

PRÍČINY PRODUKCIE RIZIKOVÉHO SPRÁVANIA V DOSPIEVANÍ V KONTEXTE EDUKAČNÉHO PROSTREDIA

CAUSES OF RISK BEHAVIOR PRODUCTION IN ADOLESCENCE IN THE CONTEXT OF EDUCATION ENVIRONMENT

MICHAL ČEREŠNÍK

Katedra pedagogickej a školskej psychológie, Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre,
Dražovská 4, 949 74 Nitra, SR, mceresnik@ukf.sk

Abstrakt: *V príspevku sa zameriavame na definovanie možných príčin rizikového správania detí a dospievajúcich vo vzťahu k edukačnému prostrediu. Z veľkého rozsahu potenciálnych príčin sa detailnejšie venujeme progresívnej deteriorácii Ja, kolektívnemu autizmu, zmene socio-demografických charakteristík, pôsobeniu médií v skorom detstve, poruche pripútania (rodinný kontext), ale tiež zhoršeným výsledkom v matematickej, prírodovednej a čitateľskej gramotnosti u dospievajúcich vstupujúcich do systému vyššieho sekundárneho vzdelávania alebo zhoršenej osobnej pohode dospievajúcich (školský kontext). Sme si vedomí toho, že spracovanie problému nie je komplexné. Čitateľovi/čitateľke ponúkame prehľad problémových premenných, ktoré považujeme za kľúčové v súčasnom edukačnom prostredí. To je presýtené rozmanitými formami rizikové správania, ktoré nie sú systémovo riešené. V závere príspevku prezentujeme model, ktorý v zjednodušenej forme vysvetľuje vzťah problémového nastavenie edukačného prostredia a produkcie rizikového správania.*

Kľúčové slová: *rizikové správanie; edukačné prostredie; osobná pohoda; bezmocnosť; beznádej*

Abstract: *In our contribution we focused on the definition of the possible causes of the child and adolescent risk behaviour in the relation with the educational environment. From the huge amount of the potential causes we focused in detail on the progressive deterioration of Self, collective autism, change of the socio-demographic characteristics, effect of the media early childhood, attachment disorder (family context), but also on the degradation of the Mathematics, Science and Reading performances of the adolescent entering the system of the higher secondary education or degradation of the personal well-being (school context). We are aware of that the elaboration of the problem is not complex. We offer the review of the problem variables which we consider to be crucial for the present educational environment to the reader. The educational environment is overfilled by the various forms of the risk behaviour and it is not solved systematically. In the end of the contribution we present the model which explains the relation between the problematic setting of the educational environment and production of the risk behaviour in the simplifying form.*

Key words: *risk behaviour; educational environment; well-being; helplessness; hopelessness*

1 Úvod

Rizikové správanie je fenomén, na ktorý možno nazerať z viacerých uhlov pohľadu. Napríklad ako na dôsledok špecifickej konfigurácie osobnostných premenných, dôsledok rodinnej výchovy, dôsledok školskej výchovy, dôsledok zlyhania spoločnosti. V tomto príspevku sa orientujeme najmä na školské prostredie a identifikujeme niektoré problematické premenné, ktoré sa môžu podieľať na zvyšovaní produkcie rizikového správania v detskom veku a dospievaní.

2 Rizikové správanie

Rizikové správanie dospievajúcich je jeden z aktuálnych problémov edukačného prostredia. Uvažovať o tomto probléme môžeme z hľadiska osobnostnej vulnerability a môžeme definovať osobnostné vlastnosti, ktoré môžu zvyšovať pravdepodobnosť produkcie rizikového správania. Vo svojich úvahách by sme sa určite dostali k takým vlastnostiam ako sú impulzivita, neurotické nastavenie, vyhľadávanie nového, túžba po odmene, ale aj nadšenie, či nekonvečnosť.

Dôležitou otázkou je však aj to, či edukačné prostredie nevytvára podmienky na to, aby v ňom mohla dospievajúca populácia produkovať rizikové správanie a aby bolo toto správanie prehliadané, resp. tolerované.

Tabuľka 1 Rizikové a protektívne faktory SRS-D

	Rizikové faktory	Protektívne faktory
Individuálne	zanedbávanie a zneužívanie	vysoká inteligencia
	poruchy správania	vysoká sebaúcta a sebadôvera
	genetická záťaž	pozitívne perspektívy do budúcnosti
	nízka sebadôvera a sebaúcta	sociálne spôsobilosti
	chronické ochorenie, handicap	schopnosť sebakontroly
	zlý školský prospech	vhodní/é priatelia/lky
	nízke aspirácie	pozitívna skupina vrstovníkov/čok
	neisté perspektívy do budúcnosti	pozitívna orientácia na školu, zdravie
	beznádej	religiozita
	nezamestnanosť	dobrovoľníctvo
	priatelia/priateľky s problémovým správaním	
	príslušnosť k menšinám	
tehotenstvo, vlastné rodičovstvo		
Rodinné	strata v rodine	dobré vzťahy
	dlhodobý konflikt	otvorená komunikácia
	chronicky chorí rodičia	neautoritatívna podpora
	nedostatočná komunikácia	súlad v hodnotách
	dysfunkčná rodina	orientácia na iné než konzumné hodnoty
	nízky alebo veľmi vysoký socio-ekonomický status	stredná sociálna trieda
	príliš autoritatívni alebo benevolentní rodičia	
	rozpory medzi hodnotami	
Spoločenské	chudoba	kvalitné školy
	nezamestnanosť	záujem o mládež
	príležitosť k nelegálnym činnostiam	malá permisivita k negatívnym javom
	negatívne vzory	pozitívne posolstvá v médiách
	glorifikácia rizikového správania	príležitosti pre uplatnenie tvorivosti
	legálny prístup k zbraňam	prísne zákony o zbraňoch a drogách
	neporiadok v komunite	silná sociálna kontrola
	dostupnosť drog	sankcie za priestupky
nerepresívna legislatíva		

