

Pomáhajúce profesie



2024 • Ročník 7 • Číslo 2
ISSN 2585-9447
EV 228/23/EPP

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva

Constantine the Philosopher University in Nitra
Faculty of Social Sciences and Health Care

Pomáhajúce profesie

Recenzovaný vedecký časopis pre teóriu, výskum, prax a vzdelávanie v pomáhajúcich profesiách

Vydáva Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva

Ročník 7 • Číslo 02/2024

IČO 00 157 716

Redakčná rada

prof. PhDr. Tomáš Sollár, PhD. – šéfredaktor

prof. PhDr. Michal Kozubík, PhD. – zástupca šéfredaktora

doc. PhDr. Andrea Solgajová, PhD. – zástupca šéfredaktora

Mgr. Jana Turzáková, PhD. – zástupca šéfredaktora

Katalin Papp, PhD. - University of Debrecen, Faculty of Health

dr n.spol. Małgorzata Nagórska – University of Rzeszów, Faculty of Medicine

Mgr. Lenka Šedová Ph.D. – University of South Bohemia in České Budějovice, Faculty of Health and Social Sciences

prof. PhDr. Zuzana Slezáková, PhD., MPH – Slovenská zdravotnícka univerzita v Bratislave, Fakulta ošetrovateľstva a zdravotníckych odborných štúdií

doc. PhDr. Gabriela Vörösová, PhD.

doc. PhDr. Rastislav Rosinský, PhD.

PhDr. Dana Zrubcová, PhD.

doc. PhDr. PaedDr. Marta Zaťková, PhD.

doc. PaedDr. Martina Romanová, PhD.

Jazykový redaktor:

Mgr. Mária Semanišinová

Technický redaktor:

Mgr. Zuzana Majerová

Adresa vydavateľa:

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva

Kraskova 1, 949 74 Nitra, 037/6408758, pp@ukf.sk

POMÁHAJÚCE PROFESIE

Ročník 7
Číslo 2

2024

Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

OBSAH

EDITORIAL	4
VÝVINOVÁ FUNKČNOSŤ ZRELÝCH NOVORODENCŮ Z POHLADU RODIČOVSKÉHO POSÚDENIA VO VEKOVÝCH MEDZNÍKŮCH 9, 18 A 30 MESIACŮV: PRIEREZOVÁ ŠTÚDIA	5
Erika Jurišová, Marta Popelková, Lucia Ráczová, Tomáš Sollár, Marta Zaťková	
VZŤAH KRITICKÉHO MYSLENIA A AKADEMICKÉHO ÚSPECHU U ŠTUDENTOV VYSOKÝCH ŠKÔL	22
Ema Lukačková, Gabriela Šeboková	
KRITICKÉ MYSLENIE A ŤAŽKOSTI V KARIÉROVOM ROZHODOVANÍ U ŠTUDENTOV PRVÉHO ROČNÍKA VYSOKÝCH ŠKÔL	31
Natália Marková, Tomáš Sollár	
AKCEPTÁCIA ZMENY VO VZŤAHU K HODNOTENIU STRESUJÚCICH SITUÁCIÍ	46
Nóra Hontváriová, Miriama Hudáková	
VZŤAH LOKALIZÁCIE KONTROLY A PRACOVNEJ IDENTITY U VYSOKOŠKOLSKÝCH ŠTUDENTOV	60
Edina Kozmannová, Katarína Baňasová	

EDITORIAL

Vážené čitateľky a vážení čitatelia,

predkladáme vám druhé tohtoročné číslo recenzovaného vedeckého časopisu Pomáhajúce profesie. Cieľom časopisu je prinášať vedecké poznatky z odborov psychológia, sociálna práca, ošetrovatel'stvo a urgentná zdravotná starostlivosť, a tým podporovať rozvoj vedných disciplín a kvalitu výskumu, vzdelávania a praxe v odboroch.

Aktuálne číslo prináša päť pôvodných empirických štúdií z odboru psychológia. V prvom článku kolektív autorov ponúka prierezovú štúdiu zameranú na vývinovú funkčnosť zrelých novorodencov z pohľadu rodičovského posúdenia vo vekových medzníkoch 9, 18 a 30 mesiacov. Dáta tohto charakteru na Slovensku doposiaľ na populačnom reprezentatívnom súbore neboli publikované a prispievajú k oboznámeniu odbornej verejnosti s používaním overovaného skríningu v pediatickej praxi. Ďalšie dve štúdie prinášajú výsledky overovania vzťahov kritického myslenia k akademickému úspechu a ťažkostiam v kariérovom rozhodovaní u študentov vysokých škôl. Číslo uzatvárajú dve štúdie zo psychológie práce a kariéry – Akceptácia zmeny vo vzťahu k hodnoteniu stresujúcich situácií a Vzťah lokalizácie kontroly a pracovnej identity u vysokoškolských študentov.

Publikovaním aktuálneho čísla časopisu Pomáhajúce profesie uzatvárame už siedmy ročník jeho vydávania. Veríme, že bude naďalej kvalitným a otvoreným priestorom pre rôzne disciplíny, témy aj metódy, s cieľom prispievať k výskumnému aj praktickému daniu v pomáhajúcich profesiách.

Nitra, december 2024

Jana Turzáková

VÝVINOVÁ FUNKČNOSŤ ZRELÝCH NOVORODENCOV Z POHLĎU RODIČOVSKÉHO POSÚDENIA VO VEKOVÝCH MEDZNÍKOCH 9, 18 A 30 MESIACOV: PRIEREZOVÁ ŠTÚDIA

Erika Jurišová, Marta Popelková, Lucia Ráczová, Tomáš Sollár, Marta Zaťková
Katedra psychologických vied, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva,
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
ejurisova@ukf.sk

Abstrakt: Identifikácia a kvantifikácia vývinovej funkčnosti dieťaťa, príp. vývinového oneskorenia je dôležitým cieľom primárnej pediatrie v ranom veku. Cieľom prezentovanej prierezovej štúdie bolo zistiť, aká je úroveň vývinovej funkčnosti zrelých (donosených) novorodencov z pohľadu rodičovského posúdenia v kľúčových vekových medzníkoch raného detstva, konkrétne v 9., 18. a 30. mesiaci veku. Vývinová funkčnosť participantov bola meraná prostredníctvom Skríningu psychomotorického vývinu [konkrétne S-PMV8 (n = 5804), S-PMV10 (n = 5140) a S-PMV11 (n = 1305)]. Zdrojom anonymizovaných dát bola Databáza vybraných vývinových ukazovateľov (© FOND prof. K. Matulaya, n. f.). Vývinovú funkčnosť z pohľadu rodičov v *pásme bez rizika* v 9. mesiaci dosiahlo 86,9 % zrelých novorodencov, v 18. mesiaci to bolo 79,5 % detí a v 30. mesiaci to bolo 73 % detí. Vývinovú funkčnosť z pohľadu rodičov v *hraničnom pásme* v 9. mesiaci dosiahlo 12 % zrelých novorodencov, v 18. mesiaci to bolo 13,4 % detí a v 30. mesiaci to bolo 17 % detí. Vývinovú funkčnosť z pohľadu rodičov v *pásme s rizikom* v 9. mesiaci dosiahlo 1,1 % zrelých novorodencov, v 18. mesiaci to bolo 7,1 % detí a v 30. mesiaci to bolo 10 % detí. Z pohľadu vývinového oneskorenia sa ukazujú oblasti hrubej motoriky a expresívnej komunikácie ako najrizikovejšie v ranom veku. Výsledky potvrdzujú očakávaný predpoklad o nízkom výskyte vývinových ťažkostí u zrelých novorodencov. Včasné zachytenie detí s možnou potrebou následnej komplexnej starostlivosti môže potenciálne zvýšiť kvalitu života dieťaťa, rodiny a spoločnosti.

Kľúčové slová: vývinová funkčnosť; zrelý (donosený) novorodenec; rodičovské posúdenie vývinu; vývinový skrínig; S-PMV; vývinové oneskorenie

ÚVOD

Vývinová funkčnosť – vývinové ukazovatele – vývinové odchýlky – vývinové ťažkosti

Vývinová funkčnosť a funkčný výkon je širšia dimenzia vývinu dieťaťa, vzhľadom na to, že sa nesústreďuje len na aspekty súvisiace so štruktúrou a funkciou tela, ale zameriava sa aj na sledovanie vplyvu prostredia, v ktorom výkon dieťaťa prebieha. Vyšetrenie vývinovej funkčnosti detí raného veku predstavuje priebežný prospektívny postup monitorovania priebehu psychomotorického vývinu, podporovania optimálneho rozvoja vývinového potenciálu a aktívneho vyhľadávania a riešenia rizík vývinových ťažkostí u detí raného veku v spolupráci s rodinou (MZ SR, 2021). Psychomotorický vývin predstavuje sled zákonitých dynamických a štádiálnych zmien vo funkčnej oblasti motoriky, reči, jazyka a komunikácie, kognície, sociálneho správania, regulácie správania u detí raného veku. Predvídateľný čas nástupu a následnosti

vývinových ukazovateľov je výsledkom komplexnej, dynamickej súhry medzi biologickými, psychosociálnymi podmienkami vývinu a vlastnou aktivitou dieťaťa (MZ SR, 2021). *Vývinové ukazovatele* (vývinové míľniky, vývinové medzníky, v angl. jazyku *red flags*) sú vyjadrením optimálnej vývinovej funkčnosti dieťaťa, jeho zručností prejavujúcich sa v každodennom živote (Degnan et al., 2008).

Ak dieťa nedosahuje typické vývinové ukazovatele v očakávanom čase a najmä v očakávanom poradí z akéhokoľvek dôvodu, hovoríme o *odchýlkach priebehu vývinu*. Ak dieťa má také prejavy v regulácii emócií a správania, ktoré sa svojou frekvenciou, intenzitou a závažnosťou odlišujú od správania vrstovníkov, hovoríme o odchýlkach behaviorálnych (Matušková, 2015).

Vývinové ťažkosti v ranom veku predstavujú všeobecný pojem pre kontinuum potvrdených funkčných odchýlok od populačnej a fyziologickej normy psychomotorického vývinu v ranom detstve, prejavujúce sa oneskoreným, nerovnomerným a atypickým dosahovaním vývinových ukazovateľov vo funkčných oblastiach psychomotoriky rôznej závažnosti a potvrdené špecializovanými vývinovými vyšetreniami. Ide o klinickú manifestáciu suspektných primárnych porúch fyzického a duševného zdravia a/alebo dopadu nepriaznivých podmienok vývinu, ktoré už ovplyvňujú priebeh vývinu dieťaťa, čo je deskriptívny pojem pre včasnú vývinovú a behaviorálnu symptomatológiu, v ranom veku ešte často nedostatočne špecifickú vzhľadom ku klasifikácii, v ktorej nie sú dostatočne vyjadrené deskriptívne znaky a diagnostické kritériá (MZ SR, 2021).

Pravidelné sledovanie dieťaťa (*monitoring, skríning, dohľad*) je potrebné pre identifikáciu plnenia typických vývinových ukazovateľov v ranom vývine, a ktorých absencia v danom veku by mala vyvolať zvýšenú pozornosť a opatrnosť. Výskyt neurovývinových a behaviorálnych ťažkostí v prvých rokoch života je vysoký, avšak ich záchyt sa ukazuje významne nižší (Boyle et al., 2011). Odhaduje sa, že len asi 30 % z detí s týmito poruchami je zachytených pred školskou dochádzkou (Palfrey et al., 1987). Taktiež WHO uvádza, že prevalencia vývinových ťažkostí v ranom detstve je vysoká vo všetkých krajinách (udáva sa, že najmenej jedno zo šiestich detí má vývinové ťažkosti) a spôsobuje pretrvávajúcu chorobnosť počas celého života a tak sa vývinové ťažkosti stávajú jednou z priorít verejného zdravotníctva všetkých krajín (WHO, 2012).

Posúdenie vývinovej funkčnosti

V súčasnosti sa na hodnotenie vývinu dieťaťa používajú dve primárne metódy. Prvou je *priame vyšetrenie expertom* prostredníctvom vývinových škál, druhou cestou je *rodičovské posúdenie* najčastejšie formou vývinových skríningov (Luyster et al., 2008; Nordahl-Hansen et al., 2014). Hlavnou nevýhodou vývinových škál (napr. Bayley-III) je jej finančná a časová náročnosť v dlhodobom sledovaní. Podľa Johnson & Marlow (2006) potenciálna alternatíva spočíva v použití rodičovských reportov/skríningov, ktorých miera používania v pediatrickej praxi sa každým rokom zvyšuje (Lipkin et al., 2020). Rodičovské vývinové skríningy sú rýchle a jednoduché na vyplnenie, sú finančne a časovo efektívne a vyžadujú si málo času na hodnotenie a interpretáciu. Pre programy sledovania vývinovej funkčnosti celej populácie sa používajú s vysokou efektivitou práve skríningové nástroje rodičovského posúdenia, ktoré slúžia na identifikáciu detí, ktoré sú ohrozené neočakávanými odchýlkami od normálneho vývinu (Glascoe, 2000). Na Slovensku metodiku sledovania vývinovej funkčnosti na populačnej úrovni definuje a poskytuje Štandard vyšetrení psychomotorického vývinu detí pri 2.-11. preventívnej prehliadke v primárnej pediatrickej starostlivosti publikovaný vo Vestníku MZ SR prijatý s účinnosťou dňa 1.9.2019 (MZ SR, 2021). Ide o set 10 skríningov (S-PMV2 až S-PMV11) zameraných na funkčné oblasti vývinu dieťaťa. Štandardizovaný postup skríningu pomáha posúdiť, či vývin dieťaťa prebieha typicky alebo atypicky s prítomnosťou neurovývinových a behaviorálnych vývinových rizík. Čoraz väčšmi

sa za vhodného posudzovateľa vývinu považujú samotní rodičia dieťaťa, keďže nimi vyplňané skriningy dosahujú prijateľnú presnosť a spoľahlivosť (Glascoe, 2000).

Identifikácia a kvantifikácia vývinovej funkčnosti dieťaťa, príp. vývinového oneskorenia je dôležitým cieľom primárnej pediatrie v ranom veku. Je preukázané, že deti, ktorým je poskytnutá včasná intervencia, sú schopné dosahovať lepšie dlhodobé výsledky (Boyle et al., 2011; Shonkoff & Philips, 2000). Raný vek dieťaťa (obvykle sa týmto pojmom označuje obdobie do 3. roku života) je pokladaný za najdôležitejšie obdobie pre podporu zdravého vývinu (Irwin et al., 2007). American Academy of Pediatrics (AAP) považuje 9., 18. a 30. mesiac života dieťaťa za kľúčové vekové vývinové medzníky pre zachytenie vývinových odchýlok v rámci celého vývinového dohľadu (Lipkin et al., 2020). Vychádzajúc z tohto odporúčania, *výskumným zámerom prezentovanej prierezovej štúdie bolo zistiť, aká je úroveň vývinovej funkčnosti zrelých novorodencov z pohľadu rodičovského posúdenia v týchto kľúčových vekových medzníkoch raného detstva.* Zamerali sme sa na analýzu vývinovej funkčnosti zrelých (donosených) novorodencov (*full term newborns*), tzn. detí narodených v 38. – 41. gestačnom týždni, ktoré sú považované za fyziologických novorodencov a v ich prípade sa očakáva najnižší výskyt komplikácií (Ivanková, 2023).

METÓDY

Participant

Dáta o vývinovej funkčnosti zrelých novorodencov z pohľadu rodičovského posúdenia v 9., 18. a 30. mes. života sme získali na základe vývinových skriningov S-PMV8, S-PMV10 a S-PMV11 využitím anonymizovaných dát z Databázy vybraných vývinových ukazovateľov (ďalej len „Databáza“), ktorú spravuje © FOND prof. K. Matulaya, n. f. v zastúpení PaedDr. O. Matuškovéj. Rodičia cez portál www.zdraviedietata.sk vyplnili on-line vývinový skrining S-PMV, ktorý im server ponúkol pre daný fyziologický vek dieťaťa z celého setu 10 skriningov Metódy monitorovania vývinu psychomotorických funkcií a skriningovania vývinových ťažkostí, určenú k všeobecnej starostlivosti o deti a dorast pri 2. – 11. preventívnej prehliadke.

Štúdia má prierezový (krossekčný) dizajn, preto následne popíšeme všetky tri výskumné súbory, ktorých vývinovú funkčnosť sme sledovali v stanovených vekových medzníkoch. Nakoľko sme dáta získali z „Databázy“, ktorá bola už v prevádzke s naprogramovanými kategóriami, opis výskumného súboru je možný len na základe dostupných údajov. Ide o dáta z databázy za rok 2021. Posudzovateľom vývinovej funkčnosti participantov vo všetkých výskumných súboroch bola prevažne matka alebo obaja rodičia, výnimočne otec alebo iná osoba.

Výskumný súbor 1 pre 1. vekový medzník v 9. mesiacoch tvorilo 5804 zrelých novorodencov, narodených vo ≥ 38 . gestačnom týždni tehotenstva. Participant v čase rodičovského posúdenia ich vývinovej funkčnosti boli vo veku 9 až 10 mesiacov fyziologického veku. Dáta o vývinovej funkčnosti detí boli získané použitím skriningu S-PMV8.

Výskumný súbor 2 pre 2. vekový medzník v 18. mesiacoch tvorilo 5140 zrelých novorodencov, narodených vo ≥ 38 . gestačnom týždni tehotenstva. Participant v čase rodičovského posúdenia ich vývinovej funkčnosti boli vo veku 15 až 18 mesiacov fyziologického veku. Dáta o vývinovej funkčnosti detí boli získané použitím skriningu S-PMV10.

Výskumný súbor 3 pre 3. vekový medzník v 30. mesiacoch tvorilo 1305 zrelých novorodencov, narodených vo ≥ 38 . gestačnom týždni tehotenstva. Participant v čase rodičovského posúdenia ich vývinovej funkčnosti boli vo veku 26 až 35 mesiacov fyziologického veku. Dáta o vývinovej funkčnosti detí boli získané použitím skriningu S-PMV11.

Merací nástroj

Za účelom posúdenia vývinovej funkčnosti participantov bol použitý štandardizovaný *vývinový skrínig S-PMV* (© FOND prof. K. Matulaya, n. f.), ktorým sa získavajú informácie o dieťati na základe výpovedí rodičov príp. iných primárnych opatrovateľov. Celým názvom ide o Metódu monitorovania vývinu psychomotorických funkcií a skrínigovania vývinových ťažkostí, určenú na vyšetrenie psychomotorického vývinu pri 2.-11. preventívnej prehliadke vo všeobecnej starostlivosti o deti a dorast naprieč raným detstvom, a to od narodenia dieťaťa až do 48 mesiacov. S-PMV predstavuje set 10 samostatných skrínigov, ktoré kopírujú 10 preventívnych prehliadok. S-PMV je prvostupňová vývinová skrínigová metóda určená na pomoc pri včasnom odhaľovaní vývinových ťažkostí v rámci opakovaných vyšetrení psychomotorického vývinu detí pri 2. – 11. preventívnej prehliadke vo všeobecnej zdravotnej starostlivosti. Výsledky skrínigu sú priebežne zaznamenávané do záznamového hárku, čo umožňuje lekárovi sledovať vývinovú trajektóriu dieťaťa vzhľadom k normám.

V štúdiu sme analyzovali dáta o vývinovej funkčnosti zrelých novorodencov v troch z pohľadu vývinu kľúčových vekových medzníkov: 9., 18. a 30. mes., ktorých vek kopírujú z celého setu vývinových skrínigov nasledujúce: S-PMV8, S-PMV10 a S-PMV11. Všetky tri skrínigy pozostávajú z troch hlavných častí (tak ako všetky skrínigy S-PMV), ktorými sú *vývinová funkčnosť, špecifické správanie a obavy rodiča*. V štúdiu sme sa zamerali na analýzu dát o vývinovej funkčnosti. *S-PMV8*: obsahuje 12 otázok na vývinovú funkčnosť (z toho 6 otázok na motoriku, 4 na adaptívne správanie a 2 na komunikáciu). *S-PMV10*: obsahuje 14 otázok na vývinovú funkčnosť (z toho 2 otázky na motoriku, 6 na adaptívne správanie a 6 na komunikáciu). *S-PMV11*: obsahuje 20 otázok na vývinovú funkčnosť (z toho 4 otázky na motoriku, 3 na sociálne správanie, 3 na kogníciu, 3 na receptívnu komunikáciu, 3 na expresívnu komunikáciu, 3 na sebaobsluhu a 1 otázku na pripravenosť do materskej školy).

Skrínigové skóre. Normatívne údaje sú vypočítané pre celú metódu. Cut off skóre sa používa na určenie hraníc jednotlivých pásiem vyhodnotenia a vyjadruje nakoľko dieťa zvláda požiadavky kladené obvykle na vrstovníkov, určenie slabších a silnejších stránok vývinovej funkčnosti a určenie odchýlok vývinovej funkčnosti a správania, ktoré sú vyjadrením možného vplyvu porúch na vývinovú funkčnosť a správanie dieťaťa.

Pásmo bez rizika (≥ 26 . percentil): vyjadruje, že skrínigom hodnotený vývin dieťaťa a jeho správanie je typické pre daný vek, t. j. z pohľadu rodičov vývinová funkčnosť a správanie dieťaťa nevykazujú odchýlky vyžadujúce zvýšenú starostlivosť. Vývinová a behaviorálna funkčnosť je t. č. bez zjavného rizika, v norme.

Pásmo hraničné (11. – 25. percentil): vyjadruje, že skrínigom hodnotený vývin dieťaťa a jeho správanie sa v porovnaní s vrstovníkmi líši, t. j. z pohľadu rodičov vývinová funkčnosť a/alebo správanie dieťaťa vykazujú pri použití skrínigu odchýlky vyžadujúce zvýšenú starostlivosť. Vývinová a behaviorálna funkčnosť je t. č. *lahko riziková* vzhľadom k potencionálnym vývinovým a behaviorálnym ťažkostiam dieťaťa, pričom aspoň 75 % detí rovnakého veku dosiahlo skrínigové skóre vyššie.

Pásmo s rizikom (≤ 10 . percentil): vyjadruje, že skrínigom hodnotený vývin dieťaťa a jeho správanie sa v porovnaní s vrstovníkmi líši, t. j. z pohľadu rodičov vývinová funkčnosť a správanie dieťaťa vykazujú odchýlky vyžadujúce zvýšenú starostlivosť. Vývinová a behaviorálna funkčnosť je t. č. *riziková* vzhľadom k potencionálnym vývinovým a behaviorálnym ťažkostiam dieťaťa. Dieťa je v rizikovom pásme, pretože jeho skrínigové skóre je nižšie ako u 90 % detí rovnakého veku (Matušková, 2015).

Údaje o šandardizácii. Výskumný súbor pozostával z 2700 detí vo veku do 3 rokov. Vyšetrené deti pochádzali zo všetkých krajov Slovenska. Vo výskumnom súbore bolo zahrnutých takmer 6 % detí s vývinovými odchýlkami identifikovanými lekármi. Dáta získané v tomto súbore slúžili k určeniu jednotlivých pásiem, ktoré určujú stupeň vývinu (do 10. percentilu, do 25. percentilu a nad 25. percentil) pre jednotlivé skriningové dotazníky. Pri následnej psychometrickej analýze bola identifikovaná citlivosť skriningu S-PMV11 (normatívny súbor $n = 409$ detí), pre deti vo veku troch rokov dosiahol pre vývinovú funkčnosť hodnotu senzitivity 70 % a hodnotu špecificity 93 % (Matušková, 2015). Ráczová (2023) zistila, že výsledky rodičovského posúdenia prostredníctvom S-PMV11 sa ukázali byť v zhode s priamym zhodnotením úrovne psychomotorického vývinu dieťaťa použitím Bayley-III.

Procedúra a analýza dát

Štúdia má kvantitatívny, prierezný (krossekčný) a exploračný dizajn. Procedúru získania dát sme podrobnejšie popísali v časti Participant. Štatistickú analýzu dát sme realizovali použitím softvérového balíka IBM SPSS 21.0. Pre deskriptívne analýzy sme využili popisné štatistiky, stredné hodnoty, hodnoty rozptylu, tvar distribúcie (priemer, medián, rozsah Min. – Max., smerodajná odchýlka, šikmosť, strmosť).

VÝSLEDKY

Vývinová funkčnosť zrelých novorodencov vo vekovom medzníku 9 mesiacov

Úroveň vývinovej funkčnosti zrelých novorodencov vo vekovom medzníku 9 mesiacov sme zisťovali z pohľadu rodičovského vývinového posúdenia v S-PMV8, ktorý je platný pre fyziologický vek 9 – 10 mesiacov.

Tabuľka 1: Deskriptívna štatistika vývinovej funkčnosti zrelých novorodencov v S-PMV8

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	<i>SD</i>	<i>Min. – Max.*</i>	<i>Šikmosť</i>	<i>Strmosť</i>
Vývinová funkčnosť	5804	10,55	11,00	1,69	1 – 12	-1,25	1,50

Poznámky: * Rozsah bodov vývinovej funkčnosti v S-PMV8 je od 0-12.

Na základe cut off skóre pre S-PMV8 sú hranice jednotlivých pásiem vyhodnotenia vývinovej funkčnosti stanovené nasledovne: 12 – 9 = pásmo bez rizika, 8 – 6 = hraničné pásmo, 5 – 1 = pásmo s rizikom. Vývinová funkčnosť zrelých novorodencov vo veku 9 – 10 mesiacov sa nachádzala v pásme bez rizika, nakoľko sledovaný súbor dosiahol priemernú hodnotu vývinovej funkčnosti $M = 10,55$, $Mdn = 11,00$, $SD = 1,69$ (Tabuľka 1). Najčastejšou hodnotou v sledovanom súbore bolo skóre 12,00 bodov, čo predstavuje plný počet bodov. Vývinovú funkčnosť v pásme bez rizika dosiaholo 86,9 % sledovaných detí, hraničné pásmo dosiaholo 12 % detí a pásmo s rizikom vývinovej funkčnosti dosiaholo 1,1 % detí (Tabuľka 2).

Tabuľka 2: Frekvenčná tabuľka pre vývinovú funkčnosť zrelých novorodencov v S-PMV8

Počet bodov dosiahnutých vo vývinovej funkčnosti v S-PMV8		n = 5804	
		Početnosť	Kumulatívne %
1		2	100,0
2		3	100,0
3		7	99,9
4		16	99,8
5		34	99,5
6		81	98,9
7		192	97,5
8		426	94,2
9		681	86,9
10		812	75,2
11		1079	61,2
12		2471	42,6

Poznámky: 12 – 9 = pásma bez rizika, 8 – 6 = hraničné pásma, 5 – 1 = pásma s rizikom

Tabuľka 3: Deskriptívna štatistika položiek vývinovej funkčnosti zrelých novorodencov v S-PMV8

n = 5804	M	SD	Min. Max.	–	Šikmost'	Strmost'
M1: Keď leží na bruchu, dokáže sa zdvihnúť na štyri a pohupovať sa na rukách a kolenách.	,90	,29	0 – 1		-2,69	5,27
M2: Dokáže sa posadiť bez pomoci.	,77	,41	0 – 1		-1,29	-,31
M3: Sedí stabilne, dokáže sa načiahnuť za hračkou a nespadne.	,86	,34	0 – 1		-2,08	2,36
M4: Štvornožkuje alebo sa plazí.	,91	,27	0 – 1		-3,06	7,41
M5: Pri nábytku sa dieťa samo vytiahne do stoja a zostane stáť.	,69	,46			-,82	-1,31
M6: Dokáže si zobrať prstom a ukazovákom aj menšiu vec (napr. kúsok piškóty).	,96	,17	0 – 1		-5,39	27,12
AS1: Keď vidí, ako sme schovali hračku, napr. pod vankúš, dokáže odsunúť vankúš a hračku si zobrať.	,97	,15	0 – 1		-6,22	36,81

AS2: S detskou knihou sa už nie len hrá, ale už sa zaujíma aj o obrázky.	,88	,31	0 – 1	-2,46	4,08
AS3: Reaguje na „no-no“ tak, že na chvíľu preruší to, čo robí.	,97	,16	0 – 1	-5,71	30,66
AS4: Robí veci, aby spôsobilo radosť okoliu, chce nás rozosmiať.	,91	,27	0 – 1	-2,96	6,77
K1: Snaží sa napodobňovať zvuky, ktoré počuje.	,88	,31	0 – 1	-2,40	3,78
K2: Ak začneme hovoriť slabiky, ktoré dieťa už niekedy povedalo, dokáže ich zopakovať a robí to s radosťou.	,80	,39	0 – 1	-1,56	,45

Poznámky: M1 – M6 = položky motoriky, AS1 – AS4 = položky adaptívneho správania, K1 – K2: položky na komunikáciu

Zistili sme, že zrelí novorodenci vo vývinovom období 9 – 10 mesiacov najmenej plnia nasledujúce položky: M2: *Dokáže sa posadiť bez pomoci*. (Plnenie položky bolo na úrovni 77 %), M5: *Pri nábytku sa dieťa samo vytiahne do stoja a zostane stáť*. (Plnenie položky bolo na úrovni 69 %) a K2: *Snaží sa napodobňovať zvuky, ktoré počuje*. (Plnenie položky bolo na úrovni 80 %). Mieru plnenie položiek sme stanovili na základe hodnoty priemeru (Tabuľka 3), ktorú sme vynásobili 100-mi.

Vývinová funkčnosť zrelých novorodencov vo vekovom medzníku 18 mesiacov

Úroveň vývinovej funkčnosti zrelých novorodencov vo vekovom medzníku 18 mesiacov sme zisťovali z pohľadu rodičovského vývinového posúdenia v S-PMV10, ktorý je platný pre fyziologický vek 15 – 18 mesiacov.

