnosti dôležitý zákon Národnej rady SR č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch s účinnosťou od 15. 10. 2019. V paragrafe 24 tohto zákona *Psychológ a školský psychológ* sa píše:

„(2) Školský psychológ v škole a školskom zariadení okrem školského zariadenia výchovného poradenstva a prevencie

- a) vykonáva psychologickú diagnostiku,
- b) poskytuje individuálne, skupinové alebo hromadné psychologické poradenstvo, prevenciu a intervenciu deťom a žiakom so zameraním na výchovu a vzdelávanie,
- c) poskytuje psychologické poradenstvo zákonným zástupcom, pedagogickým zamestnancom a odborným zamestnancom,
- d) spolupracuje pri prekonávaní bariér vo výchove a vzdelávaní detí a žiakov,
- e) poskytuje súčinnosť psychológovi“ (zákon č. 138/2019 Z. z.).

Zákon umožňuje školskému psychológovi uskutočňovať priamo v škole všetky tri základné psychologické činnosti – psychologickú diagnostiku, individuálne, skupinové a hromadné poradenstvo a intervenciu v oblasti výchovy a vzdelávania. Školskí psychologovia sa takto dostávajú do strategickú pozíciu pri riešení aktuálnych úloh a problémov v školách, ktoré prináša jednak pokračujúca transformácia procesu výchovy a vzdelávania na Slovensku a jednak psychicky náročné podmienky práce v školách spôsobené pretrvávajúcou pandémiou COVID-19.

►► Ciel', metódy a organizácia prieskumu

Primárnym cieľom prieskumu bolo zistiť, ako posudzujú školskí psychológovia v základných a stredných školách na Slovensku svoju školsko-psychologickú prácu vo vybraných profesijných oblastiach (práca s výsledkami výskumov a literatúrou, odborné usmernenia na miestnej alebo národnej úrovni, empirický výskum realizovaný na pracovisku, kooperácia s odborníkmi a kolegami, posudzovanie účinnosti intervencií, dostupnosť zdrojov a používanie odborných metód), kde vidia limity svojej práce a aký typ podpory potrebujú pre skvalitnenie a zefektívnenie svojej odbornej psychologickej práce.

Do výskumu, ktorý prebiehal online formou, sa zapojilo spolu 65 školských psychológov z rôznych regiónov Slovenska, pričom 62 (95,4 %) respondentov boli ženy a len 3 (4,6 %) boli muži. Vek participantov sa zadával v štyroch vekových skupinách, pričom najmladšia bola skupina psychológov do veku 25 rokov 5 (7,7 %). Vo vekovej skupine 26-30 rokov bolo 23 (35,4 %) školských psychológov, vo vekovej kategórii 26-30 rokov ich bolo 23 (35,4 %) a vo vekovej kategórii 31-40 rokov sa prieskumu zúčastnilo 29 (44,6 %) školských psychológov. Posledná bola kategória nad 40 rokov, bolo v nej len 8 (12,3 %) respondentov – školských psychológov.

47 respondentov (72,3 %) malo do 5 rokov praxe, 6 – 10 rokov praxe malo 15 (23,1 %) a 11 – 20 rokov 3 (4,6 %) psychológovia. Školskí psychológovia boli pracovníkmi základných a stredných škôl. Najviac participantov, 45 (69,2 %), prieskumu však pôsobilo v základných školách.

Vo výskume sa použili dva dotazníky. Dotazník *Evidence Based Practice* sa tiež využil v medzinárodnom výskume prebiehajúcom zároveň v Českej republike, v Slovinsku a na Slovensku (Juriševič, Lazarová, Gajdošová, 2019), oslovoval školských psychológov pracujúcich v školách v týchto troch štátoch s cieľom zistiť ich oblasti a spôsoby odbornej psychologickej práce, ako aj možnosti a rezervy. Dotazník obsahoval 21 položiek rozdelených do 7 kategórií. Skúmal do akej miery školskí psychológovia získavajú poznatky štúdiom odbornej literatúry, účasťou na odborných podujatiach a konferenciách, ako sa riadia metodickými usmerneniami, využívajú vlastné skúsenosti, kooperujú so školskými psychológmi z iných škôl či s inými odborníkmi z praxe, alebo používajú už overené postupy, metódy, programy v školsko-psychologickej praxi. Respondenti pri každej položke odpovedali podľa 6-bodovej škály, kde 1 znamenala silne nesúhlasím a 6 silne súhlasím.

Druhý dotazník obsahoval len otvorené otázky, pri ktorých participanti odpovedali, aký typ podpory potrebujú, čo im v súčasnosti bráni v plnohodnotnom vykonávaní svojej profesie a psychológovia v ňom rovnako dostali priestor na vlastné vyjadrenie pripomienok a návrhov na zlepšenie práce v školách.

►► Výsledky prieskumu

1. kategória: Využívanie odborných poznatkov z literatúry, konferencií a výskumov

Položky dotazníka skúmali do akej miery sa psychológovia vo svojej školsko-psychologickej práci opierajú o odbornú literatúru, poznatky z národných a medzinárodných konferencií a výsledky rôznych výskumov. Analýza odpovedí respondentov ukázala, že takmer polovica školských psychológov (44,6 %), ktorí sa prieskumu zúčastnili, využíva vo svojej práci a pri svojich postupoch a profesijných rozhodovaniach odbornú knižnú a časopiseckú literatúru a odborné poznatky z odborných národných a medzinárodných konferencií. Výsledky výskumov uvedené v literatúre využíva a riadi sa nimi tretina participantov (27,7 %).

2. kategória: Metodické usmernenie

Táto kategória sledovala uplatňovanie metód, metodík a metodických pokynov, tiež využívanie štandardizovaných nástrojov a odporúčaných intervencií v práci školských psychológov. Na základe výpovedí respondentov možno usudzovať, že polovica školských psychológov – účastníkov prieskumu (52,3 %) sa vo svojej odbornej psychologickej práci opiera o metodické pokyny a navrhované odborné postupy a metódy. Nie je pozitívnym výsledkom, že opäť až polovica školských psychológov zdôraznila (49,2 %), že nemôže využívať štandardizované nástroje vo svojej práci, aj keď majú o ne veľký záujem, keďže na Slovensku je reálny nedostatok štandardizovaných psychodiagnostických metód, ktoré by mohli školskí psychológovia efektívne využívať vo svojej psychologickej práci. Iba 16,9 % psychológov uviedlo, že isté štandardizované nástroje vo svojej práci používa.

3. kategória: Výsledky vlastnej praxe

Kategória zisťovala využívanie výsledkov vlastných výskumov, odborných praktických skúseností a analýz odbornej práce vo svojej konkrétnej školsko-psychologickej práci. Prevažná väčšina školských psychológov (75,4 %) sa vyjadrila, že v práci ešte nevyužívajú svoje skúsenosti z psychologickej práce. Je to pochopiteľné, keďže výskumný súbor tvorili, ako sme uviedli, prevažne mladí psychológovia s nižším počtom rokov odbornej psychologickej praxe.

4. kategória: Kooperácia s odborníkmi

Kategória skúmala do akej miery školskí psychológovia konzultujú s kolegami zo školy a s internými a externými odborníkmi a spolupracujú s nimi. Analýza odpovedí školských psychológov zapojených do výskumu potvrdila, že takmer 70 % respondentov (66,2 %) pri školsko-psychologickej práci a psychologických aktivitách spolupracuje s pedagogickými a odbornými pracovníkmi zo svojej školy, aj s externými odborníkmi (60,0 %).

5. kategória: Evalvácia účinnosti práce

Piata kategória zisťovala ako školskí psychológovia využívajú v práci evalvačné nástroje a ako získavajú spätnú väzbu v škole. Je potešujúce, že až polovica oslovených školských psychológov (49,2 %) pravidelne vyhodnocuje účinnosť svojej práce, dokonca viac ako polovica (56,9 %) žiada aj spätnú väzbu na svoju prácu od žiakov, učiteľov, rodičov a iných zúčastnených. Opäť sa však ukázalo, že efektívne evalvačné nástroje školským psychológom stále chýbajú, keďže len pätina z nich (21,5 %) potvrdila, že používa evalvačné nástroje na vyhodnocovanie efektivity a kvality svojej práce.

6. kategória: Dostupnosť zdrojov

Táto kategória sledovala akú majú školskí psychológovia podporu kolegov, dostatočné teoretické a empirické poznatky, metodiky a nástroje. Takmer polovica respondentov (46,6 %) uviedla, že nachádza dostatočnú podporu u kolegov zo školy, resp. aj iných osôb a tretina (30,8 %) ocenila dostatočný prístup k teoretickým a empirickým psychologickým poznatkom. Žiaľ, len 12,3 % školských psychológov vyzdvihlo, že má prístup k odborným metodikám a praktickým nástrojom a tretina psychológov (38,4 %) uviedla, že jej úplne chýba tento dôležitý zdroj potrebný pre ich kvalitnú a efektívnu prácu.

7. kategória: Odborné metódy a postupy

Posledná kategória skúmala do akej miery školskí psychológovia využívajú platné odborné postupy pri prevencii, intervencii a diagnostike. Polovica respondentov uviedla, že dohodnuté efektívne odborné postupy uplatňujú v školsko-psychologickej diagnostike (52,3 %), v preventívnej práci (40 %), v poradenských, reedukačných a terapeutických intervenciách (47,6 %) a v konzultačno-poradenskej práci (47,6 %).

V druhom dotazníku školskí psychológovia odpovedali na tri otvorené otázky:

- 1) Aký typ podpory potrebujete, aby ste mohli realizovať kvalitnú psychologickú prácu v školskom prostredí?
- 2) Čo bráni vašej snahe realizovať intervencie založené na dôkazoch?
- 3) Čo navrhujete na zlepšenie práce školských psychológov?

Na otázky prišlo mnoho odpovedí, kritických pripomienok, návrhov a odporúčaní, ktoré bolo možné rozdeliť do 3 kategórií:

- potrebná podpora a pomoc školským psychológom,
- aktuálne prekážky práce školských psychológov,
- návrhy na zlepšenie a skvalitnenie psychologickej práce.

►► Potrebná podpora a pomoc školským psychologom

Pri podpore, ktorú vyjadrovali respondenti – školskí psychológovia, dosiahla najvýraznejšie postavenie podpora v oblasti štandardizovaných psychodiagnostických metód, nástrojov, prostriedkov (48,3%). Takmer štvrtina respondentov by uvítala možnosť ďalšieho vzdelávania. Rovnako takmer štvrtina respondentov (15 zo 65) zdôraznila supervíziu a supervízorov ako oblasť, v ktorej aktuálne cítajú veľké rezervy.

Druhou oblasťou, v ktorej potrebujú podporu a pomoc, bola samotná škola. Tu by školskí psychológovia (18,5%) uvítali podporu, pomoc a spoluprácu pedagogických a odborných zamestnancov svojej školy, 15,4% respondentov požaduje podporu a pomoc zo strany vedenia školy a 12% pomoc zo strany CPPaP. Len 7,7% respondentov spomenulo podporu pri organizácii času a financiách.

►► Aktuálne prekážky práce školských psychologov

Najvýraznejšími prekážkami sú, podľa opakovaných vyjadrení školských psychologov, rezervy v organizácii práce (24,7%). Školskí psychológovia zdôraznili, že nemajú dostatok času na prípravu pre svoju prácu, aby ju mohli vykonávať kvalitnejšie, v súlade s vlastnými očakávaniami, opäť akcentovali prekážku – nedostatok ďalšieho vzdelávania pre školských psychologov.

Ako druhú oblasť prekážok uviedli financie (21,3%) smerované skôr do zakúpenia testov, metód a iných nástrojov, do vzdelávania, ale aj do ohodnotenia práce školského psychológa. Túto prekážku práce uviedli najmä psychológovia s praxou do 5 rokov (13 zo 47 účastníkov v tejto kategórii).

V škole registrujú školskí psychológovia prekážky najmä zo strany vedenia školy (22,5%), ako aj prekážky v spolupráci s kolegami (10,1%).

15% účastníkov uviedlo, že je vo svojej práci spokojných a vyjadrili sa, že v práci im nič nechýba.

►► Návrhy na skvalitnenie práce školských psychologov

Pri zisťovaní návrhov školských psychologov zapojených do výskumu na zlepšenie a skvalitnenie ich psychologickéj práce v škole sme zistili, že medzi najčastejšie spomínané oblasti patrí zlepšenie postavenia školských psychologov v školskom systéme (16,3%), rozvíjanie komunikačných zručností pre lepšiu komunikáciu a výmenu odborných informácií so spolupracovníkmi a aj klientmi (27,9%). Objavili sa aj návrhy na zvýšenie plátov psychologov pracujúcich v školách (17,2%). Medzi najzaujímavejšie postrehy a návrhy patrilo aj dôrazné volanie po zriadení podporných tímov v školách (31%).

Analýza odpovedí a vyjadrení školských psychologov umožňujú formulovať tieto odporúčania pre zlepšenie a skvalitnenie psychologickéj práce školských psychologov v školách:

- ▶ pripraviť rôzne formy ďalšieho a celoživotného vzdelávania školských psychologov realizované nielen na vysokých školách, ale aj v iných organizáciách,
- ▶ zväziť efektívne online vzdelávanie, ktoré minimalizuje náklady na jeho uskutočnenie a rovnako znižuje čas potrebný na absolvovanie takejto vzdelávania,
- ▶ vypracovať metodické príručky (printové aj online) pre psychologickú prácu – preventívnu, diagnostickú, aj intervenčnú,
- ▶ štandardizovať nové psychodiagnostické metódy,
- ▶ prehĺbiť spoluprácu medzi školami a CPPaP, v rámci ktorej by pracovníci CPPaP pravidelne poskytovali školským psychologom informácie o nových diagnostických metódach, intervenčných postupoch a stratégiách a efektívnych preventívnych programoch a stretávali sa za účelom výmeny najnovších teoretických a praktických poznatkov,
- ▶ vybudovať školské podporné multidisciplinárne tímy v školách,
- ▶ pripraviť väčší počet supervízorov pre školských psychologov v školách v rámci inovačného vzdelávania.