zdroj: J. Hamanová, L. Csémy (2014), p. 36-37; upravené

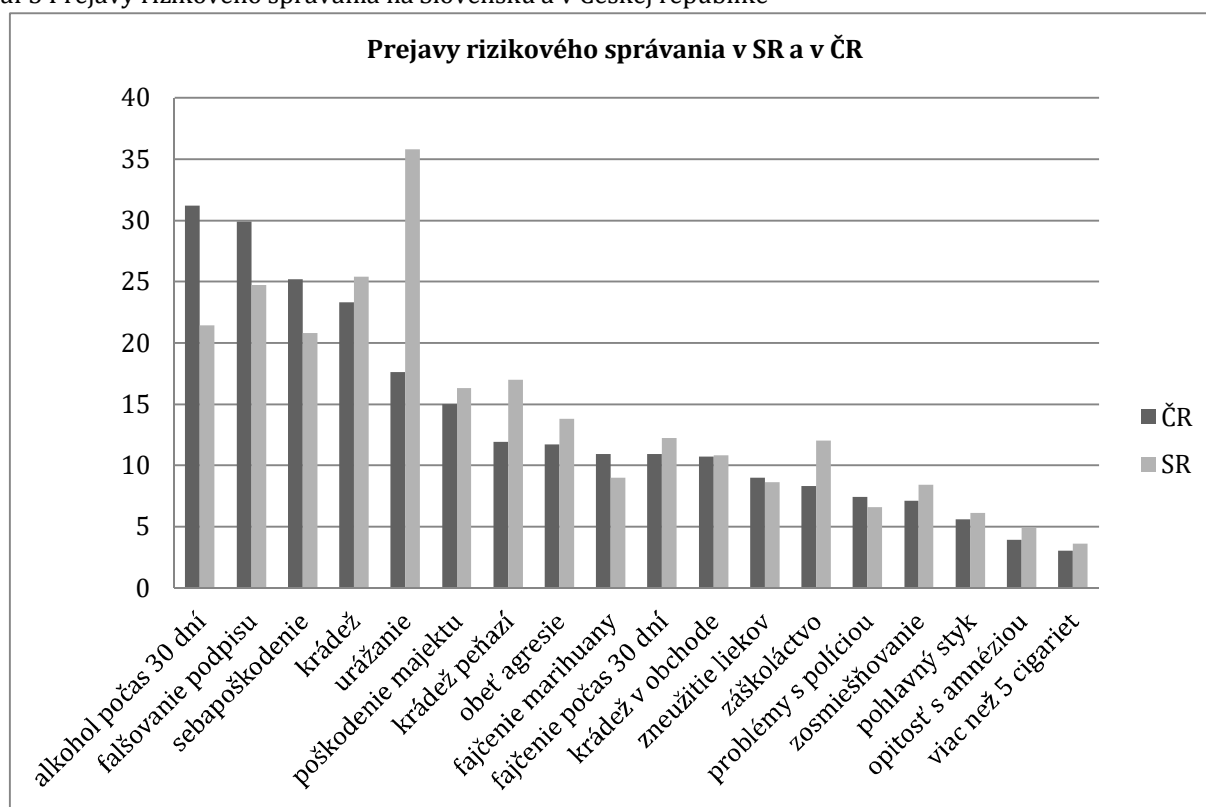
Pri vymedzení rizikového správania sa môžeme oprieť o viacero silných teórií, ktoré vymedzujú jeho vznik alebo popisujú kategórie, ktoré ho sýtia. Pre potreby tohto príspevku sme sa rozhodli vychádzať z teórie R. Jessora (1991), v ktorej autor operuje s pojmom syndróm rizikového správania v dospievaní (v anglickom originále „risk behavior syndrome in adolescence“; RBS – A). Autor (Jessor, 1998) predpokladá, že rizikové správanie je definované v kategóriách zneužívania psychoaktívnych látok, porúch správania a rizikových sexuálnych aktivít. Novšie prístupy, napr. prístup V. Nielsen Sobotkovej a kol. (2014), pracujú s viacerými kategóriami, medzi ktoré zaraďujú (1) záškoláctvo, (2) klamanie, (3) agresivitu, (4) násilné správanie, šikanu, kyberšikanu, (5) kriminálne správanie (napr. krádeže), (6) závislosti (látkové aj nelátkové), (7) rizikové správanie na internete, (8) rizikové sexuálne správanie, (9) rizikové správanie v doprave, (10) extrémne rizikové športy, hazardné aktivity, (11) užívanie anabolík a steroidov, (12) nezdravé stravovacie návyky, (13) extrémizmus (napr. pravíkový, ľavicový, náboženský) a subkultúry (napr. skinheads, DIY, squatting), (14) xenofóbiu, rasizmus, intoleranciu, antisemitizmus. Z hľadiska najfrekvencovanejších foriem rizikového správania vyskytujúcich sa v edukačnom prostredí možno uvažovať o piatich základných kategóriách, ktorými sú (1) závislostné správanie, (2) delikventné správanie, (3) šikanovanie, (4) rizikové stravovacie a pohybové aktivity, (5) rizikové sexuálne správanie (Čerešník, 2016b). Upozorňujeme však na to, že informácie o tejto citlivej oblasti musia byť

posudzované vo vzťahu k poznaniu rodinného kontextu, rovesníckych vzťahov i samotného edukačného prostredia, a to tak, aby sme sa vyhli aktivitám „harm-reduction“ tam, kde nie sú potrebné a efektu náklady.

Vráťme sa ale späť k úvahe o možnom škodlivom pôsobení edukačného prostredia na produkciu rizikového správania. V tabuľke 1 uvádzame prehľad rizikových a protektívnych faktorov, ktoré, podľa výsledkov komparačných štúdií v oblasti RBS – A (napr. Costa, Jessor, Turbin, 2005; Costa, Jessor, M.S. Turbin, 2007) ovplyvňujú výskyt rizikového správania. Tučným písmom sme zvýraznili tie charakteristiky, ktoré, podľa nášho názoru, môžu byť kľúčovými vo vzťahu k súčasnému nastaveniu edukačného prostredia. Samozrejme, že o vzťahu *produkcia rizikového správania dospievajúcimi – nastavenie edukačného prostredia* nemožno uvažovať kauzálné. Problém je surčitostou multifaktoriálny a mnoho fenoménov je charakterizovateľných prostredníctvom koincidencie, resp. kovariancie. Napriek tomu by sme chceli upozorniť na paralely osobnostného a sociálneho nastavenia v kontexte produkcie rizikového správania.

Ako je to vlastne s produkciou rizikového správania na Slovenských školách? V grafe 5 ponúkame prehľad našich zistení na vzorke cca 1800 slovenských a cca 4200 českých dospievajúcich vo veku 10 až 15 rokov (bližšie výsledky slovensko-českého projektu nájdete v publikácii Čerešníka a Dolejša (2015)). Z výsledkov je zrejmé, že najväčšie problémy v oboch krajinách predstavuje pitie alkoholu, falšovanie podpisov rodičov, krádeže, sebapoškodzovanie a urážanie (číslo 1 na Slovensku). Dáta sme získali prostredníctvom metódy VRCHA/VRSA v pôvodnom autorstve M. Dolejš, O. Skopal. Metóda bola medzičasom štandardizovaná (Dolejš, Skopal, 2015).