Tabuľka 4: Deskriptívna štatistika vývinovej funkčnosti **zrelých novorodencov** v S-PMV10

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	<i>SD</i>	<i>Min. – Max.*</i>	<i>Šikmost'</i>	<i>Strmost'</i>
Vývinová funkčnosť	5140	12,00	13,00	2,12	0 – 14	-1,37	2,34

Poznámky: * Rozsah bodov vývinovej funkčnosti v S-PMV10 je od 0-14.

Na základe cut off skóre pre S-PMV10 sú hranice jednotlivých pásiem vyhodnotenia vývinovej funkčnosti stanovené nasledovne: 14 – 11 = pásmo bez rizika, 10 – 9 = hraničné pásmo, 8 – 1 = pásmo s rizikom. Vývinová funkčnosť zrelých novorodencov vo veku 15 – 18 mesiacov sa nachádza v pásme bez rizika, nakoľko sledovaný súbor dosiahol priemernú hodnotu vývinovej funkčnosti $M = 12,00$, $Mdn = 13,00$, $SD = 2,12$ (Tabuľka 4). Najčastejšou hodnotou v sledovanom súbore bolo skóre 14,00 bodov, čo predstavuje plný počet bodov. Vývinovú funkčnosť v pásme bez rizika dosiahlo 79,5 % detí, pásmo hraničné dosiahlo 13,4 % detí a pásmo s rizikom vývinovej funkčnosti dosiahlo 7,1 % detí (Tabuľka 5).

Tabuľka 5: Frekvenčná tabuľka pre vývinovú funkčnosť zrelých novorodencov v S-PMV10

<i>Počet bodov dosiahnutých vo vývinovej funkčnosti v S-PMV10</i>		<i>n = 5140</i>	
		<i>Početnosť</i>	<i>Kumulatívne %</i>
0		2	100,0
1		3	100,0
2		7	99,9
3		9	99,8
4		15	99,6
5		27	99,3
6		47	98,8
7		97	97,9
8		158	96,0
9		247	92,9
10		440	88,1
11		691	79,5
12		766	66,1
13		1007	51,2
14		1624	31,6

Poznámky: 14 – 11 = pásma bez rizika, 10 – 9 = hraničné pásma, 8 – 1 = pásma s rizikom

Tabuľka 6: Deskriptívna štatistika položiek vývinovej funkčnosti zrelých novorodencov v S-PMV10

<i>n = 5140</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min. – Max.</i>	<i>Šikmosť</i>	<i>Strmosť</i>
M1: Dokáže samostatne chodiť a držať v oboch rukách hračku.	,92	,26	0 – 1	-3,18	8,17
M2: Dokáže vyliezť na posteľ, na stoličku.	,93	,24	0 – 1	-3,59	10,89
AS1: Dokáže postaviť na seba najmenej 3 kocky (stavia komín).	,86	,33	0 – 1	-2,16	2,68

AS2: Pokúša sa čmárať ceruzkou, aby urobilo na papier nejakú stopu.	,91	,27	0 – 1	-3,04	7,24
AS3: Snaží sa jesť lyžičkou.	,95	,21	0 – 1	-4,15	15,22
AS4: Dokáže piť tak, že si samo drží pohár.	,88	,31	0 – 1	-2,49	4,21
AS5: Túli k sebe plyšové zvieratko, bábiku (pohladká, dá pusú a pod.).	,94	,22	0 – 1	-3,93	13,49
AS6: Hrá sa tak, že predstiera niečo, napr. že spí. A zabáva sa na tom.	,85	,34	0 – 1	-2,06	2,24
K1: Ukazuje prstom na predmety, ktoré ho zaujali (napr. na vtáčika), pretože chce, aby sme sa tam tiež pozreli.	,96	,19	0 – 1	-4,70	20,13
K2: Dokáže na požiadanie ukázať na obrázku, napr. „Kde je havo?“	,86	,34	0 – 1	-2,15	2,64
K3: Povie už prvé slová (napr. mama, hav, tato, daj, brm atď.).	,94	,22	0 – 1	-3,91	13,29
K4: Hovorí aspoň 10 slov (chlapci) alebo aspoň 20 slov (dievčatá), napr. (napr. mama, hav, tato, daj, brm atď.).	,55	,49	0 – 1	-,22	-1,95
K5: Keď niečo nechce, zrozumiteľne odmieta slovom „ne“, „nie“ (už netočí len hlavou).	,68	,46	0 – 1	-,78	-1,38
K6: Používa spolu slovo s gestom s rovnakým významom (napr. kýva a súčasne hovorí „pápá“, ťahuje ruku a súčasne hovorí „daj“, prikyvuje hlavou a súčasne povie „áno“).	,70	,45	0 – 1	-,90	-1,17

Poznámky: M1 – M2 = položky motoriky, AS1 – AS6 = položky adaptívneho správania, K1 – K6: položky na komunikáciu

Zistili sme, že zrelí novorodenci vo vývinovom období 15 – 18 mesiacov najmenej plnia nasledujúce položky: *K4: Hovorí aspoň 10 slov (chlapci) alebo aspoň 20 slov (dievčatá), napr. (napr. mama, hav, tato, daj, brm atď.).* (Plnenie položky bolo na úrovni 55 %), *K5: Keď niečo nechce, zrozumiteľne odmieta slovom „ne“, „nie“ (už netočí len hlavou).* (Plnenie položky bolo na úrovni 68 %) a *K6: Používa spolu slovo s gestom s rovnakým významom (napr. kýva a súčasne hovorí „pápá“, ťahuje ruku a súčasne hovorí „daj“, prikyvuje hlavou a súčasne povie „áno“).* (Plnenie položky bolo na úrovni 70 %). Mieru plnenie položiek sme stanovili na základe hodnoty priemeru (Tabuľka 6), ktorú sme vynásobili 100-mi.

Vývinová funkčnosť zrelých novorodencov vo vekovom medzníku 36 mesiacov

Úroveň vývinovej funkčnosti zrelých novorodencov vo vekovom medzníku 36. mesiacov sme zisťovali z pohľadu rodičovského vývinového posúdenia v S-PMV11, ktorý je platný pre fyziologický vek 26 – 35 mesiacov.

Tabuľka 7: Deskriptívna štatistika vývinovej funkčnosti zrelých novorodencov v S-PMV11

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	<i>SD</i>	<i>Min. – Max.*</i>	<i>Šikmosť</i>	<i>Strmosť</i>
Vývinová funkčnosť	1305	17,58	19,00	3,10	2 – 20	-1,80	3,71

Poznámky: * Rozsah bodov vývinovej funkčnosti v S-PMV10 je od 0-20.

Na základe cut off skóre pre S-PMV11 sú hranice jednotlivých pásiem vyhodnotenia vývinovej funkčnosti stanovené nasledovne: 20 – 17 = pásmo bez rizika, 16 – 14 = hraničné pásmo, 13 – 0 = pásmo s rizikom. Vývinová funkčnosť zrelých novorodencov vo veku 26 – 35 mesiacov sa nachádza v pásme bez rizika, nakoľko sledovaný súbor dosiahol priemernú hodnotu vývinovej funkčnosti $M = 17,58$, $Mdn = 19,00$, $SD = 3,10$ (Tabuľka 7). Najčastejšou hodnotou v sledovanom súbore bolo skóre 20,00 bodov, čo predstavuje plný počet bodov. Vývinovú funkčnosť v pásme bez rizika dosiaholo 73 % detí, pásmo hraničné dosiaholo 17% detí a pásmo s rizikom vývinovej funkčnosti dosiaholo 10% detí (Tabuľka 8).

Tabuľka 8: Frekvenčná tabuľka pre vývinovú funkčnosť zrelých novorodencov v S-PMV11

		<i>n = 1305</i>	
Počet bodov dosiahnutých vo vývinovej funkčnosti v S-PMV11		Početnosť	Kumulatívne %
1		-	-
2		2	100,0
3		1	99,8
4		4	99,7
5		1	99,4
6		7	99,3
7		8	98,8
8		10	98,2
9		7	97,4
10		9	96,9
11		20	96,2

12	25	94,7
13	36	92,8
14	55	90,0
15	73	85,8
16	94	80,2
17	116	73,0
18	133	64,1
19	208	53,9
20	496	38,0

Poznámky: 20 – 17 = pásmo bez rizika, 16 – 14 = hraničné pásmo, 13 – 0 = pásmo s rizikom

Tabuľka 9: Deskriptívna štatistika položiek vývinovej funkčnosti zrelých novorodencov v S-PMV11

<i>n = 1305</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min.</i> – <i>Max.</i>	<i>Šikmosť</i>	<i>Strmosť</i>
M1: Vie vyskakovať oboma nohami naraz, skáče aj dopredu.	,93	,23	0 – 1	-3,69	11,63
M2: Samo ovláda chôdzu po schodoch hore i dole (aspoň tri schody) tak, že strieda nohy.	,93	,24	0 – 1	-3,58	10,83
M3: Dokáže nakresliť kruh.	,82	,38	0 – 1	-1,67	,80
M4: Stavia kocky, dokáže spájať jednotlivé diely stavebnice (napr. Duplo a pod.).	,98	,11	0 – 1	-8,87	76,87
SS1: Prinesie vám ukázať veci, ktoré ho zaujali, len aby sa podelilo o radosť.	,98	,11	0 – 1	-8,59	72,05
SS2: Má záujem o iné deti (sleduje, čo robia, priblíži sa k nim, zapojí sa do hry).	,97	,15	0 – 1	-6,05	34,70
SS3: Hráva sa s panáčkami alebo zvieratkami tak, akoby boli živé a niečo robili.	,93	,24	0 – 1	-3,55	10,65
K1: Dokáže vložiť geometrické a iné tvary do správneho otvoru na vkladacej hračke.	,96	,18	0 – 1	-5,04	23,50

K2: Dokáže zložiť obrázok aspoň z 3 častí (puzzle).	,82	,38	0 – 1	-1,68	,82
K3: Dokáže priradiť k sebe veci podľa farby.	,87	,32	0 – 1	-2,29	3,26
PR:1 Ak sa povie dieťaťu: „Chod' do izby a dones loptu“, dokáže to?	,97	,14	0 – 1	-6,74	43,52
PR2: Keď si spolu čítate obľúbenú knižku, pozná príbeh, vie dopĺňať dej (aj keď len gestom), pamätá si, čo nasleduje.	,87	,33	0 – 1	-2,26	3,11
PR3: Na otázku „Koľko máš rokov?“ vie odpovedať alebo ukázať na prstoch.	,85	,35	0 – 1	-1,99	1,98
H1: Hovorí vety s tromi a viac slovami.	,74	,43	0 – 1	-1,10	-,78
H2: Ak sa ho pýtate: „Kde je?“ alebo „Kam dáme?“ odpovie napr.: „na stole“ alebo „do tašky“ a pod.	,73	,43	0 – 1	-1,08	-,81
H3: Ak hovorí o veciach, ktoré sa už stali, napr. včera, povie: „papal“, „išiel“, „hajal“.	,72	,44	0 – 1	-1,00	-1,00
SE1: Dokáže sa vyzliecť, vie si niektoré často odevu obliecť (aj keď ešte potrebuje možno pomoc pri otváraní gombíkov, zipsu a pod.).	,90	,29	0 – 1	-2,69	5,25
SE2: Dokáže sa najesť samo lyžičkou.	,96	,18	0 – 1	-5,04	23,50
SE3: V priebehu dňa môže byť bez plienky, potrebu oznamuje včas.	,79	,40	0 – 1	-1,42	,03
Z1: Myslíte si, že je vaše dieťa zrelé a pripravené na škôlku?	,77	,41	0 – 1	-1,34	-,18
Poznámky: M1 – M4 = položky motoriky, SS1 – SS3 = položky sociálneho správania, K1 – K3: položky kognície, PR1 – PR3: položky receptívnej komunikácie, H1 – H3: položky expresívnej komunikácie, SE1 – SE3: položky sebaobsluhy, Z1: položka zrelosti					

Zistili sme, že zrelí novorodenci vo vývinovom období 26. – 35. mesiaci najmenej plnia nasledujúce položky: *H1: Hovorí vety s tromi a viac slovami.* (Plnenie položky bolo na úrovni 74 %), *H2: Ak sa ho pýtate: „Kde je?“ alebo „Kam dáme?“ odpovie napr.: „na stole“ alebo „do tašky“ a pod.* (Plnenie položky bolo na úrovni 73 %) a *H3: Ak hovorí o veciach, ktoré sa už stali, napr. včera, povie: „papal“, „išiel“, „hajal“.* (Plnenie položky bolo na úrovni 72 %). Mieru plnenie položiek sme stanovili na základe hodnoty priemeru (Tabuľka 9), ktorú sme vynásobili 100-mi.

DISKUSIA

Cieľom prezentovanej *prierezovej štúdie* bolo zistiť, aká je úroveň vývinovej funkčnosti zrelých (donosených) novorodencov z pohľadu rodičovského posúdenia v kľúčových vekových medzníkoch raného detstva, konkrétne v 9., 18. a 30. mesiaci veku. Vývinová funkčnosť

participantov bola meraná prostredníctvom Skríningu psychomotorického vývinu, konkrétne S-PMV8, S-PMV10 a S-PMV11, tzn. skríninov, ktoré sú určené pre menované vekové medzňiky.

Na základe analýzy dát Databázy vybraných vývinových ukazovateľov (© FOND prof. K. Matulaya, n. f.) sme zistili, že úroveň vývinovej funkčnosti zrelých novorodencov z pohľadu rodičovského posúdenia v kľúčových vekových medzňikoch raného detstva (v troch vekových kohortách), konkrétne v 9., 18. a 30. mesiaci veku sa nachádzala v pásme bez rizika. Vývinovú funkčnosť z pohľadu rodičov v *pásme bez rizika* v 9. mesiaci dosiahlo 86,9 % zrelých novorodencov, v 18. mesiaci to bolo 79,5 % detí a v 30. mesiaci to bolo 73 % detí. Uvedený výsledok reflektuje referencie rodičov pri hodnotení vývinovej funkčnosti svojich detí prostredníctvom skríningu ako o vývine a správaní svojho dieťa, ktoré je typické pre daný vek, t. j. vývinová funkčnosť a správanie dieťaťa nevykazujú odchýlky vyžadujúce si zvýšenú starostlivosť, pričom vývinová a behaviorálna funkčnosť týchto detí je bez zjavného rizika (Matušková, 2015). Výsledky prierezovo potvrdzujú očakávaný predpoklad, nakoľko zrelí (donosení) novorodenci sú považovaní za fyziologických novorodencov a v ich prípade sa očakáva najnižší výskyt komplikácií (Ivanková, 2023).

Vývinový skrínig S-PMV diferencuje rodičmi posudzované deti podľa dosiahnutého skrínigového skóre do troch pásiem, ktoré vyjadrujú nakoľko dieťa zvláda obvyklé požiadavky kladené na vrstovníkov. Okrem pásma bez rizika sú definované aj hraničné pásmo a pásmo s rizikom. Vývinovú funkčnosť z pohľadu rodičov v *hraničnom pásme* v 9. mesiaci dosiahlo 12 % zrelých novorodencov, v 18. mesiaci to bolo 13,4 % detí a v 30. mesiaci to bolo 17 % detí. Podľa definície tohto pásma Matuškovou (2015) ide o deti t. č. *lahko rizikové* vzhľadom k ich potencionálnym vývinovým a behaviorálnym ťažkostiam, pričom aspoň 75 % detí rovnakého veku dosiahlo skrínigové skóre vyššie. Vývinovú funkčnosť z pohľadu rodičov v *pásme s rizikom* v 9. mesiaci dosiahlo 1,1 % zrelých novorodencov, v 18. mesiaci to bolo 7,1 % detí a v 30. mesiaci to bolo 10 % detí. Na základe Matuškovvej (2015) ide o deti t. č. *rizikové* vzhľadom k ich potencionálnym vývinovým a behaviorálnym ťažkostiam, pričom skrínigové skóre týchto detí je nižšie ako u 90 % detí rovnakého veku. Pre obe pásma platí, že vývin dieťaťa a jeho správanie sa v porovnaní s vrstovníkmi líši, t. j. z pohľadu rodičov vývinová funkčnosť a/alebo správanie dieťaťa vykazujú pri použití skrínigu odchýlky vyžadujúce zvýšenú starostlivosť.

Z pohľadu vývinového oneskorenia a výskytu odchýlok v priebehu vývinu sa ukazujú oblasti hrubej motoriky a expresívnej komunikácie ako najrizikovejšie v ranom veku.

Zistili sme, že zrelí novorodenci vo vývinovom období 9 – 10 mesiacov najmenej plnili vývinové míľniky hrubej motoriky a expresívnej komunikácie. Išlo o položky: *M2: Dokáže sa posadiť bez pomoci.* (77 % detí položku plnilo), *M5: Pri nábytku sa dieťa samo vytiahne do stoja a zostane stát.* (69 % detí položku plnilo) a *K2: Snaží sa napodobňovať zvuky, ktoré počuje.* (80 % detí položku plnilo). V rámci normovývinu v 7. mesiaci už dieťa dokáže koordinovať pohyb horných a dolných končatín, úst a oka. V sede dokáže vydržať chvíľu sedieť, ale posadí sa len s pomocou. V 12. mesiaci je sed dieťaťa už stabilný a vzpriamený (Lébl, 2007). Napriek tomu sa však v praxi ukazuje, že sed aj vývinovo nerizikového dieťaťa ešte v posudzovanom období 9 až 10 mesiacov nie je plne stabilný. Následne nižšie plnenie položky *M5: Pri nábytku sa dieťa samo vytiahne do stoja a zostane stát.* sa javí ako logické, nakoľko predchádzajúca položka týkajúca sa schopnosti sedu bez pomoci predstavuje sekvenčný typ položky so stupňujúcou sa vývinovou obťažnosťou, na ktoré nastupujú ďalšie položky. V prípade nedostatočne kvalitného naplnenia schopnosti nižšej úrovne u detí hrozí kaskádovitý efekt, ktorý ohrozuje ďalší motorický vývin dieťaťa a deficit sa tak prehľbuje (Rose et al., 2011). V rámci preventívnych opatrení pri takomto opakovanom náleze, je na mieste konzultácia s rehabilitačným lekárom a fyzioterapeutom. Na základe výsledkov (Tabuľka 3) môžeme konštatovať, že zrelí novorodenci v 9. mes. majú dobre osvojenú úroveň motoriky

zodpovedajúci schopnostiam hrubej motoriky v podobe *M4: Štvornožkuje alebo sa plazí.* (91 % detí položku plnilo) a jemnej motoriky v podobe pinzetového úchopu (*M6: Dokáže si zobrať prstom a ukazovákom aj menšiu vec (napr. kúsok piškóty)*), 96 % detí položku plnilo.

Vo vývinovom období 15 – 18 mesiacov a 26 – 35 mesiacov vývinové oneskorenie dominovalo v plnení vývinových míľnikov v oblasti expresívnej komunikácie. V 15. – 18. mesiaci išlo o položky: *K4: Hovorí aspoň 10 slov (chlapci) alebo aspoň 20 slov (dievčatá), K5: Keď niečo nechce, zrozumiteľne odmieta slovom „ne“, „nie“ (už netočí len hlavou) a K6: Používa spolu slovo s gestom s rovnakým významom.* V 26. – 35. mesiaci išlo o položky: *H1: Hovorí vety s tromi a viac slovami, H2: Ak sa ho pýtate: „Kde je?“ alebo „Kam dáme?“ odpovie napr.: „na stole“ alebo „do tašky“ a pod. a H3: Ak hovorí o veciach, ktoré sa už stali, napr. včera, povie: „papal“, „išiel“, „haja!“. Nárast „red flags“ v expresívnej komunikácii v období 15 – 18 mesiacov a 26 – 35 mesiacov si vysvetlíujeme s nárastom komplexnosti jazyka a komunikácie.*

Lipkin & Schertz (2008) podnecujú na veľkú dôslednosť pri preventívnej prehliadke v 15. – 18. mesiaci veku dieťaťa. Dôvodom zvýšenej opatrnosti je skutočnosť, že vývinové ťažkosti a oneskorenia vo vývine jemnej motoriky, komunikácie a reči sú často už evidentné vo veku 18 mesiacov, rovnako ako predtým nezistené oneskorenia hrubej motoriky. Ukazuje sa, že rehabilitačná a fyzioterapeutická intervencia pri motorických ťažkostiach vo veku 18 mesiacov je vysoko účinná a vysoko efektívna je aj včasná logopedická intervencia pri oneskorení plnenia vývinových ukazovateľov v oblasti reči. Podľa Bytešníckovej (2017), tiež Kapalkovej (2013) pri včasnej identifikácii dieťaťa s oneskorením vývinu reči nečakáme na výskyt prvých slov až do 3. roku života, ale dieťa má byť logopédom monitorované, pričom cieleňá intervencia vývinu reči a jazykových schopností a terapeutická pozornosť je zameraná na prácu s rodičmi týchto detí, ktorých logopéd môže zaškoliť v používaní tzv. efektívnych stratégií. Tieto využívajú terapeutické stratégie, metódy a techniky vychádzajúce zo sociopragmatickej vývinovej teórie.

Prínos a limity

Prezentované výsledky majú exploračný charakter, nakoľko dáta tohto charakteru na Slovensku doposiaľ na populačnom reprezentatívnom súbore neboli publikované. Práve prezentovanie informácií o identifikácii a kvantifikácii vývinovej funkčnosti zrelých (donosených) novorodencov v období raného detstva na relatívne veľkom reprezentatívnom výskumnom súbore považujeme za hlavný prínos štúdie. V súlade s našim príspevkom taktiež vidíme potenciál v oboznámení odbornej verejnosti s používaním S-PMV v praxi slovenských pediatrov v rámci vyšetrenia psychomotorického vývinu detí pri pravidelných preventívnych prehliadkach.

Limitom štúdie je prierezový (krossekčný), ktorý nám neumožňuje formulovať závery týkajúce sa vývinových trendov naprieč vývinovými obdobiami v čase.

ZÁVER

Vývinový skrining S-PMV hodnotí vývinovú a behaviorálnu funkčnosť v kognitívnej, komunikačnej, motorickej, sociálnej oblasti, a tiež v oblasti regulácie emócií a správania z pohľadu rodiča, tzn. ako sa dieťa prejavuje, ako primerane sa správa v prostredí a v typických situáciách vzhľadom k svojmu veku. Naše výsledky potvrdzujú očakávaný predpoklad o nízkom výskyte vývinových ťažkostí u zrelých novorodencov z pohľadu rodičovského posúdenia v kľúčových vekových medzníkoch raného detstva. Z pohľadu vývinového oneskorenia sa ukazujú oblasti hrubej motoriky a expresívnej komunikácie ako najrizikovejšie v ranom veku. Primeraná vývinová funkčnosť je prekursorom fyziologického vývinu, umožňuje dieťaťu zaradiť sa medzi vrstovníkov a využiť podnetnosť prostredia pre dieťa, ale tiež umožňuje rodine fungovať

obvyklým a očakávaným spôsobom. Odchýlky však môžu znamenať aj ťažkosti vo vývine i v správaní, ktoré vyžadujú čo najvčasnejšie riešenie (Matušková, 2015). Väčšinu neurovývinových porúch možno diagnostikovať v ranom veku pravidelným sledovaním, monitoringom. Všeobecne platí, že čím včasnejšia je identifikácia a čím je prístup k preventívno-liečebným intervenciám umožnený v nižšom veku, tým má dieťa väčšiu šancu na vyrovnanie možných budúcich nerovností v dospelom veku v oblasti zdravia fyzického i duševného, učenia a celkovej životnej pohody (Johnson & Rosenthal, 2009).

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

Boyle, C. A., et al. (2011). Trends in the Prevalence of developmental Disabilities in US Children, 1997–2008. *Pediatrics*. 127(6):1034-42. DOI: 10.1542/peds.2010-2989. Epub 2011 May 23.

Bright, M. A., et al. (2019). Improving developmental screening, discussion, and referral in pediatric practice. In *Clinical pediatrics* [online]. 2019, vol. 58, no. 9, p. 941-948 [cit. 2021–12–8]. Zdoj: < <https://journals.sagepub.com/DOI/abs/10.1177/0009922819841017> >.

Bytešníková, I. (2021). Postupy pro stimulaci vývoje řeči a jazykových schopností – jaká je role rodičů? *Pediatr. Praxi*, 22(6): 387–389.

Degnan, K. A., Calkins, S. D., Keane, S. P., & Hill-Soderlund, A. L. (2008). Profiles of disruptive behavior across early childhood: Contributions of frustration reactivity, physiological regulation, and maternal behavior. *Child Development*. 79(5):1357–1376. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2008.01193.x.

Fond profesora K. Matulaya n. f. (2016). S-PMV 2-11. Zdroj: <https://www.zdraviedietata.sk/vyvinove-dotazniky>

Gabrielsen, T. P., Manwaring, S., & Stuart, A. L. (2020). Screening and Surveillance. In *Interprofessional Care Coordination for Pediatric Autism Spectrum Disorder* [online]. 2020, p. 15-36 [cit. 2021–12–8]. Zdroj: <https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-46295-6_3>.

Glascoe, F. P. (2000). Evidence-based approach to developmental and behavioural surveillance using parents' concerns. *Child: care, health and development*. 26(2):137–149. DOI: 10.1046/j.1365-2214.2000.00173.x.

Irwin, K. G., Siddiqui, A., & Hertzman, C. (2007). *Early child development: A powerful equalizer*. Geneva: World Health Organization

Ivanková, A. (2023). Postnatálna adaptácia novorodenca. *InVitro*. Roč. 11/č. 13 64 – 71.

Johnson, K., & Rosenthal, J. (2009). *Improving Care Coordination, Case Management, and Linkages to Service for Young Children: Opportunities for States*. The National Academy for State Health Policy. Portland: ME.

Johnson, S., & Marlow, N. (2017). Early and long-term outcome of infants born extremely preterm. *Arch. Dis. Child*. 102(1):97-102. DOI: 10.1136/archdischild-2015-309581. Epub 2016 Aug 10.

Kapalková, S. (2013). Hodnotenie komunikačných schopností rizikových detí v ranom veku na Slovensku. In *Sborník prací 11. Česko-Slovenský foniatrický kongres XXIV. Foniatrické dny Evy Sedláčkové*. Kurdějov.

Lipkin, P. H., & Schertz, M. Early Intervention and Its Efficacy. In: Accardo PJ, ed. *Capute & Accardo's Neurodevelopmental Disabilities in Infancy and Childhood: Neurodevelopmental Diagnosis and Treatment*, 3rd ed, vol. Vol 1. Baltimore, MD : Paul H. Brookes Publishing ; 2008 :519 –552.

Lipkin, P. H., Macias, M. M. & Council on children with disabilities, section on developmental and behavioral pediatrics. (2020). Promoting Optimal Development: Identifying Infants and Young Children With Developmental Disorders Through Developmental Surveillance and Screening. *Pediatrics*. 145(1):e20193449. DOI: 10.1542/peds.2019-3449. Epub 2019 Dec 16.

Luyster, R. J., Kadlec, M. B., Carter, A. & Tager-Flusberg, H. (2008). Language assessment and development in toddlers with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*. 38(8):1426–1438. DOI: 10.1007/s10803-007-0510-1. Epub 2008 Jan 11.

Matušková, O. (2015). *Skríning S-PMV11. Príručka ku skrínigovej metóde na včasné odhalenie vývinových ťažkostí pri 11. preventívnej prehliadke S-PMV11*. Matušková, O. (Editor). Realizované s finančnou podporou Ministerstva zdravotníctva SR – v rámci účelovej dotácie na podporu zdravia detí a mládeže pre rok 2015. 84 s.

MZ SR (2021). Štandard vyšetrení psychomotorického vývinu detí pri 2.-11. preventívnej prehliadke v primárnej starostlivosti - 1. revízia. Zverejnený vo Vestníku MZ SR 2021. Osobitné vydanie roč.69. (s.628-710). Zdoj: https://www.health.gov.sk/Zdroje?/Sources/dokumenty/vestniky_mz_sr/2021/vestnik-15-8-2021-osobitne-vydanie.pdf.

Nordahl-Hansen, A., Kaale, A. & Ulvund, S. E. (2014). Language assessment in children with autism spectrum disorder: Concurrent validity between report-based assessments and direct tests. *Research in Autism Spectrum Disorders*. 8(9):1100–1106. DOI: [10.1016/j.rasd.2014.05.017](https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.05.017).

Palfrey, J. S., Singer, J. D., Walker, D. K., & Butler, J. A. (1987). Early identification of children's special needs: a study in five metropolitan communities. *J Pediatr*. 111(5):651-9. DOI: 10.1016/s0022-3476(87)80238-x.

Ráciová, L. (2023). *Reliabilita a validita skrínigového nástroja rodičovského posúdenia psychomotorického vývinu S-PMV11 u detí v ranom veku*. [Dizertačná práca]. UKF, FSVaZ, Nitra: FSVaZ, s. 143.

Rose, S. A., Feldman, J. F., & Jankowski, J. J. (2011). Modeling a cascade of effects: the role of speed and executive functioning in preterm/full-term differences in academic achievement. *Developmental Science*. 14(5):1161-1175. DOI: 10.1111/j.1467-7687.2011.01068.x. Epub 2011 Jul 13.

Shonkoff, J., Phillips, D., eds. (2000). From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development. *Washington, DC: National Academies Press*. DOI: 10.17226/9824.

WHO. (2012). *Prevention, early identification, assessment and intervention in low- and middle-income countries*. ISBN 978 92 4 150354 9.