Literatúra

- ▣ GAJDOŠOVÁ, E. (2015). *Školská psychológia a školský psychológ pre 21. storočie*. Žilina: Eurokódex.
- ▣ JURIŠEVIČ, M., LAZAROVÁ, B., GAJDOŠOVÁ, E. (2019). Evidence-Based Practice for Psychologists in Education: A Comparative Study from the Czech Republic, Slovakia and Slovenia. *Psychology in Russia: State of the Art*, 12(4), 79 – 100.
- ▣ Zákon č. 138/2019 Z. z. z 10. mája 2019 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov, dostupné na: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2019/138/>
-

Miesto internej lokalizácie kontroly v transformatívnom líderšipe

Lucia PAŠKOVÁ

Pedagogická fakulta, Katedra psychológie
Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

Anotácia: transformácii školstva, po vzore mnohých zahraničných modelov, nemožno zabrániť. Kľúčovú úlohu vo zvyšovaní efektivity škôl zohráva, podľa zahraničných štúdií, práve líderstvo ako proces zámerného sociálneho ovplyvňovania. Komplexnosti a potenciálu psychologického poznania efektivity líderstva v edukácii na Slovensku je venovaná len minimálna pozornosť. Cieľom príspevku je analyzovať vzájomné súvislosti transformatívneho líderstva a internality u slovenských učiteľov. Výskumný súbor tvorilo 124 učiteľov základných a stredných škôl v SR. Úroveň internality bola zisťovaná prostredníctvom dotazníka LMI (Letovancová, Lisá & Henneľová, 2011) a jednotlivé druhy správania transformatívneho lídra boli zisťované pomocou Inventáru správania sa lídra (LPI, Kouzes & Posner, 2017). Vzťahy medzi premennými boli podrobené Pearsonovmu korelačnému koeficientu. Priemerné hodnoty jednotlivých sledovaných druhov správania vybraného modelu transformatívneho lídra sa pohybovali bližšie k podpriemerným hodnotám. Najčastejšie naši respondenti inklinovali k podpore srdca a umožneniu rastu. Korelácie všetkých sledovaných druhov správania a internality boli signifikantné a pozitívne. Slovenskí učitelia neprejavujú líderské ambície, nepreberajú iniciatívu a neprezentujú hodnoty, ku ktorým by sa snažili strhnúť ostatných kolegov. Čo vedie k odporúčaniu rozvoja líderského správania už počas pregraduálnej prípravy študentov učiteľských programov. Napriek tomu interná lokalizácia kontroly je dôležitým faktorom efektivity lídra aj v edukačnom prostredí. Príspevok vznikol v rámci projektu APVV-17-0557: Psychologický prístup k tvorbe, implementácii a overovaniu kompetenčného modelu rozvoja lídrov v edukácii.

Kľúčové slová: transformatívny líder, internalita, učiteľ – líder.

◀ Úvod

Transformácii školstva, po vzore mnohých zahraničných modelov, nemožno zabrániť. Kľúčovú úlohu pri zvyšovaní efektivity škôl zohráva, podľa zahraničných štúdií, práve líderstvo ako proces zámerného sociálneho ovplyvňovania, kde ťažisko je v komunikácii, tvorbe novej paradigmy a zlepšovaní kultúry školy. Štúdiom odborných zdrojov je možné dospieť k rozdeleniu kľúčových konceptov líderšipu v edukácii do troch kategórií:

- ▶ školský (school) líderšip,
- ▶ edukačný (educational) líderšip a
- ▶ učiteľský (teacher) líderšip,

pričom v tejto kategorizácii nie sú zohľadňované súvisiace špecifikácie líderšipu (napr. transakčný, transformačný, inštruktážny, kolaboratívny, atď.), ale iba cieľové skupiny, t. j. manažment školy a učitelia. „Učiteľský líderšip (teacher leadership) je vo všeobecnosti považovaný za schopnosť a energiu prispieť k rozvoju školy nad rámec vlastných povinností v triede. Učiteľskí lídri pracujú so svojimi kolegami tak, aby ovplyvnili vzdelávaciu a pedagogickú prax v rámci celej školy...“ (Dozier, 2007, s. 56). Práve to je dôvod, prečo práve transformatívny líder môže rozvíjať svoje možnosti aj v oblasti prevencie.

Naše predchádzajúce analýzy (Sollárová et. al., 2019; Žitniaková-Gurgová & Vašašová, 2020) potvrdzujú, že najzreteľnejšie obsahovo vymedzené sa ukazujú pojmy *school leadership* a *teacher leadership*. *School leadership* sa vzťahuje iba na riadiacich pracovníkov v škole/školstve, zatiaľ čo *teacher leadership* je definovaný a vzťahuje sa iba na učiteľov. Líderstvo je často vymedzované ako proces, osoba, výkon, alebo skupina v závislosti od východiskovej teórie. Jedným z najaktuálnejších je transakčný a transformatívny prístup k líderstvu. Transakčné líderstvo je postavené na opakujúcich sa transakciách *úloha – odmena*. Vychádza teda z vonkajšej motivácie a stavia na monitorovaní a kontrolovaní nasledovníkov a odmeňovaní žiaduceho správania (Žitniaková-Gurgová & Brezniak, 2020). Transformatívne líderstvo je postavené na vnútornej motivácii a charizme lídra, pričom využíva štyri základné nástroje:

- « *idealizovaný vplyv* (cieľom je identifikácia jeho nasledovníkov),
- « *inšpirácia* (cieľom je zdieľanie vízie lídra s nasledovníkmi),
- « *intelektuálna stimulácia* (cieľom je zapojenie nasledovníkov do riešenia problému),
- « *osobný prístup* (individuálny prístup).

Tieto charakteristiky sú ukotvené taktiež v teórii Kouzesa a Posnera (2013) a ich nástroja na meranie líderských typov správania (Leadership Personality Inventory, LPI). Transformatívny líderšip sa prejavuje správaním, možno ho pozorovať, merať a rozvíjať. Preto sa stáva vhodným kritériom hodnotenia i cieľom rozvojových programov. Napriek rozvoju adekvátnych foriem správania mnohé štúdie (Lim & Ployhart, 2004; Leithwood & Beatty, 2008 a pod.) potvrdzujú existenciu trvalých osobnostných charakteristík lídrov, ktoré majú vplyv na to, či a ako bude líder transformatívny prístup uplatňovať, a tým ovplyvňovať výkon skupiny.

Najanalyzovanejším modelom osobnostných charakteristík v súvislosti s líderstvom je model Big Five od Costu a McCraeho. Problematike osobnostných čŕt Big Five vo vzťahu k líderstvu je venovaná rozsiahla metaanalýza z roku 2002 (Judge & Bono, 2000), uskutočnená na 73 výskumných vzorkách. Medzi iné, často výskumne overované premenné vo vzťahu k objavovaniu sa líderstva u respondentov, patrí napríklad emocionálna inteligencia, sebaúčinnosť, maskulinita, dominancia, motivácia či internalita. Meranie efektivity lídra je komplexné a najčastejšie realizované z troch pohľadov – meranie výkonu skupiny, hodnotenie iných (nadriadení, kolegovia a pod.) a sebahodnotenie (sebaúčinnosť). Nemalou mierou sa na efektívite lídra podieľa aj výkonová motivácia ako tendencia podávať vysoký výkon. Jednou z teórií pokúšajúcich sa objasniť jednotlivé komponenty výkonovej motivácie je teória **kauzálnych atribúcií neodmysliteľne spojená s teóriou lokality kontroly** (Heider, Weiner, Heckhausen, in Nakonečný, 1996). Teória atribúcií pomáha porozumieť, ako si osoba vysvetľuje svoje úspechy, pretože dôsledky týchto vysvetlení majú význam pre výkonovo orientované správanie v budúcnosti vo vzťahu k časovej stabilite atribuovanej príčiny. Atribúcia je subjektívna percepcia dejov, vecí, slov a podobne. Centrom pozornosti sú predovšetkým vnímané príčiny správania. Primárnym záujmom teórií prisudzovania je analýza procesov, v ktorých subjekt vysvetľuje správanie iných a svoje vlastné tak, že k správaniu prisudzuje na základe pozorovania a sociálnych situácií isté tendencie, externé sily.

Vo výskume zameranom na výkonovú motiváciu prístup z hľadiska kauzálnych atribúcií uplatnili ju ako prví Weiner, Frieze, Kukla, Reed, Rest a Rosenbaum (in Weiner – Kukla, 1970). Navrhli klasifikačnú schému, v ktorej možno jednotlivé príčiny rozdeliť podľa ich časovej stability a podľa toho, či sa vzťahujú na osobu samotnú (interné), alebo na prostredie (externé). Z výskumu týchto autorov vyplýva, že príčina správania môže byť pripisovaná sebe, zámerným podnetom z prostredia alebo celkovej situácii. Tu sa atribučná teória prelína s Rotterovou teóriou lokalizácie kontroly (LOC), (in Kaliská, 2019). Osobou vysvetľovaný úspech, alebo neúspech poskytuje informácie o mieste kontroly. **Osoby s vnútorným miestom** kontroly (internalisti) pripisujú svoj úspech schopnostiam a úsiliu, neúspech nedostatku úsilia, teda zdroj konania vidia v sebe (**osobná atribúcia**). **Osoby s vonkajším miestom** kontroly (externalisti) vidia svoje úspechy i neúspechy v úlohe, náhode, nedostatku schopností, nálade, zaujatosti iných alebo ich pomoci, teda viac-menej v podnetoch prostredia (podnetová atribúcia) a v situácii (situačná atribúcia). Úspech alebo neúspech pri plnení úloh má objektívny základ vo forme výsledku, ktorý sa nachádza vyššie alebo nižšie, ako je ašpirovaný cieľ.

◀ Výskumný problém

Úloha emócií je v činnosti lídra nepopierateľná, osobitne v prípade strachu a úzkosti. Schopnosť úspešného výkonu pod vplyvom strachu vo veľkej miere determinuje aj priebeh psychických procesov. Na pozadí negatívneho psychického stavu je následne výkon deformovaný a často je príčinou neúspešného výsledku. Strach z neúspechu nie je jediným brzdiacim činiteľom aktivity zameranej na úspech avšak strach z neúspechu môže inhibovať aktivitu človeka len v spojení s nízkym ocenením vlastných schopností. Okrem strachu a úzkosti tu zohrávajú dôležitú úlohu aj radosť, šťastie, pôžitok, hanba, vina, či hnev. Hanba a vina sú často výsledkom zlyhania v situácii výkonu. Hanba je výsledkom atribúcie zlyhania pre nízke schopnosti a vina je výsledkom atribúcie nedostatku úsilia. Hanba je vyvolaná verejnou charakteristikou *self*, ktorá nie je ovládateľná vôľou (Dion, 2012). Vina nasleduje po porušení normy a je vyvolaná úsudkom o svojej zodpovednosti. Preto hanba vedie k beznádeji a uzavretosti a vina podporuje správanie, ktoré vedie k modifikácii konania. Medzi oboma týmito emóciami je vzťah, interpretovateľný ako skutočnosť, že obe emócie obsahujú negatívne sebahodnotenie, ktoré je bolestivé, vyvoláva tenziu, agitovanosť a depresie. Beznádej sa objavuje v prípade, že bola jednotlivcom atribúovaná nízka schopnosť, alebo bola úloha príliš náročná. Pri beznádeji je dôležitá aj stabilita príčin. Ak jednotlivec predpokladá, že sa zlyhanie bude opakovať aj v budúcnosti, môže sa objaviť beznádej. Z doteraz uvedeného jednoznačne vyplýva kľúčová úloha emocionality človeka – nielen na úrovni vnímania a orientácie vo vlastných emóciách, ale aj ich zvládania, či riadenia pre dosahovanie úspechu, čo nás motivovalo k analýze vzájomného vzťahu transformatívneho líderstva a internality u učiteľov. Uvedená orientácia vychádza z projektu APVV-17-0557 *Psychologický prístup k tvorbe, implementácii a overovaniu kompetenčného modelu rozvoja lídrov v edukácii*, kde jedným z cieľov je príprava pregraduálneho programu pre rozvoj osobnostných kompetencií učiteľa – lídra.

Výskumný cieľ a výskumná otázka

Cieľom výskumu bolo zistiť či existuje súvislosť medzi hlavnými druhmi správania sa transformatívneho lídra a príčinnosťou jeho správania.

VO: *Bude existovať súvislosť medzi jednotlivými druhmi správania sa transformatívneho líderstva a internalitou u učiteľov?*

Výskumný súbor

Výskumný súbor tvorili učitelia základných a stredných škôl, ktorí sa dobrovoľne zúčastnili nášho výskumu a boli oboznámení s jeho účelom, spracovaním, či využitím dát. Výskumný súbor tvorilo 124 učiteľov s priemerným vekom 43 rokov. Rodové zastúpenie bolo 93 žien (75 %) a 31 mužov (25 %).

Výskumné metódy

Úroveň LOC sme zisťovali prostredníctvom Dotazníka výkonovej motivácie (LMI – Schuler & Prochaska; slovenská štandardizácia Letovancová, Lisá & Hannelová, 2011). Dôvodom výberu je hierarchický model výkonovej motivácie, ktorý do celkového motívu výkonu zahŕňa vytrvalosť, dominanciu, angažovanosť, dôveru v úspech, flexibilitu, *flow*, nebojácnosť, internalitu, kompenzačné úsilie, hrdosť na výkon, ochotu učiť sa, preferenciu náročnosti, samostatnosť, sebakontrolu, orientáciu na status, súťaživosť, cieľavedomosť. Z uvedených dimenzií, sme použili dimenziu internality, kde v zmysle *locus of control* ide o generalizované presvedčenie, že výsledky činnosti sú prežívané ako spôsobené jednotlivcom samotným, ktorý sa cíti byť za ne zodpovedný. Vysoké skóre dosahujú jednotlivci, ktorí majú osud vo vlastných rukách, dôverujú vlastným

schopnostiam, sú iniciatívni, aktívni a svoje konanie riadia sami. Nízke skóre sa spája s nízkou sebadôverou, pasivitou a odovzdanosťou osudu. Dimenziu internality tvorí 10 položiek (10 tvrdení), úlohou respondenta je označiť mieru súhlasu s konkrétnymi tvrdeniami na stupnici 1 – 7 (1 = úplný nesúhlas – 7 = úplný súhlas). V dimenzii internality sa hrubé skóre pohybuje od min. 10 do max. 70. Reliabilita meraná Cronbachovým alfa je .881.