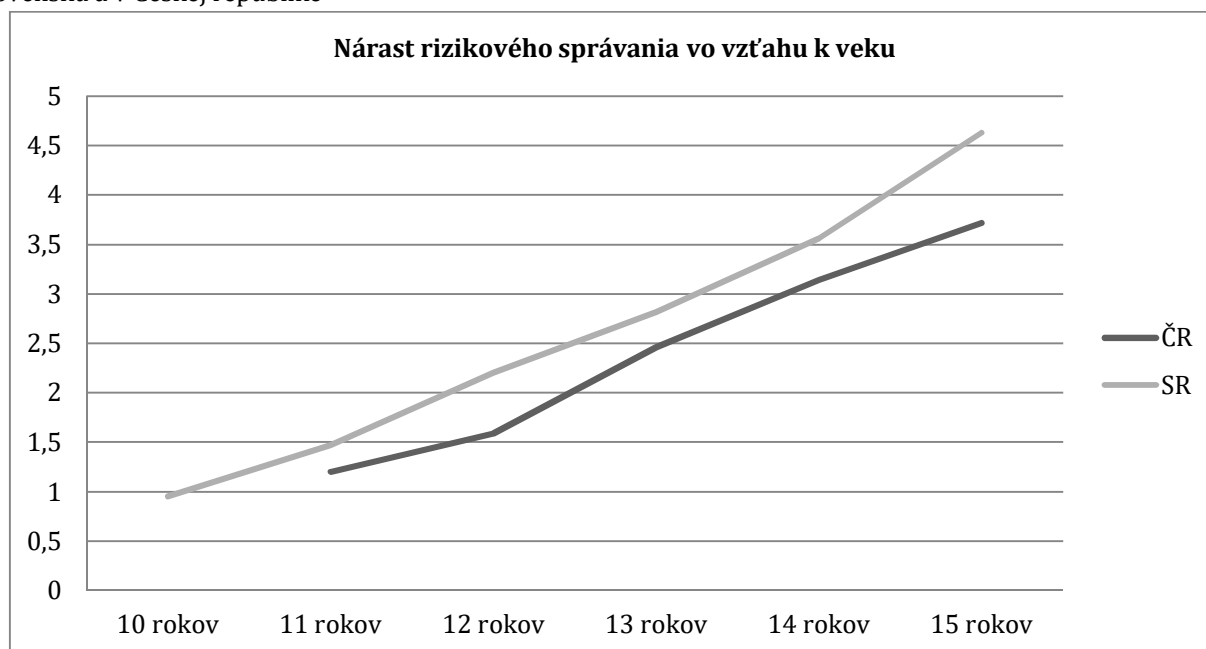
Graf 5 Prejavy rizikového správania na Slovensku a v Českej republike



zdroj: Čerešník (2016c)

V grafe 6 ponúkame vývojovú krivku nárastu produkcie rizikového správania v systéme nižšieho sekundárneho vzdelávania. Z dát je zrejmé, že na Slovensku sa dospievajúci správajú rizikovejšie ako v Českej republike a že pri porovnaní 10-ročných (5. ročník ZŠ) a 15-ročných (9. ročník ZŠ, resp. kvarta gymnázia) produkcia rizikového správania rámcovo narastá 5-násobne.

Graf 6 Vývojová krivka rizikového správania dospelých v systéme nižšieho sekundárneho vzdelávania na Slovensku a v Českej republike



zdroj: Čerešník (2016c)

Ako to je s produkciou rizikového správania v porovnaní s európskymi krajinami?

Podľa štúdie HBSC z roku 2014 (Inchley, J. et al., 2016) je Slovensko na 8. mieste (42 posudzovaných krajín) v premennej *fajčenie cigariet aspoň raz do týždňa u 15-ročných* (17 %). Česká republika je na 16. mieste (13 %). V *pití alkoholu aspoň raz za týždeň* sa slovenskí 15-roční umiestnili na 15. mieste (15 %), českí 15-roční na 10. mieste (17 %). *Aspoň jednu skúsenosť s kanabisom* uvádza na Slovensku 17 % 15-ročných (16. miesto), v Českej republike 23 % 15-ročných (6. miesto). *Skúsenosť so sexom* bola zistená u 16 % slovenských 15-ročných (36. miesto) a u 23 % českých 15-ročných (9. miesto). Nelichotivé 8. miesto patrí slovenským 15-ročným pri priznaní sa k tomu, že *viac ako raz v poslednom mesiaci niekoho šikanovali* (14 %). Česká republika obsadila 33. miesto (4 %).

Podľa štúdie ESPAD (35 posudzovaných krajín) z roku 2015 (Kraus et al., 2016), zameranej na skupinu 15-16 ročných, je *mesačná prevalencia užívania alkoholu* 49 % na Slovensku a 68 % v Českej republike. Európsky priemer (spolu s údajmi z USA) predstavuje 48 %. *Celoživotná prevalencia kanabisu* je na úrovni 26 % na Slovensku a 37 % v Českej republike. Priemernou hodnotu je 16 %. *Mesačná prevalencia užívania tabaku* je 31 % na Slovensku a 30 % v Českej republike. Priemer je na úrovni 21 %. Výsledky štúdií sú mierne diskrepančné. Slovensko i Česká republika však dosahujú v skupine 15-ročných skôr nadpriemerné hodnoty v zmysle produkcie rizikového správania.

3 Rodinné prostredie

Edukačné prostredie je akékoľvek prostredie, v ktorom prebieha edukácia. Môže ním byť škola, školský klub, materské škola, centrá voľného času, ale i rodina. My by sme sa chceli orientovať na prostredie školy, ale bez zohľadnenia skúseností dieťaťa mimo kontextu školy to zrejme nepôjde. Sústredíme sa pritom na niektoré potenciálne ohrozenia, ktoré môžu spolupôsobiť v systéme rizikových faktorov podieľajúcich sa na produkcii rizikového správania.

Od roku 1987 upozorňuje R.F. Baumeister na problémy s vlastným Ja, ktoré označuje ako *progresívnu deterioráciu Ja*. To, podľa neho, ostáva skryté a vystavené zážitkom sebaklamu. Inak povedané, ľudia majú, podľa neho, problém so sebadefinovaním, pretože je príliš komplexné, problematicky dosiahnuteľné a výsledok je neistý. (Dospelávajúci) ľudia ako keby očakávali návody ako pracovať so sebaopätím a očakávajú konečné riešenie bez úvahy o nutnosti redefinície Ja v súlade s hierarchickými štandardmi (napr. s aktuálnou preferenciou hodnôt).