DEVELOPMENTAL FUNCTIONING OF FULL-TERM NEWBORNS BASED ON PARENTAL ASSESSMENT AT 9, 18, AND 30 MONTHS: A CROSS-SECTIONAL STUDY

Abstract: Identification and quantification of a child's developmental functioning or potential developmental delay is a critical goal of primary pediatrics in early childhood. The objective of this cross-sectional study was to assess the level of developmental functioning in full-term newborns

based on parental assessments at key age milestones in early childhood, specifically at 9, 18, and 30 months of age. The developmental functioning of participants was measured using the Psychomotor Development Screening [specifically S-PMV8 (n = 5804), S-PMV10 (n = 5140) and S-PMV11 (n = 1305)]. Anonymized data were sourced from the Database of Selected Developmental Indicators (© FOND prof. K. Matulaya, n. f.). According to parental assessments, developmental functioning within the no-risk range was achieved by 86.9% of full-term newborns at 9 months, 79.5% at 18 months, and 73% at 30 months. Developmental functioning within the borderline range was achieved by 12% of full-term newborns at 9 months, 13.4% at 18 months, and 17% at 30 months. Developmental functioning within the at-risk range was achieved by 1.1% of full-term newborns at 9 months, 7.1% at 18 months, and 10% at 30 months. In terms of developmental delay, gross motor skills and expressive communication appear as the most at-risk areas in early childhood. Overall, the results confirm the expected low incidence of developmental difficulties in full-term newborns. Early identification of children who may need subsequent comprehensive care has the potential to improve the quality of life for the child, family, and society (Gabrielsen et al., 2020; Bright et al., 2019).

Key words: developmental functioning; full-term newborn; parental assessment of development; developmental screening; S-PMV; developmental delay

GRANTOVÁ PODPORA

Štúdiá vznikla vďaka podpore projektu VEGA: 1/0534/22: *Psychometrické vlastnosti a validita Skríningu psychomotorického vývinu (S-PMV) ako metódy monitoringu na včasné odhalenie vývinových ťažkostí u detí* a podpore projektu UGA: IX/5/2024 *Overenie vybraných psychometrických vlastností vývinových skríningov zo setu S-PMV určených pre raný vek*.

VZŤAH KRITICKÉHO MYSLENIA A AKADEMICKÉHO ÚSPECHU U ŠTUDENTOV VYSOKÝCH ŠKÔL

Ema Lukačková, Gabriela Šeboková

Katedra psychologických vied FSvZ UKF v Nitre

ema.lukackova@ukf.sk

Abstrakt: Cieľom štúdie bolo skúmanie vzťahu medzi akademickou úspešnosťou a kritickým myslením. Ďalším cieľom bolo zistenie vzťahu medzi schopnosťami a dispozíciami kritického myslenia. Výskumnú vzorku tvorilo 66 študentov psychológie. Akademickú úspešnosť sme merali na základe priemeru známok z predchádzajúceho semestra. Schopnosti kritického myslenia sme merali Testom schopností kritického myslenia (Eğmir, 2016) a dispozície sme merali Škálou dispozícií kritického myslenia, ktorú vyvinul Sosu (2013). Výsledky nášho výskumu poukázali na slabý pozitívny vzťah medzi dimenziou dispozícií kritického myslenia – kritická otvorenosť a schopnosťami kritického myslenia. Slabý negatívny vzťah sa preukázal medzi akademickou úspešnosťou a schopnosťami kritického myslenia. Tieto zistenia naznačili, že študenti, ktorí nadobudli vyššie hodnoty v teste schopností kritického myslenia majú lepší priemer známok.

Kľúčové slová: kritické myslenie, dispozície, schopnosti, akademický úspech, študenti vysokých škôl

1 ÚVOD

Koncept kritického myslenia sa pokladá za čoraz významnejší a kľúčový pre vzdelávanie a dosahovanie akademického, ale aj kariérneho úspechu (Mayhew et al., 2016; WEF, 2016). Akademický úspech sa často považuje za rozhodujúci pre budúci úspech študentov. Nedostatočná pozornosť venovaná tejto problematike a následné akademické zlyhanie môže spôsobiť zníženie akademických výsledkov a zvýšenie nákladov na vzdelanie (Jayanthi et al., 2014). Zdá sa, že aj napriek všeobecnej snahe rôznych inštitúcií (Bolonský proces, PISA testovanie a i.), ale aj Ministerstva školstva SR je úroveň kritického myslenia a následný akademický úspech na Slovensku stále nízky (NÚCEM, 2022). Vzťah medzi týmito dvomi premennými nie je na našej populácii dostatočne prebádaný. Cieľom predkladanej štúdie je zistiť vzťah medzi kritickým myslením, definovaným ako dispozície a schopnosti a akademickou úspešnosťou. Ďalším cieľom je zistiť vzťah medzi schopnosťami a dispozíciami kritického myslenia.

1.1 Kritické myslenie

Literatúra poskytuje rôzne pohľady na kritické myslenie (KM), jeho definície a spôsoby merania. Každý autor má na tento pojem vlastný názor, čo vedie k jeho vnímaniu ako neuchopiteľného konštruktu (Moore, 2013). Predstavitelia filozofického prístupu definujú kritické myslenie ako rozumné reflektujúce myslenie, ktoré sa zameriava na rozhodovanie o tom, čomu veriť alebo čo robiť (Ennis, 1986). Paul (1990) definoval kritické myslenie ako špecifický spôsob myslenia, pri ktorom jednotlivec hodnotí platnosť, logiku a správnosť informácií, dôkazov a výsledkov týkajúcich sa daného problému. Facione (1990) tento pojem chápe ako autoregulačný úsudok, ktorý vedie k interpretácii, analýze, hodnoteniu a záverom, ako aj k vysvetleniu dôkazov, koncepcií

metodík, kritérií alebo kontextových úvah, na ktorých je úsudok založený. Pedagogické smery chápu kritické myslenie na základe troch najvyšších úrovní Bloomovej (1956) taxonómie, akými sú: analýza, syntéza a hodnotenie. Psychológovia ako Watson a Glaser (1990) hovoria o kritickom myslení ako o kombinácii schopností, znalostí a postojov, umožňujúcej jedincovi interpretovať, dedukovať, rozpoznávať predpoklady, hodnotiť argumenty a dospieť k záverom.

V literatúre, najmä pokiaľ ide o meranie kritického myslenia, sa ukazuje, že rozdelenie na schopnosti a dispozície je najpragmatickejšie. Takýto pohľad a aj rozdelenie dimenzií schopností a dispozícií ako prvá ponúkla štúdia Delphi Report (APA, 1990). Neskôr, Facione (2000) skrátil tieto pôvodné dimenzie dispozícií z 19 na 7 a schopnosti rozšíril z 5 na 6. Medzi schopnosti zaradil interpretáciu (schopnosť formulovať a pochopiť dôležitosť alebo význam rôznych okolností), analýzu (schopnosť identifikovať vzťahy medzi tvrdeniami), hodnotenie (zručnosť posúdiť logickú platnosť vzťahov medzi tvrdeniami a hodnotiť dôveryhodnosť výrokov), usudzovanie (schopnosť zhromaždiť a rozpoznať informácie potrebné na vytvorenie rozumných predpokladov a hypotéz, ako aj na vyvodzovanie záverov), vysvetľovanie (prezentovanie vlastných záverov a formulovanie ich v podobe presvedčivých argumentov) a sebareguláciu (vedomé sledovanie svojich kognitívnych procesov ako aj prvkov, ktoré sú v týchto procesoch použité) (Facione, 2000). Dispozície definoval ako hľadanie pravdy (ochota a túžba objavovať pravdu a získavať informácie bez ohľadu na to, aké nepohodlné alebo nepríjemné môžu byť výsledky), otvorenosť (ochota zvážiť názory a presvedčenia, ktoré sú odlišné od vlastných), analytickosť (rozpoznanie štruktúry argumentu, identifikovanie vzťahov medzi premisami a závermi), systematickosť (prístupovanie k problémom organizovane a systematicky, s dôrazom na detaily a nevynechávanie dôležitých krokov v analýze), KM sebadôvera (dôvera vo vlastný proces myslenia a rozhodovania), zvedavosť (túžba aktívne vyhľadávať nové informácie a poznatky) a zrelosť úsudku (ochota zmeniť svoj názor na základe nových dôkazov alebo silných argumentov) (Facione, 2000).

Facione (2000) ďalej uvádza, že schopnosti sa prejavujú v praktickej výkonnosti, zatiaľ čo dispozície sú chápané ako vnútorná motivácia na využívanie týchto schopností. Viacerí autori uvádzajú rôzne dimenzie dispozícií a schopností, Sosu (2013) rozdeľuje dispozície KM na reflektívny skepticizmus a kritickú otvorenosť. Dimenzia – kritická otvorenosť odráža tendenciu byť aktívne otvorený novým myšlienkam, kritický pri hodnotení týchto myšlienok a meniť názory na základe presvedčivých dôkazov. Tento postoj podporuje flexibilitu myslenia a umožňuje jednotlivcovi byť otvorený voči novým možnostiam a perspektívam, Dimenzia – reflektívny skepticizmus na druhej strane vyjadruje tendenciu učiť sa z minulých skúseností a spochybňovať dôkazy. Sústreďuje sa na dôkladné skúmanie a pochybovanie o pravdivosti a presnosti informácií. Štatisticky významný pozitívny vzťah medzi schopnosťami a dispozíciami kritického myslenia preukázali viaceré výskumy (Facione, 2000; Profetto-McGrath, 2003; Yang, Chou, 2008; Kirmizi et al. 2015) Niektorí teoretici, dokonca nevidia schopnosti a dispozície KM ako dve samostatne stojace premenné, ale zahŕňajú ich do spoločnej definície celkového kritického myslenia (Paul, 1990; Esterle, 1993). Facione (2000) tvrdí, že schopnosti kriticky myslieť sa dajú naučiť. Vo svojom výskume preukázal, že študenti, ktorí boli na začiatku štúdia viac disponovaní kriticky myslieť, vykazovali na konci štúdia väčší rozvoj KM schopností ako tí, ktorí mali slabšiu počiatočnú dispozíciu ku KM. *Preto sme predpokladali, že existuje štatisticky významný pozitívny vzťah medzi dispozíciami a schopnosťami kritického myslenia u študentov psychológie (H1).*

1.2 Akademický úspech

Úspech študentov na vysokých školách sa v odbornej literatúre chápe rôznymi spôsobmi. Najčastejšie je spájaný s dosiahnutými akademickými výsledkami, ako sú priemery a známky, ako aj s pripravenosťou na budúce zamestnanie a osobným rozvojom študentov.

Väčšina štúdií, ktoré sa zaoberajú akademickým úspechom vysokoškolských študentov, definuje a meria tento koncept predovšetkým na základe priemerov a známok, ako aj počtu získaných kreditov (Kuh et al., 2006; Richardson, Abraham a Bond 2012). Tento ukazovateľ akademického úspechu sa považuje za významný, pretože takmer každá vzdelávacia inštitúcia v našich podmienkach vyžaduje, aby študenti dosahovali uspokojivé akademické výsledky, ktoré sú podmienkou pre ukončenie štúdia. Prechod do vyšších ročníkov je závislý na dosiahnutom počte kreditov a známkach v jednotlivých predmetoch. Ak študent nedosiahne požadovaný počet bodov alebo kreditov, nemôže pokračovať v štúdiu (Moss a Yeaton, 2015).

Známky a priemery vysokoškolákov sú taktiež dôležitým ukazovateľom na medzinárodnej úrovni. Vysoké školy sa snažia o prestíž a získavanie finančných prostriedkov od štátu, pričom tieto prostriedky sú často podmienené akademickými výsledkami študentov v podobe známok. Študenti sú preto motivovaní usilovať sa o lepšie hodnotenie, aj pre získanie prospechového štipendia (de Boer et al., 2015). Poslanie vysokých škôl spočíva vo vzdelávaní študentov a zvyšovaní ich konkurencieschopnosti na trhu práce v budúcnosti. Nízky akademický úspech študentov môže naznačovať, že inštitúcia nie je schopná reagovať na potreby svojich študentov a podporovať ich pokrok, čo môže mať praktické dôsledky, vrátane straty finančných prostriedkov (Kim, Shin, 2021).

1.3 Vzťah akademického úspechu a kritického myslenia

Kritické myslenie je v dnešnej dobe nevyhnutnou súčasťou akademického prostredia. Jeho začleňovanie do procesu edukácie nie len študentov, ale aj pedagógov, s cieľom zlepšiť akademický úspech, sa stáva čoraz viac aktuálnejšou témou. Európsky priestor vysokoškolského vzdelávania (EHEA), ale aj vláda SR to pokladá za jeden z hlavných cieľov v pedagogickom prostredí (Rada EÚ, 2018; EHEA, 2020). Zdá sa teda, že kritické myslenie a akademický úspech spolu úzko súvisia. Aktuálnosť tejto problematiky potvrdzuje aj nárast výskumov, ktoré vzťah týchto dvoch premenných skúmajú. Odborná literatúra sa však jednoznačne nezhoduje na tom, či vzťah medzi kritickým myslením a akademickým úspechom existuje. Koreláciu medzi týmito dvomi premennými nepreukázala štúdia pod vedením Afkhaminia, et al. (2018), podobné výsledky potvrdila aj štúdia Shirazi, Heidari (2019). Naproti tomu, kvalitatívny výskum Chugha et al. (2022) preukázal spojenie medzi kritickým myslením a akademickým úspechom, pričom problémy s akademickým výkonom vysokoškolských študentov boli pripisované nedostatku kritického myslenia. Podobne, Quintanaa a Schunn (2019) zistili, že študenti, ktorí absolvovali kurz kritického myslenia, si zlepšili svoje priemerné známky, najmä ak začínali vysokú školu s nízkym akademickým úspechom.

Viacere štúdie, ktoré merali vzťah schopností kritického myslenia a priemer známok na vzorke vysokoškolských študentov preukázali, že čím majú študenti nižší priemer (t.j. sa približovali k priemeru 1), tým dosahovali vyššie skóre v kritickom myslení (Taghva et al., 2014; Ghazivakili et al. 2014; Comer, Schweiger, Shelton, 2019;). *Preto sme predpokladali, že existuje štatisticky významný negatívny vzťah medzi schopnosťami kritického myslenia a akademickým úspechom u študentov psychológie (H2).*

K podobným zisteniam dospeli aj štúdie merajúce vzťah medzi dispozíciami kritického myslenia a priemerom známok (Stupnisky, et al. 2008; Comer, Schweiger, Shelton, 2019; Gökçe, Güne, 2024). Dispozície kritického myslenia dokonca predpovedali priemer známok študentov v prvých troch ročníkoch vysokoškolského štúdia (Kidd, Latif, 2003). *Na základe týchto zistení sme predpokladali, že existuje štatisticky významný negatívny vzťah medzi dispozíciami kritického myslenia a akademickým úspechom u študentov psychológie (H3).*

2 METÓDY

2.1 Výskumný súbor

Vzorku tvorilo 66 študentov psychológie študujúcich na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre (N=49) a na Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave (N=17). Boli to študenti 1. ročníka (N=43) 2. ročníka (N=6) 3. ročníka (N=12) Bc. a 1. ročníka Mgr. (N=5) vo veku 19 až 26 rokov (M=20,42; SD=0,175), pričom mužov bolo 14 a žien 52. Výber bol zámerný a lavínový.

2.2 Metodiky

Využívali sme Test schopností kritického myslenia (Eğmir, 2016), originál v anglickom jazyku bol preložený do slovenčiny v súlade s postupom prekladu testu. Merací nástroj pozostáva z 10 úloh, pričom je vždy správna len jedna odpoveď. Čím viac bodov respondent dosiahol, tým je jeho úroveň schopností kritického myslenia vyššia. Cronbachova alfa testu pri skúmanej vzorke dosahovala hodnotu 0,46.

Na určenie dispozícií kritického myslenia respondentov sme používali Škálu kritického myslenia, ktorú vyvinul Sosu (2013). Škála pozostáva celkovo z 11 položiek a má dve dimenzie ako Kritická otvorenosť (7 položiek) a Reflektívny skepticizmus (4 položky). Položky sú hodnotené na 5-bodovej Likertovej škále s možnosťami v rozsahu od silne nesúhlasím = 1 až po silne súhlasím = 5. Test dosahoval vysokú reliabilitu pri hodnote Cronbachovej alfy 0,74.

Akademickú úspešnosť sme zisťovali na základe priemeru známok všetkých absolvovaných predmetov za posledný semester.

2.3 Priebeh a realizácia výskumu

Participantom, študentom psychológie na UKF a UMC sme predložili batériu testovacích metód, pri administrovaní sme dodržiavali etické zásady. Dáta sme následne spracovávali pomocou štatistického programu SPSS 25.0. Schopnosti kritického myslenia a dimenzia reflektívneho skepticizmu dispozícií kritického myslenia boli rozložené parametricky, ostatné premenné boli neparametrické. Na základe tejto distribúcie dát sme na zisťovanie vzťahov použili Pearsonov, ale aj neparametrický Spearmanov korelačný koeficient.

3 VÝSLEDKY

Výsledky uvádzame v nasledujúcich tabuľkách, ktoré popisujú deskriptívne charakteristiky premenných (Tab. 1), vzťah medzi dispozíciami a schopnosťami kritického myslenia (Tab.2) a vzťah medzi akademickou úspešnosťou a kritickým myslením (Tab. 3).

Tab. 1 Deskriptívne charakteristiky premenných (n=66)

	M	SD	Skew	Kurt	Min	Max
Priemer známok	1,6505	0,384	-0,058	-1,117	1	2,38
Kritická otvorenosť	28,15	3,730	-2,466	9,602	11	35
Reflektívny skeptizmus	15,11	2,518	-0,427	-0,354	9	20
Celkové skóre dispozícií KM	43,26	5,316	-1,833	6,09	22	51

Celkové schopností KM	skóre	6,47	1,738	-0,582	0,266	1	9
--------------------------	-------	------	-------	--------	-------	---	---

n – počet respondentov; M – aritmetický priemer; SD – štandardná odchýlka; Skew – šikmosť; Kurt – strmosť; Min – minimum; Max – maximum

Študenti dosahovali v teste schopností KM priemerné hrubé skóre 6,47, pričom maximálny počet bodov bol 10. V dotazníku dispozícií KM sa respondenti ohodnotili vyššie, v priemere 43,26, s možným celkovým maximom dotazníka 55 bodov.

Tab. 2 Vzťah schopností a dispozícií kritického myslenia (n=66)

Schopnosti KM		
	r/rs	p
Kritická otvorenosť	0,249*	0,044
Reflektívny skepticizmus	0,171	0,169
Celkové skóre dispozícií KM	0,236	0,057

Legenda: n – počet participantov, r – Pearsonov korelačný koeficient, rs – Spearmanov korelačný koeficient, p – štatistická významnosť

Analýza dát preukázala slabý, pozitívny štatisticky významný vzťah so schopnosťami KM iba s dimenziou dispozícií KM - kritická otvorenosť.

Tab. 3 Vzťah medzi kritickým myslením a akademickou úspešnosťou (n=66)

Priemer znáмок		
	r/rs	p
Kritická otvorenosť	-0,170	0,179
Reflektívny skepticizmus	-0,039	0,762
Celkové skóre dispozícií KM	-0,104	0,412
Celkové skóre schopnosti KM	-0,267*	0,033

Legenda: n – počet participantov, r – Pearsonov korelačný koeficient, rs – Spearmanov korelačný koeficient, p – štatistická významnosť

Slabá negatívna štatistická významnosť sa v súvislosti akademickou úspešnosťou prejavila vo vzťahu so schopnosťami KM.

4 DISKUSIA

Cieľom štúdie bolo preskúmať vzťah medzi akademickou úspešnosťou a kritickým myslením u študentov psychológie. Priemer známok sme korelovali so schopnosťami KM a s dispozíciami KM, a ich dvomi dimenziami – reflektívnym skepticizmom a kritickou otvorenosťou. Ďalším cieľom bola identifikácia vzťahu medzi schopnosťami a dispozíciami KM.

Na základe viacerých výskumov (Facione, 2000; Profetto-McGrath, 2003; Yang, Chou, 2008; Kirmizi et al. 2015) sme predpokladali, že medzi schopnosťami a dispozíciami KM bude pozitívny vzťah. Pozitívny vzťah sa preukázal iba v dimenzii kritická otvorenosť. Dimenzia reflektívny skepticizmus a celkové skóre dimenzií KM v našom výskume so schopnosťami KM nekorelovalo. K podobným zisteniam dospeli aj Oravcová, Červeňová a Mikušková (2024). Dispozície KM merali rovnakým sebakypovedňovým dotazníkom, no nepreukázali žiadny vzťah so schopnosťami KM. Poukazujú aj na mierne nadhodnotenie ich respondentov v dispozíciách KM. Tento fenomén nadhodnotenia je badateľný aj v našom výskume. Priemerné hodnoty dispozícií KM boli vyššie ako priemerné hodnoty schopností KM. To znamená, že respondenti sa dispozične ohodnotili na vyšších úrovniach KM, ale vo výkonnostnom teste sa dispozície neprejavili. Možné vysvetlenie tohto javu ponúka Kosturková (2022). Na základe svojho výskumu tvrdí, že slovenskí študenti prichádzajú do kontaktu s komponentami kritického myslenia prvýkrát až na vysokej škole, teda nerozumejú, čo to kritické myslenie vo svojej podstate je. Keďže našu vzorku tvorili prevažne študenti prvého ročníka, s týmto pojmom sa pravdepodobne ešte nestretli. Na podobné nepriaznivé výsledky slovenskej vzorky týkajúcej sa kritického myslenia, poukázali aj iné výskumy zo stredoškolského prostredia (Rusnáková, Kučerová, 2021), vysokoškolského prostredia (Hanák, Čavojová, Ballová Mikušková, 2014), ale aj z perspektívy samotných pedagógov (Čavojová, Jurkovič, 2017).

Medzi celkovým skóre dispozícií KM, jeho dvomi dimenziami a akademickým úspechom sme nepreukázali žiadny štatisticky významný vzťah. Koreláciu týchto dvoch premenných nepotvrdil ani výskum Partida a Soto (2019). Hovorí, že akademický úspech, vo vzťahu s dispozíciami KM by sa mal merať iným spôsobom ako priemerom známok. Whitney et al. (2016), sa taktiež domnievajú, že dispozície KM viac korelujú s inými, praktickejšími charakteristikami akademického úspechu ako s priemerom známok. Títo, aj ďalší výskumníci (Williams et al. 2006; Whitney et al. 2016; Partido, Soto, 2019) sa domnievajú, že akademický úspech v podobe známok môže byť predikovaný skôr schopnosťami kriticky myslieť. To je v súlade s našimi zisteniami, že schopnosti KM sú v štatisticky významnom negatívnom vzťahu s akademickým úspechom. To znamená, že čím má študent lepší priemer, tým má vyššiu schopnosť kriticky myslieť. Takýto výsledok sme predpokladali na základe viacerých výskumov (Taghva et al. 2014; Ghazivakili et al. 2014; Comer, Schweiger, Shelton, 2019). Učebné materiály, pedagogické prístupy, ale aj intervenčné programy, ktoré sú zamerané na rozvoj kritického myslenia preukázateľne zvyšujú aj akademický úspech, najčastejšie meraný známkami a priermi (Hairida, 2016; The, Isa, Omar, 2018; Quintanaa, Schunn 2019; Wicaksana, Widoretno, Dwiastuti, 2020; Taghinezhad, Riasati, 2020). Podľa Facione (2015) je jadrom kritického myslenia interpretácia, analýza, hodnotenie, odvodenie, vysvetlenie a sebaregulácia. Tieto schopnosti sú dôležité pre pochopenie učiva, následné učenie sa, myslenie, vypracovávanie zadaní a iných náležitostí, dôležitých pre dosiahnutie dobrého akademického výkonu. Preto by mala schopnosť kriticky myslieť disponovať jednotlivca na skúseného a efektívneho študenta.

4.1 Limity a odporúčania pre ďalší výskum

Predkladaná štúdia má niekoľko limitov. Za najvýraznejší limit považujeme veľkosť vzorky. Ako ďalší limit vnímame použité metodiky – Test schopností kritického myslenia (Eğmir, 2016),

ktorého vnútorná konzistencia je nízka. Pre ďalší výskum preto odporúčame využiť vhodnejší nástroj na meranie schopností kritického myslenia. Taktiež by bola prínosná replikácia výskumu na väčšej vzorke. Nakoľko náš výskum naznačuje, že študenti vstupujú do vysokoškolského prostredia bez základných vedomostí o kritickom myslení, považujeme za dôležité venovať sa tejto téme aj naďalej.

5 ZÁVER

Síce sme nepotvrdili predpokladaný vzťah medzi dispozíciami KM a akademickým úspechom, ale potvrdili sme vzťah medzi schopnosťami a akademickým úspechom. Vzťah medzi schopnosťami a dispozíciami sa nám podarilo potvrdiť iba v dimenzií dispozícií KM – kritická otvorenosť, no naša štúdia priniesla aj iné významné zistenie. Študenti našej vzorky dosiahli v sebakýpoved'ovom dotazníku vysoké hodnoty dispozícií KM, no vo výkonnostnom teste tieto dispozície nevedeli aplikovať. Považujeme za dôležité edukovať študentov v oblasti kritického myslenia a odporúčame aplikovať intervenčné programy práve na zlepšenie kritického myslenia.

LITERATÚRA

Afkhaminia, H., Zare, M., Akbari, A. (2018). Study of student success indicators based on the viewpoints of the students of Mazandaran University of Medical Sciences. *Acta Informatica Medica* , 26 (3), pp. 175-179. [10.5455/aim.2018.26.175-179](https://doi.org/10.5455/aim.2018.26.175-179)

Bloom, B., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. New York: Longman Green.

Chugh, R., Macht, S., Kansal, M., Grose, R., Shah, M., Weber, A. (2022). Mapping the cultural characteristics of subcontinent students and the challenges to their academic success. *PLoS One* , 17 (8). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0272617>

Comer, R. D., Schweiger, T. A., Shelton, P. (2019). Impact of students' strengths, critical thinking skills and disposition on academic success in the first year of a PharmD program. *American Journal of Pharmaceutical Education* , 83 (1), 6499. [10.5688/ajpe6499](https://doi.org/10.5688/ajpe6499)

Čavojová, V., Jurkovič, M. (2017). Výskum racionality a rozhodovania na slovenských učiteľoch s rôznou úrovňou profesionálnej skúsenosti. In P. Halama (Ed.), *Rozhodovanie profesionálov: Procesuálne, osobnostné a sociálne aspekty* pp. 80–95. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV.

de Boer, H., Jongbloed, B., Benneworth, P., Cremonini, L., Kolster, R., Kottmann, A., Lemmens-Krug, K., Vossenstey, H. (2015). *Performance-based funding and performance agreements in fourteen higher education systems* . Enschede: Centre for Higher Education Policy Studies.

Eğmir, E. (2016). Eleştirel düşünme becerisini ölçmeye yönelik bir başarı testi geliştirme. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* , 11 (19), pp. 337-360. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9961>

Ennis, R. H. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational Researcher* , 18 (3), pp. 4-10.

Esterle, J., Clurman, D. (1993). *Conversations with critical thinkers* . San Francisco: The Whitman Institute.

Facione, P. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The Delphi Report).

- Facione, P. A. (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relationship to critical thinking skill. *Informal Logic*, 20 (1). <https://doi.org/10.22329/il.v20i1.2254>
- Ghazivakili, Z., Nia, R. Z., Penahi, F., Karimi, M., Gholisorkhi, H., Ahmadi, Z. (2014). The role of critical thinking skills and learning styles of university students in their academic performance. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 2 (3), pp. 95–102. 25512928
- Hanák, R., Čavojová, V., Ballová Mikušková, E. (2014). Educating rationality: Assessing master rationality motive in future teachers. *INTED 2014 Publication* pp. 6458–6463. Valencia: IATED.
- Jayanthi, S., Balakrishnan, S., Lim, A., Latiff, N., Nasirudeen, A. M. A. (2014). Factors contributing to academic performance of students in a tertiary institution in Singapore. *American Journal of Educational Research*, 2 (9), pp. 752–758. <https://doi.org/10.12691/education-2-9-8>
- Kidd, R. S., Latif, D., A. (2003). Traditional and novel predictors of classroom and clerkship success of pharmacy students. *Am J Pharm Educ.* 67 (4) Article 109. [10.5688/aj6704109](https://doi.org/10.5688/aj6704109)
- Kim, S. H., Shin, S. (2021). Social-emotional competence and academic achievement of nursing students: A canonical correlation analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18 (4), 1752. <https://doi.org/10.3390/ijerph18041752>
- Kirmizi, F. S., Saygi, C., Yurdakal, I. H. (2015). Determine the relationship between the disposition of critical thinking and the perception about problem-solving skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, pp. 657–661. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.719>
- Kosturková, M. (2022). Integrita morálneho a kritického myslenia v pregraduálnej príprave v odbore učiteľstvo. *Mezinárodní vědecká konference ICOLLE 2022* pp. 90–97. <https://doi.org/10.11118/978-80-7509-922-8-0090>
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K., Hayek, J. C. (2006). What matters to student success: A review of the literature (Vol. 8). Washington, DC: National Postsecondary Education Cooperative.
- Hairida. (2016). The effectiveness of using inquiry-based natural science module with authentic assessment to improve the critical thinking and inquiry skills of junior high school students. *Indonesian Journal of Science Education*, 5 (2), pp. 209–215. <https://doi.org/10.15294/jpii.v5i2.7681>
- Mayhew, M., Rockenbach, A., Bowman, N., Seifert, T., Wolniak, G., Pascarella, E., Terenzini, P. (2016). How college affects students (Vol. 3): 21st century evidence that higher education works. *Journal of College Student Development*, 57(8), pp. 1059–1062. [10.1353/csd.2016.0101](https://doi.org/10.1353/csd.2016.0101)
- Moore, T. (2013). Critical thinking: Seven definitions in search of a concept. *Studies in Higher Education*, 38 (4), pp. 506–522. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.586995>
- Moss, B. G., Yeaton, W. H. (2015). Failed warnings: Evaluating the impact of academic probation warning letters on student achievement. *Evaluation Review*, 39, pp. 501–524. <https://doi.org/10.1177/0193841X15610192>
- NÚCEM. (2022). PISA Cyklus 2022. [Online]. Retrieved October 16, 2024, from <https://www2.nucem.sk/sk/merania/medzinarodne-merania/pisa/cyklus/2022>
- Oravcová, S., Červeňová, S., Mikušková, E. B. (2024). Úroveň kritického myslenia budúcich učiteľov a možnosti rozvoja kritického myslenia. *Konvergenie vedeckej činnosti študentov a učiteľov V*, pp. 8–16.