Úroveň transformatívneho líderstva bola zisťovaná pomocou *Inventáru správania sa lídra* (Leadership Practices Inventory od Kouzes & Posner, 2017), na ktorý ako prvý a jedinečný nástroj v priestoroch Slovenska máme výhradné práva na používanie. Používanie je zabezpečené na základe dohody s Johnom Wileyom & Sons, Inc. (All rights reserved. Used with permission for Kaliská v rámci projektu APVV-17-0557). LPI je inventár, ktorý sa zameriava na analýzu piatich hlavných druhov správania sa lídra, ktoré je možné merať, naučiť sa, ale aj trénovať. Autori teórie sa dlhodobou analýzou rozhovorov, prípadových štúdií a analyzovaním množstva prieskumných zistení snažili identifikovať správanie lídra, ktoré môže viesť k výnimočným zmenám. Identifikovali 5 základných druhov správania:

1. Ukazovanie cesty;
2. Inšpirovanie sa spoločnou víziou;
3. Podpora aktivity;
4. Umožnenie ostatným rásť;
5. Povzbudzovanie srdca.

Hrubé skóre nadobúda hodnoty 6 – 60, pričom vyššie skóre poukazuje na vyšší výskyt daného správania. Nami meraná reliabilita dotazníka meraná Cronbachovým alfa pre jednotlivé komponenty nadobúda hodnoty od .742 – .794. Výskumné údaje boli spracované prostredníctvom programu SPSS Statistics, verzia 19, na univariačnú a bivariačnú deskriptívnu analýzu nadviazali inferenčné štatistické postupy. Normalitu rozdelenia premenných sme posudzovali na základe opisu tvaru rozdelenia (skewness, kurtosis) a ako vyplýva z *tabuľky 1* ani jeden z koeficientov nenaznačuje výrazné odchyľky voči normálnemu rozdeleniu. Pre analýzu vzájomných súvislostí sme preto použili Pearsonov korelačný koeficient.

← Výsledky výskumu

Tabuľka 1 Deskriptívna štatistika líderských druhov správania a internalitou

	AM	Mdn	SD	Min	Max	Skewness	Kurtosis
ukazovanie cesty	21.21	21	.87	12	49	-.574	-.021
inšpirácia spol. víziou	19.16	20	.37	16	35	.043	-.561
podpora aktivity	20.32	19.5	.54	15	48	-.335	-.046
umožnenie rastu	26.73	26	.46	17	54	-.026	.267
podpora srdca	22.44	22	.86	14	45	.031	-.123
internalita	28.78	29	.53	23	58	.162	.576

Z údajov v *tabuľke 1* vyplýva, že respondenti vykazovali spomedzi jednotlivých typov sledovaného líderského správania najvyššie priemerné hodnoty v premennej umožnenie rastu (AM = 26.73) a naopak, najnižšie priemerné hodnoty v kategórii inšpirácia spoločnou víziou (AM = 19.16). *Tabuľka 2* prezentuje výskumné zistenia vzťahu medzi internalitou a jednotlivými druhmi líderského správania.

Tabuľka 2 Korelačné koeficienty medzi líderskými druhmi správania a internalitou

	Internalita
ukazovanie cesty	.380**
inšpirácia spol. víziou	.319**
podpora aktivity	.419***
umožnenie rastu	.432***
podpora srdca	.367***

Legenda: ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

Zistili sme signifikantné pozitívne korelácie medzi internalitou a inklinovaním k správaniu umožnenie rastu ($r = .432^{***}$), podpora aktivity ($r = .419^{***}$), ale i ukazovanie cesty ($r = .380^{**}$), podpora srdca ($r = .367^{***}$) a inšpirovanie sa spoločnou víziou ($r = .319^{**}$).

◀ Diskusia a záver

Líderstvo je známe ako proces dosahovania cieľov prostredníctvom ovplyvňovania nasledovníkov založený na silnej a atraktívnej vízii (Leithwood & Beatty, 2008). Možnosť preventívneho pôsobenia u transformatívneho lídra je mimoriadne výrazná. V organizáciách sa prejavuje rôznymi spôsobmi a je ovplyvňované veľkým množstvom faktorov, kde najdôležitejším je osobnosť lídra, charakteristika jeho nasledovníkov, špecifickosť v našom prípade edukačného kontextu, v ktorom proces prebieha. Interakcia všetkých týchto faktorov vyúsťuje do štýlu líderstva, praktizovaného v organizácii, bez ohľadu na rozmer alebo oblasť činnosti. V posledných rokoch sa do popredia dostávajú dva typy líderstva: *transakčné* a *transformatívne*. Transakční lídri ovplyvňujú ľudí prostredníctvom transakcie: peniaze alebo iná odmena (alebo trest) výmenou za ich pracovný výkon (prevaha vonkajšej motivácie). Transformatívne líderstvo zahŕňa silnú osobnú identifikáciu s lídrom: nasledovníci zdieľajú jeho víziu a konajú nad ich vlastný záujem (prevaha vnútornej motivácie), (Miller, 2018). V nadväznosti na pracovnú motiváciu potom ľudia, ktorí veria, že môžu ovplyvniť výsledky pomocou ich vlastného úsilia, zručností a vlastností sa označujú ako internalisti, zatiaľ čo tí, ktorí vnímajú, že ich výsledky sú determinované vonkajšími silami, ako je šťastie, náhoda, osud a sila iných, sa označujú ako externalisti. Viacero štúdií (Yukl, 2008; Kaufman, 2011; Tomal et al. 2014, Kaliská, 2019) sa zameralo na vplyv miesta kontroly na líderstvo v organizácii, rôzne štýly, ako aj reakcie zamestnancov na štýl líderstva. Zistenia naznačujú, že lídri internalisti a externalisti inklinujú a prejavujú rôzne štýly líderstva (Tomal et al., 2014). Zároveň viaceré štúdie potvrdzujú súvislosti transformatívneho líderstva a internej lokalizácie kontroly (Chemers, 2000). Všetky však boli realizované mimo edukačného kontextu, čo nás viedlo k snahe overiť tento vzťah aj v našich kultúrno-historických podmienkach prostredia edukácie.

Z našich zistení jednoznačne vyplýva, že slovenskí učitelia príliš neinklinujú k líderskej role. Priemerné hodnoty jednotlivých sledovaných druhov správania vybraného modelu transformatívneho lídra sa pohybovali bližšie k podpriemerným hodnotám. Najčastejšie respondenti volili umožnenie rastu, čo je správanie, ktorého pilierom je budovanie dôvery a emocionálne pozitívnych vzťahov v tíme. Naopak, najmenej využívaným typom líderského správania je inšpirácia spoločnou víziou, kde naši respondenti pozerajú do budúcnosti a snažia sa inšpirovať ostatných spoločnou víziou. Toto zistenie poukazuje skôr na prevahu transakčného líderstva v podmienkach edukačnej praxe na Slovensku, ktorého podstata spočíva v existencii skôr formálne daných lídrov, a teda smeruje skôr k školskému než učiteľskému lídrovi. V našich podmienkach sú učitelia ešte stále motivovaní skôr zvonku – finančnou stránkou výkonu profesie. Tomu nasvedčuje aj nízke priemerné skóre v prípade ukazovania cesty a podpory aktivity (učitelia výrazne neprejavujú líderské ambície, nepreberajú iniciatívu a neprezentujú hodnoty, ku ktorým by sa snažili strhnúť ostatných kolegov). Čo nás vedie k odporúčaniam rozvoja líderského správania už počas pregraduálnej prípravy študentov učiteľských programov.

Pri analýze vzájomných súvislostí uvedených druhov správania sa transformatívneho lídra a pripisovaním príčin svojho správania sme zistili slabé a stredne silné signifikantné súvislosti. Môžeme preto tvrdiť, že výskum preukázal existenciu relevantných pozitívnych korelácií medzi miestom kontroly ako rozmerom osobnosti a správaním sa lídra v zmysle transformatívneho štýlu vedenia. Inými slovami líder, ktorý si verí, že môže ovplyvniť výsledky pomocou svojho vlastného úsilia, zručností a vlastností inklinuje k správaniu sa transformatívneho lídra. Interná lokalizácia kontroly je potom dôležitým faktorom efektivity lídra aj v edukačnom prostredí, čo korešponduje so zisteniami Yukla, (2008), Kaufmana (2011) i Tomala et al. (2014).

V budúcnosti by sme sa radi zamerali na vzťah príčinných súvislostí medzi internalitou a transformatívnym líderstvom, čo však o. i. vyžaduje rozšírenie výskumného súboru. Preto tento príspevok považujeme za sondu do analýzy vzťahov osobnej príčinnosti a transformatívneho líderstva. V prípade rozvoja jednotlivých druhov správania transformatívneho lídra by bolo vhodné v kategórii umožnenie rastu rozvíjať reflexiu plánovaných rozhodnutí v príslušnej škole ako i úvahy nad možným zapojením kolegov do rozhodovacích procesov. Pre rozvoj správania ukazovania cesty je možné napríklad sebareflexívne zvažovať čo jednotlivec urobil, resp. môže urobiť pre zviditeľnenie a vyjadrenie zdieľania spoločných hodnôt školy. Pre rozvoj správania podporujúceho aktivitu i srdce kolegov by bolo vhodné odporučiť organizovanie spoločných stretnutí s kolegami za účelom zdieľania spôsobov zvyšovania výkonu v práci, ale i vyzdvihnutie kolegov, ktorí urobili niečo nad rámec svojich povinností v škole, čo vytvorí priestor pre primárnu prevenciu sociálno-patologických javov v škole. Pre rozvoj inšpirácie

spoločnou víziou by bolo možné realizovať stretnutia s nadriadenými, ktorých predmetom budú diskusie o ašpiráciách jednotlivých učiteľov. U členov tímu je dôležité rozvíjať pozitívne a optimistické nastavenie vo vzťahu k budúcnosti tímu i celej školy.

Literatúra

- ☐ DION, M. (2012). Are ethical theories relevant for ethical leadership? *Leadership & Organization Development Journal*, 33(1), pp. 4 – 24.
- ☐ DOZIER, T. (2007). Turning good teachers into great leaders. *Teachers as Leaders*, 65(1), pp. 54 – 59.
- ☐ CHERMERS, M. M. (2000). Leadership research and theory: a functional integration, *Group Dynamics: Theory, research, and practice*, 4(1), pp. 27 – 43.
- ☐ JUDGE T. A. & BONO, J. E. (2000). Five-factor model of personality and transformational leadership. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), pp.751 – 765.
- ☐ KALISKÁ, L. (2019). Bibliometric analysis of Transformative leadership in education in Web of Science core collection. In: ICERI2019 Proceedings, 12th International Conference of Education, Research and Innovation, 11th-13th November, 2019, Seville, SPAIN, pp. 9789 – 9798.
- ☐ KAUFMAN, B. (2011). Leadership strategies: build your sphere of influence. *Business Strategy Series*, 12(6), pp. 315 – 320.
- ☐ KOUZES, J. M. & POSNER, B. Z. (2017). *Leadership Practices Inventory Self*; LPI: Leadership Practices Inventory Observer; LPI: Leadership Practices Inventory Workbook. Published by the Leadership Challenge®
- ☐ LEITHWOOD, K. & BEATTY, B. (2008). *Leading with teacher emotions in mind*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- ☐ LETOVANCOVÁ, E., LISÁ, E. & HENNELOVÁ, H. (2011). *Dotazník motivácie k výkonu – LMI SK*. Praha: Testcentrum-Hogrefe.
- ☐ LIM, B. C. & PLOYHART, R. E. (2004). Transformational leadership: Relations to the five-factor model and team performance in typical and maximum contexts. *Journal of Applied Psychology*, 89(4), pp. 610 – 621.
- ☐ MILLER, P. W. (Ed). (2018). *The Nature of School Leadership. Global Practice Perspectives*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- ☐ NAKONEČNÝ, M. (1996). *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996. 286 s.
- ☐ SOLLÁROVÁ E. et. al. (2019). Leadership in education characteristics of the key concepts. *Work and organizational psychology 2019. Psychologie práce a organizace 2019: sborník příspěvků z 18. mezinárodní konference : Proceedings of the 18th international conference* Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2019. Pp. 198 – 207.
- ☐ TOMAL, D. E., Schilling, C. A. & Wilhite, R. K. (2014). *The Teacher Leader: Core competencies and strategies for effective leadership*. London UK: Rowman & Littlefield.
- ☐ YUKL, G. A. (2008). *Leadership in organizations*. Upper Saddle River, N. J.: Prentice-Hall.
- ☐ WEINER, B., KUKLA, A. (1970). An attributional analysis of achievement motivation. In *Journal of Personality and social Psychology*, 15, pp. 1 – 20.
- ☐ ŽITNIAKOVÁ-GURGOVÁ & VAŠAŠOVÁ, Z. (2020). Súvislosti pracovnej spokojnosti zamestnancov školy a vnímaných osobnostných charakteristík lídra v škole. In *Pedagogika*, 11(4), pp. 216 – 227.
- ☐ ŽITNIAKOVÁ-GURGOVÁ & BREZNIAK, I. (2020). Postoje k zmene a osobnostné charakteristiky lídrov v organizáciách. In *Manažment v teórii a praxi*, (3), pp. 12 – 22.

Názory žiakov základných a stredných škôl na prejavy extrémizmu a rasizmu

Marianna PÉTIOVÁ

CVTI SR Bratislava

Anotácia: v článku sú prezentované výsledky výskumu realizovaného v roku 2020 zameraného na zistenie názorov a osobných skúseností žiakov základných a stredných škôl s prejavmi extrémizmu.

Kľúčové slová: žiaci základných a stredných škôl, extrémizmus.

►► Úvod

Extrémizmus predstavuje závažnú problematiku aktuálnu nielen na Slovensku, ale i na celom svete. Extrémisticky motivované trestné činy sa vyznačujú verbálnym, grafickým, ale aj fyzickým násilím voči určitým skupinám osôb. Útočia proti demokratickým princípom, spoločenskému poriadku, zdraviu, majetku alebo verejnému poriadku a presadzujú intoleranciu, či už rasovú, národnostnú alebo náboženskú. Eliminácia týchto problémov nie je možná len prostredníctvom represie, odhaľovania a stíhania páchatel'ov trestných činov, ale dôležitú úlohu v danej oblasti má najmä prevencia, skorá intervencia a vzdelávanie jednotlivých skupín obyvateľstva.¹ Extrémizmus je v súčasnosti na vzostupe a darí sa mu oslovovať najmä mládež prostredníctvom internetu a sociálnych sietí. Extrémizmus je teda možné považovať za celosvetový problém a jeho riešenie je veľmi aktuálne nielen na medzinárodnej, ale i na vnútroptickej scéne štátov Európy.