J. Prekopová (2009) píše o *kolektívnom autizme*, v ktorom žijeme ako emočne plochí a sociálne menejcenní ľudia v mnohom podobní ľuďom s Kannerovým syndrómom. Možno uvažovať o tom, že je to dôsledok skorých skúseností. Jednou z prvých je fixovanie svetelných zdrojov ako jediných stabilných bodov vo fáze, kedy by sa dieťa malo pripútať k svojej matke. Predstavte si dieťa, ktoré plače na novorodeneckom oddelení, pretože je hladné, pretože potrebuje cítiť blízkosť mamy, pretože sa zrazu zjavilo v tomto svete a v prvých okamihoch to veru nie je príjemný zážitok. Prestavte si, že hľadá istotu a jediný stabilný bod, ktorý nachádza, je svetlo nad jeho hlavou, nad postieľkou, v ktorej leží (porovnajte s obrazom dvoch ľudí vedľa seba, ktorí namiesto reálneho dialógu radšej pozerajú do svetelných zdrojov pred sebou – mobilných telefónov). Druhou je takmer s istotou problematický vzťah s rodičmi, ktorí napriek maximálnej snahe (v optimálnom prípade) dať svojmu dieťaťu to najlepšie, replikujú chyby svojich rodičov, ktorí ich prevzali od svojich rodičov. Skúste si prečítať knihu nejakého „psychologického veľikána“ s osobným obsahom. Napríklad od Rogersa, Junga alebo Lowena. Určite sa v nej stretnete s konštatovaním, že detstvo týchto ľudí nebolo šťastné, resp. ho tak nevnímajú a predpokladajú, že ide o kolektívnu skúsenosť.

V porovnaní s 80-tymi a 90-tymi rokmi 20. storočia sa výrazne *mení výchovný štýl* rodičov, a to aj v dimenzii emočného vzťahu, aj v dimenzii riadenia. Mnoho výskumov (z najnovších napr. Ďuricová, Hašková, 2016) poukazuje na zmenu v rozložení výchovných štýlov (porovnaj s Čáp, Boschek, 1994). V mnohých rodinách sa štandardom stáva negatívny emočný vzťah k dieťaťu, slabé, prípadne rozporné riadenie. Bazálna osobnosť dieťaťa založená na kódovaní spomienok prostredníctvom emócií sa tak stáva, neistá, jeho sebahodnota je v troskách.

Deti veľmi skoro odkladáme pred televízne obrazovky a ponúkame im výtobytky najmodernejších informačných technológií. A to aj napriek varovaniu Americkéj pediatickej akadémie (1999), ktorá vydala *príspevok o mediálnej edukácii a jej dôsledkoch*. Formulovala deväť odporúčaní v súvislosti s vplyvom médií na detskú psychiku. V bode 3 sa píše nasledovne: „Pediatri/pediatričky by mali upozorňovať rodičov, aby svojim deťom mladším ako 2 roky nedovolili sledovať televíziu. Napriek tomu, že niektoré programy sú určené pre túto vekovú skupinu, výskum v oblasti skorého vývinu mozgu ukázal, že deti majú kritickú potrebu priamej interakcie s rodičmi a inými dôležitými ľuďmi, ktorí sa o ne starajú. Tieto interakcie sa podieľajú na zdravom raste detského mozgu a vývine primeraných sociálnych, emocionálnych a kognitívnych spôsobilostí. Preto by sme mali takto malé deti od sledovania televízie odrádzať.“ (tamže, s. 342)

Populácia stráca reprodukčný potenciál. Inštitút manželstva je oslabený. O tomto stave možno uvažovať, ako o „prirodzenom vývoji“ hodnôt spoločnosti. My si však myslíme, že dieťa potrebuje vzťah prototypálnej povahy, vzťah rodič-dieťa. Teda vlastne by som sa malo písať o vzťahu rodičia-dieťa. Domnievame sa, že dieťa vníma rodičov ako dvojjedinú bytosť (Čerešník, 2016b). Nevyhnutne potrebuje matku i otca a puto medzi nimi, ktoré sa pretaví do zdravého vzťahu k dieťaťu, v ktorom budú saturované jeho biologické, psychické i sociálne potreby. Ak to tak nie je, dieťa daný stav prežíva ako chýbanie. Nevyhnutne bude hľadať prostriedky, ako toto chýbanie odstrániť alebo aspoň ako kompenzovať nedostatok alebo ako naň zabudnúť. S vysokou pravdepodobnosťou sa mu to však nepodarí. Vznikne u neho *porucha pripútania* (attachment disorder), ktorá sa bude prejavovať problémami pri riešení konfliktov, neschopnosťou preberať zodpovednosť, manipulatívnym a hostilným správaním, problémami v empatii a v dôvere, neschopnosťou prijímať a dávať ozajstnú lásku, problémom s blízkosťou (aj sexuálnou), negatívnym a provokujúcim správaním, klamaním, slabou sebakontrolou a impulzivitou, prejavovaním zlosti, ktorá ho ochráni pred citmi strachu a smútku, citmi izolácie, frustrácie, depresívnou symptomatikou, nízkou odolnosťou voči stresu, závislostným správaním, hypervigilanciou a agitovanosťou, zmätenosťou, bezmocnosťou a beznádejou a pod. (Institute for Attachment & Child Development; <http://instituteforattachment.org/learn-about-attachment-disorder/common-questions/#1>). Len zopár štatistík k tomuto alarmujúcemu stavu. Podiel obyvateľstva vo veku 0 až 18 rokov klesol medzi rokmi 2005 a 2015 o 13 % (ŠÚ SR, 2016a). V Slovenskej republike evidujeme v rokoch 2005 až 2015 cca 25000 až 29000 sobášov ročne (ŠÚ SR, 2016b). V tom istom období evidujeme cca 9200 až 13200 rozvodov ročne (ŠÚ SR, 2016b). Počet živonarodených detí osciloval v rokoch 2005 až 2015 medzi 54000 až 60000 ročne (ŠÚ SR, 2016b). V porovnaní s rokom 1980, kedy doznieval babyboom 70-tych rokov, ide o približne 30 %-ný pokles sobášnosti, 30 %-ný nárast rozvodovosti a 40 %-ný pokles pôrodnosti.

Mohli by sme pokračovať ďalšími negatívnymi zisteniami, ktoré nie sú ojedinelé. Sú skôr typické. Patrí medzi ne napríklad slabé riadenie denných rituálov detí (umývanie zubov, spoločné večere rodiny, pravidelný spánkový režim a dostatok času na spánok), slabý dôraz na zdravé stravovanie (konzumácia čerstvej zeleniny a ovocia), oslabovanie komunikácie medzi rodičmi a deťmi a pod. (Currie, C. et al., 2008, Currie, C. et al., 2012).

Toto sú niektoré z mnohých problémov, ktoré mrzačia psychiku detí. Tie prichádzajú do školy, ktorá na jednej strane deklaruje zameranie na človeka a na strane druhej sa mu vyhýba.