Partido, B. B., Soto, I. (2019). Association between critical thinking and academic performance in dental hygiene students. *Journal of Dental Education* , 83 (1), pp. 32-38.

Paul, R. (1990). *Critical thinking handbook: K-3rd grades: A guide for remodelling lesson plans in language arts, social studies & science*. Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State University, Rohnert Park, CA. ISBN-0-944583-05-9.

Quintana, R., & Schunn, C. (2019). Who benefits from a foundational logic course? Effects on undergraduate course performance. *Journal of Research on Educational Effectiveness* , 12 (2), pp. 191-214.

Richardson, M., Abraham, C., Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin* , 138 , pp. 353-387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>

Rusnáková, N., Kučerková, M. (2021). Reading literacy in the foreign language: The key position of the input text and its selection. *Proceedings of INTED2021 Conference* pp. 8762-8767.

Shirazi, F., Heidari, S. (2019). The relationship between critical thinking skills and learning styles and academic achievement of nursing students. *The Journal of Nursing Research: JNR*, 27 , e38. <https://doi.org/10.1097/jnr.0000000000000307>

THE RELATIONSHIP BETWEEN CRITICAL THINKING AND ACADEMIC SUCCESS IN UNIVERSITY STUDENTS

Abstract: The aim of the study was to explore the relationship between academic achievement and critical thinking. Another aim was to determine the relationship between critical thinking skills and dispositions. The research sample consisted of 66 psychology students. The grade point average from the previous semester was used to assess academic achievement. Critical thinking skills were measured with the Critical Thinking Skills Test (Eğmir, 2016) and dispositions were measured with the Critical Thinking Disposition Scale developed by Sosu (2013). The results of our research indicated a weak positive relationship between the critical thinking disposition dimension – critical openness and critical thinking skills. A weak negative relationship was demonstrated between academic achievement and critical thinking skills. These findings indicated that students who achieved higher values in the critical thinking skills test had better grade point averages.

Keywords: critical thinking, dispositions, skills, academic success, university students

Grantová podpora:

Príspevok vznikol ako súčasť riešenia grantového projektu UGA IX/3/2024: Vzťah medzi kritickým myslením a akademickým úspechom u študentov vysokých škôl

Príspevok vznikol ako súčasť riešenia grantového projektu VEGA 1/0336/24: Kritické myslenie vo vzťahu k akademickej úspešnosti a rozhodovaniu v špecifických oblastiach života študentov

KRITICKÉ MYSLÉNIE A ŤAŽKOSTI V KARIÉROVOM ROZHODOVANÍ U ŠTUDENTOV PRVÉHO ROČNÍKA VYSOKÝCH ŠKÔL

Natália Marková, Tomáš Sollár

Katedra psychologických vied, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, Univerzita
Konštantína Filozofa v Nitre
natalia.markova@ukf.sk

Abstrakt: Cieľom práce je identifikovať vzťah medzi kritickým myslením a ťažkosťami v kariérovom rozhodovaní. Špecificky sme skúmali vzťahy medzi zručnosťami kritického myslenia, dispozíciami kritického myslenia a jednotlivými subdimenziami ťažkostí v kariérovom rozhodovaní. Teoretické východiska pre výskum boli koncepty kritické myslenie a taxonómia ťažkostí v kariérovom rozhodovaní. Výskum bol realizovaný na vzorke vysokoškolských študentov ($N=91$, $M_{vek}=19,60$; $SD_{vek}=0,95$). Na meranie kritického myslenia sme použili test Critical Thinking Skills Test (Eğmir, Oçak, 2016), na meranie schopností kritického myslenia, Critical Thinking Disposition Scale (Sosu, 2013) na meranie dispozícii kritického myslenia, 2 formy testu Cognitive Reflection test (Frederick, 2005; Sirota et al., 2021) na meranie kognitívnej reflexie a na zistenie ťažkostí v kariérovom rozhodovaní sme použili dotazník Career decision making difficulties (Gati et al., 1996). V práci sme nezistili významné vzťahy medzi kritickým myslením a ťažkosťami v kariérovom rozhodovaní.

Kľúčové slová: kritické myslenie, zručnosť kritického myslenia, dispozície kritického myslenia, kariérové rozhodovanie, ťažkosti v kariérovom rozhodovaní, vysokoškolskí študenti

1 ÚVOD

Štúdium na univerzite je výsledkom dlhodobého kariérového rozhodovania, ktoré nie je vždy jednoduché (Santos, Wang, Lewis, 2018). Tento proces zahŕňa hľadanie pracovnej oblasti, ktorá zodpovedá našim záujmom, schopnostiam či hodnotám (Herr, Johnson, 1989; Judge, Klinger, Simon, 2010). Využívanie rozhodovacích štýlov pri voľbe kariéry, môže byť jednoduché alebo zložité. Bez ohľadu na typ štýlu, zásadnú úlohu v kariérovom rozhodovaní zohráva prístup k informáciám (Julien, 1999). Potrebné informácie čerpajú adolescenti z rôznych zdrojov, ako sú sociálne siete, webové stránky, rodičia, pedagógovia, rovesníci a starší kamaráti (Taala, Franco, Teresa, 2019). Tým pádom kariérové rozhodovanie môžeme chápať ako proces, v ktorom jednotlivci zvažujú viacero alternatív a vyberajú si tie, ktoré najviac odzrkadľujú ich záujmy, hodnoty a zodpovedá ich schopnostiam (Kulcsár, Dobrean, Gati, 2020). Rozhodovanie medzi alternatívami môže prebiehať buď na základe intuície, alebo systematického porovnávania zvolených možností (Gati, Kulcsár, 2021).

Výber kariéry patrí medzi najdôležitejšie rozhodnutia v živote adolescentov a dospelých ľudí (Bimrose, Mulvey, 2015; Gati, Tal, 2008), a preto môže byť zdrojom výrazného stresu (Lipshits-Braziler, Gati, Tatar, 2015). K vzniku ťažkostí v kariérovom rozhodovaní prispieva nielen stres, ale taktiež rýchle zmeny a technologický rozvoj, na ktoré sa musia adolescenti adaptovať. Najčastejšie

ťažkosti, ktorým čelia adolescenti pri výbere kariéry, sú nerozhodnosť, neistota, nedostatok informácií o sebe a kariére (Gati, Krausz, Osipow, 1996; Vertsberger, Gati, 2015) alebo nadmerné očakávania zo strany okolia (Fouad et al., 2016). Napriek týmto výzvam, adolescenti môžu disponovať vlastnosťami, ako napríklad vytrvalosť a odvaha, ktoré im pomáhajú čeliť prekážkam v kariérovom rozhodovaní. Taktiež ochota vynaložiť viac úsilia, môže byť prospešná pri dosahovaní lepších akademických alebo kariérnych výsledkov (Ting, Datu, 2020; Magnano, Paolillo, Platania, Santisi, 2017).

Ako účinný nástroj na zvládanie ťažkostí v kariérovom rozhodovaní sa ukazuje schopnosť kritického myslenia (Heidari, Ebrahimi, 2016). U študentov je kritické myslenie jedným z rozhodujúcich faktorov, vďaka ktorému dochádza k akademickému úspechu, zvýšeniu kvality vzdelávania a uľahčeniu rozhodovacích procesov (Ren, Tong, Peng, Wang, 2020). Zručnosť kriticky myslieť znamená premýšľať do hĺbky, rozhodnúť sa o tom, či dané informácie akceptujeme alebo odmietneme na základe zvolených kritérií (Koleňáková, 2021). Ganly (2010 in Stríženec, 2013, pp. 319) uvádza, že kritické myslenie umožňuje vykonávať rozhodnutia, ktoré vedú k žiadúcim cieľom, dosahovaniu nových cieľov, hodnoteniu poskytujúcich základnú informáciu a použiteľné voľby pred urobením dôležitých rozhodnutí. Kritické myslenie je jednou z najčastejšie spomínaných zručností, ktoré sú považované za nevyhnutnú zručnosť pre akademický a kariérny úspech, a o ktorých sa predpokladá, že zohrávajú ústrednú rolu pri logickom myslení, rozhodovaní a riešení problémov (Halpern, 2013; Liu et al., 2014).

1.1 Kritické myslenie

V súčasnosti sa čoraz častejšie stretávame s termínom kritické myslenie, ktoré je považované za jednu z najviac chýbajúcich zručností ľudí (Whiting, 2020). Mnoho výskumníkov sa pokúša o definíciu kritického myslenia, no stále neexistuje jednoznačný zhoda v jeho definovaní. Sternberg (1986, pp. 3) tvrdí, že „kritické myslenie zahŕňa mentálne procesy, stratégie a reprezentácie, ktoré ľudia používajú pri riešení problémov, rozhodovaní a učení sa nových konceptov. Facione a Facione (2013) charakterizujú kritické myslenie ako proces reflexívneho hodnotenia, založený na dôkladnom zvážení dôkazov, kontextu, metód, noriem a konceptov, s cieľom rozhodnúť čomu veriť alebo ako konať.

V rámci kritického myslenia sa rozlišuje medzi dispozíciami kriticky myslieť (dispositional dimension) a zručnosťou kriticky myslieť (cognitive dimension) (Facione, 1990). Zručnosť kriticky myslieť, často označovaná ako kognitívna dimenzia kritického myslenia, kladie dôraz na uvažovanie a logické myslenie. Zručnosti kritického myslenia sa zameriavajú na schopnosť jednotlivca pochopiť problém a prísť s adekvátnymi riešeniami k identifikovanému problému (Sosu, 2013). Medzi zručnosti kriticky myslieť patria schopnosť vyvodzovať závery, rozpoznávať predpoklady, dedukcia, interpretácia, analýza a hodnotenie argumentov (APA, 1990; Halpern, 1998; Watson, Glaser, 2000). Dispozície kritického myslenia sú považované za súbor postojov, intelektuálnych vlastností alebo myšlienkové návyky, čím opisujú spôsob, akým jednotlivci uvažujú, argumentujú a robia rozhodnutia (Perkins a kol., 1993). Poukazujú na vnútornú motiváciu zapojiť sa do riešenia problémov a uplatňovať kritické myslenie pri rozhodovaní (Facione, 2000). Medzi dispozície kriticky myslieť patria zvedavosť, otvorenosť mysle, hľadanie pravdy, analytickosť a pod. (Facione, Facione, Giancarlo, 1994).

O kritickom myslení môžeme taktiež uvažovať aj ako o spôsoboch myslenia, známymi ako systém 1 a systém 2. Systém 1 hovorí o intuitívnejšom premýšľaní, ktorý je zvyčajne ovplyvnený emóciami a funguje bez zámernej kontroly. Systém 2 prebieha na princípe hlbšieho analyzovania a uvažovania, pracuje s pozornosťou, prebieha pomalšie, spracováva abstraktné pojmy a pri rozhodovaní pracuje s viacerými možnosťami, ktoré je potrebné zvážiť. Tento systém myslenia,

ktorý je často nazývaný ako kontrolný, analytický či reflexívny, predstavuje základné východisko pre kritické myslenie (Kahneman, 2011). Frederick (2005) dodáva, že systém 2 (t.z. pomalé myslenie) potláča automatické, intuitívne reakcie mysle. Pri kritickom myslení sa môžeme stretnúť aj s konceptmi ako je napríklad analytické myslenie, ktoré rovnako ako aj systém 2, a zahŕňa logické uvažovanie, kritické hodnotenie informácií. Facione (1990) uvádza, že analytické myslenie je jednou z dimenzií kritického myslenia. Analytické myslenie môžeme deliť na numerické analytické myslenie, pri ktorom využívame matematické operácie na riešenie úloh (Sinayev, Peters, 2015) a na verbálne analytické myslenie, pri ktorom je nutné „zastaviť“ proces premýšľania a zamyslieť sa nad správnu odpoveďou (Sirota et al., 2021).

Napriek rozličným prístupom k definovaniu pojmu kritické myslenie, sa autori zhodujú v tom, že kritické myslenie predstavuje vedomý, kognitívny proces, ktorý pozostáva zo schopností ako napr. analýza, hodnotenie informácií, interpretáciu vyvođených dôsledkov či ochoty myslieť kriticky a môže byť nápomocný v rôznych oblastiach života, ako napr. proces rozhodovania.

1.2 Ťažkosti v kariérovom rozhodovaní

Ťažkosti v kariérovom rozhodovaní poukazujú na problémy s rozhodovaním, či už je to prechodný stav nerozhodnutosti alebo vzorec ťažkostí, ktoré vedú k nerozhodnutosti (Martincin, Steead, 2015). Tokar et al. (2003) opisujú ťažkosti v kariérovom rozhodovaní ako neschopnosť jednotlivca vybrať si a zodpovedne pristúpiť k svojmu výberu. Zhang a kol. (2016) tvrdia, že ťažkosti v kariérovom rozhodovaní sú prekážky, ktoré jednotlivci zažívajú počas celého rozhodovacieho procesu a ktoré im môžu brániť urobiť konečné kariérne rozhodnutie. Gati, Krausz, Osipow (1996) charakterizujú ťažkosti v kariérovom rozhodovaní ako náročné problémy, s ktorými sa jednotlivci stretávajú počas kariérového rozhodovania.

Najväčšiu pozornosť ťažkostiam v kariérovom rozhodovaní venovali autori Gati, Osipow, Krausz (1996) a Saka, Gati, Kelly (2008). Gati v spolupráci s kolektívom (1996) na základe teórie rozhodovania vytvorili taxonómiu pre kariérnu nerozhodnosť, pričom ide o komplexný systém, ktorý analyzuje kariérovú nerozhodnosť na základe jej príčin. Sakaová a kolektív (2008) sa taktiež venovali skúmaniu ťažkostí v kariérovom rozhodovaní, no ich pozornosť bola upriamená na analýzu emocionálnych a osobnostných aspektov v kariérovom rozhodovaní.

Gati a kol. (1996) rozlišujú ťažkosti v kariérovom rozhodovaní na tie, ktoré vznikajú pred začiatkom rozhodovacieho procesu a tie, ktoré vznikajú počas neho. Ťažkosti v kariérovom rozhodovaní sú rozdelené do 3 hlavných skupín, ktoré zahŕňajú 10 kategórií. Prvú skupinu – nedostatočná pripravenosť – tvoria 3 kategórie: nedostatok motivácie, nerozhodnosť a dysfunkčné presvedčenia. Nedostatok motivácie hovorí o neochote urobiť rozhodnutie v danej chvíli, v ktorom sa jednotlivec nachádza. Nerozhodnosť sa vzťahuje na osobnostnú črtu, ktorá spôsobuje ťažkosti pri rozhodovaní. Dysfunkčné presvedčenia ukazujú nesprávne vnímanie kariérového rozhodovania, vrátane neprimeraných očakávaní a dysfunkčných myšlienok o procese.

Druhá skupina – nedostatok informácií – pozostáva zo 4 kategórií : nedostatok informácií o procese rozhodovania, o sebe samom, o kariérnych možnostiach a o spôsobe získavania informácií. Nedostatok informácií o rozhodovaní znamená, že jednotlivec nevie, ako postupovať pri rozhodovaní (t.j. ktoré kroky je potrebné dodržať pri rozhodovaní). Nedostatok informácií o sebe naznačuje, že jednotlivec má pocit nedostatku sebapoznania (napr. nepozná svoje kariérne preferencie, pracovné hodnoty). Nedostatok informácií o kariérnych možnostiach sa týka neznalosti o dostupných kariérnych alternatívach. Posledná kategória sa vzťahuje na nedostatok vedomostí o spôsoboch získavania informácií, ktoré môžu uľahčiť rozhodovanie (Gati et al., 1996).

Tretia skupina – neúplné informácie – zahŕňajú 3 kategórie: nespoľahlivé informácie, vnútorné konflikty a vonkajšie konflikty. Nespoľahlivé informácie odkazujú na rozporuplné informácie o sebe alebo o kariérnych alternatívach. Vnútorné konflikty vznikajú, keď jednotlivec bojuje s rozhodovaním medzi viacerými dôležitými faktormi (napr. nesúlad medzi dvomi dôležitými kariérnymi hodnotami). Vonkajšie konflikty sa objavujú, keď preferencie jednotlivca nie sú v súlade s očakávaniami alebo názormi iných, dôležitých osôb (Gati et al., 1996).

1.3 Kritické myslenie a ťažkosti v kariérovom rozhodovaní

Mnohí autori tvrdia, že výber povolania alebo štúdia predstavuje v živote adolescentov významný medzník, ktorý je často sprevádzaný pocitom veľkého tlaku (Citarella, 2018; Kulcsár, Dobrean, Gati, 2020). Ťažkosti v kariérovom rozhodovaní môžu zapríčiniť nevhodné rozhodnutie alebo sťažovať rozhodovací proces (Gati, Krausz, Osipow, 1996). Podľa vyššie popísanej taxonómie ťažkostí v kariérovom rozhodovaní je možné zistiť celkovú úroveň kariérovej nerozhodnutosti jednotlivcov. V úvode práce sme spomínali, že kritické myslenie sa javí ako efektívny nástroj pri rozhodovaní, ktorý proces uľahčuje, a preto chceme zistiť, v akom vzťahu je kritické myslenie a ťažkosti v kariérovom rozhodovaní.

To, ako ľudia premýšľajú o sebe a svojich kariérnych možnostiach, ovplyvňuje aj samotnú schopnosť rozhodovať sa (Paivandy et al., 2008). Rôzne výskumné zistenia ukazujú, že ťažkosti v kariérovom rozhodovaní súvisia s vysokou úrovňou negatívneho kariérneho myslenia (Fouad, Cotter, Kantamneni, 2009; Bullock-Yowell, McConnell, Schledin, 2014). Jednotlivci, ktorí disponujú dysfunkčným myslením, v rámci kariérového rozhodovania zažívajú viac ťažkostí (Kleiman et al., 2004). Jamali, Araqi, Kalantarkousheh (2015) zistili, že dysfunkčné kariérne myšlienky vysoko korelujú s kariérnou nerozhodnosťou, ktorá je spôsobená ťažkosťami v kariérovom rozhodovaní. Zároveň, ťažkosti v kariérovom rozhodovaní sú v pozitívnom vzťahu s nízkou sebaúčinnosťou, ktorá hovorí o nedostatočnej sebadôvere v správne rozhodovanie (Ran et al., 2022). To poukazuje na potrebu posilnenia racionálneho a kritického myslenia, ktoré môže zmierniť dopad negatívnych myšlienok v procese rozhodovania. Navyše, Snyder a Snyder (2008) tvrdia, že kritické myslenie zahŕňa rozhodovací proces, ktorý umožňuje efektívne riešenie problémov. Ennis a Weir (1985) tvrdia, že rozhodovací proces sa uskutočňuje podľa princípov kritického myslenia a schopností myslenia vyššieho radu. Lipman (1998) dodáva, že kritické myslenie prispieva k formovaniu správneho úsudku tým, že sa opiera o analýzu a hodnotenie dôveryhodnosti dostupných informácií.

Mnohí autori uvádzajú, že kritické myslenie je nástrojom, ktorý uľahčuje proces rozhodovania a znižuje ťažkosti v rozhodovaní (Elder, Paul, 2020; Turan, Fidan, Yildiran, 2019; Ludin, 2018). Dôkazom týchto tvrdení sú zistenia z klinického prostredia, ktoré poukazujú na významnú rolu kritického myslenia v procese rozhodovania. Napríklad, Dewi, Yetti, Nuraini (2021) zistili silný vzťah medzi kritickým myslením a klinickým rozhodovaním. Totožný záver uvádzajú Jang, Lee (2019), ktorí rovnako zistili pozitívny vzťah medzi kritickým myslením a klinickým rozhodovaním. Ilaslan, Adibelli et al. (2023) zistili, že študentky odboru ošetrovateľstva s vysokou úrovňou kritického myslenia sa pri vykonávaní rozhodnutia cítili istejšie. Prostredníctvom výskumov sa ukazuje, že kritické myslenie súvisí s rozhodovaním v klinickej oblasti, preto predpokladáme, že podobný princíp bude platiť aj v kariérnej oblasti.

Na základe štúdia dostupnej literatúry sme zistili, že kritické myslenie nebolo doposiaľ skúmané s premennými kariérového rozhodovania. Preto vnímame ako prínosné zistiť, v akom vzťahu je kritické myslenie a ťažkosti v kariérovom rozhodovaní. Vyššie uvedené výskumné zistenia však hovoria o tom, že kritické myslenie je v pozitívnom vzťahu s rozhodovaním. Preto *očakávame negatívny vzťah medzi kritickým myslením* (schopnosťou kriticky myslieť, dispozíciami kriticky

myslieť, numerickým analytickým myslením, verbálnym analytickým myslením) a *ťažkosťami v kariérovom rozhodovaní*. Rovnako *predpokladáme negatívny vzťah medzi kritickým myslením* (schopnosťou kriticky myslieť, dispozíciami kriticky myslieť, numerickým analytickým myslením, verbálnym analytickým myslením) *a dimenziami ťažkostí v kariérovom rozhodovaní* (nedostatočná pripravenosť, nedostatok informácií, neúplne informácie).

2 METÓDY

2.1 Výskumná vzorka

Údaje boli získané od 99 respondentov, z toho osem participantov bolo z pôvodnej výskumnej vzorky vylúčených z dôvodu neúplného vyplnenia testovej batérie, takže výskumnú vzorku tvorí 91 študentov prvého ročníka študujúcich odbory psychológia, informatika, a technika. Pri výbere respondentov bol uplatnený zámerný výber. Zber dát prebiehal prostredníctvom online priestoru v mesiaci október 2024. Výskumnú vzorku tvorilo 59 žien a 32 mužov. Vekové rozpätie vzorky bolo od 19 do 24 rokov ($M = 19,60$; $SD = 0,95$).

2.2 Metodiky

Vo výskume sme použili meracie nástroj na meranie zručnosti kriticky myslieť, dispozícii kriticky myslieť, kognitívnej reflexie a ťažkostí v kariérovom rozhodovaní.

Zručnosť kriticky myslieť sme merali prostredníctvom testu **Critical Thinking Skills Test**, od autorov Eğmir a Oçak (2016). Uvedený test bol preložený z anglického jazyka do slovenského jazyka v súlade s postupom prekladu testu, následne bola slovenská verzia preložená späť do anglického jazyka a poslaná na kontrolu autorom dotazníka. Uvedený merací nástroj pozostáva z 10 položiek, pričom za každú správnu odpoveď môžu respondenti získať jeden bod. Maximálny možný počet získaných bodov bol 10. Čím vyššie skóre respondent dosiahol v teste, tým je jeho úroveň schopnosti kriticky myslieť vyššia. Cronbachova alfa pre test schopnosti kritického myslenia naznačuje nízku vnútornú konzistenciu a reliabilitu nástroja ($\alpha = 0,134$).

Na meranie *dispozície kritického myslenia* sme použili dotazník **Critical Thinking Disposition Scale** od autora Sosu (2013). Dotazník pozostáva z 11 položiek, ktorý meria dispozície kritického myslenia v dvoch dimenziách, reflexívny skepticizmus (4 položky) a kritická otvorenosť (7 položiek). Odpovede na dané položky boli hodnotené pomocou škály v rozsahu od 1 = silne nesúhlasím po 5 = silne súhlasím. Vnútorná konzistencia dotazníka je prijateľná ($\alpha = 0,701$).

Na meranie pomalého, analytického myslenia sme použili **Test kognitívnej reflexie**, ktorý bol použitý v dvoch formách, **numerický test kognitívnej reflexie** (CRT – N) (Frederick, 2005) **a verbálny test kognitívnej reflexie** (CRT -V) (Sirota a kol., 2021). CRT-N sa skladá z 3 položiek, kde sú na výber odpovede, jedna správna a druhá intuitívna odpoveď. Čím vyššie skóre získa respondent v teste, tým je jeho úroveň numerického analytického myslenia vyššia. Vnútorná konzistencia dotazníka je vyhovujúca ($\alpha = 0,693$). Obsahuje položky ako napríklad: „Ak trvá 3 ľuďom 3 hodiny, aby vytvorili 3 výrobky, ako dlho by trvalo 10 ľuďom, aby vyrobili 10 výrobkov?

Testom CRT-V boli merané analytické schopnosti bez použitia matematických úloh, ktoré môžu spôsobovať obavy alebo narúšať duševnú rovnováhu (Sirota et al., 2021). Pozostáva z 10 položiek, kde je uvedená intuitívna odpoveď a správna odpoveď. Vo výskume sme účastníkom neponúkli možnosti výberu odpovedí. Maximálny počet získaných bodov bol 10 a koeficient vnútornej konzistencie bol v našej štúdii rovný $\alpha = 0,762$, čo hovorí o dostatočnej vnútornej konzistencii dotazníka. Vyššie skóre predstavuje vyššiu úroveň verbálneho analytického myslenia (príklad

položky: „Ak by ste bežali preteky a predbehli osobu na druhom mieste, na ako mieste by ste sa potom nachádzali?“).

Dotazník *Career Decision Difficulties Questionnaire* od autorov Gati et al. (1996) pozostáva z 34 položiek, ktoré skúmajú ťažkosti v kariérovom rozhodovaní, pričom každá položka reprezentuje jednu z troch skupín: nedostatok pripravenosti, nedostatok informácií, nekonzistentné informácie. Tieto tri skupiny sú rozdelené do 10 kategórií: nedostatok pripravenosti (nedostatok motivácie zapojiť sa do kariérového procesu, nerozhodnosť a dysfunkčné presvedčenia o kariérovom rozhodovaní), nedostatok informácií (o samotnom procese rozhodovania, o sebe, povolani, o spôsobe získavania informácií a pomoc), nekonzistentné informácie (nespol'ahlivosť informácií, vnútorné konflikty, vonkajšie konflikty). Na začiatku dotazníka respondenti odpovedajú na otázku o špecializácii povolania, následne uvádzajú mieru istoty s výberom na 9 bodovej škále, pričom od 1 = vôbec si nie som istý/istá po 9 = som si úplne istý/istá. Ďalej respondenti odpovedajú na každú položku prostredníctvom 9 bodovej škály od 1 = vôbec ma nevystihuje po 9 = vystihuje ma dobre. Vyššie skóre indikuje vyššiu úroveň ťažkostí. Koeficient vnútornej konzistencie je rovný $\alpha = 0,928$.

2.3 Analýza dát

Zozbierané dáte sme spracovali programom IBM SPSS Statistics 25.0. Vzhľadom na normálny tvar distribúcie hodnôt premenných sme na zistenie vzťahu použili Pearsonov korelačný koeficient. Pri neparametricky rozložených dátach sme na zisťovanie vzťahu medzi premennými použili Spearmanov korelačný koeficient.

3 VÝSLEDKY

V tabuľke 1 sú uvedené priemerné hodnoty pri daných premenných, rovnako aj dosiahnuté maximálne a minimálne hodnoty. Prostredníctvom koeficientov strmosti a šikmosti sme zistili normalitu rozloženia dáta, na základe ktorých sme použili Pearsonov alebo Spearmanov korelačný koeficient na zisťovanie vzťahu.

Tab. 1 Deskriptívna analýza použitých škál

	ZKM	DKM	ŤKR	NP	NI	NKI	NAM	VAM
M	6,69	44,57	13,96	16,62	13,28	12,21	1,64	5,47
SD	1,41	4,53	4,13	3,49	5,54	4,81	1,18	2,57
Min	2	29	3,5	4,33	3	3,33	0	0
Max	10	53	23,8	24,67	25,75	23	3	10
Skew	-0,645	-0,730	0,008	-0,395	0,099	0,311	-0,198	-0,189
Kurt	0,798	1,148	-0,298	0,915	-0,775	-0,608	-1,458	-1,062

Legenda: M – priemerná hodnota, SD – štandardná odchýlka, Min – minimálna zaznamenaná hodnota, Max – maximálna zaznamenaná hodnota, Skew – koeficient šikmosti, Kurt – koeficient strmosti, KM – kritické myslenie, KR – kariérové rozhodovanie, ZKM – zručnosť kritického myslenia, DKM – dispozície kritického myslenia, ŤKR – ťažkosti v kariérovom rozhodovaní, NP – nedostatok pripravenosti, NI – nedostatok informácií, NKI – nekonzistentné informácie, NAM – numerické analytické myslenie, VAM – verbálne analytické myslenie

Pri analýze dát sme si na základe priemerných hodnôt všimli, že sa študenti v rámci dispozícií kritického myslenia ($M=44,57$; $SD=4,53$; merané seba výpoved'ovo) priemerne hodnotia vyššie, ako sú ich priemerné hodnoty testu zručnosti kritického myslenia ($M=6,69$; $SD=1,41$).

Vzťah kritického myslenia a ťažkostí v kariérovom rozhodovaní uvádzame v nasledujúcej časti. Korelovali sme premenné kritické myslenie (zručnosť kriticky myslieť, dispozície kriticky myslieť, numerické a verbálne analytické myslenie) s ťažkosťami v kariérovom rozhodovaní. Taktiež sme skúmali vzťah medzi kritickým myslením (zručnosť kriticky myslieť, dispozície kriticky myslieť, numerické a verbálne analytické myslenie) a dimenziami ťažkostí v kariérovom rozhodovaní (nedostatok pripravenosti, nedostatok informácií, nekonzistentné informácie).

Tab. 2 Korelácie schopnosti kriticky myslieť a ťažkostí v kariérovom rozhodovaní ($n=91$)

		Ťažkosti v kariérovom rozhodovaní	Nedostatok pripravenosti	Nedostatok informácií	Nekonzistentn é informácie
Zručnosť kritického myslenia	r	-0,022	-0,002	0,003	-0,067
Dispozície kritického myslenia	r_s	0,134	0,105	0,157	-0,015
Numerické analytické myslenie	r_s	0,066	-0,019	0,042	0,084
Verbálne analytické myslenie	r_s	0,116	0,061	0,079	0,126

Legenda: r – Pearsonov korelačný koeficient, r_s – Spearmanov korelačný koeficient

Medzi kritickým myslením (zručnosťou a dispozíciami kritického myslenia, numerickým a verbálnym analytickým myslením) a ťažkosťami v kariérovom rozhodovaní neexistuje štatisticky významný vzťah. Všetky hypotézy preto zamietame. V tabuľke č.2 sú uvedené hodnoty korelačných koeficientov pre skúmané premenné.