Výskumná úloha *Pohľad žiakov základných a stredných škôl na prejavy extrémizmu, xenofóbie, rasizmu a diskriminácie* bola realizovaná v roku 2020. Vychádzala z Programového vyhlásenia súčasnej vlády a nadväzovala na riešenie problematiky extrémizmu, rasizmu a intolerancie u žiakov základných a stredných škôl, ktoré bolo v Centre vedecko-technických informácií realizované v rokoch 2010, 2016, 2017, 2018 a 2019.

Jej cieľom bolo zistenie názorov, postojov, informovanosti a osobných skúseností žiakov základných a stredných škôl s prejavmi extrémizmu, xenofóbie, rasizmu a diskriminácie a ich pohľad na subkultúry mládeže. Výskum sa uskutočnil metódou dotazníkového zisťovania v rámci celého Slovenska. Výberový súbor tvorili žiaci 7., 8. a 9. ročníkov základných škôl a žiaci 1., 2. a 3. ročníkov všetkých typov stredných škôl. Údaje boli spracované prostredníctvom programu SPSS a boli interpretované v jednotlivých podsúboroch podľa vopred stanovených demografických znakov.

►► Charakteristika výskumného súboru

Súbor respondentov tvorilo spolu 2 687 žiakov základných a stredných škôl a zúčastnilo sa ho 1 356 dievčat a 1 331 chlapcov. Respondenti mali najčastejšie vek 15 rokov (547). V nižšom počte sa zapojili aj žiaci základných a stredných škôl vo veku 16 (478), 14 (460), 17 (422) a 13 rokov (395). Najmenej opýtaných bolo vo veku 12 (224) a 18 rokov (161). V súbore žiakov základných škôl vyplnilo dotazníky 1 270 respondentov, pričom v podsúbore žiakov stredných škôl sa výskumu zúčastnilo 1 411 osôb. Najvyšší počet žiakov pochádzal z Nitrianskeho kraja (391). Nižší počet respondentov, ktorí sa zapojili do výskumu, žil v Banskobystrickom (362), Prešovskom (360), Trenčianskom (356), Bratislavskom (340) a v Trnavskom kraji (316). Najmenej dotazníkov vyplnili opýtaní pochádzajúci z Košického (292) a zo Žilinského kraja (270).

¹ Chmelík, J.: *Extremismus a jeho právní a sociologické aspekty*. Praha : Linde, 2001. ISBN 82-7201-265-7, s. 58.

►► Názory žiakov základných a stredných škôl na prejavy extrémizmu

Prejavy extrémizmu sú čoraz častejší spoločenský fenomén, narúšajú najmä hodnoty ľudských práv a slobôd. Medzi jeho najčastejšie prejavy patrí xenofóbia, rasizmus, intolerancia, antisemitizmus, náboženský fanatizmus a nacionalizmus, pričom každý z nich má svoje špecifiká. Jedným zo základných prejavov sympatií k extrémizmu a vyjadrenie príslušnosti k extrémistickej skupine je symbolika. Používanie rôznych symbolov, hesiel, pozdravov, kódov, skratiek a špecifických značiek oblečenia je najrozšírenejším spôsobom, ktorým členovia a sympatizanti extrémistických skupín verejne vyjadrujú svoje presvedčenie.² Z výsledkov výskumu vyplynulo, že respondenti sa v školskom prostredí stretli najmä s negatívnymi vyjadreniami o rase, národe, s prejavmi nenávisťi voči niektorým skupinám osôb, s nosením rôznych nebezpečných vecí a symbolov propagujúcich extrémizmus. Nižší počet opýtaných zažil agresívne správanie svojich rovesníkov, ktoré malo extrémistický charakter a videl ich nosiť oblečenie zviditeľňujúce extrémizmus. Respondenti v najnižšej miere potvrdili, že rovesníci v ich triede propagovali rôzne extrémistické aktivity a tlačoviny, ktoré tieto skupiny vydávali, prípadne sa osobne zúčastnili na podujatiach, ktoré extrémisti organizovali.

Obidve skupiny opýtaných, avšak vo vyššej miere chlapci (44,2 %, dievčatá: 42,7 %) najčastejšie uvádzali, že spolužiaci sa negatívne vyjadrovali o rase, národe a etnických skupinách. Dievčatá (38,5 %, chlapci: 37,6 %) častejšie zažili u rovesníkov prejavy nenávisťi voči niektorým skupinám osôb, chlapci sa vo vyššej miere stretli s agresívnym správaním s extrémistickým charakterom (chlapci: 17,2 %, dievčatá: 12,1 %), videli u spolužiakov oblečenie (chlapci: 14,4 %, dievčatá: 11,8 %) a symboly propagujúce rasizmus (chlapci: 16,3 %, dievčatá: 11,0 %). Chlapci zároveň častejšie uvádzali, že rovesníci v triede mali pri sebe rôzne nebezpečné veci (chlapci: 20,2 %, dievčatá: 15,5 %), propagovali extrémistické tlačoviny (chlapci: 8,8 %, dievčatá: 5,0 %) a aktivity, ktoré tieto skupiny organizovali (chlapci: 8,9 %, dievčatá: 5,6 %), prípadne sa na nich aj zúčastnili (chlapci: 9,4 %, dievčatá: 8,1 %). Z uvedených zistení je zrejmé, že chlapci v triednych kolektívoch častejšie zažívali prejavy extrémizmu než dievčatá.

Všetci stredoškólači (1. ročník SŠ: 59,0 %, 2. ročník SŠ: 43,6 %, 3. ročník SŠ: 35,8 %), siedmáci (38,3 %) a deviataci (42,6 %, 8. ročník ZŠ: 37,1 %) najčastejšie počuli od spolužiakov negatívne vyjadrenia o rase, národe a etnických skupinách. (38,8 %, najmenej 7. ročník ZŠ: 30,5 %) zažili v triednom kolektívne najmä prejavy nenávisťi voči niektorým skupinám osôb a stretli sa aj s agresívnym správaním s extrémistickým podtónom (8. ročník ZŠ: 19,8 %, najmenej 2. ročník SŠ: 9,9 %). Najstarší respondenti najčastejšie uvádzali, že spolužiaci nosili oblečenie (3. ročník SŠ: 16,1 %, najmenej 7. ročník ZŠ: 6,5 %) a symboly propagujúce extrémizmus (3. ročník SŠ: 19,8 %, najmenej 7. ročník ZŠ: 7,3 %), prípadne mali pri sebe rôzne nože, boxery a iné nebezpečné veci (3. ročník SŠ: 21,2 %, najmenej 7. ročník ZŠ: 10,8 %). Títo respondenti sa u spolužiakov stretli vo zvýšenej miere aj s propagáciou extrémistických aktivít (3. ročník SŠ: 11,5 %, najmenej 7. ročník ZŠ: 4,9 %) a tlačovín (3. ročník SŠ: 9,3 %, najmenej 7. ročník ZŠ: 5,1 %), ako aj s účasťou rovesníkov na podujatiach, ktoré extrémisti organizovali (3. ročník SŠ: 13,6 %, najmenej 1. ročník SŠ: 6,4 %).

Z uvedených zistení vyplynulo, že prejavy extrémizmu u spolužiakov zažili najmä žiaci 3. ročníkov stredných škôl, zatiaľ čo siedmáci mali najmenej týchto negatívnych skúseností. Z prezentovaných zistení je zrejmé, že skúsenosti žiakov základných a stredných škôl s prejavmi extrémizmu súvisia s vekom. Predpokladáme, že najstarší respondenti sa medzi svojimi kamarátmi a prostredníctvom internetu dostali najčastejšie do kontaktu s rovesníkmi, ktorí mali tieto názory, osvojili si ich a šírili vo svojich triednych kolektívoch, zatiaľ čo siedmáci majú vytvorené kamarátske kontakty najmä v rámci triedy a ich voľnočasové aktivity sú ešte výrazne ovplyvňované rodičmi, čo sa odzrkadľuje aj na ich názoroch.

Obidve skupiny opýtaných, avšak skôr gymnazisti (51,5 %, SOŠ: 43,9 %) uvádzali, že spolužiaci sa negatívne vyjadrovali o rase, národe a etnických skupinách. Žiaci stredných odborných škôl zaznamenali u spolužiakov agresívne správanie s extrémistickým charakterom (SOŠ: 15,7 %, G: 9,1 %), propagovanie aktivít, ktoré tieto skupiny organizovali (SOŠ: 9,5 %, G: 8,4 %) a ich účasť na rôznych extrémistických podujatiach (SOŠ: 9,6 %, G: 7,9 %). Gymnazisti zažili v triednom kolektíve najmä prejavy nenávisťi voči niektorým skupinám osôb (G: 40,9 %, SOŠ: 38,4 %) a propagáciu tlačovín, ktoré extrémisti vydávali (G: 7,9 %, SOŠ: 6,6 %). Približne rovnaký počet opýtaných v oboch typoch stredných škôl videl u spolužiakov oblečenie (SOŠ: 14,4 %, G: 14,1 %) a symboly propagujúce extrémizmus (SOŠ: 16,4 %, G: 16,1 %), ako aj rôzne nebezpečné veci (SOŠ: 18,0 %, G: 18,4 %).

² Kol. autorov: Symbolika využívaná extrémistickými a radikálnymi skupinami. Bratislava : Ministerstvo vnútra SR, 2016. Publikácia vydaná v rámci programu EK *Predchádzanie a boj proti trestnej činnosti*. In: www.minv.sk.

Zistené údaje potvrdili, že žiaci stredných odborných škôl sa častejšie stretli s prejavmi extrémizmu u svojich spolužiakov než gymnazisti. Bolo by potrebné, aby pedagógovia venovali na vyučovaní viac pozornosti tejto závažnej téme a snažili sa žiakom vysvetliť princípy demokracie, tolerance a uplatňovanie ľudských práv v živote. Veľkú úlohu v tejto oblasti majú rodičia, ktorí by mali venovať viac pozornosti svojim deťom, všímať si s kým sa kamaráti, aké majú názory, ako sa vyjadrujú a správajú.

Opýtaní žijúci v Bratislavskom, Trnavskom, Nitrianskom, Žilinskom, Banskobystrickom a v Prešovskom kraji najčastejšie počuli od spolužiakov negatívne vyjadrenia o rase, národe a etnických skupinách. Respondenti z Trenčianskeho a z Košického kraja zažili v triednom kolektíve najmä prejavy nenávisť voči niektorým skupinám osôb. Žiaci základných a stredných škôl pochádzajúci z Bratislavského kraja sa častejšie než ostatní stretli s propagáciou extrémistických aktivít, s účasťou rovesníkov na týchto podujatiach a s nosením rôznych nebezpečných vecí. Respondenti s trvalým bydliskom v Trnavskom kraji zažili u spolužiakov agresívne správanie s extrémistickým podtónom a videli ich nosiť oblečenie a symboly propagujúce extrémizmus. Opýtaní žijúci v Žilinskom kraji sa v triednom kolektíve stretli vo zvýšenej miere s propagovaním extrémistických tlačovín.

Z uvedených zistení vyplynulo, že prejavy extrémizmu u spolužiakov zažili najmä žiaci základných a stredných škôl pochádzajúci z Bratislavského a z Trnavského kraja, zatiaľ čo respondenti s trvalým bydliskom v Nitrianskom a v Žilinskom kraji mali týchto negatívnych skúseností najmenej.

Tabuľka 1

Prejavy extrémizmu v triede	BA	TT	TN	NR	ZA	BB	PO	KE
negatívne vyjadrenia o rase, národe...	45,3	48,1	43,3	44,5	35,6	43,6	46,7	35,3
prejavy nenávisť voči niektorým skupinám	37,6	39,9	45,5	37,3	32,6	37,0	39,3	37,3
agresívne správanie s extrém. charakterom	15,5	19,4	18,5	9,7	11,6	11,4	17,3	13,4
oblečenie propagujúce extrémizmus	14,4	16,5	13,8	10,5	11,5	11,1	14,0	13,0
propagácia extrémistických tlačovín	7,4	7,3	6,2	5,9	8,9	7,5	6,4	5,8
propagácia extrémistických aktivít	9,7	7,3	7,3	6,2	7,5	5,3	6,7	8,6
nosenie nebezpečných vecí	24,5	21,3	22,2	15,9	13,3	13,0	16,7	15,1
účasť na extrémistických aktivitách	12,6	6,4	8,5	7,2	8,2	8,6	7,1	12,0
symboly propagujúce rasizmus	15,9	18,4	11,5	12,0	11,5	14,1	12,8	13,0

Poznámka: Tabuľka je zostavená z kladných odpovedí respondentov uvádzaných v %.

►► Porovnanie údajov za základné a stredné školy

Stredoškooláci (46,2 %) aj žiaci základných škôl (40,3 %) sa v najvyššom počte stretli u spolužiakov s negatívnymi vyjadreniami o rase, národe a etnických skupinách. Zistené údaje ukázali, že žiaci stredných škôl vo vyššej miere zaznamenali v triede prejavy nenávisť voči niektorým skupinám (SŠ: 39,9 %, ZŠ: 35,9 %), oblečenie propagujúce tento negatívny jav (SŠ: 14,3 %, ZŠ: 11,6 %), zviditeľňovanie rôznych extrémistických aktivít, podujatí (SŠ: 8,8 %, ZŠ: 5,5 %) a tlačovín (SŠ: 8,2 %, ZŠ: 6,5 %). Okrem toho u svojich rovesníkov častejšie videli rôzne extrémistické symboly, nápisy alebo tetovanie (SŠ: 16,3 %, ZŠ: 10,6 %) a nebezpečné veci (SŠ: 18,5 %, ZŠ: 17,4 %). Žiaci základných škôl sa v triedach vo vyššej miere stretli s agresívnym správaním s extrémistickým charakterom (ZŠ: 15,6 %, SŠ: 13,6 %), pričom obidve skupiny žiakov v približne rovnakom počte zaznamenali účasť spolužiakov na týchto podujatiach (SŠ: 18,3 %, ZŠ: 11,6 %).