4 Školské prostredie

Veľmi krátko po vzniku samostatného slovenského štátu vznikol podnetný projekt s krycím názvom Milénium. Išlo vlastne o Koncepciu rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov (Rosa, Turek, Zelina, 1999). V tejto koncepcii autori konštatujú, aký je stav školstva v roku 1999, definujú vízie na strednodobé obdobie a aj princípy, pomocou ktorých ich možno dosiahnuť. Aby sme naplnili kritérium objektivity, treba povedať, že niektoré z odporúčaní boli skutočne realizované (napr. decentralizácia školstva, zaradenie materských škôl do systému vzdelávania, variabilita vzdelávacieho obsahu v zmysle školských vzdelávacích programov a pod.). Na druhej strane, je otázkou osobného presvedčenia, či sme sa priblížili pri reforme školstva kľúčovým obsahom tohto dokumentu.

V koncepcii rozvoja školstva z roku 1999 sú obsiahnuté predpokladané ideály – za všetky uvedieme aspoň niektoré (parafrázy):

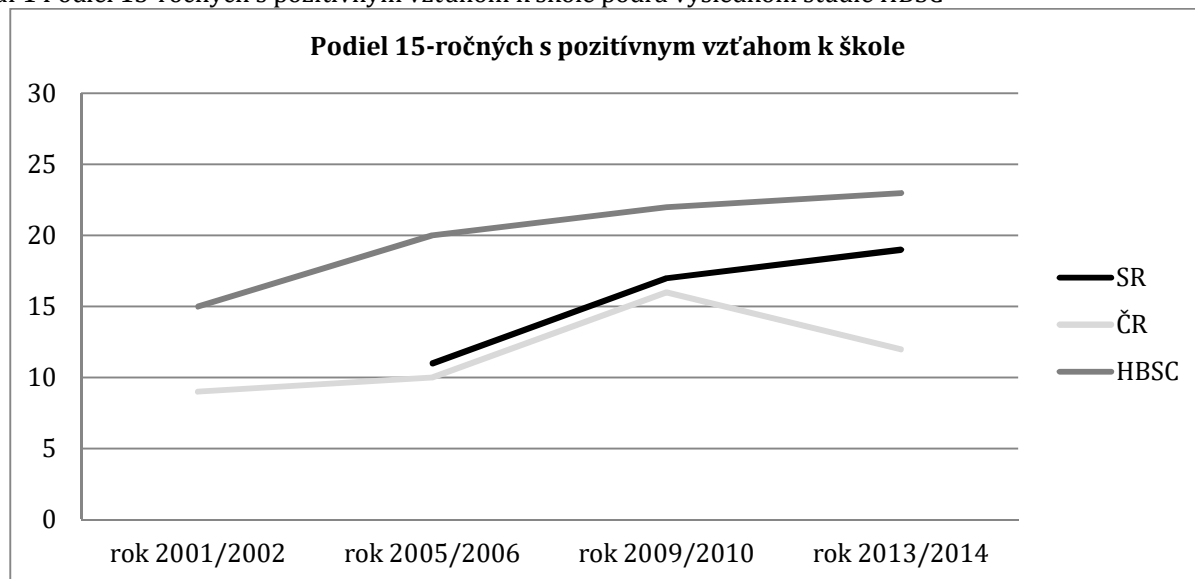
- hodnoty, ktorým máme deti učiť, sú morálka, múdrosť, aktivita, šťastie;
- školy potrebujú podporné orgány a inštitúcie (poradne, školské psychologičky, školské lekárky atď.);
- je potrebné pracovať s primárnymi zdrojmi informácií, tzn. s pôvodnými zdrojmi;
- najvyšším cieľom výchovy je integrovaná osobnosť;
- je potrebné vytvárať podmienky inkluzívnemu vzdelávaniu a uplatňovania antidiskriminačného prístupu;
- koncepciou edukácie by mala byť tvorivo-humanistická výchova so všeobecne známymi procesmi: kognitivizácia, emocionalizácia, axiologizácia, socializácia, kreativizácia, motivácia, autoregulácia;
- pre vzdelávanie je kľúčová kvalita a systematizácia;
- predpokladanými schopnosťami, bez ktorých sa človek budúcnosti pravdepodobne nezaobíde, sú komunikačné schopnosti, kritické myslenie, intra- a interpersonálne schopnosti, informačno-technické schopnosti, občianstvo.

Pri pohľade na takto definované ideály sa nemožno vyhnúť dojmu, že ich dosahovanie ide akosi „dostratena“. Ide o paušalizované tvrdenie, ktoré neplatí pre všetky školy. V prevažne väčšine z nich sa však stretáme s negatívnym postojom detí k škole, z ktorého vyplýva nízka motivácia k učebnej aktivite a následne individuálne podštandardné výkony v škole, nízke kognitívne výkony preukázateľné vo všetkých typoch sledovaných gramotností, nízka miera osobnej pohody, relatívne vysoká miera produkcie rizikového správania. Skúsme sa pozrieť na konkrétne údaje vzťahujúce sa k predkladaným tvrdeniam.

V grafe 1 uvádzame prehľad výsledkov štúdie HBSC (Health Behavior in School – aged Children) realizovanej Svetovou zdravotníckou organizáciou. Prezentujeme v nej podiel 15-ročných detí, ktoré majú pozitívny vzťah k škole, špecificky na Slovensku, v Českej republike a 41 krajinách Európskej únie spoločne s USA a Kanadou. Z údajov je čitateľné, že tento podiel nepresahuje 23 % (priemer krajín zapojených do HBSC v roku 2013/2014). Nič na tom nemení ani jemne narastajúci počet detí s pozitívnym vzťahom k škole vo vzťahu k vývojovej krivke. Faktom stále ostáva, že viac ako 75 % detí nemá školu rado.