4 DISKUSIA

Hlavným cieľom štúdie bolo identifikovať vzťahy medzi kritickým myslením a kariérovým rozhodovaním. Vzťahy sme skúmali medzi štyrmi aspektami kritického myslenia (zručnosť kriticky myslieť, dispozície kriticky myslieť, numerické analytické myslenie, verbálne analytické myslenie) a ťažkosťami v kariérovom rozhodovaní (nedostatok pripravenosti, nedostatok informácií, neúplne informácie). Zistili sme, že vzťahy medzi premennými sú nezávislé.

4.1 Kritické myslenie a ťažkosti v kariérovom rozhodovaní

Predpokladali sme štatisticky významný negatívny vzťah medzi kritickým myslením (zručnosťou, dispozíciami, numerickým a verbálnym analytickým myslením) a ťažkosťami v kariérovom rozhodovaní. Výskumné zistenie naznačujú, že medzi skúmanými premennými nie je významný vzťah. Totožný záver vyplýva aj pre vzťah kritického myslenia a jednotlivých dimenzií ťažkostí

v kariérovom rozhodovaní (nedostatok pripravenosti, nedostatok informácií, nekonzistentné informácie). Možným dôvodom zistenej nezávislosti je využívanie intuitívneho rozhodovania. Intuícia zohráva dôležitú úlohu vo fáze výberu, kedy jednotlivец vyberá alternatívu z užšieho výberu (Gati, 2013). Kahneman (2011) poukazuje na to, že intuitívne rozhodovanie je vnímané ako rýchle, okamžité rozhodovanie, ktoré si nevyžaduje hlbavé hľadanie informácií, čo môže viesť pri kariérovom rozhodovaní k nesprávnym rozhodnutiam. Greenbank (2014) udáva, že študenti sa pri výbere univerzity alebo povolania často rozhodujú intuitívne, na základe neformálne získaných informácií, ktoré nemusia byť vždy pravdivé. Inými slovami môžeme povedať, že študenti pri rozhodovaní môžu častejšie využívať systém 1, ktorý je rýchlejší. Ďalej dospievame k záveru, že nepreukázané vzťahy môžu byť zapríčinené situačným faktorom. Študenti prvého ročníka bakalárskeho stupňa sú už po vykonaní rozhodnutia, a preto už nemusia pociťovať ťažkosti pri rozhodovaní, keďže výber univerzity alebo povolania majú za sebou. To môže znamenať, že študenti sa aktuálne nachádzajú v relatívne stabilnom období, kedy nemajú potrebu vykonávať rozhodovanie a uplatňovať kognitívne procesy, ako napr. reflexívne myslenie, kritické myslenie.

Zistená nezávislosť medzi premennými môže byť ďalej spôsobená tendenciou rozhodovať sa podľa očakávaní dôležitých dospelých, ako sú napríklad rodičia. Na základe výsledkov usudzujeme, že študenti môžu mať vysokú potrebu vyhovieť želaniam a aspiráciám svojich rodičov pri vlastnom kariérovom rozhodovaní, čím v podstate potláčajú svoje vlastné túžby a preferované kariérne voľby (Guan, Capezio, Restubog, Read, Lajon, Li, 2016). Študenti môžu pochádzať zo sociálneho prostredia s výraznými kontrolnými a konzervatívnymi hodnotami, ktoré spôsobujú tlak na požadované výsledky, a tým pádom obmedzujú vlastnú motiváciu či túžbu vybrať sa preferovanou kariérou cestou (Hardin et al., 2001; Hargrove et al., 2002).

Naším cieľom bolo zistiť, či študenti vysokých škôl, ktorí sú kriticky mysliaci, dokážu uplatňovať princípy kritického myslenia aj v iných oblastiach života, napríklad v oblasti kariérového rozhodovania. Keďže sme nezistili súvis medzi kritickým myslením a ťažkosťami v kariérovom rozhodovaní, domnievame sa, že študenti pravdepodobne nevedia využívať kritické myslenie v rôznych oblastiach života, hoci je neustále prízvukovaná dôležitosť kritického myslenia v našich životoch. Naš predpoklad potvrdzujú aj zistenia od Tiruneh, Gu, Cock, Elen (2018), ktoré hovoria o tom, že študenti nevedia implementovať kritické myslenie do problémov reálneho života. Ďalej naše domnienky potvrdzuje zistenie od Kosturkovej (2022) ktorá uvádza, že študenti sa stretávajú s komponentmi kritického myslenia po prvýkrát až na vysokej škole, čo môže byť už neskoro.

Pri analýze výsledkov sme si na základe priemerných hodnôt všimli, že testy merajúce schopnosti kritického myslenia majú nižšie skóre, ako hodnoty dotazníka dispozícií kritického myslenia, v ktorom študenti seba výpoved'ovo hodnotili vlastné dispozície. Výskumy ukazujú, že adolescenti majú tendenciu nadhodnocovať svoje schopnosti, vnímať sa lepšie, kompetentnejšie (León et al., 2023; Ehrlinger, Mitchum, Dweck, 2016; Dunning, Johnson, et al., 2003) no zvyčajne ich seba vnímanie nie je v súlade s ich reálnymi schopnosťami (Gabbard, Romanelli, 2021; Vraga et al., 2016). Vysvetlenie tejto nedostatočnej reflexie nám poskytuje Dunning-Krugerov efekt, ktorý hovorí o tom, že študenti majú tendenciu mať nadmernú sebadôveru, keď hodnotia svoj vlastný výkon (Kruger, Dunning, 1999). Výsledok od Pesouta, Nietfielda (2021) poukazuje na to, že pri podávaní výkonov, najmä v oblasti logického uvažovania, študenti s najmenším množstvom kompetencií vo všeobecnosti vykazujú najväčšiu mieru nadmernej sebadôvery. Rovnaké zistenie preukázala štúdia od Pennycook, Ross, Koehler, Fugelsang (2017) uvádzajúca, že respondenti, ktorí mali nižší výkon v CRT teste, nadhodnocovali svoje vlastné schopnosti.

Prostredníctvom analýzy dát sme zistili, že študenti často pri odpovediach na otvorené otázky v CRT-V teste nepostupovali podľa inštrukcií, ale písali vlastné názory ako odpovede. To môže naznačovať, že študenti môžu mať nedostatky v čitateľskej gramotnosti a nečítajú s porozumením, čo môže byť dôvodom našich zistení (napríklad, ak respondenti nevedeli správne odpovedať, svoje odpovede mohli prekryť recesiou, keďže odpoveď nebola vyvodená na základe inštrukcie, ale vyjadrený názor). Model reflexívneho usudzovania podľa Kingovej a Kitchenerovej (2004) poukazuje na dôležitosť reflexívneho uvažovania v univerzitnom vzdelávaní a zahŕňa 3 skupiny myslenia (prereflexívne, kvázireflexívne a reflexívne), ktoré pozostávajú zo 7 štádií. Študenti prvého ročníka by sa mali nachádzať na začiatku 4. štádia (kvázirefektívne myslenia), avšak pri nástupe na univerzitu často operujú na 3. štádiu, kde rozhodovanie prebieha na základe presvedčení a nepracujú s vedeckými poznatkami. Aby sa študenti dostali do 6. štádia (čo je cieľom vysokoškolského vzdelávania, dosiahnuť 6. štádium reflexívneho myslenia), mali by študenti diskutovať o kontroverzných témach a zakladať vlastné názory na dostupných relevantných informáciách (Chemerinsky, Gillman, 2018). Preto je možné, že študenti na stredných školách sa neučili pracovať s odborným textom, pochopiť daný text a vyhodnotiť jeho dôveryhodnosť, môžu ich odpovede odrážať viac subjektívne názory než analýzu otázok. Tým pádom sa nedostatky v čitateľskej gramotnosti odrážajú nielen na konkrétnych výkonoch v testoch, ale môžu brzdiť rozvoj kritického myslenia ako celku, pretože títo študenti nie sú schopní správne interpretovať inštrukcie pri úlohách.

Na základe zistení usudzujeme, že kombinácia výkonového testu a sebaučtového dotazníka pri skúmaní kritického myslenia môže byť problematická, keďže študenti nerozumejú úlohám a sebaučtovovo sa hodnotia vysokými hodnotami, čo odráža ich nedostatočné premýšľanie nad zadanými inštrukciami.

4.2 Limity a odporúčania pre ďalšie výskumy

Ako jeden z limitov výskumu uvádzame použité meracie nástroje, ktoré nie sú psychometricky overené, a teda odpovede nemusia byť spoľahlivé. Preto odporúčame pracovať so psychometricky overenými meracími nástrojmi v ďalších výskumoch. Ďalším možným limitom výskumu môže byť aj vybraná výskumná vzorka, a tým pádom nemôžeme výsledky zovšeobecniť na populáciu študentov vysokých škôl, príp. adolescentov. Ako ďalší limit vnímame meranie ťažkostí v kariérovom rozhodovaní v štádiu, kedy študenti nemusia pociťovať ťažkosti, obavy pri kariérovom rozhodovaní, keďže proces rozhodovania majú za sebou. Pre ďalšie výskumy odporúčame venovať sa téme kritického myslenia a zisťovať jeho rolu v procese kariérového rozhodovania prostredníctvom ďalších premenných, ako napr. sebaučinnosť v kariérovom rozhodovaní, kariérna spokojnosť, kariérna adaptabilita etc. Zároveň odporúčame použitie iných štatistických metód, ako napr. komparácia alebo lineárna regresia. Taktiež odporúčame venovať sa vzťahu medzi kritickým myslením a ťažkosťami v kariérovom rozhodovaní u študentov stredných škôl (adolescenti vo veku 18-19 rokov), ktorí sa rozhodujú o výbere štúdia alebo prvého zamestnania. Ďalším dôležitým obdobím je aj raná dospelosť, kedy mladí dospelí čelia vstupu na trh práce.

ZÁVER

Rôzne výskumné štúdie preukázali, že kritické myslenie zohráva kľúčovú úlohu pri rozhodovaní. Cieľom predkladanej štúdie bolo zistiť vzťah kritického myslenia a ťažkostí v kariérovom rozhodovaní. Výsledky štúdie, ktoré preukázali nevýznamné vzťahy medzi kritickým myslením a ťažkosťami v kariérovom rozhodovaní, poukazujú skôr na nezávislosť kritického myslenia a ťažkostí v kariérovom rozhodovaní. Preukázané vzťahy nás prinútili zamyslieť sa nad

možnosťou, že študenti vysokých škôl nerozumejú konceptu kritické myslenie a kariérové rozhodovanie môže prebiehať na základe intuície alebo iných faktorov. Zároveň sa domnievame, že študenti neuplatňujú kritické myslenie v iných oblastiach života, ako je napríklad výber kariéry. Na podklade výslednej deskripcie dát môžeme tvrdiť, že je potrebné či skôr nevyhnutné rozvíjať kritické myslenie u študentov, ktoré môže vysokoškolským študentom pomôcť vytvárať vlastné názory na základe relevantných informácií. Predpokladáme, že pre študentov vysokých škôl je náročné zhodnotiť úroveň kritického myslenia a využívať ho napríklad pri procese rozhodovania. Zistenia výskumu je možné uplatniť v oblasti školskej psychológie poradenskej psychológie a kariérového poradenstva.

LITERATÚRA

American Philosophical Association. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. ERIC document ED 315-423.

Bimrose, J., Mulvey, R. (2015). Exploring career decision-making styles across three European countries. *British Journal of Guidance & Counselling*, 43(3), 337-350, DOI: [10.1080/03069885.2015.1017803](https://doi.org/10.1080/03069885.2015.1017803).

Bullock-Yowell, E., McConnell, A. E., & Schedin, E. A. (2014). Decided and undecided students: Career self-efficacy, negative thinking, and decision-making difficulties. *Nacada journal*, 34(1), 22-34, DOI: [10.12930/NACADA-13-016](https://doi.org/10.12930/NACADA-13-016).

Citarella, A. (2018). Economic crisis and adolescents' educational outcomes: a case study in southern Europe. *The International Journal of Interdisciplinary Educational Studies*, 13(4), 1-16, DOI: [10.18848/2327-011X/CGP/v13i04/1-16](https://doi.org/10.18848/2327-011X/CGP/v13i04/1-16).

Chemerinsky, E., & Gillman, H. (2017). *Free speech on campus*. Yale University Press.

Dewi, N. A., Yetti, K., & Nuraini, T. (2021). Nurses' critical thinking and clinical decision-making abilities are correlated with the quality of nursing handover. *Enfermería Clínica*, 31, S271-S275, DOI: [10.1016/j.enfcli.2020.09.014](https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2020.09.014).

Dunning, D., Johnson, K., Ehrlinger, J., & Kruger, J. (2003). Why people fail to recognize their own incompetence. *Current directions in psychological science*, 12(3), 83-87, [10.1111/1467-8721.01235](https://doi.org/10.1111/1467-8721.01235).

Ehrlinger, J., Mitchum, A. L., & Dweck, C. S. (2016). Understanding overconfidence: Theories of intelligence, preferential attention, and distorted self-assessment. *Journal of Experimental Social Psychology*, 63, 94-100, DOI: [10.1016/j.jesp.2015.11.001](https://doi.org/10.1016/j.jesp.2015.11.001).

Elder, L., & Paul, R. (2020). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life*. Foundation for Critical Thinking.

Ennis, R. H., & Weir, E. (1985). *The Ennis-Weir critical thinking essay test*. Midwest Publications.

Facione, N. C., Facione, P. A., & Giancarlo (Sánchez), C. A. (1994). Critical thinking disposition as a measure of competent clinical judgment: The development of the California Critical Thinking Disposition Inventory. *Journal of Nursing education*, 33(8), 345-350, DOI: [10.3928/0148-4834-19941001-05](https://doi.org/10.3928/0148-4834-19941001-05).

Facione, P. A. (1990a). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instructions. Research findings and recommendations*. California Academic Press.

Facione, P. (1990b). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The Delphi Report)*.

- Facione, P. A. (1999). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relationship to critical thinking skill. *Informal logic*, 20(1), DOI: [10.22329/il.v20i1.2254](https://doi.org/10.22329/il.v20i1.2254).
- Facione, P. A., & Facione, N. C. (2013). Critical thinking for life: Valuing, measuring, and training critical thinking in all its forms. *Inquiry: Critical thinking across the disciplines*, 28(1), 5-25. <https://doi.org/10.5840/inquiryct20132812>
- Fouad, N., Cotter, E. W., & Kantamneni, N. (2009). The effectiveness of a career decision-making course. *Journal of Career Assessment*, 17(3), 338-347, DOI: [10.1177/1069072708330678](https://doi.org/10.1177/1069072708330678).
- Fouad, N. A., Kim, S. Y., Ghosh, A., Chang, W. H., Figueiredo, C. (2015). Family influence on career decision making: Validation in India and the United States. *Journal of Career Assessment*, 24(1), 197-212, DOI: [10.1177/1069072714565782](https://doi.org/10.1177/1069072714565782)
- Frederick, S. (2005). Cognitive Reflection and Decision Making. *Journal of Economic Perspectives*, 19(4), 25-42, DOI: [10.1257/089533005775196732](https://doi.org/10.1257/089533005775196732).
- Gabbard, T. & Romanelli, F. (2021). The Accuracy of Health Professions Students' Self-Assessments Compared to Objective Measures of Competence. *American journal of pharmaceutical education*, 85(4). <https://doi.org/10.5688/ajpe8405>.
- Gati I. (2013). Advances in career decision making. In Walsh W. B., Savickas M. L., Hartung P. J. (Eds.), *Handbook of vocational psychology: Theory, research, and practice* (4th ed., pp. 183-215). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Gati, I., Krausz, M., & Osipow, S. H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of Counseling Psychology*, 43(4), 510-526. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.43.4.510>.
- Gati, I., & Kulcsár, V. (2021). Making better career decisions: From challenges to opportunities. *Journal of Vocational Behavior*, 126, 103545., DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2021.103545>.
- Gati, I., Tal, S. (2008). Decision – making models and career guidance. In J. Athanasou, R. Van Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 157-185). Berlin: Springer.
- Greenbank, P. (2014). Career decision-making: 'I don't think twice, but it'll be all right'. *Research in Post-Compulsory Education*, 19(2), 177-193. <https://doi.org/10.1080/13596748.2014.897507>.
- Guan, P., Capezio, A., Restubog, S. L. D., Read, S., Lajom, J. A. L., & Li, M. (2016). The role of traditionality in the relationships among parental support, career decision-making self-efficacy and career adaptability. *Journal of Vocational Behavior*, 94, 114-123, DOI: [10.1016/j.jvb.2016.02.018](https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.02.018).
- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Disposition, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American psychologist*, 53(4), 449-455, DOI: [10.1037/0003-066X.53.4.449](https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.4.449).
- Halpern, D. F. (2013). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. Psychology press.
- Hardin, E. E., Leong, F. T. L., & Osipow, S. H. (2001). Cultural relativity in the conceptualization of career maturity. *Journal of Vocational Behavior*, 58(1), 36-52. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2000.1762>.

- Hargrove, B. K., Creagh, M. G., & Burgess, B. L. (2002). Family interaction patterns as predictors of vocational identity and career decision-making self-efficacy. *Journal of vocational behavior*, 61(2), 185-201, DOI: <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1848>.
- Heidari, M., Ebrahimi, P. (2016). Examining the relationship between critical – thinking skills and decision-making ability of emergency medicine students. *Indian Journal of Critical Care Medicine*, 20(10), 29-34, DOI: [10.4103/0972-5229.192045](https://doi.org/10.4103/0972-5229.192045).
- Herr, E. L., & Johnson, E. (1989). General employability skills for youth and adults: Goals for guidance and counselling programs. *Guidance and Counselling*, 4(4), 15-29.
- İlaslan, E., Adibelli, D., Teskereci, G., & Cura, Ş. Ü. (2023). Development of nursing students' critical thinking and clinical decision-making skills. *Teaching and Learning in Nursing*, 18(1), 152-159, DOI: [10.1016/j.teln.2022.07.004](https://doi.org/10.1016/j.teln.2022.07.004).
- Jamali, Y., Araqi, V., Kalantarkousheh, S. M. (2015). Function of dysfunctional career thoughts, procrastination and career indecision among Allameh Tabataba'i University Students. *European Online Journal of Natural and Social Science*, 4(1), 57 – 67.
- Jang, I., & Lee, K. S. (2019). Effects of critical thinking and nursing practice environment on clinical decision making among nurses. *Journal of Digital Convergence*, 17(2), 255-264.
- Judge, T. A., Klinger, R. L., Simon, L. S. (2010): Time is on my side: time, general mental ability, human capital, and extrinsic career success. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 92 – 107, DOI: [10.1037/a0017594](https://doi.org/10.1037/a0017594).
- Julien, H. E. (1999). Barriers to adolescents' information seeking for career decision making. *Journal of the American society for information science*, 50(1), 38-48.
- Kahneman, D. (2011). *Myšlení - rychlé a pomalé* (1st ed.). Brno: Jan Melvil Publishing, s.r.o.
- King, P. M., Kitchener, K. S. (2004). Reflective judgment: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood. *Educational Psychologist*, 39(1), 5-18, DOI: https://doi.org/10.1207/s15326985ep3901_2.
- Kleiman, T., Gati, I., Peterson, G., Sampson, J., Reardon, R., Lenz, J. (2004). Dysfunctional thinking and difficulties in career decision making. *Journal of Career Assessment*, 12, 312-331, DOI: <https://doi.org/10.1177/1069072704266673>.
- Kosturková, M. (2022). Integrita morálneho a kritického myslenia v pregraduálnej príprave v odbore učiteľstvo. In *Mezinárodní vědecká konference ICOLLE 2022*, Brno: Mendelu, 90-97, DOI: **10.1118/978-80-7509-922-8-0090**.
- Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1121–1134, DOI: [10.1037/0022-3514.77.6.1121](https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1121).
- Kulcsár, V., Doborean, A., Gati, I. (2020). Challenges and difficulties in career decision making: Their causes, and their effects on the process and the decision. *Journal of Vocational Behavior*, 116, 103346, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.103346>.
- Koleňáková, R. Š. (2021). Fenomén kritického myslenia v edukácii: rozvoj hodnotiaceho myslenie. *GRANT journal*, 11(1), 23-26.

- León, S.- Panadero, E. & García- Martínez, I. (2023). How Accurate Are Our Students? A Meta-analytic Systematic Review on Self-assessment Scoring Accuracy. *Educational Psychology Review*, 35(106), 41 – 53, DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09819-0>,
- Lipman, M. (1998). Teaching students to think reasonably; some findings of the philosophy for children program. *The Clearing House: A Journal of Educational strategies, Issues and Ideas*, 71(5), 277–280.
- Lipshits-Braziler, Y., Gati, I., & Tatar, M. (2015). Strategies for coping with career indecision: Concurrent and predictive validity. *Journal of Vocational Behavior*, 91, 170-179. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.10.004>.
- Liu, O. L., Frankel, L., & Roohr, K. C. (2014). Assessing critical thinking in higher education: Current state and directions for next-generation assessment. *ETS Research Report Series*, 2014(1), 1-23, DOI: [10.1002/ets2.12009](https://doi.org/10.1002/ets2.12009).
- Ludin, S. M. (2018). Does good critical thinking equal effective decision-making among critical care nurses? A cross-sectional survey. *Intensive and Critical Care Nursing*, 44, 1-10, DOI: [10.1016/j.iccn.2017.06.002](https://doi.org/10.1016/j.iccn.2017.06.002).
- Magnano, P., Paolillo, A., Platania, S., & Santisi, G. (2017). Courage as a potential mediator between personality and coping. *Personality and individual differences*, 111, 13-18, DOI: [10.1016/j.paid.2017.01.047](https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.01.047).
- Martincin, K. M., & Stead, G. B. (2015). Five-factor model and difficulties in career decision making: A meta-analysis. *Journal of Career Assessment*, 23(1), 3-19, DOI: [10.1177/1069072714523081](https://doi.org/10.1177/1069072714523081).
- Ocak, G., & Egmiir, E. (2016). The relationship between pre-service teachers' critical thinking tendencies and problem solving skills. *Participatory Educational Research*, 3(5), 33-44, DOI: <https://doi.org/10.17275/per.16.spi.2.4>.
- Paivandy, S., Bullock, E. E., Reardon, R. C., & Kelly, F. D. (2008). The effects of decision-making style and cognitive thought patterns on negative career thoughts. *Journal of Career Assessment*, 16(4), 474-488, DOI: [10.1177/1069072708318904](https://doi.org/10.1177/1069072708318904).
- Pennycook, G., Ross, R. M., Koehler, D. J., & Fugelsang, J. A. (2017). Dunning-Kruger effects in reasoning: Theoretical implications of the failure to recognize incompetence. *Psychonomic bulletin & review*, 24, 1774-1784, DOI: [10.3758/s13423-017-1242-7](https://doi.org/10.3758/s13423-017-1242-7).
- Perkins, D., Jay, E. & Tishman, S. (1993). Beyond abilities: A dispositional theory of thinking. *Merrill-Palmer Quarterly*, 39 (I), 1-21.
- Pesout, O., Nietfield, J. L. (2021). How creative am I?: Examining judgements and predictors of creative performance. *Thinking Skills and Creativity*, 40, 100836, DOI: [10.1016/j.tsc.2021.100836](https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100836).
- Ran, Z. O. U., Zeb, S., Nisar, F., Yasmin, F., Poulova, P., & Haider, S. A. (2022). The impact of emotional intelligence on career decision-making difficulties and generalized self-efficacy among university students in China. *Psychology Research and Behavior Management*, 865-874, DOI: [10.2147/PRBM.S358742](https://doi.org/10.2147/PRBM.S358742).
- Ren, X., Tong, Y., Peng, P., & Wang, T. (2020). Critical thinking predicts academic performance beyond general cognitive ability: Evidence from adults and children. *Intelligence*, 82, 101487, DOI: [10.1016/j.intell.2020.101487](https://doi.org/10.1016/j.intell.2020.101487).

- Saka, N., Gati, I. (2008). Emotional and personality-related aspects of career-decision-making difficulties. *Journal of Career Assessment*, 16(3), 340-358, DOI: [10.1016/j.jvb.2007.08.003](https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.08.003).
- Santos, A., Wang, W., Lewis, J. (2018). Emotional intelligence and career decision-making difficulties: The mediating role of career decision self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 107, 295-309, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.05.008>.
- Sinayev, A. & Peters, E. (2015). Cognitive reflection vs. calculation in decision making. *Frontiers in Psychology, Cognition*, 6(1), 54-64, DOI: [10.3389/fpsyg.2015.00532](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00532).
- Sirota, M. Dewberry, Ch.- Juanchich, M.- Valuš, L. & Marshall, C.A. (2021). Measuring cognitive reflection without maths: Development and validation of the verbal cognitive reflection test. *Journal of Behavioral Decision Making*, 34(3), 322-343, DOI: [10.1002/bdm.2213](https://doi.org/10.1002/bdm.2213).
- Snyder, L. G., & Snyder, M. J. (2008). Teaching critical thinking and problem solving skills. *The Journal of Research in Business Education*, 50(2), 90-99
- Sosu, E. M. (2013). The development and psychometric validation of a Critical Thinking Disposition Scale. *Thinking skills and creativity*, 9, 107-119, DOI: [10.1016/j.tsc.2012.09.002](https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.09.002).
- Sternberg, R. J. (1986). *Critical Thinking: Its Nature, Measurement, and Improvement*. Washington DC: National Institute of Education.
- Stríženec, M. (2013). Úloha kritického a strategického myslenia pri rozhodovaní. *Československá psychologie*, 57(4), 317 – 328.
- Taala, W., Franco Jr, F. B., & Teresa, P. H. (2019). Library Literacy Program Library as Battleground for Fighting Fakenews. *Open Access Library Journal*, 6(3), 1-16, DOI: [10.4236/oalib.1105296](https://doi.org/10.4236/oalib.1105296).
- Ting, L. C., & Datu, J. A. D. (2020). Triarchic model of grit dimensions as predictors of career outcomes. *The Career Development Quarterly*, 68(4), 348-360, DOI: [10.1002/cdq.12241](https://doi.org/10.1002/cdq.12241).
- Tiruneh, D.T. (2018). Systematic design of domain-specific instruction on near and far transfer of CT skills. *International Journal of Educational Research*, 87, 1-11, DOI: [10.1016/j.ijer.2017.10.005](https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.10.005).
- Tokar, D. M., Withrow, J. R., Hall, R. J., & Moradi, B. (2003). Psychological separation, attachment security, vocational self-concept crystallization, and career indecision: A structural equation analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 50(1), 3-19, DOI: [10.1037/0022-0167.50.1.3](https://doi.org/10.1037/0022-0167.50.1.3).
- Turan, U., Fidan, Y., & Yıldırım, C. (2019). Critical thinking as a qualified decision-making tool. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(4), 1-18, DOI: [10.7596/taksad.v8i4.2316](https://doi.org/10.7596/taksad.v8i4.2316).
- Vertsberger, D., Gati, I. (2015). The effectiveness of sources of support in career decision-making: A two-year follow-up. *Journal of Vocational Behavior*, 89, 151-161, DOI: [10.1016/j.jvb.2015.06.004](https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.06.004).
- Vraga, E. K.- Tully, M.- Kotcher, E.J.- Smithson, A.B. & Broeckelman- Post, M. (2016). A Multi-Dimensional Approach to Measuring News Media Literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 7(3), 41 – 53, DOI: [10.23860/jmle-7-3-4](https://doi.org/10.23860/jmle-7-3-4).
- Watson, G. & Glaser, E. M. (2000). Watson-Glaserov test hodnotenia kritického myslenia. Bratislava: Psychodiagnostika.
- Whiting, K. (2020, October). These are the top 10 job skills of tomorrow—and how long it takes to learn them. In *World Economic Forum* (Vol. 21).

Zhang, S.-f., Ding, L., Hu, D.-m., & Si, J.-w. (2016). Relationship between self-supporting personality and career decision-making difficulties in college students: A mediating role of state-trait anxiety. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 24(4), 684–688.

CRITICAL THINKING AND CAREER DECISION MAKING DIFFICULTIES IN FIRST GRADE UNIVERSITY STUDENTS

Abstract: The purpose of this study is to identify the relationship between critical thinking and career decision making difficulties. Specially, we examined the relationships between critical thinking skills, critical thinking dispositions, cognitive reflection and each subdimension of career decision making difficulties. The theoretical background for the research were concepts of critical thinking and taxonomy of career decision making difficulties. Research was accomplished on a sample of first grade university students $n=91$ ($M_{\text{year}}=19,60$; $SD_{\text{year}}=0,95$). We used the Critical Thinking Skills test (Eğmir, Oçak, 2016) for measuring critical thinking skills, Critical Thinking Disposition Scale (Sosu, 2013) for measuring critical thinking dispositions, 2 forms of Cognitive Reflection test (Frederick, 2005; Sirota et al., 2021) and for measuring career decision making difficulties we used measurement from Gati et al. (1996) Career Decision Making Difficulties questionnaire. In this study, we did not explore significant relationships between examined variables.