Prezentované zistenia potvrdili, že všetky prejavy extrémizmu boli omnoho častejšie zaznamenané u stredoškoolákov, žiaci základných škôl sa s nimi stretli v nižšej miere. Zo zistených dát je zrejmé, že v stredných školách je nutné venovať viac pozornosti najmä preventívnym opatreniam, ale venovať čas aj rozhovorom so žiakmi, napríklad na triednických hodinách alebo iných vyučovacích predmetoch, aby pedagógovia poznali názory a postoje žiakov a v prípade potreby ich mohli spoločne s rodičmi korigovať.

►► Porovnanie údajov za roky 2016, 2017, 2018, 2019 a 2020

Komparácia dát ukázala, že od roku 2016 sa znížil počet respondentov, ktorí počuli od spolužiakov negatívne výroky o rase, národe a etnických skupinách, stretli sa s agresívnym správaním s extrémistickým charakterom, zaznamenali rôzne prejavy nenávisť voči určitým skupinám osôb, stretli sa s propagovaním ich tlačovín a aktivít. Klesol počet žiakov základných a stredných škôl, ktorí v triednom kolektíve videli u spolužiakov rôzne nebezpečné veci, symboly propagujúce extrémistické hnutie a zaznamenali aj ich účasť na aktivitách, ktoré tieto skupiny organizovali. V sledovanom období sa nezmenil iba počet opýtaných, ktorí u rovesníkov videli oblečenie zviditeľňujúce extrémizmus.

Prezentované zistenia potvrdili, že od roku 2016 sa znížil počet respondentov, ktorí sa v triednom kolektíve stretli so všetkými uvedenými extrémistickými prejavmi, okrem oblečenia propagujúceho extrémizmus, čo je považované za pozitívne zistenie. Príčinou týchto zistení môže byť súčasná situácia, ktorú spôsobila pandémia Covid-19. Je zrejmé, že u žiakov druhého stupňa základných škôl a u stredoškôľakov už pomerne dlho je vyučovanie formou dištančného vzdelávania, čo podľa odborníkov ovplyvňuje nielen kvalitu vyučovania, ale i sociálne vzťahy.

Tabuľka 2

Prejavy extrémizmu zaznamenané u spolužiakov	2016	2017	2018	2019	2020
negatívne vyjadrenia o rase, národe...	49,4	62,9	49,7	70,0	43,4
prejavy nenávisť voči niektorým skupinám	50,2	68,5	44,2	64,2	38,0
agresívne správanie s extrém. charakterom	38,2	57,8	44,5	60,6	14,6
oblečenie propagujúce extrémizmus	13,0	26,4	9,9	26,6	13,0
propagácia extrémistických tlačovín	8,4	13,2	11,2	14,9	6,9
propagácia extrémistických aktivít	11,7	15,6	20,4	17,0	7,2
nosenie nebezpečných vecí	25,2	33,0	17,4	32,1	17,8
účasť na extrémistických aktivitách	10,4	13,3	16,1	15,1	8,8
symboly propagujúce rasizmus	15,6	29,4	9,3	26,0	13,6

Poznámka: Tabuľka je zostavená z kladných odpovedí respondentov uvádzaných v %.

►► Frekvencia výskytu prejavov extrémizmu

S prejavmi extrémizmu sa v školskom prostredí stretlo často 10,3 % opýtaných, pričom občas ich zažilo až 63,7 % respondentov. Len necelá tretina (26,0 %) žiakov základných a stredných škôl prezentovala názor, že v ich triede sa tieto negatívne prejavy vôbec nevyskytovali.

Chlapci (12,4 %, dievčatá: 8,1 %) sa vo vyššom počte stretli v triedach s častými prejavmi extrémizmu, zatiaľ čo dievčatá ich vo vyššej miere zažili občas (dievčatá: 65,6 %, chlapci: 62,0 %). Približne rovnaký počet opýtaných v obidvoch skupinách (dievčatá: 26,3 %, chlapci: 25,6 %) nemal tieto negatívne skúsenosti. Zo zistených údajov vyplývalo, že s prejavmi extrémizmu sa v školskom prostredí stretli častejšie chlapci než dievčatá.

Časté (3. ročník SŠ: 14,2 %, ostatné ročníky od 13,0 % – prváci po 7,4 % – ôsmaci) aj občasné prejavy extrémizmu zažili v triedach najmä žiaci tretích ročníkov stredných škôl (73,6 %, najmenej 7. ročník ZŠ: 52,8 %). Tieto negatívne skúsenosti nemala viac než tretina žiakov siedmich (38,8 %) a ôsmych ročníkov základných škôl (30,8 %), zatiaľ čo v skupine najstarších respondentov rovnako odpovedalo len 12,2 % opýtaných.

Prezentované zistenia ukázali, že s prejavmi extrémizmu sa v školskom prostredí stretávali najmä tretiaci, pričom najmenej týchto negatívnych skúseností mali žiaci 7. ročníkov základných škôl.

Približne rovnaký počet opýtaných v obidvoch typoch stredných škôl (SOŠ: 12,2 %, G: 12,7 %) videl v triedach časté prejavy extrémizmu. Občas sa s nimi stretli najmä žiaci stredných odborných škôl (70,3 %, G: 66,1 %). Tento závažný negatívny jav nezažila viac než pätina (21,1 %) gymnazistov a 17,5 % žiakov stredných odborných škôl. Uvedené údaje potvrdili, že prejavy extrémizmu poznali vo vyššej miere žiaci stredných odborných škôl než gymnazisti.

Časté extrémistické prejavy zažili v školskom prostredí najmä respondenti s trvalým bydliskom v Bratislavskom, Trenčianskom a v Košickom kraji. Názor, že prejavy extrémizmu sa v triede vyskytli len občas, prezentovali najčastejšie opýtaní žijúci v Nitrianskom kraji. Tieto negatívne skúsenosti nemala asi tretina oslovených žiakov základných a stredných škôl zo Žilinského kraja, pričom v Nitrianskom a v Košickom kraji rovnako odpovedala len necelá štvrtina opýtaných. Z uvedených údajov je zrejmé, že prejavy extrémizmu zažili v školskom prostredí najčastejšie respondenti z Bratislavského a z Košického kraja, pričom v najnižšej miere sa s nimi stretli opýtaní s trvalým bydliskom v Žilinskom kraji.

Tabuľka 3

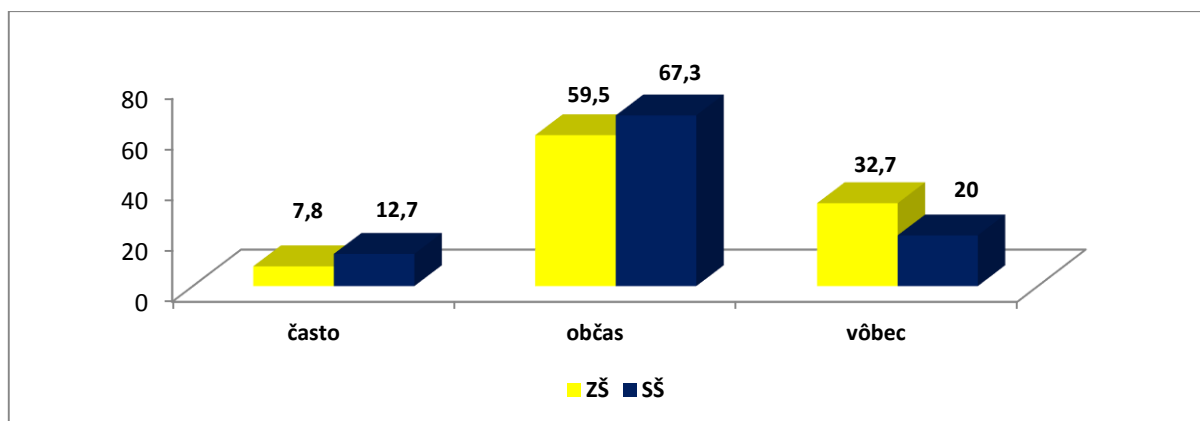
Prejavy extrémizmu sa v triede vyskytujú	BA	TT	TN	NR	ZA	BB	PO	KE
často	11,8	10,8	11,5	8,7	9,3	10,5	8,6	11,3
občas	64,1	64,6	60,7	68,3	59,1	60,7	66,4	65,1
vôbec	24,1	24,6	27,8	23,0	31,6	28,8	25,0	23,6

►► Porovnanie údajov za základné a stredné školy

Zistené údaje potvrdili, že stredoškooláci sa vo vyššom počte stretli s častými, aj s občasnými prejavmi extrémizmu. Názor, že v ich triede sa tieto negatívne prejavy nevyskytovali, prezentovala viac než tretina žiakov základných škôl a iba pätina stredoškoolákov.

Zo zistených údajov vyplynulo, že prejavy extrémizmu v školskom prostredí zažili vo výrazne vyššej miere stredoškooláci než žiaci základných škôl. Aj tieto výsledky výskumu poukazujú na nutnosť uskutočňovania preventívnych opatrení v stredných školách, pretože sa ukázalo, že v tomto type škôl dochádza výrazne častejšie k prejavom extrémizmu než v základných školách.

Graf 1 Prejavy extrémizmu podľa typu školy



►► Porovnanie údajov za roky 2016, 2017, 2018, 2019 a 2020

Komparácia dát ukázala, že oproti zisteniam z roku 2016 sa výrazne zvýšil počet opýtaných, ktorí videli v škole časté, aj občasné prejavy extrémizmu. Vo veľkej miere klesol počet respondentov, ktorí ich nezažili vôbec.

Z prezentovaných údajov vyplynulo, že oproti zisteniam z roku 2016 bol zaznamenaný výrazne vyšší počet opýtaných, ktorí mali skúsenosti s prejavmi extrémizmu a zároveň za celé sledované obdobie nemalo tieto zlé skúsenosti najmenej žiakov.

V tomto roku bol zistený najvyšší počet respondentov, ktorí sa v školskom prostredí stretli s prejavmi extrémizmu a zároveň najnižší počet žiakov nemal tieto nevhodné zážitky. Túto negatívnu situáciu by mohla eliminovať lepšia informovanosť detí a mladých ľudí o extrémizme, jeho ideológii a prejavoch, čo by prispelo k väčšej ochrane pred týmto nebezpečným javom.

Tabuľka 4

Prejavy extrémizmu sa v triede vyskytujú	2016	2017	2018	2019	2020
často	5,6	7,8	4,7	8,4	10,3
občas	34,0	54,6	34,7	48,4	63,7
vôbec	60,4	37,6	60,6	43,2	26,0

►► Osobné skúsenosti žiakov základných a stredných škôl s prejavmi extrémizmu

Prejavy extrémizmu sa môžu odohrávať v rôznom prostredí. Až 55,0% opýtaných sa s prejavmi extrémizmu stretlo na internete a na sociálnych sieťach, pričom viac než tretina respondentov ich zažila v škole (33,2%), alebo na ulici (32,3%). V televíznom vysielaní ich videlo 18,3% opýtaných a 15,1% oslovených žiakov ich zažilo v rovesníckej skupine. Len 2,6% respondentov získalo tieto negatívne skúsenosti v domácom prostredí. S prejavmi extrémizmu sa nikdy nestretlo 17,9% respondentov a až 8,9% opýtaných si na tieto situácie nedokázalo spomenúť.

Prezentované zistenia ukázali, že žiaci základných a stredných škôl zažili prejavy extrémizmu najmä na internete a na sociálnych sieťach, ale i v škole a na ulici.

S prejavmi extrémizmu sa nikdy nestretlo 17,4% dievčat a 18,3% chlapcov, pričom 9,8% chlapcov a 8,1% dievčat si na tieto situácie nevedelo spomenúť. Viac ako polovica (54,2%) chlapcov aj dievčat (55,8%) zažila prejavy extrémizmu najmä na internete a na sociálnych sieťach. Chlapci sa s nimi vo vyššej miere stretli v škole (chlapci: 35,2%, dievčatá: 31,3%), v rovesníckej skupine (chlapci: 16,9%, dievčatá: 13,3%) a na ulici (chlapci: 32,8%, dievčatá: 31,8%). Približne rovnaký počet opýtaných získal tieto negatívne skúsenosti doma (chlapci: 2,9%, dievčatá: 2,2%), prípadne ich videl prostredníctvom televízneho vysielania (chlapci: 18,3%, dievčatá: 18,4%). Zistené údaje ukázali, že chlapci zažili prejavy extrémizmu častejšie než dievčatá a to najmä v ich blízkom okolí – v škole a v rovesníckej skupine.

Siedmici častejšie nemali žiadne skúsenosti s prejavmi extrémizmu a vo vyššej miere než ostatní sa na tieto nepríjemné situácie ani nepamätali. Žiaci tretích ročníkov stredných škôl sa s týmto nebezpečným javom stretli najmä prostredníctvom internetu a sociálnych sietí, videli ho v televíznom vysielaní, ale i v školskom prostredí, v partii rovesníkov a na ulici. Z domáceho prostredia poznali extrémistické prejavy najmä žiaci siedmich a deviatich ročníkov základných škôl.

Z prezentovaných údajov je zrejmé, že najviac osobných skúseností s prejavmi extrémizmu mali tretiaci, pričom najlepšia situácia bola zistená u žiakov siedmich a ôsmich ročníkov základných škôl.

Tabuľka 5

Miesta, kde sa stretli s prejavmi extrémizmu	1. ročník SŠ	2. ročník SŠ	3. ročník SŠ	7. ročník ZŠ	8. ročník ZŠ	9. ročník ZŠ
škola	33,1	37,1	41,0	25,6	30,6	29,7
rovesnícka skupina	16,5	14,8	19,0	12,9	11,9	14,4
doma	2,9	2,5	2,7	3,0	1,5	3,0
ulica	36,8	38,7	44,5	18,1	23,2	29,0
internet	57,8	60,7	73,4	38,0	47,3	48,2
TV, médiá	17,5	19,1	27,8	14,0	13,2	16,9
nikde	16,0	15,5	8,0	28,0	21,0	21,2
nevie	8,8	6,5	3,3	15,6	11,5	9,4

Asi 14,0 % žiakov stredných odborných škôl a 11,1 % gymnazistov nemalo žiadne skúsenosti s prejavmi extrémizmu a približne rovnaký počet opýtaných si na tieto situácie nepamätal (SOŠ: 6,3 %, G: 6,1 %). Obidve skupiny opýtaných, avšak častejšie gymnazisti (68,0 %, SOŠ: 62,2 %) zažili tieto extrémistické prejavy najmä na internete a na sociálnych sieťach. Žiaci stredných odborných škôl ich vo vyššej miere videli v partii rovesníkov (SOŠ: 17,1 %, G: 16,3 %). Gymnazisti sa s nimi stretli viac v škole (G: 39,0 %, SOŠ: 36,3 %) a na ulici (G: 42,2 %, SOŠ: 39,0 %). Približne rovnaký počet opýtaných ich zažil doma (G: 2,3 %, SOŠ: 2,9 %), prípadne ich videl prostredníctvom televízneho vysielania (G: 22,0 %, SOŠ: 21,3 %).