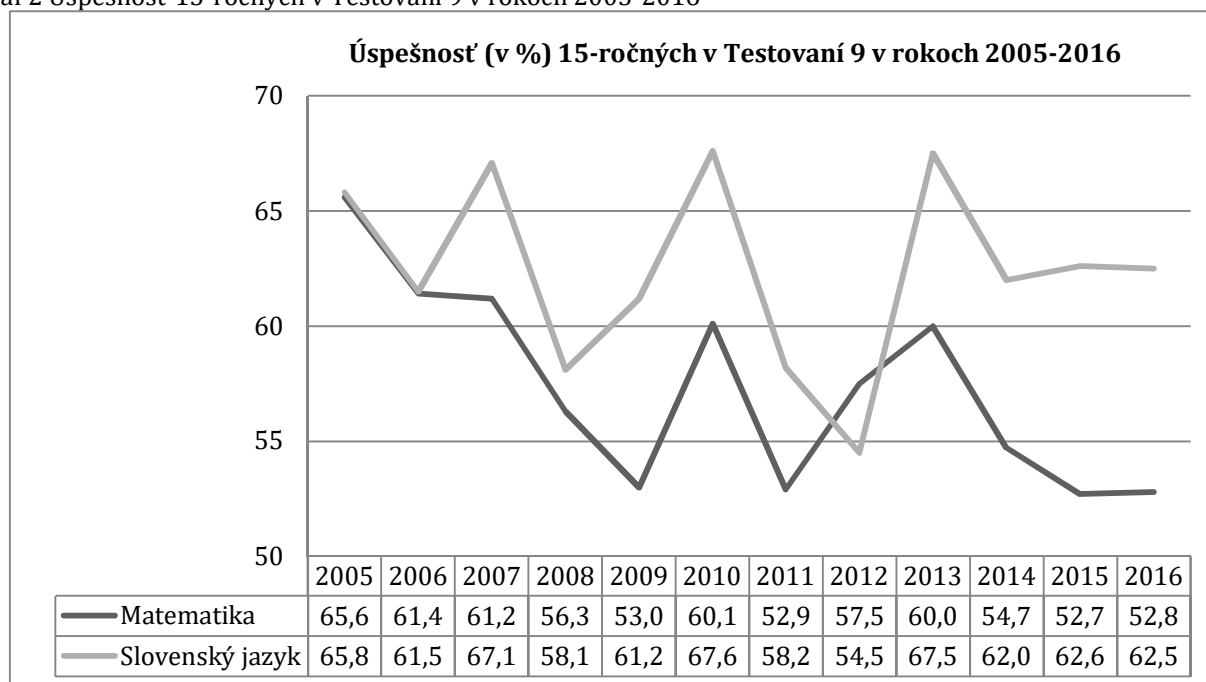
V grafoch 2 a 3 prezentujeme výsledky kognitívnych výkonov 15-ročných detí, tzn. detí, ktoré opúšťajú základnú školu, resp. vstupujú so systémom vyššieho sekundárneho vzdelávania. V grafe 2 sú obsiahnuté údaje o úspešnosti detí v Monitore 9, resp. Testovaní 9 (od roku 2008). Priemerný výkon detí kolíše medzi 52 až 68 %.

Graf 1 Podiel 15-ročných s pozitívnym vzťahom k škole podľa výsledkom štúdie HBSC



zdroj: správy HBSC (Currie et al., 2000, 2004, 2008; Inchley et al., 2016)

Graf 2 Úspešnosť 15-ročných v Testovaní 9 v rokoch 2005-2016



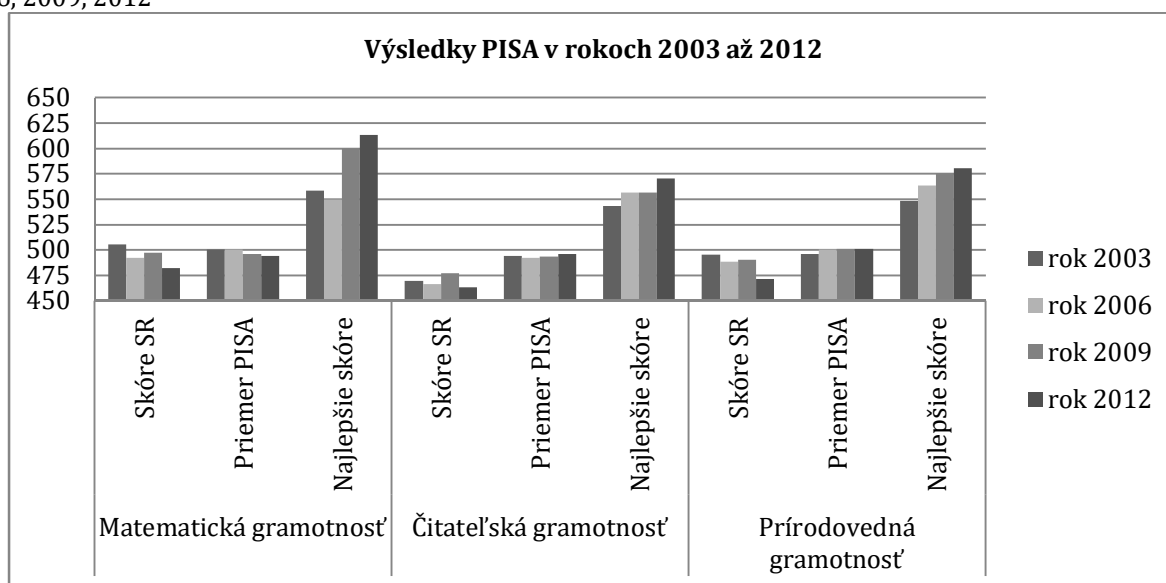
zdroj: správy Národného ústavu certifikovaných meraní z rokov 2005 až 2016, http://www.nucem.sk/sk/testovanie_9; upravené

Konfrontácia Slovenska s inými krajinami v rámci štúdie PISA (Programme for International Student Assessment) realizovanou Organizáciou pre hospodársku spoluprácu a rozvoj (OECD) poukazuje na stále sa zhoršujúce výsledky v matematickej, prírodovednej, ale najmä čitateľskej gramotnosti detí (graf 3). Zatiaľ čo v rokoch 2003, 2006, 2009 (rok 2003 je prvým, v ktorom sa Slovensko zapojilo do testovania) mohli slovenské deti konkurovať priemeru krajín zapojených do štúdie PISA (spolu 65 krajín), v roku 2012 došlo k prudkému prepadu výsledkov (porovnajme s výsledkami Testovanie 9 v roku 2012) a v európskej konfrontácii (34 krajín) sa Slovensko umiestňovalo rámcovo okolo 30. miesta. Porovnanie s najlepšimi krajinami je priam katastrofálne. V roku 2012 predstavoval bodový rozdiel medzi Slovenskom a najlepšou krajinou 107 až 131 bodov. Pre úplnosť uvádzame aj

krajiny s najlepším priemerným skóre: v rokoch 2009 a 2012 Šanghai vo všetkých oblastiach; rok 2006 Taipei (matematická gramotnosť), Kórea (čitateľská gramotnosť), Fínsko (prírodovedná gramotnosť), rok 2003 Hong Kong (matematická gramotnosť), Fínsko (čitateľská a prírodovedná gramotnosť). Vo všeobecnosti platí, že najlepšie skóre dosahovali severské krajiny (tzn. krajiny s nízkym maskulínnym indexom a teda najviac rozvinuté v zmysle rodovej rovnosti) a krajiny Ďalekého východu (tzn. krajiny s aktuálnym najvyšším ekonomickým potenciálom).

Zaujímavým faktom je to, že napriek hlboko podpriemerným výsledkom slovenských detí pri testovaní čitateľskej gramotnosti je možné u nich diagnostikovať vysoké školské sebapoňatie práve vo faktore čítanie (Čerešník, 2016b). Dochádza tu k zásadnému rozporu medzi reálnym výkonom a sebavedomím, čo podporuje predpoklad progresívnej deteriorácie Ja, ktorú spomíname v texte vyššie. To znamená, že slovenské deti vedia len málo odhadovať svoje pozitívne a negatívne stránky a korigovať svoje očakávania v duchu tohto sebapoznania.