Keywords: *critical thinking, critical thinking skills, critical thinking dispositions, career decision making, career decision making difficulties, university students*

Grantová podpora:

Príspevok vznikol ako súčasť riešenia grantového projektu UGA IX/4/2024: Kritické myslenie vo vzťahu k osobnostnej nerozhodnosti a kariérovej rozhodnutosti

Príspevok vznikol ako súčasť riešenia grantového projektu VEGA 1/0336/24: Kritické myslenie vo vzťahu k akademickej úspešnosti a rozhodovaniu v špecifických oblastiach života študentov

AKCEPTÁCIA ZMENY VO VZŤAHU K HODNOTENIU STRESUJÚCICH SITUÁCIÍ

Nóra Hontváriová¹, Miriama Hudáková²

¹Katedra psychologických vied FSVaZ UKF Nitra

²Ústav aplikovanej psychológie FSVaZ UKF Nitra

mhudakova2@ukf.sk

Abstrakt: Cieľom príspevku bolo skúmať vzťah medzi akceptáciou zmeny a hodnotením stresujúcich situácií v zmysle eustresu a distresu. Výskumnú vzorku tvorilo 129 ľudí vo veku od 20 do 64 rokov ($M=40,4$; $SD=12,77$), z toho 32 mužov a 97 žien. Meranie konceptu akceptácie zmeny prebiehalo pomocou slovenskej verzie dotazníka Acceptance of change scale (ACS; Di Fabio, Gori, 2016). Na meranie konštruktu hodnotenia stresujúcich situácií v zmysle eustresu a distresu sme použili slovenskú verziu dotazníka Valencia Eustres Distress Appraisal Scale (VEDAS; Rodriguez, Kozusznik, Peiró, 2013). Výsledky nášho výskumu preukázali štatisticky významné pozitívne vzťahy medzi akceptáciou zmeny a hodnotením stresujúcich situácií v zmysle eustresu v oblastiach vzťahov v práci, osobnej zodpovednosti, rovnováhy medzi osobným a pracovným životom a pracovnou záťažou. Významné vzťahy sme nezistili medzi hodnotením stresujúcich situácií v zmysle distresu a akceptáciou zmeny s výnimkou aspektu kognitívnej flexibility, ktorú možno spájať s dispozíciou ku kritickému mysleniu (Orakci, 2021).

Kľúčové slová: akceptácia zmeny, hodnotenie stresujúcich situácií, eustres, distres

1 ÚVOD

Laické definície majú tendenciu chápať stres ako negatívny, nežiaduci a maladaptívny. Napriek tomu súčasné stresové modely zdôrazňujú rozdiel medzi negatívnymi a pozitívnymi stresovými reakciami, ktoré sa nazývajú distres a eustres (Branson, Dry, Palmer, Turnbull, 2019). Prežívanie eustresu a distresu determinujú hodnotiace procesy. Stresor môže byť hodnotený ako zdroj hrozby alebo škody (distres) alebo ako zdroj výzvy a príležitosti (eustres) (Lazarus, 1993). Na základe dôkazov sa zistilo, že hodnotenie stresu ako výzvy a hrozby (čiže eustres a distres) sa nemusí nevyhnutne navzájom vylučovať. Môžu sa zároveň vyskytovať súčasne ako reakcia na rovnakú požiadavku (Lazarus, Folkman, 1984).

Ľudia prežívajú stres aj v pracovnej oblasti. Významné sú z tohto hľadiska organizačné zmeny, ktoré sú pre pracovníkov často stresujúce. Zamestnanci prechádzajúci si zmenami musia čeliť pracovnému stresu, ktorý môže byť spôsobený meniacim sa pracovným prostredím. Často však nemajú dostatok prostriedkov na vysporiadanie sa a reagovanie na tieto zmeny (Shaw, Fields, Thacker, Fisher, 1993). Výskumy potvrdili dôležitosť hodnotenia jednotlivých typov reakcií na organizačné zmeny, nakoľko negatívne postoje k zmenám môžu mať pre organizáciu negatívne dôsledky (Oreg, 2006). Naopak je tiež možné, aby sa zamestnanci vyrovnávali so zmenami a z nich vyplývajúcim stresom konštruktívnym spôsobom, čo sa v dnešnej dobe zdá byť potrebné, pretože súčasný svet práce je charakterizovaný neustálymi zmenami (Oreg, 2003).

Konštruktívny spôsob vyrovnávania sa so zmenami predstavuje koncept akceptácie zmeny. Z hľadiska pozitívnej psychológie sa akceptácia zmeny vníma ako príležitosť k rastu a učeniu sa a

predstavuje tendenciu prijať zmenu, skôr než sa jej vyhýbať. Tým je konceptualizovaná ako pozitívny konštrukt, na rozdiel od odporu k zmene, ktorý sa považuje za negatívny a kontraproduktívny. Ľudia, ktorí sú schopní akceptovať zmenu často zisťujú, že zmena má pozitívny vplyv na ich pracovný život. Akceptácia zmeny je teda pozitívnym konštruktom, umožňujúci vnímať zmenu v zmysle výzvy (Di Fabio, Gori, 2016), podobne ako hodnotenie stresujúcich situácií v zmysle eustresu. Eustres umožňuje zamestnancom hodnotiť zmenu v zmysle výzvy a príležitosti, preto sa považuje za pozitívny (Rodríguez, Kozusznik, Peiró, 2013). Distresom sú nazývané stresové zážitky súvisiace s negatívnymi emóciami. Zážitky takéhoto typu sú považované za zdroj hrozby. Preto sa distres konceptualizuje ako negatívny konštrukt (Rodríguez, Kozusznik, Peiró, 2013), inklinujúci skôr k negatívnemu konceptu odporu voči zmene (Oreg, 2003) oproti pozitívnemu, konštruktívnemu konceptu akceptácie zmeny (Di Fabio, Gori, 2016).

Naša štúdia sa zameriava práve na pozitívny koncept akceptácie zmeny, ktorý skúma v súvislosti so stresujúcimi situáciami v pracovnom kontexte, hodnotenými ako eustres a distres.

Koncept akceptácie zmeny bol doteraz skúmaný najmä v kontexte pracovnej a organizačnej psychológie (napr. Samah et al., 2017), pričom uplatnenie našich zistení vidíme taktiež v uvedenej problematike, nakoľko psychológia práce a organizácie stojí pred výzvou spoznávať predpoklady pre akceptáciu zmeny (Kališ, Koša, 2020). Taktiež vnímame akceptáciu zmeny, a najmä jej aspekt kognitívnu flexibilitu ako dôležitú vzhľadom na kritické uvažovanie. Orakci, (2021) uvádza, že práve kognitívnu flexibilitu (zložka akceptácie zmeny) možno spájať s dispozíciou ku kritickému mysleniu (Orakci, 2021), ktoré predstavuje nevyhnutnú zručnosť k riešeniu problémov na pracovisku, zhromažďovaniu dôkazov a vyhodnocovaniu informácií (Song, Roohr, Kinova, 2024). V našom prípade môže ísť o kritické zhodnotenie situácie a jej posúdenie v zmysle estresu alebo distresu. Kritické myslenie je kľúčovou zručnosťou nie len na pracovisku, ale predstavuje tiež jednu z najdôležitejších kvalít vysokoškolského študenta (Buskit, Irons, 2008). Zároveň sa ukazuje, že slovenskí študenti dosahujú jedny z najhorších výsledkov v úrovni kritického uvažovania v rámci krajín EÚ a OECD (Nedelová, 2013). Práve oni budú následne zaradení do pracovného procesu, kde je kritické myslenie tak žiadanou zručnosťou. Vzhľadom na uvedené považujeme za prínosné skúmať kritické myslenie, resp. konštrukty dôležité v rámci uvedenej problematiky, ktorým môže byť práve kognitívna flexibilita obsiahnutá v koncepte akceptácie zmeny. Preto je hlavným cieľom predkladanej štúdie skúmanie akceptácie zmeny v súvislosti s hodnotením stresujúcich situácií v práci.

1.1 Akceptácia zmeny

Koncept akceptácie zmeny vznikol, podľa slov autorov, aby vniesol do psychológie zaoberajúcej sa zmenami viac positivity (Di Fabio, Gori, 2016). Akceptáciu zmeny možno vnímať ako tendenciu prijať zmenu, skôr než sa jej vyhýbať, čím je konceptualizovaná ako pozitívny konštrukt, na rozdiel od odporu k zmene, ktorý sa prevažne považuje za negatívny a kontraproduktívny (Di Fabio, Gori, 2016; Di Fabio, 2016; Di Fabio et al., 2016). Schopnosť akceptovať zmenu môže byť veľmi užitočným zdrojom v mnohých sférach života tak na intra-individuálnej a inter-individuálnej úrovni, ako aj na globálnej úrovni. Z hľadiska pozitívnej psychológie môže byť akceptácia zmeny vnímaná ako príležitosť k rastu a učeniu sa (Di Fabio, Gori, 2016). Podľa autorov Di Fabio, Bernaud a Loarer (2014) a Di Fabio a Gori (2016) v dnešnom rýchlo meniacom sa svete práce sa ľudia potrebujú vyrovnávať so zmenami konštruktívne, pretože dobrý prístup k zmenám im môže pomôcť nájsť spôsoby, ako úspešne čeliť výzvam, a tým podporovať ich osobnú pohodu. Autori konštruktu akceptácie zmeny identifikovali 5 nasledovných aspektov akceptácie zmeny. **Predispozícia k zmene** je schopnosť ľudí učiť sa zo zmien a využiť zmenu k zlepšeniu kvality

života. Podpora **zmeny** sa týka sociálnej podpory od ostatných pri tom, ako človek čelí výzve. **Vyhľadávanie zmien** predisponuje jednotlivca nielen k hľadaniu zmien ale aj k prijatiu a integrovaniu zmien. **Pozitívna reakcia na zmenu** sa týka pozitívnych emócií, ktoré predisponujú jednotlivca k pozitívnemu prežívaniu zmeny a k benefitu z nej. Pri **kognitívnej flexibilitě** ide o schopnosť premýšľať o viacerých konceptoch súčasne, meniť rozhodnutia ak je to výhodné a ľahko meniť plány a rutinu (Di Fabio, Gori, 2016). Táto schopnosť je rozhodujúca pre prepínanie medzi rôznymi perspektívami a stratégiami, reagovanie na nové dôkazy a úpravu postojov na základe nových informácií. Prepojenie medzi kognitívnou flexibilitou a kritickým myslením je nevyhnutné pre efektívne rozhodovanie v dynamických a zložitých situáciách, kde jednotlivci musia nielen analyzovať fakty, ale musia byť aj ochotní revidovať svoje názory a prístupy. Akceptáciu zmeny a jej uvedené aspekty budeme skúmať v súvislosti s hodnotením stresujúcich situácií v práci.

1.2 Hodnotenie stresujúcich situácií v práci v zmysle eustresu a distresu

Křivohlavý (1994) definuje stres ako vnútorný stav človeka, ktorý je buď priamo niečím ohrozovaný alebo takéto ohrozenie očakáva a pritom sa domnieva, že jeho obrana proti nepriaznivým vplyvom nie je dost' silná. Stres je „stav/reakcia organizmu na pôsobenie stresora, kedy dochádza k aktivácii stresovej reakcie“ (Mravec, 2011 s. 23). K psychologickým stresorom patria okrem iného aj pracovné problémy (Mravec, 2011) a práve preto sa budeme venovať stresu v pracovnom kontexte a stresujúce situácie v práci z hľadiska **eustresu a distresu** budú tvoriť jednu z kľúčových tém našej práce. Stres delíme na eustres a distres na základe kvality stresovej reakcie (Křivohlavý, 1994). Z tohto hľadiska sa **eustres** považuje za pozitívne pôsobiaci stres, kedy ide o kladnú, avšak náročnú situáciu. Je to stav organizmu, počas ktorého dochádza k aktivácií stresovej reakcie, ktorú však jedinec aktívne vyhľadáva a nepovažuje ju za negatívnu udalosť (Mravec, 2011). Na druhej strane, **distres** predstavuje negatívne pôsobiaci stres, čiže situáciu, ktorá je pre jednotlivca nepriaznivá (Křivohlavý, 1994). Je vedome vnímaná ako nepríjemná, v dôsledku čoho sa jej jednotlivec snaží vyhýbať (Mravec, 2011).

Podľa Bransona, Drya, Palmera a Turnbullu (2019) sa eustres a distres považujú skôr za dva odlišné konštrukty, než za dva extrémny jedného kontinua a tvrdia, že človek môže súčasne prežívať eustres aj distres. To znamená, že aj v pracovnom kontexte sa môže stresor hodnotiť ako zdroj hrozby (distres), alebo ako zdroj výzvy a príležitosti (eustres) (Lazarus, 1993). Existujú teda dôkazy, ktoré poukazujú na fakt, že hrozba a výzva sa nemusia nevyhnutne navzájom vylučovať, dokonca sa môžu vyskytovať súčasne ako reakcia na rovnakú požiadavku, avšak s rôznou intenzitou (Lazarus, Folkman, 1984). Rodriguez, Kozusznik a Peiró (2013), autori konceptu hodnotenia stresujúcich situácií v práci tiež uvádzajú, že tá istá situácia môže byť v rôznom čase určitým človekom hodnotená ako výzva (eustres) aj ako hrozba (distres). V našej práci, rovnako ako Rodriguez, Kozusznik a Peiró (2013), aj my chápeme eustres a distres ako dva rôzne konštrukty a nie pólý jedného kontinua.

Rodriguez, Kozusznik a Peiró (2013) na základe svojich výskumov vymedzili štyri rôzne oblasti konceptu stresujúcich situácií v práci, ktoré môžu byť hodnotené ako eustres a/alebo distres:

1. **Vzťahy v práci** – predstavujú kvalitu medziľudských vzťahov v pracovnom prostredí a to, ako dobre zamestnanec vychádza zo svojimi spolupracovníkmi (Rodriguez, Kozusznik, Peiró).
2. **Osobná zodpovednosť** – poukazuje na rozsah prebratej zodpovednosti zamestnanca za svoje rozhodnutia a skutky (Rodriguez, Kozusznik, Peiró, 2013).

3. **Rovnováha medzi osobným a pracovným životom** – znamená efektívne fungovanie v pracovnom aj domácom prostredí s minimálnym konfliktom medzi pracovnými a mimopracovnými požiadavkami (Greenblatt, 2002).
4. **Pracovná záťaž** – množstvo a náročnosť práce, ktorú musí zamestnanec vykonať. Táto záťaž môže predstavovať zdroj hrozby rovnako, ako zdroj výzvy (Podsakoff, LePine, LePine 2007).

1.3 Vzťah akceptácie zmeny a hodnotenia stresujúcich situácií v práci

Zamestnanci prechádzajúci si zmenami musia čeliť významným pracovným stresom spôsobeným meniacim sa pracovným prostredím a často nemajú dostatočné množstvo dostupných prostriedkov, ktoré umožňujú, aby sa s nimi vysporiadali a reagovali naň (Shaw, Fields, Thacker, Fisher, 1993). Podľa Orega (2006) výskumy však potvrdili dôležitosť hodnotenia jednotlivých typov reakcií na organizačné zmeny. Ak zamestnanci predpokladajú určité negatívne dôsledky vyplývajúce zo zmien, s väčšou pravdepodobnosťou pociťujú zvýšené množstvo stresu, v dôsledku čoho sa s väčšou pravdepodobnosťou pokúsia zakročiť proti zmene a reagujú na ňu odporom. Na druhej strane Taylor a Brown (1988) uvádzajú, že ľudia, ktorí disponujú vysokou úrovňou optimizmu, sebaúcty a vnímanej kontroly, môžu vnímať zmenu v najlepšom možnom svetle. Tento návrh potvrdili Wanberg a Banas (2000), ktorí zistili, že väčšiu mieru pohody počas prežívania stresujúcej životnej situácie pociťujú ľudia s vysokou úrovňou optimizmu, sebaúcty a vnímanej kontroly. Langer (2005, in Dunican, 2015) tiež uvádza, že zamestnanci s vyšším stupňom všímavosti (mindfulness) sú flexibilnejší, menej stresovaní a otvorenejší voči zmenám. Zmenu vnímajú ako príležitosť, ktorá vedie ku kreativite, inovácii a novej energii. Tieto zistenia potvrdzujú, že je možné, aby sa zamestnanci vyrovnávali so zmenami konštruktívnym spôsobom. Takýto spôsob predstavuje koncept akceptácie zmeny, ktorý umožňuje jednotlivcom ľahšie reagovať na požiadavky modernej spoločnosti a sveta práce (Di Fabio, Gori, 2016). Podľa autorov Di Fabio et al., (2014) a Di Fabio a Gori (2016) v dnešnom rýchlo meniacom sa svete práce sa ľudia potrebujú vyrovnávať so zmenami konštruktívne, pretože dobrý prístup k zmenám im môže pomôcť nájsť spôsoby, ako úspešne čeliť výzvam, a tým podporovať ich osobnú pohodu. Preto je cieľom štúdie preskúmať pozitívny konštrukt akceptácie zmeny v súvislosti s hodnotením stresových situácií v práci ako výziev, teda v zmysle eustresu a taktiež s hodnotením stresových situácií v práci ako hrozieb, teda s ich hodnotením v zmysle distresu.

1.3.1 Vzťah akceptácie zmeny a hodnotenia stresujúcich situácií v zmysle eustresu

Akceptácia zmeny má pozitívnu konotáciu a zaraďuje sa do oblasti pozitívnej psychológie (Di Fabio, Gori, 2016). Pozitívnym hodnotením je okrem toho aj hodnotenie stresujúcich situácií v zmysle eustresu, počas ktorého zamestnanci vnímajú zmenu v najlepšom možnom svetle a považujú ju za zdroj výzvy a príležitosti (Rodriguez, Kozusznik, Peiró, 2013), podobne ako v prípade akceptácie zmeny, ktorá rovnako ako prežívanie eustresu, umožňuje vnímať zmenu v zmysle výzvy (Di Fabio, Gori, 2016). Podobný názor majú aj Prati a Pietrantoni (2009), ktorí si myslia, že úsilie človeka vnímať a interpretovať stresujúce situácie v pozitívnom svetle (v zmysle eustresu) môže fungovať ako sebanaplňujúce proroctvo a tým pádom môže viesť k pozitívnym zmenám. Preto na základe preskúmanej literatúry a empirických štúdií *predpokladáme pozitívnu súvislosť medzi akceptáciou zmeny (vrátane jej aspektov) a hodnotením stresujúcich situácií v práci v zmysle eustresu (v oblastiach vzťahy v práci, osobná zodpovednosť, rovnováha medzi osobným a pracovným životom a pracovná záťaž).*

1.3.2 Vzťah akceptácie zmeny a hodnotenia stresujúcich situácií v zmysle distresu

Na rozdiel od eustresu, distres predstavuje deštruktívny stres, ktorý môže poškodzovať psychické a fyzické zdravie zamestnancov (Večerová, Procházková, 2004, in Večerová, Procházková, Honzák,

2009), v dôsledku čoho sa mu väčšina jednotlivcov snaží vyhýbať (Mravec, 2011). Súvisí s negatívnymi emóciami v bežnom, ale aj v pracovnom živote a vedie k vnímaniu a považovaniu stresových situácií za zdroj hrozby (Rodriguez, Kozusznik, Peiró, 2013). Tým pádom sa považuje za negatívny konštrukt, čo je v rozpore s pozitívnym konceptom akceptácie zmeny a skôr inklinuje k negatívnemu konštruktu odporu voči zmene, ktorý sa konceptualizuje v zmysle individuálnej tendencie vyhýbať sa, odolávať zmene a považovania zmenu za negatívnu udalosť (Oreg, 2003). Preto na základe preskúmanej literatúry a empirických štúdií *predpokladáme negatívnu súvislosť medzi akceptáciou zmeny (vrátane jej aspektov) a hodnotením stresujúcich situácií v práci v zmysle distresu (v oblastiach vzťahy v práci, osobná zodpovednosť, rovnováha medzi osobným a pracovným životom a pracovná záťaž).*

2 METÓDY

2.1 Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku tvorilo 129 ľudí vo veku od 20 do 64 rokov, pracujúcich na zmluvu na Slovensku. Z celkového počtu participantov tvorili muži 24,8% (32 osôb) a ženy 75,2% (97 osôb). Participant museli spĺňať jednu požiadavku, a to byť zamestnaní na zmluvu na Slovensku, nakoľko práca skúma vzťah akceptácie zmeny a stresujúcich situácií v pracovnom a organizačnom kontexte.

2.2 Meracie nástroje

Zber dát prebiehal pomocou dvoch dotazníkov. Akceptáciu zmeny sme merali pomocou slovenskej verzie dotazníka **Acceptance of change scale (ACS; Di Fabio, Gori, 2016)**, ktorá je sebakposudzovaciou škálou, hodnotiacou tendenciu respondentov akceptovať zmenu, alebo k nej smerovať. Obsahuje 20 položiek a k možnosti odpovede používa 5 bodovú Likertovu škálu (1=vôbec nevystihuje, 2=skôr nevystihuje, 3=ani nevystihuje, ani vystihuje, 4=vystihuje, 5=úplne vystihuje). V rámci konceptu akceptácie zmeny boli identifikované ďalšie aspekty tohto konceptu, ktoré sú: vyhládavanie zmeny, kognitívna flexibilita, predispozícia k zmene, pozitívna reakcia na zmenu a podpora zmeny. Tieto aspekty sú dimenziami škály ACS a z celkového počtu 20 položiek sa na každú dimenziu zameriavajú 4 položky (Di Fabio, Gori, 2016).

Na meranie hodnotenia stresujúcich situácií v zmysle eustresu a/alebo distresu sme použili slovenskú verziu dotazníka **Valencia Eustress – Distress Appraisal Scale (VEDAS; Rodriguez, Kozusznik, Peiró, 2013)**, ktorý obsahuje 20 položiek rozdelených do 4 kategórií merajúcich 4 dimenzie tohto konceptu, a to: vzťahy v práci, osobná zodpovednosť, rovnováha medzi osobným a pracovným životom a pracovná záťaž. Jednotlivé situácie/položky sa hodnotia aj v zmysle eustresu i distresu na 6 bodovej Likertovej škále. Položky sa hodnotia v zmysle distresu na stupnici od 1 = jednoznačne nie je tlakom do 6 = jednoznačne je tlakom. Stupnica pre hodnotenie položiek v zmysle eustresu postupuje od 1 = jednoznačne nie je výzvou/príležitosťou do 6 = jednoznačne je výzvou/príležitosťou (Rodriguez, Kozusznik, Peiró, 2013).

2.3 Štatistická analýza dát

Zozbierané dáta boli spracované v štatistickom programe IBM SPSS Statistics 25. Na zisťovanie vzťahov medzi akceptáciou zmeny a hodnotením stresujúcich situácií v zmysle eustresu a distresu sme použili Pearsonov súčinný korelačný koeficient vzhľadom na normálnu distribúciu dát.

3 VÝSLEDKY

Korelovali sme akceptáciu zmeny s hodnotením stresujúcich situácií v zmysle eustresu aj distresu. Zistenia uvádzame v nasledujúcom texte.

3.1 Vzťah akceptácie zmeny a hodnotenia stresujúcich situácií v zmysle eustresu

V tabuľke uvádzame korelácie medzi akceptáciou zmeny a hodnotením stresujúcich situácií v zmysle eustresu.

Tabuľka 1 Korelácie medzi akceptáciou zmeny a hodnotením stresujúcich situácií v zmysle eustresu

EUSTRES	Akceptácia zmeny	Hľadanie zmeny	Kognitívna flexibilita	Predisp. k zmene	Pozitívna reakcia na zmenu	Podpora k zmene
Vzťahy v práci	0,272**	0,168	0,190*	0,165	0,133	0,226**
Zodpovednosť	0,224*	0,120	0,170*	0,094	0,158	0,187*
Rovnováha	0,232**	0,127	0,159	0,129	0,149	0,193*
Pracovná záťaž	0,182*	0,057	0,129	0,123	0,092	0,215*

Legenda: *- $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$

Zistili sme štatisticky významné pozitívne slabé vzťahy medzi akceptáciou zmeny a tiež podporou zmeny a hodnotením stresujúcich situácií v zmysle eustresu vo všetkých štyroch oblastiach (vzťahy v práci, osobná zodpovednosť, rovnováha medzi osobným a pracovným životom a pracovná záťaž). Slabé pozitívne štatisticky významné vzťahy sa tiež ukázali medzi kognitívnou flexibilitou a vzťahmi v práci a zodpovednosťou hodnotenými v zmysle eustresu.

3.2 Vzťah akceptácie zmeny a hodnotenia stresujúcich situácií v zmysle distresu

Tabuľka 2 obsahuje korelácie medzi akceptáciou zmeny a hodnotením stresujúcich situácií v zmysle distresu.

Tabuľka 2 Korelácie medzi akceptáciou zmeny a hodnotením stresujúcich situácií v zmysle distresu

DISTRES	Akceptácia zmeny	Hľadanie zmeny	Kognitívna flexibilita	Predisp. k zmene	Pozitívna reakcia na zmenu	Podpora k zmene
Vzťahy v práci	0,105	0,091	0,240**	0,011	-0,008	-0,037
Zodpovednosť	0,017	-0,049	0,202*	-0,111	0,020	-0,004
Rovnováha	0,021	0,054	0,190*	0,009	-0,070	-0,177*
Pracovná záťaž	0,037	0,025	0,151	-0,001	-0,038	-0,040

Legenda: *- $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$

Zistili sme štatisticky významné pozitívne slabé vzťahy medzi kognitívnou flexibilitou a hodnotením stresujúcich situácií v zmysle distresu v troch oblastiach: vzťahy v práci, osobná zodpovednosť, rovnováha medzi osobným a pracovným životom. Taktiež sa preukázal štatisticky významný negatívny slabý vzťah medzi podporou k zmene a hodnotením stresujúcich situácií v zmysle distresu v oblasti rovnováhy medzi osobným a pracovným životom.

4 DISKUSIA

Hlavným cieľom našej práce bolo zistiť, či existuje vzťah medzi dvomi konceptmi, ktorými sú hodnotenie stresujúcich situácií v zmysle eustresu a distresu (Rodriguez, Kozusznik, Peiró, 2013) a akceptáciou zmeny a jej jednotlivými aspektami (Di Fabio, Gori, 2016). V nasledujúcich kapitolách uvádzame psychologickú interpretáciu zistených vzťahov.

4.1 Vzťah akceptácie zmeny a hodnotenia stresujúcich situácií v zmysle eustresu

Použitý koncept hodnotenia stresujúcich situácií v zmysle eustresu a distresu od Rodriguez, Kozusznik a Peiró (2013) pozostáva z dimenzií vzťahu v práci, osobná zodpovednosť, rovnováha medzi osobným a pracovným životom a pracovná záťaž. V našom výskume sme sa zamerali na to, či medzi týmito dimenziami a konceptom akceptácie zmeny a jej aspektmi existuje súvislosť. Diskutujeme zistenia pre jednotlivé oblasti stresujúcich situácií v práci hodnotené v zmysle eustresu vo vzťahu k akceptácii zmeny.

Zistili sme, že medzi **vzťahmi v práci v zmysle eustresu** a akceptáciou zmeny existuje štatisticky významný, pozitívny slabý vzťah. Tým potvrdzujeme tvrdenie od Prati a Pietrantoni (2009), že vzťahy v práci hodnotené v zmysle eustresu sú prospešné pri vyrovnávaní sa s následkami akceptácie zmeny. Potvrdili sme okrem toho štatisticky významný, pozitívny slabý vzťah medzi vzťahmi v práci v zmysle eustresu a aspektom kognitívnej flexibility. Výskum Gabrysa, Tabriho, Anismana a Mathesona (2018) odhalil fakt, že ľudia disponujúci vyššou mierou kognitívnej flexibility majú tendenciu hodnotiť stresujúce situácie, medzi ktoré sa zaraďujú aj vzťahy v práci, v priaznivejšom a pozitívnejšom svetle. Participantí disponujúci vyššou úrovňou kognitívnej flexibility v nižšej miere vnímali stresujúce situácie v zmysle hrozby, namiesto toho bola situácia hodnotená ako výzva. V dôsledku toho si myslíme, že ľudia, ktorí disponujú vyššou úrovňou kognitívnej flexibility, majú tendenciu hodnotiť vlastné vzťahy na pracovisku v zmysle eustresu, teda výzvy a príležitosti. Rovnaký vzťah sa potvrdil medzi vzťahmi v práci v zmysle eustresu a aspektom podpora k zmene. Súhlasíme s Di Fabio a Gori (2016) a podporujeme ich tvrdenie, že dimenzia podpora k zmene súvisí s emocionálnou a sociálnou podporou, ktorá ak je poskytovaná (aj zo strany kolegov) umožňuje jednotlivcovi pozitívne hodnotiť stresujúcu situáciu týkajúcu sa vzťahov v práci, teda v zmysle eustresu a považovať ju za výzvu a príležitosť. Greenglassová (2002) zároveň tvrdí, že podpora poskytovaná človeku ostatnými (aj spolupracovníkmi) je často schopná v pozitívnom smere zmeniť názor jedinca na stresujúce situácie, medzi ktoré sa zaraďuje aj zmena a vzťahy na pracovisku.

Náš predpoklad sa nepotvrdil medzi vzťahmi v práci v zmysle eustresu a dimenziami vyhľadávanie zmeny, predispozícia k zmene a pozitívna reakcia na zmenu, a preto sa tieto dimenzie javia ako nesúvisiace. Možným vysvetlením nepotvrdennej súvislosti medzi vzťahmi v práci v zmysle eustresu a dimenziou predispozícia k zmene môže byť výskum od Gori a Topino (2020), podľa ktorého existujú medzipohlavné rozdiely v mierach predispozície k zmene a vzťahmi na pracovisku. Autori tvrdia, že muži sú skôr schopní získať výhody z podpory spolupracovníkov ako ženy, čo vedie k pozitívnemu hodnoteniu týchto vzťahov. V našej výskumnej vzorke však prevládali práve ženy (75,2%) a preto si myslíme, že keby naša výskumná

vzorka bola vyvážená aj z hľadiska pohlavia, je možné, že by sa preukázal pozitívny vzťah medzi zmienenými dimenziami.