Zo zistených dát vyplynulo, že gymnazisti mali viac osobných skúseností s prejavmi extrémizmu než žiaci stredných odborných škôl.

S prejavmi extrémizmu nemala žiadne osobné skúsenosti asi štvrtina opýtaných pochádzajúcich zo Žilinského kraja, zatiaľ čo v Nitrianskom, Banskobystrickom a v Prešovskom kraji rovnako odpovedalo len 15,0 % oslovených žiakov. Na tieto nepríjemné situácie si nepamätali najmä respondenti žijúci v Banskobystrickom kraji. V školskom prostredí sa s extrémistickými prejavmi stretli najčastejšie opýtaní pochádzajúci z Bratislavského, Trenčianskeho a z Nitrianskeho kraja, pričom v partii rovesníkov sa s týmto negatívnym javom stretli vo vyššej miere oslovení žiaci základných a stredných škôl s trvalým bydliskom v Banskobystrickom kraji. Na internete a na sociálnych sieťach získali skúsenosti s prejavmi extrémizmu najčastejšie respondenti pochádzajúci z Nitrianskeho kraja, v domácom prostredí ich zažili najmä opýtaní žijúci v Košickom kraji. Až štvrtina žiakov základných a stredných škôl v Prešovskom kraji videla prejavy extrémizmu v televízii, pričom respondenti v Nitrianskom a v Banskobystrickom kraji ich poznali z ulice.

Z prezentovaných údajov je zrejmé, že najviac osobných skúseností s prejavmi extrémizmu mali respondenti pochádzajúci z Bratislavského a z Banskobystrického kraja, najlepšia situácia bola zistená u opýtaných žijúcich v Prešovskom kraji.

Tabuľka 6

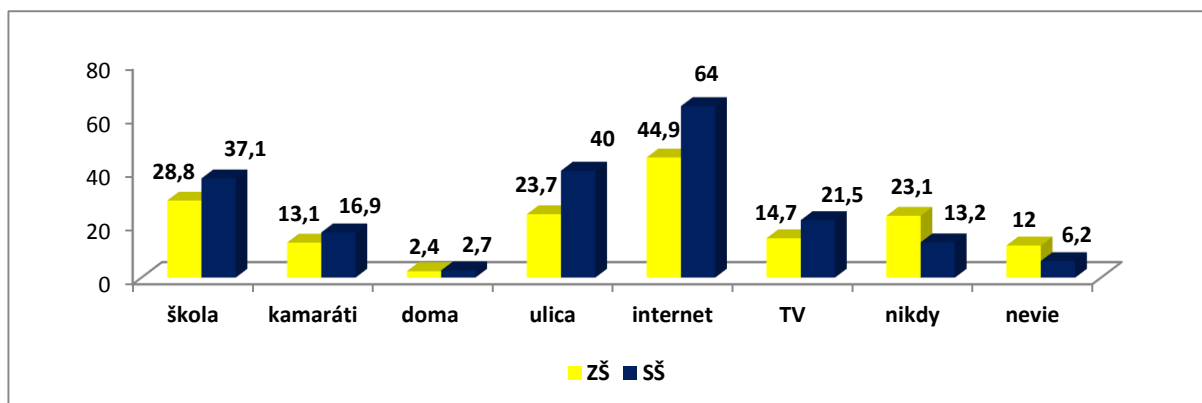
Miesta, kde žiaci sa stretli s prejavmi extrémizmu	BA	TT	TN	NR	ZA	BB	PO	KE
škola	36,5	34,5	36,0	36,1	25,2	31,5	35,8	27,1
rovesnícka skupina	15,6	14,6	15,7	13,8	12,6	17,1	15,6	15,1
doma	2,4	1,6	1,1	3,3	1,5	3,3	2,8	4,5
ulica	28,5	29,1	32,3	36,4	30,0	36,2	34,5	29,5
internet	55,6	55,1	54,8	59,1	47,8	55,0	55,6	54,8
TV, médiá	20,6	18,4	17,4	16,4	18,1	18,0	23,3	13,7
nikde	19,7	18,7	18,3	15,6	23,3	15,7	15,0	18,5
nevie	3,8	8,9	9,3	8,2	8,9	14,6	8,6	8,9

►► Porovnanie údajov za základné a stredné školy

Obidve skupiny respondentov, avšak najmä stredoškooláci, zažili prejavy extrémizmu najmä na internete a na sociálnych sieťach. Žiaci stredných škôl získali tieto negatívne skúsenosti vo vyššom počte v škole, v rovesníckej skupine, na ulici alebo ich videli v televíznom vysielaní. V domácom prostredí sa s nimi stretol približne rovnaký počet opýtaných z oboch typov škôl. Žiaci základných škôl sa vo výrazne vyššom počte s týmto sociálno-patologickým javom nikdy nestretli, prípadne si na tieto situácie nevedeli spomenúť.

Prezentované údaje potvrdili, že stredoškooláci mali s prejavmi extrémizmu výrazne viac skúseností než žiaci základných škôl.

Graf 2 Osobné skúsenosti respondentov s prejavmi extrémizmu podľa typu školy



Poznámka: Súčet presahuje 100 %, pretože respondenti mohli odpovedať prostredníctvom viacerých možností.

►► Porovnanie údajov za roky 2016, 2017, 2018, 2019 a 2020

Komparácia dát ukázala, že od roku 2016 klesol počet opýtaných, ktorí nemali žiadne skúsenosti s prejavmi extrémizmu, výraznejšie sa zvýšil počet respondentov, ktorí si tieto situácie nepamätali. Vo veľkej miere sa zvýšil počet oslovených žiakov, ktorí sa s prejavmi extrémizmu stretli na internete a na sociálnych sieťach a aj počet respondentov, ktorí ich videli v škole a na ulici. Oproti zisteniam z roku 2016 sa znížil počet opýtaných, ktorí zažili extrémistické prejavy doma, alebo ich videli prostredníctvom televízneho vysielania. Na približne rovnakej úrovni zostali oslovení žiaci základných a stredných škôl, ktorí sa s týmto negatívnym javom stretli v rovesníckej skupine.

Z uvedených zistení vyplynulo, že v danom období sa výrazne zvýšil počet žiakov, ktorí sa s týmto negatívnym javom stretli nielen na internete a sociálnych sieťach, ale i v škole a na ulici. Znížil sa iba počet opýtaných, ktorí zažili prejavy extrémizmu v domácom prostredí, nezmenil sa iba počet respondentov, ktorí ich videli v rovesníckej skupine.

Tabuľka 7

Miesta, kde sa žiaci stretli s prejavmi extrémizmu	2016	2017	2018	2019	2020
škola	20,2	18,7	11,2	19,1	33,2
rovesnícka skupina	14,9	14,4	8,8	13,4	15,1
doma	5,2	3,6	2,2	3,3	2,6
ulica	25,6	24,2	18,6	22,7	32,3
internet	16,6	32,3	20,6	30,2	55,0
TV, médiá	30,5	28,6	37,5	26,2	18,3
nikde	22,4	20,8	23,3	17,0	17,9
nevie	0,5	0,6	0,8	1,9	8,9

►► Záver

Z prezentovaných výsledkov výskumu vyplynulo, že prejavy extrémizmu v školskom prostredí častejšie zažili chlapci, žiaci 3. ročníkov stredných škôl, žiaci stredných odborných škôl a mladí obyvatelia Bratislavského kraja. I keď sa od roku 2016 znížilo percentuálne zastúpenie jednotlivých prejavov extrémizmu, zistený bol vyšší počet respondentov, ktorí tieto javy zažili často aj občas. Zvýšil sa najmä počet opýtaných, ktorí sa s nimi stretli na internete a na sociálnych sieťach, v škole a na ulici.

Zistené údaje potvrdili, že extrémizmus patrí v súčasnej dobe k závažným sociálno-patologickým javom. Pre zníženie jeho výskytu odporúčame:

- ▶ Venovať v školskom prostredí pozornosť účinnej a efektívnej prevencii extrémizmu, zvýšiť informovanosť mladých ľudí o tomto nebezpečnom jave a snažiť sa eliminovať faktory, ktoré ho podmieňujú.
- ▶ Poskytnúť žiakom základných a stredných škôl poznatky o demokracii, viesť ich k tolerancii a rešpektovaní iných kultúr.
- ▶ Zvýšiť právne vedomie žiakov, poskytnúť im poznatky o prejavoch extrémizmu, poučiť ich o trestnej činnosti a upozorniť ich na nutnosť niesť zodpovednosť za svoje konanie.
- ▶ Všímať si správanie, oblečenie a vyjadrovanie žiakov s cieľom identifikovať prejavy extrémizmu a spoločne s rodičmi a odborníkmi ich prostredníctvom účinných opatrení eliminovať. Dať jednoznačne najavo odmietavý postoj dospelých – pedagógov a rodičov – voči tomuto závažnému negatívnemu javu.

Literatúra

- ▣ CHMELÍK, J.: *Extremismus a jeho právní a sociologické aspekty*. Praha : Linde, 2001. ISBN 82-7201-265-7
- ▣ Kol. autorov: *Symbolika využívaná extrémistickými a radikálnymi skupinami*. Bratislava : Ministerstvo vnútra SR, 2016. Publikácia vydaná v rámci programu Európskej komisie *Predchádzanie a boj proti trestnej činnosti*. In: www.minv.sk.
- ▣ PÉTIOVÁ, M.: *Pohľad žiakov základných a stredných škôl na prejavy extrémizmu, xenofóbie, rasizmu a diskriminácie a na subkultúry mládeže*. Záverečná správa z výskumu. Bratislava : CVTI SR, 2021.

Sociálno-emocionálne zdravie a psychologický well-being žiakov cirkevnej školy

Jana JANIČOVÁ – Eva GAJDOŠOVÁ

Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola

Anotácia: príspevok sa zaoberá vzťahmi sociálno-emocionálneho zdravia so psychologickým well-beingom. Výskumný súbor tvorili žiaci cirkevnej školy v Prešovskom kraji. Vo výskume sme použili dotazník sociálno-emocionálneho zdravia pre stredné školy SEHS-S a škálu psychologického well-beingu PWB. Zistili sme silný pozitívny vzťah medzi sociálno-emocionálnym zdravím a psychologickým well-beingom i medzi doménou dôvera v iných a dimenziou pozitívne vzťahy s druhými, tiež medzi indikátorom podpora spolužiakov a dimenziou pozitívne vzťahy s druhými. Ženy dosahujú významne nižší rozdiel v úrovni domény dôvera v seba v porovnaní s mužmi. Úroveň sociálno-emocionálneho zdravia stúpa s nárastom zvládnutia prostredia a pozitívnych vzťahov s druhými, ktoré vysvetľujú 35 % variancie dát.

Kľúčové slová: duševné zdravie, sociálno-emocionálne zdravie, psychologický well-being.

Úvod

Duševné zdravie je súčasťou zdravia a jedno bez druhého neexistuje (Damodaran & Paul, 2016). WHO (2004) chápe zdravie ako stav telesnej, duševnej a sociálnej pohody, nielen vtedy ak nie je ochorenie či porucha. Duševné zdravie je viac ako absencia duševných chorôb a veľmi úzko súvisí s fyzickým zdravím (Kolappa et al., 2013). Tradične sa na duševné zdravie nahládalo jednodimenzionálnym modelom, podľa ktorého bola predpokladom duševného zdravia absencia duševnej choroby (Furlong et al., 2013). Cez optiku absencie psychopatológie (Keyes et al., 2002) k zlepšeniu dochádza na základe neprítomnosti mentálneho deficitu (Moore et al., 2018). Podľa dvojdimenzionálneho modelu duševná porucha a duševné pohoda nevytvárajú kontinuum choroby na jednej a zdravia na druhej strane, ale vzájomne sa dopĺňajú (Dowdy et al., 2014). Model zdôrazňuje dôležitosť pozitívnych (napr. silné stránky jedinca, well-being), aj negatívnych (napr. distres, psychopatológia) indikátorov zdravia, absencia patológie nemusí nevyhnutne znamenať dobrý stav duševného zdravia (Suldo & Shaffer, 2008).

Sociálno-emocionálne zdravie (SEZ) Michela Furlonga je súhrnom pozitívnych sociálnych a emocionálnych dispozícií človeka, je v súlade s duálnym prístupom a slúži na zisťovanie kľúčových pozitívnych indikátorov predikujúcich duševné zdravie (Furlong et al., 2014). Vychádza z pozitívnej psychológie, zahŕňa 12 psychologických indikátorov smerujúcim k 4 kľúčovým doménam. Doménu viera v seba tvorí sebauvedomenie, sebaúčinnosť a vytrvalosť. Doména dôvera v iných pozostáva z indikátorov súdržnosť rodiny, podpora spolužiakov a podpora školy. Emocionálne kompetencie tvoria regulácia emócií, sebakontrola, empatia a doménu zaangažovanosť v živote optimizmus, nadšenie i vďačnosť. Celková úroveň SEZ je označená termínom covitalita (Furlong et al., 2014, You et al., 2013).