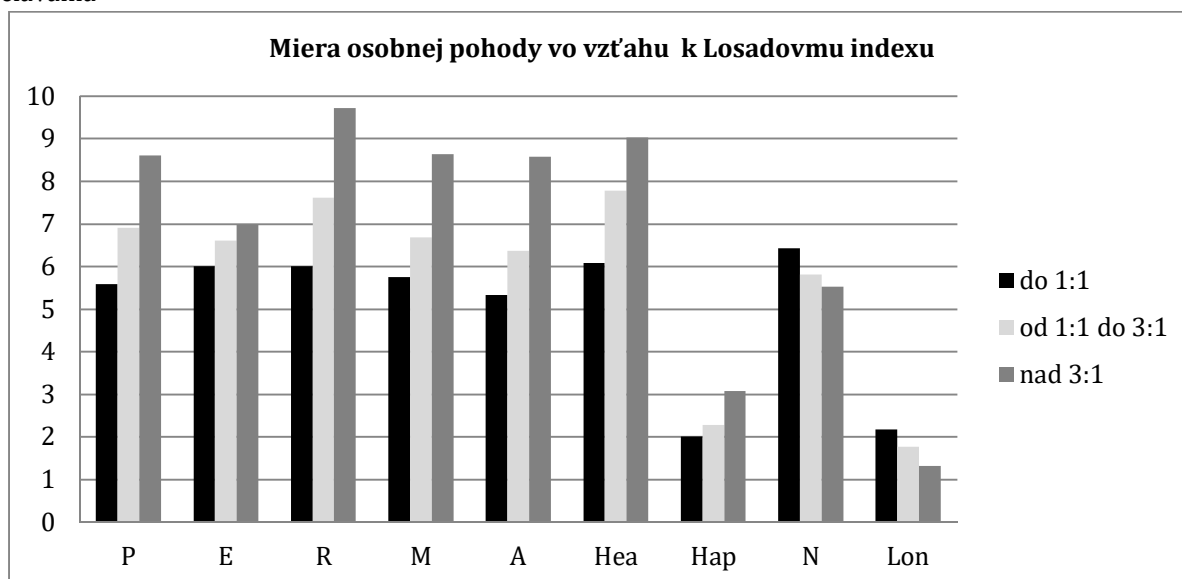
Graf 3 Porovnanie Slovenska s priemerom krajín a s najlepšimi krajinami zapojenými do PISA v rokoch 2003, 2006, 2009, 2012



zdroj: správy OECD z PISA testovania v rokoch 2003 až 2012 (OECD, 2004, 2007, 2010, 2014); upravené

Ďalšou otázkou je, či sa deti, resp. dospelievajúci ľudia cítia šťastní. Na ilustráciu uvádzame výsledky nášho výskumu, ktorý sme realizovali v južnoslovenskej oblasti v prostredí strednej školy (Čerešník, 2016a). Ako diagnostickú metódu sme použili dotazníky PERMA (Butlerová, Kernová, 2014) a PANAS (Watson, Clarková, Tellegen, 1988). Z výsledkov je čitateľné, že šťastnejší sú naozaj tí ľudia, ktorí prežívajú viac pozitívnych udalostí, tzn. majú vyšší Losadov index (Fredricksonová, Losada, 2005), štatisticky významne v premenných pozitívne emócie (P v grafe 4), vzťahy @, zmysluplnosť (M), úspešný výkon (A), zdravie (Hea), šťastie (Hap). Zároveň sú títo ľudia menej osamelí (Lon). Vôbec nie je irelevantnou otázkou, koľko je takých ľudí v našej výskumnej vzorke, ktorí sa cítia šťastní. Je ich približne 26 %. Najväčšiu skupinu však tvorili ľudia, ktorí sa nachádzali na pomedzí prežívania šťastia a nešťastia a v podstate sa u nich čaká na posun v smere zdravia alebo choroby. Takýchto ľudí bolo 65 %. Náš výskum určite nie je reprezentatívny. Je len sondou pre prežívania dospelievajúcich v špecifickom prostredí. Podľa nášho názoru však na väčšine iných škôl nie je situácia diametrálne odlišná.

Graf 4 Miera osobnej pohody vo vzťahu k Losadovmu indexu u študentstva v systéme vyššieho sekundárneho vzdelávania



zdroj: Čerešník (2016a)

K uvedeným problémom školy, ktoré môžu narúšať vzťahy dieťa-škola, rodičia-škola, komunita-škola a prispievať tak k produkcii rizikového správania, by som rád uviedol niektoré subjektívne postrehy vyplývajúce z návštev škôl a komunikácie s učiteľkami/učiteľmi (zasa s dôrazom na to, že neplatia pre všetky školy):

- Uzatváranie škôl napriek všeobecnej deklarácii toho, že škola je otvorený systém (napr. v podobe výveskov, v ktorých škola žiada rodičov, aby nevstupovali do priestorov školy). Tieto aktivity hovoria samé za seba. Zvyšujú mieru desilúzie, apatie a vzdoru rodiny voči škole ako inštitúcii.
- Nekorektné zmeny kurikula. Napríklad, v roku 2016 vstúpil do platnosti nový Štátny vzdelávací program ISCED 0 (ŠPÚ, 2016), v ktorom je obsiahnutá i požiadavka na to, aby dieťa pred vstupom do školy zvládalo formálnu stránku písma. Požiadavka je neadekvátna vzhľadom na fakt, že vo veku 5 až 7 rokov sa u dieťaťa fixuje schopnosť sluchovej diferenciácie, tzn. je schopné osvojovať si fonémy hovorenej reči. Dôraz na systematizáciu grafém je predčasný. Ide o nerešpektovanie vývinových špecifík, čo sa na slovenských školách stáva typickým znakom. Preťažovanie dieťaťa neadekvátnymi požiadavkami jednoznačne vedie k demotivácii, ktorá je, podľa nášho názoru, kľúčom k neúspechu, najmä v primárnom systéme vzdelávania.
- Nekvalitné učebnice. Nové učebnice často vznikajú ako produkt verejného obstarávania s dôrazom na najnižšiu cenu. Nikto nekontroluje obsah, formu a nekonzultuje svoju činnosť s odborníkmi/odborníčkami z oblasti didaktiky a vývinovej psychológie. Preto sa napr. v šlabikári Lipka objavilo takéto zadanie: Čítaj 10-krát: *Som mimo. Asi som.* V porovnaní s prehnaným dôrazom na informačné technológie sú tieto počiny ťažko akceptovateľné. Nekvalitný vzdelávací obsah prezentovaný nekvalitnými učebnicami zhoršuje vzťah učivu a v generalizovanej podobe aj k škole.
- Nové predmety bez adekvátneho definovania obsahu a učebných procesov. Máme na mysli napríklad mediálnu výchovu, ktorej obsahom by okrem zvládnutia funkcií informačných technológií mal byť najmä dôraz na rozvoj schopnosti kriticky posudzovať obsah a formu mediálnych správ v zmysle zodpovedného výberu relevantných informácií (pozri napr. Buermann, 2009). Domnievame sa, že je potrebné formulovať podrobné metodické usmernenie z dielne MŠVVŠ SR. Z hľadiska produkcie rizikového správania sa neodbornou prácou s médiami vytvára priestor pre nežiadané javy ako je napríklad kyberšikana, a to aj v priebehu vyučovacej hodiny!
- Nekvalitná príprava učiteľstva. V rámci pregraduálnej prípravy je venovaný minimálny priestor na rozvoj poznatkov a zručností v oblasti socio-kultúrnej, rodovej, či náboženskej korektnosti. Učiteľky/učitelia nemajú šancu zvládnuť výzvu na inkluzívnosť edukačného prostredia bez týchto spôsobilostí. Súčasne nie sú pripravené/pripravení na pedagogicko-psychologickú intervenciu v škole. Skúste sa ich napríklad spýtať na to, či vedia odlíšiť šikanovanie od podpichovania a ako zasahujú v prípade podozrenia na šikanovanie, ktoré