Ďalej sa potvrdil štatisticky významný, pozitívny slabý vzťah medzi **osobnou zodpovednosťou v zmysle eustresu** a akceptáciou zmeny. To potvrdzujú aj Kebapci a Erkal (2009), ktorí tvrdia, že zamestnanci, ktorí majú možnosť podieľať sa v procese formovania zmien, disponujú pocitom osobnej zodpovednosti v zmysle eustresu, v dôsledku čoho s väčšou pravdepodobnosťou vyhovejú potrebám zmeny. Štatisticky významný, pozitívny slabý vzťah sme potvrdili aj medzi osobnou zodpovednosťou v zmysle eustresu a aspektom kognitívnej flexibility. Gabrys, Tabri, Anisman a Mathenson (2018) zistili, že ľudia, ktorí skórovali vyššie v dotazníku zameranom na kognitívnu flexibilitu, mali tendenciu hodnotiť osobné pracovné a akademické zodpovednosti v zmysle výzvy. Preto si myslíme, že ľudia ktorí disponujú vysokou mierou kognitívnej flexibility, majú tendenciu hodnotiť prebratú osobnú zodpovednosť v práci v zmysle eustresu, teda ako potenciálnu výzvu a príležitosť. Zistil sa taktiež štatisticky významný, pozitívny slabý vzťah medzi osobnou zodpovednosťou v zmysle eustresu a aspektom podpory k zmene. Nurullah (2012) tvrdí, že sociálna podpora vedie k zmenám v kognitívnom hodnotení stresujúcich situácií. To podporuje aj Greenglassová, (2002), ktorá uvádza, že podpora poskytovaná človeku ostatnými môže v pozitívnom smere zmeniť názor jedinca na stresujúce situácie, medzi ktoré sa zaraďuje podľa autorov Rodriguez, Kozusznik a Peiró (2013) aj osobná zodpovednosť. Preto si myslíme, že ľudia, ktorí disponujú sociálnou podporou majú tendenciu hodnotiť osobnú zodpovednosť prebratú v práci pozitívne, teda v zmysle eustresu, a považovať ju za zdroj výzvy a príležitosti. Nepotvrdil sa štatisticky významný pozitívny vzťah medzi osobnou zodpovednosťou v zmysle eustresu a aspektami vyhľadávania zmeny, predispozícia k zmene a pozitívna reakcia na zmenu. To znamená, že dimenzie vyhľadávania zmeny, predispozícia k zmene a pozitívna reakcia na zmenu nehrajú podstatnú úlohu v procese hodnotenia stresujúcej situácie v oblasti osobnej zodpovednosti v zmysle eustresu.

Naše výskumné zistenia poukazujú na skutočnosť, že medzi celkovou akceptáciou zmeny a **rovnováhou medzi osobným a pracovným životom v zmysle eustresu** existuje štatisticky významný, slabý pozitívny vzťah. Výskumné zistenia Balletta a Kelchtermansa (2008) sú v súlade s našimi výsledkami a hovoria, že učitelia akceptujúci zmenu a hodnotiaci ju v zmysle eustresu sú schopní efektívnymi stratégiami udržiavať rovnováhu medzi osobným a pracovným životom. Keďže výskumná vzorka nepozostávala len z učiteľov, ale z ľudí pracujúcich v rôznych zamestnaniach, myslíme si, že pozitívny vzťah medzi uvedenými premennými sa nevzťahuje len na učiteľov, ale rovnako aj na ostatné profesie. Štatisticky významný, slabý pozitívny vzťah sa preukázal okrem toho medzi dimenziou akceptácie zmeny podpora k zmene a rovnováhou medzi osobným a pracovným životom v zmysle eustresu. Na základe toho si myslíme, že zamestnanci, ktorí disponujú sociálnou podporou prijímanou od svojho okolia pri prežívaní záťažových situácií (Di Fabio, Gori, 2016), sú schopní vnímať vlastnú rovnováhu medzi osobným a pracovným životom v zmysle eustresu, teda výzvy. Parasuraman, Greenhaus a Granrose (1992) uviedli, že podpora prijímaná od okolia, v ktorom sa jedinec nachádza (napr. od partnera) pozitívne ovplyvňuje spokojnosť rodiny zamestnanca a umožňuje lepšie udržiavanie rovnováhy medzi osobným a pracovným životom, čo potvrdzujú aj naše výskumné zistenia. Štatisticky významný pozitívny vzťah sa nepotvrdil medzi dimenziami vyhľadávania zmeny, kognitívna flexibilita, predispozícia k zmene a pozitívna reakcia na zmenu a rovnováhou medzi osobným a pracovným životom v zmysle eustresu. Je možné, že naše predpoklady sa nepotvrdili z dôvodu postavenia našich hypotéz zameriavajúcich sa na vzťah týchto aspektov na základe výskumných zistení z populácie učiteľov. Naš výskum však nebol zameraný len na pedagógov, ale zaoberal sa

zamestnanými ľuďmi v rôznych povolaniach, čo sa mohlo odraziť na výsledkoch nekorešpondujúcich so stanoveným predpokladom.

Zistili sme okrem toho, že akceptácia zmeny je v pozitívnom slabom vzťahu s **pracovnou záťažou** v zmysle eustresu. Tým pádom potvrdzujeme tvrdenia Podsakoffa et. al. (2007) v tom, že pracovná záťaž môže byť vnímaná v pracovnom kontexte ako výzva. Na základe výsledkov si myslíme, že zamestnanci, ktorí majú tendenciu akceptovať zmeny, vnímajú svoju pracovnú záťaž v zmysle eustresu a teda pre nich schopnosť akceptácie zmeny môže byť nápomocná v procese hodnotenia pracovnej záťaže v zmysle výzvy a príležitosti. Štatisticky významný, slabý pozitívny vzťah sa preukázal tiež medzi dimenziou podpora k zmene a pracovnou záťažou v zmysle eustresu. Na základe toho si myslíme, že sociálna podpora, môže prispievať pozitívne k hodnoteniu pracovnej záťaže v zmysle eustresu. To podporuje aj Vašina (2009), ktorý tvrdí, že ľudia s vysokou úrovňou prijímanej sociálnej podpory prežívajú nižšiu úroveň subjektívne hodnotenej pracovnej záťaže.

4.2 Vzťah akceptácie zmeny a hodnotenia stresujúcich situácií v zmysle distresu

V nasledujúcom texte diskutujeme zistenia pre jednotlivé oblasti stresujúcich situácií v práci hodnotené v zmysle distresu vo vzťahu k akceptácii zmeny (a jej aspektom).

Potvrdili sme štatisticky významný, slabý negatívny vzťah medzi dimenziou podpora k zmene a **rovnováhou medzi osobným a pracovným životom** v zmysle distresu. Na základe toho usudzujeme, že ak podpora zo strany okolia, v ktorom sa zamestnanec nachádza, absentuje, vedie to k hodnoteniu rovnováhy medzi osobným a pracovným životom v zmysle distresu. Parasuraman, Greenhaus a Granrose (1992) tvrdia, že podpora prijímaná od okolia, v ktorom sa jedinec nachádza (napr. od partnera) prispieva k udržiavaniu rovnováhy medzi osobným a pracovným životom. Ak však takáto podpora v živote jednotlivca chýba, udržiavanie rovnováhy medzi týmito prostrediami sa môže stať náročnejším a tým pádom môže viesť k hodnoteniu tejto oblasti v zmysle distresu.

Zistenia ďalej ukázali, že akceptácia zmeny a jej aspekty (s výnimkou kognitívnej flexibility) nevykazujú vzťahy so štyrmi skúmanými oblastami stresujúcich situácií v práci (**vzťahy v práci, osobná zodpovednosť, rovnováha medzi osobným a pracovným životom, pracovná záťaž**) hodnotenými v zmysle distresu. Na základe uvedených zistení si dovoľíme tvrdiť, že pri tendencii jednotlivca hodnotiť rôznorodé situácie v práci v zmysle distresu nezáleží na tom, či vo svojom živote vyhľadáva a prijíma zmenu, či je schopný flexibilne meniť svoje názory a rozhodnutia, či sa učí zo zmien, či zo zmien získa určitý druh úžitku a či prijíma sociálnu podporu od svojho okolia pri tom ako čelí zmene.

Akceptácia zmeny sa tak ukazuje ako prospešná pri hodnotení stresujúcich situácií v zmysle eustresu, teda ako výzvy a príležitosti, aj keď si uvedomujeme, že išlo len o slabé zistené vzťahy. Na druhej strane pri hodnotení stresujúcich situácií v zmysle distresu pravdepodobne záleží na iných premenných než na pozitívnom postoji k zmenám. Výnimku môže predstavovať aspekt akceptácie zmeny s názvom **kognitívna flexibilita**. Svedčia o tom zistené štatisticky významné pozitívne vzťahy medzi hodnotením stresujúcich situácií v zmysle distresu v troch oblastiach (vzťahy v práci, osobná zodpovednosť, rovnováha medzi osobným a pracovným životom) a aspektom kognitívnej flexibility, ktoré sú však v rozpore s našim predpokladom. V rámci akceptácie zmeny je práve kognitívna flexibilita dimenziou, ktorá je najmenej preskúmaná. Predošlé výskumy sa vo väčšej miere zaoberali kognitívnou rigiditou, ktorá predstavuje faktor odporu voči zmene (Oreg, 2003). Keď je zamestnanec prvýkrát vystavený pôsobeniu potenciálne stresujúcej situácii, vykonáva hodnotenie, ktoré sa týka rozsahu, v ktorom tento stresor môže

predstavovať hrozbu a pritom hodnotí aj to, či má potrebné zdroje na zvládnutie danej situácie. V tomto prípade často môže dôjsť k tomu, že jednotlivec dospeje k hodnoteniu rýchlo alebo bez toho, aby sa podrobne venoval kontextu stresujúcej situácie. Preto môže byť výhodnejšie, keď proces hodnotenia prebieha pomalším tempom, počas ktorého jednotlivec pristupuje k situácii z viacerých uhlov pohľadu a uvažuje nad možnými hodnoteniami a riešeniami (Lazarus, 1999), čiže využíva práve kognitívnu flexibilitu, ktorá predstavuje spôsob, akým ľudia uvažujú o zmene (Di Fabio, Gori, 2016) a zároveň sa úzko spája s dispozíciou kriticky myslieť (Orakci, 2021). Podľa Gabrysa, Tabriho, Anismana a Mathensona (2018) z tohto hľadiska vytváranie negatívnych hodnotení, kedy sa situácia interpretuje ako hrozba (v zmysle distresu), nemusí byť nevyhnutne kontraproduktívne. Dennis a Vander Wal (2010) uvádzajú, že kognitívna flexibilita preto môže zahŕňať zámerné spracovanie hodnotenia, počas ktorého sa v rámci stresujúcich situácií (aj v oblasti vzťahov v práci, osobnej zodpovednosti a rovnováhy medzi osobným a pracovným životom) určuje viacero alternatívnych hodnotení a vysvetlení. Z našich výsledkov teda vyplýva, že vyššia miera kognitívnej flexibility môže súvisieť s negatívnejším hodnotením (v zmysle distresu) stresujúcich situácií v práci, čo podporujú aj Gabrysis, Tabri, Anisman a Mathenson (2018).

Kognitívnu flexibilitu možno spájať s dispozíciou ku kritickému mysleniu (Orakci, 2021), ktoré predstavuje nevyhnutnú zručnosť k riešeniu problémov na pracovisku, zhromažďovaniu dôkazov a vyhodnocovaniu informácií (Song, Roohr, Kinova, 2024). V našom prípade môže ísť o kritické zhodnotenie situácie z hľadiska prežívania stresu. Autori Su a Shum (2019) v svojej štúdii ukazujú, že hoci kritické myslenie má pozitívne asociácie s kognitívnym fungovaním, jeho asociácie s afektívnym well-beingom môžu byť negatívne, čo môže byť vysvetlením našich výsledkov o tom, že vyššia kognitívna flexibilita môže viesť k hodnoteniu a prežívaniu stresujúcich situácií v práci v ponímaní negatívneho distresu.

Napriek tomu, že kritické myslenie je v 21. storočí považované za nenahraditeľnú kognitívnu zručnosť, jeho súvislosť s afektívnymi aspektmi psychologického fungovania je málo preskúmaná a nedostatočne pochopená. Kritické myslenie je kľúčovou zručnosťou nie len na pracovisku, ale predstavuje tiež jednu z najdôležitejších kvalít vysokoškolského študenta (Buskit, Irons, 2008). Zároveň sa ukazuje, že slovenskí študenti dosahujú jedny z najhorších výsledkov v úrovni kritického uvažovania v rámci krajín EÚ a OECD (Nedelová, 2013). Práve oni budú následne zaradení do pracovného procesu, kde je kritické myslenie tak žiadanou zručnosťou. Vzhľadom na uvedené tvrdenia a zistenia nášho výskumu sa odporúčame v ďalšom výskume hlbšie zamerať práve na kritické myslenie a s ním úzko spojenú kognitívnu flexibilitu nielen v pracovnom kontexte, ale napr. aj u študentov v rámci kariéry a kariérového poradenstva.

ZÁVER

Hlavným cieľom štúdie bolo skúmať vzťahy medzi akceptáciou zmeny a hodnotením stresujúcich situácií v zmysle eustresu a distresu v pracovnom kontexte. Na základe preštudovanej literatúry sme naformulovali hypotézy, ktoré predpokladali pozitívnu súvislosť medzi akceptáciou zmeny a hodnotením stresujúcich situácií v zmysle eustresu a negatívnu súvislosť medzi akceptáciou zmeny a hodnotením stresujúcich situácií v zmysle distresu. Zistili sme, že medzi akceptáciou zmeny a hodnotením stresujúcich situácií v zmysle eustresu existuje štatisticky významný, slabý pozitívny vzťah vo všetkých štyroch preskúmaných oblastiach, ktorými boli vzťahy v práci, osobná zodpovednosť, rovnováha medzi osobným a pracovným životom a pracovná záťaž. Medzi akceptáciou zmeny a hodnotením stresujúcich situácií v zmysle distresu sme nezistili štatisticky významné vzťahy (s výnimkou aspektu kognitívnej flexibility). Z toho vyplýva, že s vyššou mierou akceptácie zmeny sa preukazuje istá tendencia k vyššej miere eustresu, avšak nie k nižšej miere

distresu. Uvedené je v súlade s tvrdením Bransona et al. (2019) a Rodriguezovej, Kozusznika a Peira (2013), podľa ktorých eustres a distres sú dva odlišné konštrukty a nie dva póly jedného kontinua. Chápanie eustresu a distresu ako dvoch odlišných konštruktov podporujú aj naše zistenia pre kognitívnu flexibilitu, ktorá v našom výskume pozitívne súvisela s eustresom a taktiež s distresom. Vander a Wal (2010) uvádzajú, že kognitívna flexibilita môže zahŕňať zámerné spracovanie hodnotenia, počas ktorého sa v rámci stresujúcich situácií určuje viacero alternatívnych hodnotení a vysvetlení. Z uvedeného sa domnievame, že v prípade kognitívnej flexibility môže ísť o alternatívne hodnotenie danej situácie ako hrozby ale zároveň ako výzvy, čo podporuje tvrdenie, že eustres a distres sa môžu vyskytovať súčasne ako reakcia na rovnakú požiadavku (Lazarus, Folkman, 1984). Naše zistenia pre kognitívnu flexibilitu a tvrdenia Orakicho (2021) o úzkom prepojení kognitívnej flexibility s kritickým myslením, ktoré predstavuje nevyhnutnú zručnosť k riešeniu problémov na pracovisku (Song, Roohr, Kinova, 2024) nás vedú k odporúčaniu hlbšieho preskúmania tejto problematiky v ďalšom výskume.

LITERATÚRA

Ballett, K. & Kelchtermans, G. (2008). Workload and willingness to change: disentangling the experience of intensification. *Journal of Curriculum Studies*, 40(1), 47-67. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220270701516463> ISSN 2690-2788.

Bolger, N., Zuckerman, A. & Kessler, R. C. (2000). Invisible Support and Adjustment to Stress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(6), 953-961. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.6.953>

Branson, V., Dry, M. J., Palmer, E. & Turnbull, D. (2019). The Adolescent Distress-Eustress Scale: Development and Validation. *SAGE Open*, 9(3), 1-14. DOI: <https://www.deepdyve.com/lp/sage/the-adolescent-distress-eustress-scaledevelopment-and-validation-XqnAWx4sER?key=sage>

Buskit, W., & Irons, J. G. (2008). Simple strategies for teaching your students to think critically. In D. S. Dunn, J. S. Halonen, & R. A. Smith (Eds.), *Teaching critical 88 thinking in psychology: a handbook of best practices* (pp. 49-57). Chichester, United Kingdom: Wiley Blackwell.

Dennis, J. P. & Vander Wal, J. S. (2010). The Cognitive Flexibility Inventory: Instrument Development and Estimates of Reliability and Validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34(3), 241-253. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10608-009-9276-4>.

Di Fabio, A. (2016). Promoting Well-being: New constructs and instruments in career guidance and counseling. *Career Guidance in Theory and Practice*, 5(10), 8-33. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01916>

Di Fabio, A., Bernaud, J. L., & Loarer, E. (2014). Emotional intelligence or personality in resistance to change? Empirical results in an Italian health care context. *Journal of Employment Counseling*, 51(4), 146-157. DOI: <https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2014.00048.x>

Di Fabio, A., Giannini, M., Loscalzo, Y., Palazzeschi, L., Bucci, O., Guazzini, A., & Gori, A. (2016). The challenge of fostering healthy organizations: An empirical study on the role of workplace relational civility in acceptance of change and well-being. *Frontiers in psychology*, 7, 1748. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01748>

Di Fabio, A. & Gori, A. (2016). Developing a New Instrument for Assessing Acceptance of Change. *Frontiers in Psychology*, 7(802), 1-10. DOI: 10.3389/fpsyg.2016.00802.

- Dunican, B. (2015). *Acceptance of Change: Exploring the Relationship among Psychometric Constructs and Employee Resistance*. [Dizertačná práca] Bowling Green, KY: Western Kentucky University. DOI: <https://digitalcommons.wku.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1079&context=diss>.
- Gabrys, R. L., Tabri, N., Anisman, H. & Mathenson, K. (2018). Cognitive Control and Flexibility in the Context of Stress and Depressive Symptoms: The Cognitive Control and Flexibility Questionnaire. *Frontiers in Psychology*, 9(1), 1-19. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02219>
- Greenblatt, E. (2002). Work/Life Balance: Wisdom or Whining. *Organizational Dynamics*, 31(2), 177-193. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0090-2616\(02\)00100-6](https://doi.org/10.1016/S0090-2616(02)00100-6)
- Gori, A. & Topino, E. (2020). Predisposition to Change is Linked to Job Satisfaction: Assessing the Mediation Roles of Workplace Relation Civility and Insight. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(6), 1-16. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph17062141>
- Greenglass, E. R. (2002). Chapter 3. Proactive Coping. In E. Frydenberg (Ed.), *Beyond coping: Meeting goals, vision, and challenges* (pp. 37- 62). Oxford University Press. DOI: <https://doi.org/10.1093/med:psych/9780198508144.003.0003>
- Chorváthová, D. (2007). Riadenie zmien, Management of changes. *Transfer inovácií*, 10(2007), 179-183. DOI: <https://www.sjf.tuke.sk/transferinovacii/pages/archiv/transfer/10-2007/pdf/179-183.pdf> ISSN 1337-7094
- Kališ, M. & Koša, V. (2020). Priemysel 4.0 – výzvy pre psychológiu práce a organizácie. In I. Piterová, D. Fedáková, & J. Výrost (Eds.), *Zborník príspevkov z 19. Medzinárodnej konferencie psychológia práce a organizácie 2020* (pp. 178-189). Institute of Social Sciences.
- Kebapci, S. & Erkal, H. (2009). *Resistance to Change. A Constructive Approach for Managing Resistant Behaviour*. [Diplomová práca.] Kalmar: Baltic Business School at the university of Kalmar.
- Křivohlavý, J. (1994). *Jak zvládat stres*. Praha: Grada.
- Křivohlavý, J. (2001). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál.
- Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44(1), 1-21. DOI: <https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.ps.44.020193.000245>
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. New York, NY: Springer Publishing Co.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress Appraisal and Coping*. NY: Springer Publishing Company.
- Mihlačová, B. & Toma, R. (2007). Manažment zmien ako prostriedok optimalizácie činnosti podniku. DOI: http://semafor.euke.sk/zbornik2007/pdf/mihalcova_toma.pdf
- Mravec, B. (2011). *Stres a adaptácia*. Bratislava: SAP.
- Nedelová, M. (2013). Overovanie použiteľnosti problémovej úlohy ako nástroja na zisťovanie úrovne kritického myslenia na slovenských vysokoškolákoch v projekte AHELO. *Zborník vedecko-výskumných prác doktorandov PF UMB v Banskej Bystrici*. Banská Bystrica: Inštitút vedy a výskumu PF UMB, 88-98.
- Newman, D. (2019). Manažment zmeny. Pripravenosť na zmenu ako osobnostná charakteristika. In: E. Gajdošová (Ed.), *Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie* (s. 65-69). Žilina: IPV Inštitút priemyselnej výchovy.

- Nurullah, A. S. (2012). Received and Provided Social Support: A Review of Current Evidence and Future Directions. *American Journal of Health Studies*, 27(3), 173-188. DOI: <https://www.researchgate.net/publication/233417277>
- Orakçı, Ş. (2021). Exploring the relationships between cognitive flexibility, learner autonomy, and reflective thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 41. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100838>
- Parasuraman, S., Greenhaus, J. H. & Granrose, CH. S. (1992). Role stressors, social support, and well-being among two-career couples. *Journal of organizational behavior*, 13(4), 339-356. DOI: <https://doi.org/10.1002/job.4030130403> ISSN 1099-1379.
- Podsakoff, N. P., Lepine, J. A. & Lepine, M. A. (2007). Differential Challenge Stressor-Hindrance Stressor Relationships With Job Attitudes, Turnover Intentions, Turnover, and Withdrawal Behavior: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 92(2), 438- 454 DOI: 10.1037/0021-9010.92.2.438.
- Prati, G. & Pietrantonio, L. (2009). Optimism, Social Support, and Coping Strategies As Factors Contributing to Posttraumatic Growth: A Meta-Analysis.. *Journal of Loss and Trauma*, 14(5), 364-388. <https://doi.org/10.1080/15325020902724271>
- Oreg, S. (2003). Resistance to change: Developing an individual differences measure. *Journal of Applied Psychology*, 88(4), 680-693. DOI : <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.4.680>
- Oreg, S. (2006). Personality, context, and resistance to organizational change. *European Journal of Work and Organizational Psychology European Journal of Work and Organizational Psychology*, 15(1), 73-101. DOI: <https://doi.org/10.1080/13594320500451247>.
- Rodriguez, I., Kozusznik, M. W. & Peiró, J. M. (2013). Development and Validation of the Valencia Eustress-Distress Appraisal Scale. *International Journal of Stress Management*, 20(4), 279-308.: DOI: 10.1037/a0034330
- Samah, S., Bahaman, A. S., Turiman, S., Khairuddin, I., & Khairunnisa, M. F. (2017). The roles of managers and acceptance of change in the public sector. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(9), 1-18. DOI: <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v7-i9/3305>
- Shaw, J. B., Fields, M. W., Thacker, J. W. & Fisher, C. D. (1993). The availability of personal and external coping resources: their impact on job stress and employee attitudes during organizational restructuring. *Work&Stress*, 7(3), 229-246. DOI: <https://doi.org/10.1080/02678379308257064>
- Slávik, Š. (1999). Odpor k zmene a jeho prekonávanie. *Scientific papers of the University of Pardubice. Series D Faculty of Economics and Administration*, (4), 327-335. DOI: <https://dk.upce.cz/bitstream/handle/10195/32385/CL89.pdf?sequence=1&isAllowed=y> ISSN: 1211-555x.
- Song, Y., Roohr, K. C., & Kirova, D. (2024). Exploring approaches for developing and evaluating workplace critical thinking skills. *Thinking Skills and Creativity*, 51. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101460>
- Su, M. R., & Shum, K. K. M. (2019). The moderating effect of mindfulness on the mediated relation between critical thinking and psychological distress via cognitive distortions among adolescents. *Frontiers in psychology*, 10, 1455. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01455>
- Taylor, S. E. & Brown, J. D. (1988). Illusion and Well-Being: A Social Psychological Perspective on Mental Health. *Psychological Bulletin*, 103(2), 193-210. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.2.193>

Vašina, B. (2009). *Základy psychologie zdraví*. Ostrava: Ostravská Univerzita.

Večerová – Procházková, A. a Honzák, R. (2009). Stres, eustres a distres. *Via practica*, 6(9), 491-495.

Wanberg, C. R. and Banas, J. T. (2000). Predictors and outcomes of openness to changes in a reorganizing workplace. *Journal of Applied Psychology*, 85(1), 132-142. DOI: <https://doi.org/10.1037/0021-9010.85.1.132>

ACCEPTANCE OF CHANGE IN RELATION TO APPRAISAL OF STRESSFUL SITUATIONS

Abstract: The aim of the paper was focused on research of relationship between acceptance of change and appraisal of stressful situations. The research sample was made of 129 participants between the age of 20 – 64 years old ($M=40.4$; $SD=12.77$), out of which sample 32 participants were men, and 97 of them were women. We used the Slovak version of Acceptance of change scale (AC; Di Fabio, Gori, 2016) to measure acceptance of change. Appraisal of Stressful Situations were measured by using the Slovak version of Valencia Eustress - Distress Appraisal Scale (VEDAS; Rodriguez, Kozusznik, Peiró, 2013). The results of our research showed statistically significant positive relationships between the acceptance of change and appraisal of stressful situations in the sense of eustress in the areas of relationships at work, personal accountability, home – work balance and workload. We did not find significant relationships between the evaluation of stressful situations in the sense of distress and the acceptance of change, with the exception of the aspect of cognitive flexibility, which can be associated with the disposition toward critical thinking (Orakci, 2021).

Key words: acceptance of change, appraisal of stressful situations, eustress, distress

Grantová podpora: UGA IX/3/2023 Analýza a súvislosť kľúčových premenných z problematiky pracovnej psychológie a pozitívnej psychológie

Grantová podpora: VEGA 1/0336/24: Kritické myslenie vo vzťahu k akademickej úspešnosti a rozhodovaniu pre životný kontext vysokoškolského študenta

VZŤAH LOKALIZÁCIE KONTROLY A PRACOVNEJ IDENTITY U VYSOKOŠKOLSKÝCH ŠTUDENTOV

Edina Kozmannová¹, Katarína Baňasová²

¹ Katedra psychologických vied FSVaZ UKF Nitra,

² Ústav aplikovanej psychológie FSVaZ UKF Nitra

kbanasova@ukf.sk

Abstrakt: Hlavným cieľom štúdie bolo overiť vzťah medzi lokalizáciou kontroly a pracovnou identitou u vysokoškolských študentov. Výskumná vzorka pozostávala z 82 respondentov ($M_{vek} = 25,18$; $SD_{vek} = 1,13$). Použitý bol korelačný dizajn a nástroje na meranie zahŕňali Rotterovu škálu lokalizácie kontroly (1966) a Dotazník pracovnej identity (Porfeli, 2011). Výsledky nepreukázali štatisticky významný vzťah medzi lokalizáciou kontroly a pracovnou identitou. Nepotvrdenie súvislosti osobnostnej charakteristiky, akou je lokalizácia kontroly s pracovnou identitou študentov nás môže viesť k ďalším úvahám, čo iné ako lokalizácia kontroly definuje náš postoj k formovaniu rozhodnutí v oblasti pracovnej cesty.

Kľúčové slová: lokalizácia kontroly, pracovná identita, vysokoškolskí študenti

1 ÚVOD

Jednou z kľúčových úloh obdobia adolescencie je hľadanie vlastnej identity. Nejde však iba o nájdenie identity personálnej a sociálnej, ale aj o nájdenie identity pracovnej. Obdobie dospievania a mladá dospelosť sú jedným z najdôležitejších medzníkov v živote každého mladého človeka. Práve v danom období sa mladí ľudia postupne pripravujú na pracovný život (Super, 1980). Pojem pracovná identita je na Slovensku pomerne nový, napriek tomu môžeme nájsť výskumy zohľadňujúce danú problematiku (napr. Hudáková, Sollár, 2020). Dosiahnutie profesijnej identity totiž súvisí s kariérnou zrelosťou (Graef, Wells, Hyland a Muchinsky, 1985), kariérovým rozhodovaním (Chartrand, Robbins, Morril, Boggs, 1990; Vondracek, Schulenberg, Skorikov, Gillespie, Wahlheim, 1995; Wanberg, Muchinsky, 1992), a považuje sa za neoddeliteľnú súčasť vlastného riadenia kariérového rozvoja (Hall, 2002). Vnímanie vlastnej identity je úzko prepojené tiež s osobnostnou štruktúrou človeka. Koncept označovaný ako lokalizácia kontroly poukazuje na vnímanú kontrolu nad vlastným životom, vieru vo vlastné sily, schopnosti (Baštecká, Goldmann, 2001; Rotter, 1966). Základom tradičnej Teórie lokalizácie kontroly je internalistické a externalistické ladenie jednotlivca. V našom záujme je analyzovať, kde na danom kontinuu sa budú nachádzať tí vysokoškolskí študenti, ktorých pracovná identita vykazuje adaptívnu úroveň. V nasledovných kapitolách sa zmienime o skúmaných konceptoch a ich štruktúre.