Well-being ako multidimenzionálny konštrukt sa týka optimálneho prežívania a fungovania človeka. Subjektívny well-being (SWB) Eda Dienera je chápaný podľa spokojnosti so životom a rovnováhou pozitívnych i negatívnych emočných stavov. Definovaný je tým, ako ľudia kognitívne a afektívne hodnotia svoj život. Pozostáva z dvoch komponentov: emocionálneho a kognitívno-evalvatívneho. Emocionálnu zložku tvoria pozitívne negatívne emócie a kognitívno-evalvatívna zahŕňa všeobecnú spokojnosť so životom (Diener, Oishi & Lucas, 2003). Psychologický well-being (PWB) Carol Ryffovej je vymedzený z hľadiska angažovanosti človeka v riešení existenciálnych výziev a otázok života. Eudaimonický prístup ho vníma ako dôsledok celkovej psychologickéj aktualizácie, z ktorej človek vyvíja svoj plný potenciál (Vázquez et al., 2009), vychádza z koncepcie ľudského vývoja i existenciálnych výziev (Keyes et al., 2002) a vzťahuje sa k dlhodobému a trvalému šťastiu (Oprea et al., 2018). Určuje ho 6 aspektov:

- pozitívne vzťahy s druhými,
- seba prijatie,
- samostatnosť,
- osobnostný rast,
- zvládnutie prostredia a
- zmysel života (Henn et al., 2016).

Človek dosahuje PWB, ak optimálne naplní všetkých 6 oblastí, ktoré sú zdrojom a zároveň jeho priamymi zložkami (Ryff, 1995). V práci sa zaoberáme psychologickým well-beingom.

Cieľom výskumu bolo zistiť súvislosti sociálno-emocionálneho zdravia a psychologického well-beingu u žiakov cirkevnej školy na úrovni covitality, domén (VO1) a psychologických indikátorov (VO2). Empiricky sme chceli podporiť hypotézu (H1) o pozitívnej súvislosti covitality s psychologickým well-beingom (Furlong, 2013, Boman et al., 2017, Telef & Furlong, 2017) a o rozdiel v úrovni sociálno-emocionálneho zdravia medzi pohlaviami (H2), (Furlong et al., 2014, Radnoti, 2016). Pokúsili sme sa identifikovať signifikantný model, ktorý vysvetľuje najvyššie percento variability covitality (VO3).

Metódy

Výskumný súbor tvorilo 73 žiakov 3. a 4. ročníkov cirkevnej školy v Prešovskom kraji. Väčšinu participantov tvorili ženy – 39 (54,2 %) a na výskume sa zúčastnilo 33 (45,8 %) mužov vo veku 17 až 19 rokov ($M = 17,5$, $SD = .605$). Vyše polovica participantov (58,3 %) bola z vidieka a 41,7 % z mesta. Až 86,1 % bolo z úplných a 12,5 % z neúplných rodín.

Metódy zberu dát

Na meranie sociálno-emocionálneho zdravia sme použili Dotazník sociálno-emocionálneho zdravia (SEHS-S), ktorý meria štyri dimenzie a 12 psychologických indikátorov, celková úroveň je vyjadrená pojmom *covitalita* (Furlong et al., 2014). Teoretické rozpätie 36-položkovej škály je od 36 po 148 bodov, účastníci odpovedajú na otázky na Likertovej 4-bodovej škále. Výskumy poukázali na dobré psychometrické vlastnosti SEHS-S (Fulong et al., 2014, You et al., 2013, Boman et al., 2017, Timofejeva et al., 2016, Radnóti, 2016, Gajdošová et al., 2018).

V našom výskume sme overili vnútornú konzistenciu na úrovni $\alpha = .852$, pre domény *dôvera v seba* $\alpha = .747$, *dôvera v iných* $\alpha = .760$, *emocionálne kompetencie* $\alpha = .770$, a *zaangažovanosť v živote* $\alpha = .834$. Pre psychologické indikátory *sebaučinnosť* $\alpha = .662$, *sebauvedomenie* $\alpha = .730$, *vytrvalosť* $\alpha = .505$, *podpora školy* $\alpha = .728$, *súdržnosť rodiny* $\alpha = .871$, *podpora spolužiakov* $\alpha = .914$, *regulácia emócií* $\alpha = .535$, *empatia* $\alpha = .867$, *sebakontrola* $\alpha = .518$, *optimizmus* $\alpha = .852$, *vďačnosť* $\alpha = .683$, *nadšenie* $\alpha = .874$.

Na zistenie psychologického well-beingu sme použili Škálu PWB Carol D. Ryffovej, pozostáva z 18 výrokov, ktoré mapujú 6 oblastí. Účastníci odpovedajú na Likertovej 7-stupňovej škále. Teoretické rozpätie je od 18 po 126 bodov (Ryff & Singer, 1998). Pre nástroj sme overili uspokojivú vnútornú konzistenciu $\alpha = .754$, pre dimenzie *pozitívne vzťahy s druhými* $\alpha = .480$, *sebaprijatie* $\alpha = .742$, *samostatnosť* $\alpha = .451$, *osobnostný rast* $\alpha = .548$, *zvládnutie prostredia* $\alpha = .606$ a najnižšiu reliabilitu sme zistili v dimenzii *zmysel života* ($\alpha = .280$). Ak by sme odstránili položku 10, reliabilita by stúpila na $\alpha = .633$, pretože negatívne koreluje so zvyškom.

Prezentovaný kvantitatívny výskum má korelačný charakter s komparačnými otázkami a exploračno-verifikačným dizajnom.

Výsledky

Medzi *covitalitou* a *psychologickým well-beingom* ($r_s = 0.608$, $p < .01$), medzi *covitalitou* a *dimenziou pozitívne vzťahy s druhými* ($r_s = 0.528$, $p < .01$) a *covitalitou* a *dimenziou sebaprijatie* ($r_s = 0.550$, $p < .01$) môžeme konštatovať silnú pozitívnu koreláciu. Stredne silnú koreláciu sme zistili medzi *covitalitou* a *zvládnutím prostredia* ($r_s = 0.395$, $p < .01$) a *covitalitou* a *osobnostným rastom* ($r_s = 0.316$, $p < .01$). Slabé vzťahy sa prejavili medzi *covitalitou* a *samostatnosťou* ($r_s = 0.284$, $p < .005$) a *covitalitou* a *zmyslom života* ($r_s = 0.229$, $p < .005$). Existuje silná pozitívna korelácia medzi *dimenziou SEHS-S dôvera v iných* a *doménou PWB pozitívne vzťahy s druhými* ($r_s = 0.516$, $p < .01$). Vzťahy medzi *dimenziou emocionálne kompetencie* a *sebaprijatie* ($r_s = 0.470$, $p < .01$) a *emocionálne kompetencie* a *osobnostný rast* ($r_s = 0.372$, $p < .01$) a *emocionálne kompetencie* a *zvládnutie prostredia* ($r_s = 0.307$, $p < .01$) sa prejavili ako stredne silné. *Dôvera v seba* stredne silno koreluje aj so *sebaprijatím* ($r_s = 0.383$, $p < .01$) a *zvládnutím prostredia* ($r_s = 0.334$, $p < .01$). Stredne silnú súvislosť sme zistili aj medzi *dimenziou zaangažovanosť v živote* a *pozitívne vzťahy s druhými* ($r_s = 0.301$, $p < .005$). Ostatné vzťahy boli slabé alebo zanedbateľné.

Pri analýze korelácií medzi psychologickými indikátormi dotazníka SEHS-S a dimenziami PWB sme zistili, že medzi *pozitívnymi vzťahmi s druhými* a indikátorom *podpora spolužiakov* existuje silná pozitívna korelácia ($r_s = 0.506$, $p < .01$) a stredne silné pozitívne korelácie medzi *dimenziou pozitívne vzťahy s druhými* a indikátormi *súdržnosť rodiny* ($r_s = 0.440$, $p < .01$), *sebauvedomenie* ($r_s = 0.358$, $p < .01$) a *vďačnosť* ($r_s = 0.336$, $p < .01$). Stredne silné pozitívne korelácie sme zistili v dimenzii *sebaprijatie* a indikátormi *regulácia emócií* ($r_s = 0.479$, $p < .01$), *sebakontrola* ($r_s = 0.447$, $p < .01$) a *sebaučinnosť* ($r_s = 0.349$, $p < .01$). Dimenzia *samostatnosť* slabšie korelovala s indikátormi *sebaučinnosť* ($r_s = 0.241$, $p < .005$), *vďačnosť* ($r_s = 0.241$) a *nadšenie* ($r_s = 0.216$). *Osobnostný rast* stredne silno pozitívne koreluje so *sebaučinnosťou* ($r_s = 0.326$, $p < .01$), *reguláciou emócií* ($r_s = 0.315$, $p < .01$) a *sebakontrolou* ($r_s = 0.360$, $p < .01$) a slabšie negatívne s *podporou spolužiakov* ($r_s = -0.146$). *Zvládnutie prostredia* stredne silno pozitívne koreluje so *sebakontrolou* ($r_s = 0.400$, $p < .01$), *súdržnosťou rodiny* ($r_s = 0.381$, $p < .01$), *reguláciou emócií* ($r_s = 0.381$, $p < .01$) a *sebaučinnosťou* ($r_s = 0.337$, $p < .01$).

Ostatné súvislosti sú slabé, alebo zanedbateľné. Korelácie medzi psychologickými indikátormi SEHS-S a dimenziami PWB uvádzame v *tabuľke 1*.

Tabuľka 1 Korelačná matica psychologických indikátorov dotazníka SEHS-S

Spearman's rho	PV	SP	SA	OR	ZP	ZŽ
SÚ	.183	.349**	.241*	.326**	.337**	.080
SU	.358**	.273*	.098	.072	.295*	.154
VY	-.098	.265*	.085	.062	.125	.241*
PŠ	.137	.214	.118	.152	.126	.148
SR	.440**	.208	.109	.093	.381**	.099
PS	.506**	.135	-.007	-.146	.038	-.220
RE	.158	.479**	.161	.315**	.381**	-.056
E	.081	.180	.115	.240*	-.023	.226
SK	.202	.447**	.080	.360**	.400**	.216
O	.271*	.182	.093	.055	.199	.015
V	.336**	.198	.241	.247*	.190	.291*
N	.094	.103	.216	.137	.153	-.024

* $p < .005$, ** $p < .01$

Sebaučinnosť (SÚ), Sebauvedomenie (SU), Vytrvalosť (VY), Podpora školy (PŠ), Súdržnosť rodiny (SR), Podpora spolužiakov (PS), Regulácia emócií (RE), Empatia (E), Sebakontrola (SK), Optimizmus (O), Vďačnosť (V), Nadšenie (N) a dimenzií PWB Pozitívne vzťahy s druhými (PV), Sebaprijatie (SP), Samostatnosť (SA), Osobnostný rast (OR), Zvládnutie prostredia (ZP), Zmysel života (ZŽ) vo výskumnom súbore (N = 72)

Sociálno-emocionálne zdravie a pohlavie

Muži dosiahli pásmo vyššieho priemeru sociálno-emocionálneho zdravia (Mdn = 108.67, IQR = 8.33), ženy skórovali na úrovni nižšieho priemeru (Mdn = 104.00, IQR = 5.00). Korelačnou mierou veľkosti rozdielu sme zistili, že rozdiel medzi mužmi a ženami v celkovej úrovni SEZ je malý ($r_m = .219$) a smeruje k štatistickej významnosti ($U = 480.50$, $p = .065$). Zistili sme v jednotlivých dimenziách medzi mužmi a ženami slabé, aj stredne veľké rozdiely. Obidve pohlavia dosiahli strednú úroveň domény dôvera v seba, avšak muži (Mdn = 26.86, IQR = 5.00) v porovnaní so ženami (Mdn = 23.29, IQR = 7.00) skórovali vyššie. Prejavovaný rozdiel je stredne veľký, štatisticky významný ($r_m = .333$, $U = 396.00$, $p = .005$). V doméne dôvera v iných sme zistili vysokú úroveň SEZ u žien (Mdn = 30.00, IQR = 7.00), aj u mužov (Mdn = 28.67, IQR = 5.00). Prejavovaný rozdiel medzi skupinami je malý ($r_m = .104$), nie je štatisticky významný ($U = 566.50$, $p = .382$). Ženy vykazujú v doméne emocionálne kompetencie vysokú úroveň SEZ (Mdn = 27.86, IQR = 7.00), muži skórovali mierne vyššie (Mdn = 28.20, IQR = 5.00) so zanedbateľným rozdielom ($r_m = .097$), ktorý nie je štatisticky významný ($U = 571.50$, $p = .414$). Vysokú úroveň SEZ sme zistili u mužov v doménach dôvera v iných (Mdn = 28.67, IQR = 5.00) a emocionálne kompetencie (Mdn = 28.20, IQR = 5.00). V dôvere v seba (Mdn = 26.86, IQR = 5.00) a zaangažovanosti v živote (Mdn = 26.33, IQR = 7.50) dosiahli muži strednú úroveň SEZ. Ženy dosiahli najvyššiu, vysokú úroveň SEZ v dôvere v iných (Mdn = 30.00, IQR = 7.00). V emocionálnych kompetenciách (Mdn = 27.86, IQR = 7.00), zaangažovanosti v živote (Mdn = 24.09, IQR = 9.00) a dôvere v seba (Mdn = 23.29, IQR = 7.00) dosiahli strednú úroveň SEZ.

Regresná analýza: sociálno-emocionálne zdravie a psychologický well-being

Krokovou regresnou analýzou sme analyzovali a charakterizovali vzájomné vzťahy medzi premennými covitality a psychologického well-beingu. Za závislú premennú sme si určili covitalitu a ako prediktory sme do regresnej analýzy uviedli domény zvládnutie prostredia a pozitívne vzťahy s inými. Môžeme konštatovať, že s nárastom zvládnutia prostredia a pozitívnych vzťahov s inými rastie aj úroveň covitality. Výsledný regresný model spolu s dvomi nezávislými premennými nám vysvetľuje 35 % variability covitality.

Tabuľka 2 Štatistické zhrnutie krokovej regresnej analýzy so závislou premennou covitality

Model	R	R ²	R ² adj	Štandardná chyba odhadu
1	.480 a	.231	.220	11.76
2	.592 b	.350	.331	10.89

a. Prediktor: zvládnutie prostredia

b. Prediktor: zvládnutie prostredia, pozitívne vzťahy s inými

Tabuľka 3 Výsledok krokovej regresnej analýzy so závislou premennou covitalita

Model	Neštandardizované koeficienty		Štd. chyba	Štandardizované koeficienty		t	p
	B			Beta			
Konštanta	82.550		5.149			16.031	.000
Zvládnutie prostredia	1.879		.413	.480		4.549	.000
Konštanta	66.369		6.611			10.039	.000
Zvládnutie prostredia	1.465		.400	.375		3.664	.000
Pozitívne vzťahy s inými	1.426		.403	.361		3.533	.001

Diskusia

V práci sme skúmali vzťahy sociálno-emocionálneho zdravia a psychologického well-beingu žiakov v cirkevnej škole, pričom sme zistili silný pozitívny vzťah medzi covitalitou a psychologickým well-beingom (H1). Výsledky sú v súlade aj so zisteniami iných autorov (Furlong et al., 2013, Renshaw et al., 2014, Boman et al., 2017, Telef & Furlong, 2017). Môžeme konštatovať, že mladí ľudia, ktorí majú vysokú úroveň sociálno-emocionálneho zdravia prežívajú vyšší psychologický well-being. Zistili sme (VO1) silnú súvislosť medzi covitalitou a pozitívnymi vzťahmi s druhými a seba prijatím. Usudzujeme, že žiaci, ktorí majú lepšie vzťahy s inými a samých seba viac prijímajú, sú duševne zdravší. Stredne silné súvislosti sú medzi covitalitou a zvládnutím prostredia i osobnostným rastom. Slabé vzťahy sa prejavili medzi covitalitou a samostatnosťou i zmyslom života. Zistenia sú v súlade s výsledkami výskumu Boman et al. (2017). Silný vzťah je aj medzi doménou SEZ dôvera v iných a dimenziou PWB pozitívne vzťahy s druhým. Výsledky naznačujú, že žiaci, ktorí iným dôverujú, majú zároveň lepšie vzťahy. Stredne silné pozitívne súvislosti sme zistili medzi emocionálnymi kompetenciami a seba prijatím, emocionálnymi kompetenciami a osobnostným rastom a tiež emocionálnymi kompetenciami a zvládnutím prostredia. Medzi psychologickými indikátormi SEZ a dimenziami PWB (VO2) sme silné súvislosti zistili medzi indikátorom podpora spolužiakov a dimenziou pozitívne vzťahy s druhými. Stredne silné vzťahy tejto dimenzie sú aj v indikátoroch súdržnosť rodiny, vďačnosť a sebauvedomenie. Usudzujeme, že lepšie vzťahy s inými majú adolescenti, ktorí dostávajú rovesnícku podporu, pociťujú v rodine súdržnosť, sú vďační a majú lepšie sebauvedomenie. Zistenia sú v čiastočnom súlade s inými autormi (Gajdošová et al., 2018, Timofejová et al., 2016, Galová & Veselková, 2012). Stredne silné súvislosti sa prejavili aj v dimenzii seba prijatie s reguláciou emócií, sebakontrolou a sebaúčinnosťou. Výsledok potvrdzuje, že mladí ľudia, ktorí majú vysokú úroveň seba prijatia, dokážu regulovať vlastné emócie, sebakontrolu a sebaúčinnosť. Stredne silné vzťahy sú aj v dimenzii osobnostný rast, ktorá najviac súvisí so sebakontrolou, sebaúčinnosťou a reguláciou emócií. V dimenzii zvládnutie prostredia sme zaznamenali stredne silné súvislosti so sebakontrolou, reguláciou emócií, súdržnosťou rodiny a sebaúčinnosťou. V dimenzii samostatnosť sú len slabé alebo zanedbateľné vzťahy.

V doméne dôvera v seba dosiahli muži aj ženy strednú úroveň SEZ, zistený rozdiel medzi vyššou úrovňou mužov v porovnaní so ženami je stredne veľký a štatisticky významný (H2). Ženy disponujú významne nižšou úrovňou dôvery v seba v porovnaní s opačným pohlavím. Naše výsledky korešpondujú aj so zisteniami iných autorov (Furlong, el al., 2014, Radnotí, 2016, Gajdošová et al., 2018), ktorí poukazujú na vyššiu úroveň dôvery v seba u chlapcov. Zároveň sme zistili, že úroveň sociálno-emocionálneho zdravia stúpa s nárastom zvládnutia prostredia a pozitívnych vzťahov s druhými, ktoré vysvetľujú 35 % variancie dát (VO3). Uvedené výsledky interpretujeme s ohľadom na limity, medzi ktoré patria použitie neštandardizovaných metód na slovenskej populácii, či nízka úroveň reliability v Škále PWB. Overenie vnútornej konzistencie nástrojov považujeme za prínos realizovanej práce.

Literatúra

- ☐ BOMAN, P., MERGLER, A., PENNELL, D. (2017). The Effects of Covitality on Well-Being and Depression in Australian High School Adolescents. *Clinical Psychiatry*, 3(2), 1 – 4.
- ☐ DAMODARAN, D. K., PAUL, V. K. (2016). Gender and Mental Health: Are There Differences? *The International Journal of Indian Psychology*. 3(2)190 – 199.

- ▣ DIENER, E., OISHI, S. & LUCAS, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective wellbeing: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 403 – 425.
- ▣ DOWDY, E., FURLONG, M. J., RAINES, T. C., BOVERY, B., KAUFFMAN, B., KAMPHAUS, R. W., DEVER, B. V., PRICE, M. & MURDOCK, J. (2014). Enhancing School-Based Mental Health Services With a Preventive and Promotive Approach to Universal Screening for complete Mental Health. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 25(2-3), 178 – 197.
- ▣ FURLONG, M., YOU, S., RENSHAW, T., SMITH, D. & O'MALLEY, M. (2013). Preliminary Development and Validation of the Social Emotional health Survey for Secondary School Students. *Springer Science + Business Media Dordrecht*, 117(23), 1011 – 1032.
- ▣ FURLONG, M. J., GILMAN, R. & HUEBNER, E. S. (Eds.). (2014). *Covitality: a Synergistic Conception of Adolescents Mental Health. Handbook of Positive psychology in the Schools*. New York: Routledge/Taylor&Francis.
- ▣ GAJDOŠOVÁ, E., RADNÓTI, E., BISAKI, V. (2018) *Sociálno-emocionálne zdravie a prežívanie šťastia u študentov stredných škôl*. PEVŠ.
- ▣ GÁLOVÁ, L. & VESELKOVÁ, D. (2012). Psychologický well-being u mladých dospelých venujúcich sa dobrovoľníckej činnosti. In *Sborník příspěvků: 1. Konference pozitivní psychologie v České republice*, Brno 23.–24. 5. 2012.
- ▣ HENN, C. M., HILL, C., JORGENSEN, L. I. (2016). An investigation into the factor structure of the Ryff Scales of Psychological Well-being. *Journal of Industrial Psychology*, 42(1), 1275.
- ▣ KEYES, C. L., SHMOTKIN, D., RYFF, C. D. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82 (6), 1007 – 1022.
- ▣ KOLAPPA, K., HENDERSON, D. C., KISHORE, S. P. (2013). No physical health without mental health: lessons unlearned? *Bulletin of the World Health Organization*, 91(3), 3A.
- ▣ MOORE, S. A., DOWDY, E., NYLUND-GIBSON, K., FURLONG, M. J. (2018). A latent transition analysis of the longitudinal stability of dual-factor mental health in adolescence. *Journal of School Psychology*, 73(2019), 56 – 73.
- ▣ OPREE, S., BUIJZEN, M., REIJMERSDAL, E. A. (2018). Development and Validation of the Psychological Wellbeing Scale for Children (PWB-c). *Societies*, 8(18), 2 – 14.
- ▣ RADNÓTI, E. (2016). *Mentálne zdravie v školách v kontexte kvality školy*. PEVŠ. Fakulta psychológie. Ústav školskej a pracovnej psychológie. Dizertačná práca.
- ▣ RENSHAW T. L., COHEN, A. S. (2014). Life satisfaction as a distinguishing indicator of college student functioning: further validation of the two-continua model of mental health. *Social Indicators research*, 117, 319 – 334.
- ▣ RYFF, C. D. (1995). Psychological well-being in Adult Life. *Current Directions in Psychological Science*, 4(4), 99 – 104.
- ▣ RYFF, C. & SINGER, B. (1998). The contours of positive human health. *Psychological Inquiry*, 9, 1 – 28.
- ▣ SULDO, S. M., SHAFFER, E. J. (2008). Looking beyond psychopathology: The dual-factor model of mental health in youth. *School Psychology Review*, 37, 52 – 68.
- ▣ TELEF, B. B. & FURLONG, M. J. (2017). Social and Emotional Psychological Factors Associated With Subjective Well-Being: a comparison of Turkish and California Adolescents. *Cross Cultural Research*, 51(5), 491 – 520.
- ▣ TIMOFEJOVÁ, T., SVENCE, G. & PETRULITE, A. (2016). Theoretical and Practical Study of the Concept of Social and Emotional Health by Michael J. Furlong Applied to the Selection of Teenagers and Youth. *Signum Temporis*, 8(1), 67 – 75.
- ▣ VÁZQUEZ, C., HERVÁS, G., RAHONA, J. J. & GÓMEZ, D. (2009) . Psychological well-being and health. Contributions of positive psychology. *Annuary of Clinical and health Psychology*, 5, 15 – 27.
- ▣ WHO (2004). *Promoting mental health: Concepts, emerging evidence, practice: Summary report*. Geneva: World Health Organisation.
- ▣ YOU, S., FURLONG, M. J., DOWDY, E., RENSHAW, T. L., SMITH, D. C. & O'MALLEY, M. D. (2013). Further Validation of the Social and Emotional Health Survey for High School Students. *Applied Research in Quality of Life*, 9(4), 997 – 1015.

Lisá, Elena:

Výcvik diagnostických zručností I/Repertoárová mriežka

Bratislava: MABAG spol. s r. o., 2019, 64 strán

ISBN 978-80-971579-6-8

Vysokoškolské skriptá *Výcvik diagnostických zručností I/Repertoárová mriežka* sú prvým učebným textom z edície Výcvik diagnostických zručností. Je určený predovšetkým študentom psychológie, ktorí sa snažia získať poznatky a zručnosti pri hodnotení osobných konštruktov klienta. Svojím obsahom môžu byť obohatením výučby v predmetoch psychodiagnostika, klinická psychológia, psychológia trhu a marketing, pracovná a organizačná psychológia, ale aj v praxi v oblasti ľudských zdrojov, výberu, rozvoja a tréningov.

V súčasnosti máme k dispozícii kvalitné validné a štandardizované metódy na diagnostiku osobnosti, ktoré môžeme využiť vo všetkých oblastiach psychológie. Repertoárová mriežka, ktorú nám autorka v publikácii predstavila, má svoje špecifiká v porovnaní s inými osobnostnými dotazníkmi. Vychádza z fundamentálneho postulátu psychológie osobných konštruktov Gregora Kellyeho. *Procesy osoby sa psychologicky kanalizujú spôsobmi, ktorými anticipujeme udalosti* (Kelly, 1991, s. 32). Jeho repertoárová mriežka umožňuje poznávať osobnosť človeka prostredníctvom osobných konštruktov vo variabilných kontextoch. Špecifickosť tejto metódy spočíva v tom, že neporovnáva klienta s inými, ale vyzdvihuje jeho jedinečnosť, považuje ho za individualitu a snaží sa mu porozumieť. Autorka v predloženej texte postupne a zreteľne vysvetľuje všetky kroky: 1. elementy, 2. konštrukty, 3. tvorbu mriežky, 4. analýzu mriežky, 5. interpretáciu mriežky na administráciu a vyhodnotenie tejto metódy. Učebný text je vhodne členený do kapitol. Prvá kapitola je členená na 6 podkapitol, v nej sa autorka veľmi podrobne venuje konceptuálnym východiskám metódy repertoárovej mriežky, t. j. elementom, príprave triád a konštruktom a ich vzájomnému prepojeniu. Pri analýze repertoárovej mriežky upozorňuje na rôznorodosť jej skúmania z pohľadu jednoduchých vzťahov medzi elementmi, jednoduchých vzťahov medzi konštruktmi, vypočítaním klastrovej alebo faktorovej analýzy. Druhá kapitola pojednáva o príkladoch použitia a analýzy repertoárovej mriežky vo viacerých oblastiach psychológie pri riešení rôznych problémov klientov. V tretej časti sa čitateľ dozvedá o štruktúre správy z diagnostiky repertoárovou mriežkou – uvedený je príklad správy z hodnotenia kompetencií úspešného študenta. Štvrtá kapitola obsahuje zadanie siedmych úloh na nácvik diagnostikovania repertoárovou mriežkou, tu si čitateľ môže vyskúšať a overiť, či správne pochopil postup zadávania a analýzy repertoárovej mriežky. V závere publikácie autorka uvádza aj ďalšiu odporúčanú literatúru.

Repertoárová mriežka ako diagnostická metóda má široké aplikačné použitie. Východiská pre jej použitie a postupnosť krokov jej administrácie a vyhodnotenia sú zrozumiteľné a systematické. Za pozitívum považujeme v porovnaní s inými štandardizovanými metódami jej zameranosť na individualitu a poznávanie osobnosti prostredníctvom jej osobných konštruktov a v kontexte vlastného života a nie na základe konfrontácie s normami. Špecifikom tejto metódy je aj rešpektovanie osobitosti a individuálnych zvláštností osobnosti, teda nazeranie na jednotlivca ako individuum s vlastným potenciálom, hodnotami a normami. To vytvára priestor na efektívnejšiu prácu s klientom pri jeho terapii, rozvoji, koučovaní, mentoringu, či rozhodovaní v živote.

Aj keď je predkladaný text jasne štruktúrovaný, je nevyhnutný nácvik administrácie tejto metódy, čo umožňujú cvičenia a príklady z praxe uvedené v texte. Metóda sa dá použiť pri individuálnej práci s klientom alebo skupinami v psychologickú praxi, ale aj na výskumné účely. Oceňujeme uvedenie užitočných odkazov v učebnom texte a odporúčanej literatúry pre všetkých, ktorí chcú hlbšie preniknúť a maximálne využiť potenciál repertoárovej mriežky ako diagnostickej metódy. Skriptá považujeme za kvalitný učebný materiál nielen pre študentov psychológie, ale aj iných študentov spoločensko-behaviorálnych vied.

Henrieta Rolľková

Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola

Literatúra

☐ Kelly, G. A. (1991). *The psychology of Personal Constructs. Volume one: Theory and personality*. London: Routledge.