Lokalizácia kontroly

V slovenskej odbornej literatúre sa môžeme stretnúť s pojmami „lokalizácia kontroly“, „vnímaná kontrola“, „kontrola posilnenia“, ako aj s anglickým originálnym názvom „locus of control“ (Výrost a Slaměnk, 2001; Kebza a Šolcová, 2008; Výrost, 1989; Balážiková, 2019). Nakonečný (2009) tento pojem uvádza ako stredisko alebo ťažisko kontroly a Baštecká a Goldmann (2001) ho nazvali ako umiestnenie vplyvu a moci alebo miesto riadenia. Vyššie sme načrtli, že koncept lokalizácie kontroly vznikol už počas teórie sociálneho učenia. Koncept Rotter definoval ako

unidimenzionálnu premennú (Rotter, 1966). Rotter svoju teóriu o lokalizácii kontroly definoval ako konštrukt, s pólmi internality a externality (Ang, Chang, W. C., 1999). Podľa výskumov od Abouserie (1994) a Sagone, De Caroli (2014) sú ľudia, ktorí nadobudnú vnútornú lokalizáciu kontroly, považovaní za tých, ktorí lepšie zvládajú stresové situácie. Ľudia s lokalizovanou kontrolou smerom dovnútra sa rozhodnú zapracovať na konkrétnej úlohe oveľa s väčším predstihom ako externalisti (Sagone, De Caroli, 2014). Internalistov vidia ostatní ako šťastnejších ľudí, ktorí sú nezávislí od spoločnosti, rodičov, priateľov. Viac si uvedomujú svoje hodnoty, schopnosti, záujmy. Pri rozhodovaní sa riadia sami sebou, niekedy sa uvádza, že majú viac sebavedomia ako externalisti (Lefcourt, 1982; Ng et al., 2006; Taylor, 1982; Kebza, Šolcová, 2008). Ďalšími typickými znakmi pri internalizme sú zvedavosť, tvorivosť, vyššia sebamotivácia a dosiahnutie lepších výsledkov počas štúdia v škole (Wolk, Ducette 1973; Nunn, 1988; Nelson, Kristi, 1995). Vnímaná kontrola je vo výskumoch tiež spájaná s kritickým myslením, akademickým úspechom a rozhodnutiami (Stupnisky et al., 2008; Millar, Shevlin, 2007).

Pracovná identita

Vondracek a Skorikov (1993) definujú pracovnú identitu ako vnútornú reprezentáciu profesionálneho ja, ako aktívneho činiteľa v procese profesionálneho vývinu, ktorá zahŕňa hodnoty, schopnosti self-efficacy, aspirácie a tiež profesijné záujmy dôležité v rámci kariérových volieb a kariérového poradenstva (Hudáková, Sollár, 2017, 2018; Hudáková, Dančová, 2019). Najnovší model pracovnej identity je založený na troch prvkoch: na skúmaní, kariérovom záväzku a kariérovom prehodnotení (Porfeli, Lee, Vondracek, Weigold, 2011). Ide o dimenzie, ktoré sa ďalej členia na konkrétne aspekty pracovnej identity. Dimenzia kariérového záväzku pozostáva z rovnomenného aspektu – kariérového záväzku a identifikácie s kariérovým záväzkom. V prípade aspektu kariérového záväzku ide o pevné rozhodnutie o kariérovej ceste. Identifikácia s kariérovým záväzkom je charakteristická stotožnením sa s danou voľbou (Porfeli et al., 2011). Oblasť kariérového prehodnocovania zahŕňa kariérovú flexibilitu, ktorá v Porfeliho (Porfeli, Lee, Vondracek, Weigold, 2011) poňatí pracovnej identity netvorí adaptívnu dimenziu, ako by sme to mohli z názvu mylne dedukovať. Ide o mieru neurčitosti ohľadne budúceho vývinu kariérovej voľby a momentálneho rozhodnutia. Prehodnocovanie obsahuje tiež oblasť kariérových sebaepochybností, ktorých paralelu vnímame tiež v oblasti ťažkostí s rozhodovaním, ako ich definovali Gati, Krausz a Osipow (1996). Čo sa týka aspektu skúmania (explorácie), ide o oblasť skúmania možností povolání, tak „do šírky“, ako aj „do hĺbky“ existujúcich možností.

Lokalizácia kontroly vo vzťahu k pracovnej identite

Autori Hartman, Fuqua a Jenkins (1988) zistili, že ľudia s interným miestom kontroly sa rozhodujú adaptívnejšie. Tento výsledok podporuje názor, že interne ladeným jednotlivcom viac záleží na ich osobných rozhodnutiach a cieľoch v kariére. Neaves (1989) spája internú lokalizáciu kontroly s nezávislejším rozhodovaním, čo ďalej podporuje úzku súvislosť medzi lokalizáciou kontroly a kariérnym záväzkom. Blustein (1987) a Taylor (1982) v svojich štúdiách nachádzajú negatívny vzťah medzi externým miestom kontroly a kariérnym rozhodovaním. Podľa Chhabra (2013) Milleta (2005), Campbella (2000), Hoflunga (2004) a Chen, Silverthorne (2008) ľudia s interným miestom kontroly vykazujú vyššiu úroveň spokojnosti a odhodlania v kariére. Dané zistenia sú v súlade s predpokladom, že kariérny záväzok je silnejším u jedincov s interným miestom kontroly. Na základe uvedeného môžeme predpokladať, že existuje negatívny vzťah medzi lokalizáciou kontroly a kariérnym záväzkom v zmysle, že faktory kariérového záväzku (kariérový záväzok a identifikácia s kariérovým záväzkom) budú korelovať s interným miestom kontroly.

Podľa Mitchell, Smyser a Weed pracovníci s externým miestom kontroly o sebe pochybovali viac než pracovníci s interným miestom kontroly (1957). Externalisti sú menej ochotní starať sa o svoje životy, pretože v skutočnosti sa domnievajú, že ich životy sa formujú bez ohľadu na ich individuálne úsilie. Sú presvedčení, že život formujú externé, teda vonkajšie činitele, ako je šťastie, osud a náhoda, a sami na jeho vývoj aj keby chceli, nemajú príliš významný vplyv (Kebza a Šolcová, 2008). Dané zistenia nás vedú k predpokladu negatívnych vzťahov medzi dimenziou kariérovej flexibility a sebaپochybností s lokalizáciou kontroly. Napokon posledné dve oblasti skúmanie do „šírky“ a skúmanie do „hĺbky“ spájame skôr s internou lokalizáciou kontroly, pretože obsahujú aktivity, ktoré vedú k vykryštalizovaniu preferencií pre pracovné oblasti a taktiež aktivity k určeniu voľby budúceho povolania (Gati, Krausz a Osipow, 1996), a teda medzi hľadaním informácií do šírky a do hĺbky očakávame s lokalizáciou kontroly obdobne negatívne vzťahy.

METÓDY

Výskumný súbor

Výskumný súbor pozostával z 82 respondentov (44 žien, $M_{vek} = 25,18$; $SD_{vek} = 1,13$). Išlo o študentov z Košíc, Nitry, Bratislavy a Prešova. Zamerali sme sa na končiacich študentov druhého magisterského ročníka vysokej školy, z dôvodu dôležitej etapy života, v ktorej sa aktuálne nachádzajú. Absolvovali už jedno dôležité životné rozhodnutie, pri výbere štúdia vysokej školy a študijného odboru. Predpokladáme, že študenti v poslednom ročníku aktívne uvažujú nad budúcnosťou a pracovnými príležitosťami.

Meracie nástroje

Locus of Control Scale (Rotter, 1966)

Aby sme zistili, či sa respondenti nachádzajú bližšie k pólu internality alebo naopak externality, rozhodli sme sa použiť dotazník Locus of Control Scale (Rotter, 1966). Sebavýpovedový dotazník obsahuje 29 položiek nútenej voľby. Každá položka dotazníka obsahuje 2 tvrdenia z ktorých si respondent musí vybrať tú, s ktorou viac súhlasí.

Dotazník VISA (Porfeli, 2011)

Porfeli (2011) na meranie svojho modelu pracovnej identity vytvoril dotazník VISA (Vocational Identity Status Assessment, 2011). Dotazník obsahuje 30 položiek, z toho 10 pre každú dimenziu a 5 pre každú subškálu. Dotazník VISA obsahuje 3 dimenzie, ktoré sa následne delia na ďalšie 2 podskupiny – kariérne skúmanie sa delí na skúmanie do „šírky“ a do „hĺbky“, kariérny záväzok na rovnomenný kariérový záväzok a identifikáciu so záväzkom a posledná dimenzia, teda kariérne prehodnotenie pozostáva z kariérnej flexibility a kariérovej sebaپochybnosti.

VÝSLEDKY

Uvádžame deskriptívnu štatistiku jednotlivých meraných konceptov (Tab.1) a hodnoty Pearsonovho korelačného koeficientu pre každú dimenziu pracovnej identity v súvislosti s lokalizáciou kontroly (Tab.2).

Tab. 1 Deskripcia použitých škál (n=82)

	Kariérny záväzok	Identifikácia s kariérnym záväzkom	Flexibilita kariérneho záväzku	Kariérové seba pochybnosti	Skúmanie do „šírky“	Skúmanie do „hĺbky“	LOC
M	3,61	3,84	3,05	2,38	2,94	3,38	12,98
SD	0,67	0,68	0,63	0,62	0,72	0,70	2,69
Skew	-0,16	-1,03	-0,52	0,26	-0,46	-0,46	-0,37
Kurt	-0,13	2,68	0,07	-0,11	0,02	0,66	0,11
Min	2,00	1,00	1,20	1,00	1,00	1,00	6,00
Max	5,00	5,00	4,20	4,00	4,33	4,80	19,00

Legenda: n - počet respondentov, M - priemer, SD - štandardná odchýlka, Skew - šikmosť, Kurt - strmosť, Min - minimálna dosiahnutá hodnota, Max - maximálna dosiahnutá hodnota.

Hodnoty dosiahnuté v teste LOC na našej vzorke dosahovali priemernú hodnotu $M=12,98$, $SD=2,69$. Väčšina hodnôt škály LOC sa zoskupuje okolo priemernej hodnoty a len málo študentov bolo vyhranených na škále v zmysle vonkajší LOC - vnútorný LOC. Meranie ukázalo, že dáta v rámci všetkých škál okrem škály Identifikácia s kariérnym záväzkom sú normálne rozložené. Daný fakt nám dovoľuje použiť k overovaniu hypotéz Pearsonov korelačný koeficient.

Tab. 2 Hodnoty Pearsonovho korelačného koeficientu medzi faktormi pracovnej identity a lokalizáciou kontroly (n=82)

	Kariérový záväzok	Identifikácia s kariérovým záväzkom	Kariérová seba pochybnosť	Kariérová flexibilita	Explorácia do šírky	Explorácia do hĺbky
r	-0,217	-0,059	-0,077	0,042	0,073	-0,077
LOC						
p	0,051	0,597	0,494	0,709	0,514	0,494

Legenda: r - Pearsonov korelačný koeficient, p - štatistická významnosť, LOC - lokalizácia kontroly.

DISKUSIA

Za hlavný cieľ štúdie sme považovali odpoveď na otázku, či existuje vzájomný vzťah medzi dimenziami pracovnej identity a lokalizáciou kontroly u vysokoškolských študentov. Výsledky ukázali absenciu vzťahov medzi skúmanými premennými. Pri tvorbe hypotéz sme vychádzali z

faktu, že lokalizácia kontroly je takzvané súvislé kontinuum. Na tomto kontinuu nie je explicitne stanovená hodnota externality a internality (Rotter, 1966). Na základe tohto faktu sme predpokladali pozitívny vzťah medzi lokalizáciou kontroly a dimenziami pracovnej identity v zmysle príklonu k externalizmu. V prípade internalizmu sme predpokladali negatívny vzťah medzi dimenziami pracovnej identity a lokalizáciou kontroly.

Predpokladali sme štatisticky významný negatívny vzťah medzi lokalizáciou kontroly a kariérnym záväzkom. Naša štúdia však tento predpoklad nepotvrdila. Vyzerá to tak, že existujú iné dôležité premenné, ktoré sme do nášho výskumu nezahrnuli a lepšie by vysvetľovali rozdiely v pracovnej identite v nami zvolenej populácii. Môže ísť o rôzne iné osobnostné premenné ako je napríklad veľká päťka osobnostných vlastností, hodnoty, akceptácia zmeny, kritické uvažovanie, stratégie rozhodovania, či copingové stratégie, ktoré jednotlivec zvykne používať pri rozhodovaní v bežnom živote, ale aj v otázke kariéry.

Uvažujeme tiež nad inými ako len osobnostnými faktormi. Taktiež sociálna podpora sa považuje za neoddeliteľný prvok procesných faktorov, musí byť včasná, empirická a musí podporovať nezávislosť človeka (Bowles, 2006; Scull a Johnson, 2000; Prochaska, 2006). Ľudia, ktorí majú obmedzenejší prístup k pomáhajúcim zdrojom a menej sociálnej podpory majú pravdepodobnejšie horšie výsledky v kariére v porovnaní s tými, ktorí majú prístup k faktorom sociálnej podpory (Creed a kol., 2010). Výskum ukázal, že rozhodnutie sa ohľadom kariérnych cieľov patrilo k jedným z najťažších životných rozhodnutí vysokoškolských študentov, a taktiež že rodičia, príbuzní, učitelia, rovesníci a partneri sú dôležitou podpornou sieťou mladých ľudí, ktorí sú v období rozvoja kariérovej dráhy (Fernandes a Bance, 2015).

Aj napriek tomu, že v úvode sme predostreli množstvo výskumov, ktoré nás nabádali k formulovaniu vzťahov medzi lokalizáciou kontroly a pracovnou identitou, výsledky nás predsa len nabádajú zamýšľať sa nad inými premennými, ktoré sú možno relevantnejšími ukazovateľmi formovania ucelenej pracovnej identity. Môžeme zhrnúť, že na vývin viac či menej adaptívneho formovania pracovnej identity jednotlivcov môžu pôsobiť rôzne iné faktory akými sú rodina, fungovanie v rodine, spomínané sociálne vzťahy (Roe, 1957; Gottfredson, 1981), disharmonické rodinné vzťahy (Johnson, Buboltz a Nichols, 1999; Bluestein a kol., 1991; Penick a Jepsen, 1992), sebahodnotenie a rôzne osobnostné a časové perspektívy (Cambell, 1990; Munson, 1992; Hirschi, 2011; Luyckx a kol., 2006), ale aj pohlavie (Scott a Ciani, 2008). Okrem iného môže byť kľúčový aj rôzny proces myslenia, akým je aj samotné kritické uvažovanie. Kritické myslenie je proces cieľavedomého úsudku. V tomto procese rozumne zvažujeme dôkazy, kontext, konceptualizácie, metódy a kritériá, podľa ktorých sa tieto úsudky vytvárajú (The American Philosophical Association Delphi Report, 1990). Tieto ale aj iné premenné, môžu lepšie vysvetliť to, akým spôsobom človek dosahuje tzv. „Achieved“ status pracovnej identity. Zvažovať musíme tiež aj otvorenosť a ladenie pracovného trhu v danom období, v ktorom mladí ľudia dané kariérové rozhodnutie realizujú a pracovné možnosti, ktoré sa ponúkajú študentom, a ktoré môžu pôsobiť viac alebo menej motivačne.

Limity a odporúčania pre ďalší výskum

Je dôležité zdôrazniť limity výskumu, vrátane menšej početnosti respondentov výskumnej vzorky a možných obmedzení spojených s použitými nástrojmi merania. Dané limity by sa mali brať do úvahy pri interpretácii výsledkov a formulovaní záverov. Rotter (1966) pracoval aj s ľuďmi, ktorí už nenavštevovali vysokú školu na rozdiel od našej realizácie, v ktorej sme skúmali populáciu vysokoškolských študentov. Ľudia, čo už nenavštevujú vysokú školu, môžu mať s väčšou pravdepodobnosťou viac vyvinutú kariérnu identitu, keďže už nastúpili do práce. Svoboda (1999)

d'alej vyslovil, že lokalizácia kontroly sa s rastúcim vekom mení, a teda je možné, že sa časom aj viac vyhraní.

Rotterova škála čelila kritike, že sa jedná o jednorozmerný pohľad na konštrukciu lokalizácie kontroly, ktorá stavia ľudí od spektra internality až po externalizmus (Joe, 1971; Lange a Tiggemann, 1981; Komarnik a Rocco, 2009). Kritika bola formulovaná aj autormi ako Dixon, McKee a McRae (1976) a Hana Levenson (1973). Z toho dôvodu sa snažili vytvoriť aj iné nástroje na meranie lokalizácie kontroly. V roku 1981 známa americká klinická psychologička Hana Levenson vytvorila multidimenzionálny model lokalizácie kontroly, takzvanú IPC škálu (Internality, Powerful others, and Chance Scale). Ide o prvú škálu, ktorá je založená na multidimenzionálnej koncepcii lokalizácie kontroly. Na rozdiel od Rotterovej škály, Levensonova IPC škála obsahuje 3 subškály, pričom každá subškála obsahuje 8 položiek. Účastníci každú jednu položku hodnotia na šesťbodovej Likertovej škále. Do budúca je vhodné zvážiť jej použitie.

ZÁVER

Cieľom predkladanej štúdie bola analýza vzťahu lokalizácie kontroly a pracovnej identity v populácii vysokoškolských študentov. V rámci nášho výskumu sme všetky naše stanovené hypotézy zamietli, teda neboli preukázané žiadne štatisticky významné vzťahy. Hypotézy sa nepotvrdili aj napriek tomu, že boli formulované na základe predchádzajúcich výskumných zistení. Vyššie formulované odporúčania pre budúci výskum a zmienené limity práce by mohli pomôcť zlepšiť metodiku a presnosť výskumov v tejto oblasti a posilniť pochopenie problematiky pre vedeckú oblasť, ale aj oblasť kariérového poradenstva. Faktom zostáva, že pracovná identita je neoddeliteľnou súčasťou každého človeka pretože v ňom zohráva veľmi podstatnú úlohu. Je základným prvkom kariérneho rozvoja, ktorý poskytuje rámec pre vytváranie a smerovanie k osobným cieľom. Dosiahnutie ucelenej pracovnej identity je veľmi dôležité obzvlášť pre mladých ľudí, konkrétne vysokoškolských študentov, pretože ide o súčasť vlastného riadenia ich kariérneho rozvoja (Hall, 2002). Možno práve nepotvrdenie súvislosti osobnostnej charakteristiky, akou je lokalizácia kontroly pri formovaní pracovnej identity nás môže viesť k ďalším úvahám, čo iné ako lokalizácia kontroly definuje postoj vysokoškolských študentov k formovaniu rozhodnutí v oblasti pracovnej cesty.

LITERATÚRA

Abouserie, R. (1994). Sources and levels of stress in relation to locus of control and self esteem in university students. *Educational psychology*, 14(3), 323-330.

American Philosophical Association. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. *ERIC document ED*, 315, 423.

Ang, R. P., & Chang, W. C. (1999). Impact of domain-specific locus of control on need for achievement and affiliation. *The Journal of Social Psychology*, 139(4), 527-529.

Balážiková, M. (2019). Real-life frustration from virtual worlds: The motivational potential of frustration. *Acta Ludologica*, 2(1), 56-68.

Baštecká, B., & Goldmann, P. (2001). *Základy klinické psychologie*. Portál.

Blustein, D. L. (1987). Decision-making styles and vocational maturity: An alternative perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 30(1), 61-71.

Blustein, D. L., Walbridge, M. M., Friedlander, M. L., & Palladino, D. E. (1991). Contributions of psychological separation and parental attachment to the career development process. *Journal of counseling psychology*, 38(1), 39.

Bowles, T. (2006). The adaptive change model: An advance on the transtheoretical model of change. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 140 (5), 439-457. doi:10.3200/JRLP.140.5.

Campbell, J. D. (1990). Self – esteem and clarity of the self- concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(3), 538–549. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.3.538>.

Campbell, L. K. (2000). Comparison of level of job satisfaction between internal and external locus of control nurses (rigorous thesis). Texas: Faculty of the Graduate School of Texas A&M University – Commerce.

Creed, P. A., Patton, W., & Hood, M. (2010). Career development and personal functioning differences between work – bound and non – work bound students. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 37-41. doi:10.1016/j.jvb.2009.06.004.

Dixon, D. N., McKee, C. S., & McRae, B. C. (1976). Dimensionality of three adult, objective locus of control scales. *Journal of Personality Assessment*, 40(3), 310-319.

Fernandes, R., & Bance, L. O. (2015). Curriculum and school architecture symposium / workshop. *Indian Journal of Positive Psychology*, 6 (2), 136-142. doi:10.15614/ijpp/2015/v6i2/73835.

Gati, I., Krausz, M., & Osipow, S. H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of counseling psychology*, 43(4), 510.

Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling psychology*, 28(6), 545. Johnson, P., Buboltz, W. C., & Nichols, C. N. (1999). Parental divorce, family functioning, and vocational identity of college students. *Journal of Career Development*, 26(2), 137-146.

Graef, M. I., Wells, D. L., Hyland, A. M., & Muchinsky, P. M. (1985). Life history antecedents of vocational indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 27(3), 276-297.

Hall, D. T. (2002). *Careers in and out of organizations*. Sage.

Hartman, B. W., Fuqua, D. R., & Jenkins, S. J. (1988). Multivariate generalizability analysis of three measures of career indecision. *Educational and Psychological Measurement*, 48(1), 61-68.

Hirschi, A. (2011). Vocational identity as a mediator of the relationship between core self-evaluations and life and job satisfaction. *Applied Psychology*, 60(4), 622-644.

Hoflung, S. E. (2004). The relationship between job satisfaction and locus of control: A study of employees in financial institutions in cheyenne, wyoming (dissertation thesis). Minneapolis: Capella University.

Hudáková, M., & Dančová, K. (2019). Psychometrické vlastnosti multimetódového prístupu k diagnostike kariérových záujmov. E. Maierová, L., Viktorová, M. Dolejš, T. Dominik (Eds.), *PhD. existence*, 232-244.

Hudáková, M., & Sollár, T. (2017). Konštruktový aspekt validity revidovanej verzie Testu na zisťovanie štruktúry všeobecných záujmov (AISTR). E. Maierová, L., Viktorová, J. Suchá, M. Dolejš (Eds.), *PhD. existence*, 93-101.

Hudáková, M., & Sollár, T. (2018). Konštruktová validita Multimetódovej objektívnej testovej batérie záujmov (MOI). E. Maierová, L., Viktorová, J. Suchá, M. Dolejš (Eds.), *PhD existence*, 110-123.

Hudáková, M., & Sollár, T. (2020). Overenie validity Multimetódovej objektívnej testovej batérie záujmov (MOI): Zhodnotenie materiálu pre interpretáciu testových výsledkov. In I. Piterová, D.

- Fedáková, & J. Výrost (Eds.), Zborník príspevkov z 19. medzinárodnej konferencie Psychológia práce a organizácie 2020 (pp. 152 – 163). Institute of Social Sciences CSPS SAS.
- Chartrand, J. M., Robbins, S. B., Morrill, W. H., & Boggs, K. (1990). Development and validation of the Career Factors Inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 37(4), 491.
- Chen, J. C., & Silverthorne, C. (2008). The impact of locus of control on job stress, job performance and job satisfaction in Taiwan. *Leadership & Organization Development Journal*, 29(7), 572-582.
- Chhabra, B. (2013). Locus of control as a moderator in the relationship between job satisfaction and organizational commitment: A study of Indian IT professionals. *Organizations and markets in emerging economies*, 4(08), 25-41.
- Joe, V. C. (1971). Review of the Internal – External Control Construct as a Personality Variable. *Psychological Reports*, 28 (2). s. 619-640.
- Kebza, V., & Solcová, I. (2008). Hlavní koncepce psychické odolnosti. *Československá psychologie*, 52(1), 1.
- Komarnik, M. B., Rocco, T. S. (2009). Internal Versus External Control of Reinforcement: A Review of the Locus of Control Construct. *Human Resource Development Review*, 8(4), p. 463-483, DOI: 10.1177/1534484309342080
- Lange, R. & Tiggemann, M. (1981), „Dimensionality and reliability of the Rotter I – E locus of control scale“, *Journal of Personality Assessment*, Vol. 45, No. 4, pp. 398-406.
- Lefcourt, H. M. (1982). Locus of Control: Current trends in Theory and Research. *Psychology Press*.
- Levenson, H. (1973). Reliability and validity of the I,P and C Scales – A multidimensional view of locus of control. *American Psychological Association Convention*.
- Levenson, H. (1981). Differentiating among internality, powerful others, and chance. *Research with the locus of control construct*, 1, 15-66.
- Luyckx, K., Soenens, B., & Goossens, L. (2006). The personality – identity interplay in emerging adult women: Convergent findings from complementary analyses. *European Journal of Personality*, 20(3), 195-215.
- Millet, P. (2005). Locus of control and its relation to working life: Studies from the fields of vocational rehabilitation and small firms in Sweden (doctoral thesis). Lulea: University of Technology.
- Mitchell, T. R., Smyser, Ch. M., Weed, S. E. (1975). Locus of control: Supervision and work satisfaction. *Academy of Management Journal*, vol. 18, no. 3. pp. 623-631. ISSN 1948-0989.
- Munson, J. C., & Khoshgoftaar, T. M. (1992). The detection of fault-prone programs. *IEEE Transactions on software Engineering*, 18(5), 423.
- Neaves, J. J. (1989). The relationship of locus of control to decision making in nursing students. *Journal of Nursing Education*, 28(1), 12-17.
- Nelson, E., Kristi, M. (1995). The relationship among college students's locus of control, learning styles, and self-prediction of grades. *Education research and perspectives*, 22(2), p. 110-117.
- Ng, T. et al. (2006). Locus of control at work: a meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 27, p. 1057-1087, DOI: 10.1002/job.416.
- Nunn, G. D. (1988). Concurrent validity between the Novicki-Strickland locus of control scale and the state-trait anxiety inventory for children. *Educational and Psychological Measurement*, 48, p. 435-438.

- Porfeli, E. J. (2011). *Vocational Identity Status Assessment (VISA)*. 3 p.
- Porfeli, E. J., Lee, B., Vondracek, F. W., & Weigold, I. K. (2011). A multi-dimensional measure of vocational identity status. *Journal of adolescence*, 34(5), 853-871.
- Porfeli, E. J., Lee, B., Vondracek, F. W., & Weigold, I. K. (2011). A multi-dimensional measure of vocational identity status. *Journal of adolescence*, 34(5), 853-871.
- Prochazka, J. O. (2006). Moving beyond the transtheoretical model. *Addiction*, 101, 268-778. doi:10.1111/j.1360-0443.2006.01404.x.
- Roe, A. 1957. Early determinants of vocational choice. In: *Journal of Counseling Psychology*, [online]. 1957, vol. 4, s. 212-217. [cit. 2020.1.10]. DOI:10.1037/h0045950.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Sagone, E., & De Caroli, M. E. (2014). Locus of control and academic self-efficacy in university students: the effects of Self-concepts. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 114, 222-228.
- Scott, A. B., & Ciani, K. D. (2008). Effects of an undergraduate career class on men's and women's career decision-making self-efficacy and vocational identity. *Journal of Career Development*, 34(3), 263-285.
- Scull, J., & Johnson, N. J. (2000). Re-conceptualizing a change model: Implementation of the Early Literacy Research Project. *Literacy, Teaching and Learning*, 5(1), 43.
- Skorikov, V., & Vondracek, F. W. (1993). Career development in the Commonwealth of Independent States. *The Career Development Quarterly*, 41(4), 314-329.
- Stupnisky, R.H., Renaud, R.D., Daniels, L.M. et al. (2008). The Interrelation of First-Year College Students' Critical Thinking Disposition, Perceived Academic Control, and Academic Achievement. *Res High Educ* 49, 513-530.
- Svoboda, M., Humpolíček, P., & Šnorek, V. (2010). *Psychologická diagnostika dospělých*. PORTÁL sro.
- Taylor, K. (1982). An Investigation of Vocational Indecision in College Students: Correlates and Moderators. *Journal of Vocational Behavior*, 21, p. 318-329.
- Taylor, K. M. (1982). An investigation of vocational indecision in college students: Correlates and moderators. *Journal of Vocational Behavior*, 21(3), 318-329.
- Vondracek, F. W., Schulenberg, J., Skorikov, V., Gillespie, L. K., & Wahlheim, C. (1995). The relationship of identity status to career indecision during adolescence. *Journal of adolescence*, 18(1), 17-29.
- Výrost, J. (1989). *Sociálně-psychologický výskum postojov*. Veda.
- Výrost, J., & Slaměník, I. (2001). *Aplikovaná sociální psychologie II*, první vydání.
- Wanberg, C. R., & Muchinsky, P. M. (1992). A typology of career decision status: Validity extension of the vocational decision status model. *Journal of counseling psychology*, 39(1), 71.
- &&for control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 26(3), p. 420-426.

LOCUS OF CONTROL AND VOCATIONAL IDENTITY IN UNIVERSITY STUDENTS

Abstract: The main aim of this study was to examine the relationship between locus of control and vocational identity in university students. The research sample consisted of 82 respondents, $M_{age} = 25.18$; $SD_{age} = 1.13$. A correlational design was used and measurement instruments included the Rotter Locus of Control Scale (1966) and the Vocational Identity Status Assessment (Porfeli, 2011). Results showed no statistically significant relationship between locus of control and vocational identity. Failure to confirm the association of a personality characteristic such as locus of control in the formation of work identity may lead us to further consider what defines our attitudes toward forming work decisions other than locus of control.

Keywords: locus of control, vocational identity, university students

Grantová podpora: VEGA 1/0336/24: Kritické myslenie vo vzťahu k akademickej úspešnosti a rozhodovaniu v špecifických oblastiach života študentov; UGA IX/1/2023 Aktuálne koncepty kariérového poradenstva z pohľadu holistického prístupu.

7. ročník, číslo 2, rok 2024

Dátum vydania: december 2024

Názov a adresa vydavateľa

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva

Kraskova 1, 949 74 Nitra, 037/6408758, pp@ukf.sk

Názov a adresa nakladateľa

Redakčná rada

prof. PhDr. Tomáš Sollár, PhD. - šéfredaktor

prof. PhDr. Michal Kozubík, PhD.

doc. PhDr. Andrea Solgajová, PhD.

Mgr. Jana Turzáková, PhD.

Jazykový redaktor: Mgr. Mária Semanišinová

Technický redaktor: Mgr. Zuzana Majerová

Obálka: PaedDr. Tomáš Turzák, PhD.

Periodicita: dve čísla ročne

Distribútor:

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva

Kraskova 1, 949 74 Nitra, 037/6408758, pp@ukf.sk

registračné číslo Ministerstva kultúry SR: EV 228/23/EPP

copyright ©

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva

index v referátovom časopise