sa v prostredí slovenskej (i českej školy) stáva epidémiou. Učiteľstvo často prehliada signály napovedajúce o tom, že sa v škole deje niečo nežiaduce. Dochádza k prepúšťaniu informácií (angl. leaking – napr. Leuschner a kol., 2011) od detí. Učiteľky/učitelia by mohli efektívne zasiahnuť, aby zabránili nežiadanej činnosti. Neurobia tak, lebo im chýba senzitivita k danému problému alebo sú obeťou doby, ktorá poskytuje výhody pasívnym a odovzdaným ľuďom. Špecifickým problémom je nadprodukcia vysokoškolsky vzdelaných ľudí vo vzťahu k ich zamestnateľnosti v odbore, ktorý vyštudovali. Otázkou je, či kvalita netrpí z dôvodu kvantity.

- Projekty bez praktického výsledku. Slovenské školy sa zapájajú do množstva projektov, ktoré im prinášajú prakticky okamžité benefity. Vedenie niektorých škôl naozaj pristupuje k projektovým aktivitám a ich pokračovaniu progresívne. V mnohých prípadoch však so skončením projektu a jeho inováciami končí aj aktivita školy v danej oblasti. Za všetky projekty spomeniem nedávno ukončený projekt PRINED (Projekt inkluzívnej edukácie), ktorého cieľom bola podpora vŕšľudskej spolupráce v škole prostredníctvom systémovo zamestnaných podporných odborníkov/odborníc (napr. školská psychologička, špeciálna pedagogička, asistentky učiteľky). Neželaným výstupom projektu je ukončenie pracovného pomeru odborných zamestnancov/zamestnankýň po ukončení projektu, čím školy deklarujú, že o tieto služby nemajú záujem. Z hľadiska produkcie rizikového správania ide o paradoxnú situáciu, pretože vieme, že podiel detí s problémovým správaním narastá a učiteľstvo nevie tieto problémy samé zvládať.

5 Závěry

Rizikové správanie je problém, ktorému je potrebné venovať pozornosť. Táto veta vyzerá ako veľmi banálna. Otázkou je, čomu konkrétne je potrebné venovať pozornosť, aby sme mohli jednoducho konštatovať: „Veď to robíme!“.

Ako sme už uviedli v prvej kapitole, ide o multifaktoriálny problém. Skúsme sa naň pozrieť cez optiku Koncepcie rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov z roku 1999, resp. cez koncepciu tvorivo-humanistickej výchovy:

- Kognitivizácia. Musíme vedieť (v kontexte rodiny i školy), čo je výchova k zdravému životnému štýlu, musíme vedieť, s akými problémami sa môžeme stretnúť, pri ktorých máme kompetenciu riešiť ich a kedy sme narazili na hranice vlastnej kompetentnosti.
- Emocionalizácia. Orientácia v spleti emočných odkazov, ktoré sprevádzajú správy nášho tela, je zásadná. Tie správy sú spočiatku jednoduché v podobe: „je to dobré“ alebo „nie je dobré, urob s tým niečo“. Ak ich však ignorujeme, zmenia sa na komplexné monštrá, nad ktorými nemôžeme vyhrať. Nárast počtu detských depresí, schizofréní, úzkostí, schizoafektívnych porúch, tetanií napovedá, že pri rozvíjaní emočnej inteligencie ťaháme za kratší koniec.
- Socializácia. Ivan Štúr povedal: „Netreba veľmi vychovávať, treba pekne žiť, dieťa sa pridá.“ (Gura Doričová, Štúr, 2014). Tento výrok vypovedá o tom, ako veľmi sa sociálne učenie podieľa na „výslednom produkte“ výchovy. Dieťaťu musíme poskytnúť POZITÍVNE vzory, z ktorých si môže VYBERAŤ tie, ktoré ho budú sprevádzať životom.
- Axiologizácia. Musíme vedieť, k akým hodnotám vychovávame. A odpoveď: „K akým chcete.“, nie je adekvátna. Relativizácia spoločenských noriem, ich spochybňovanie vytvára priestor pre nesociálne správanie. Myslíme si, že je možné zhodnúť sa napríklad na tom, že hodnoty ako láska, pravda, krása, poznanie sú akceptovateľné v každej koncepcii výchovy.
- Motivácia. Budúce učiteľstvo sa štandardne učí a štandardne na štátnych skúškach odpovedá, že motiváciu rozdelujeme na vonkajšiu a vnútornú. A že tá vnútorná motivácia je „lepšia“. Ak sa ho ale spýtate na proces zvnútorňovania motivácie, nevie. A to i napriek tomu, že sebadeterminačná teória, ktorá nádherne popisuje tento proces, je rozvíjaná niekoľko desiatok rokov (Ryan, Deci, 2000). Bez toho, aby sme vedeli, ako deti motivovať k tomu, aby sa správali žiadaným spôsobom a v duchu osobného presvedčenia, budeme produkovať len problémovú populáciu.
- Kreativizácia. Ak poznáte revidovanú Bloomovu taxonómiu (Anderson, Krathwohl et al., 2001) edukačných cieľov alebo SOLO (Structure of the Observed Learning Outcomes) taxonómiu výsledkov vzdelávania (Biggs, Tang, 2007), viete, že na to, aby bolo dieťa (vo všeobecnosti človek) kreatívne, tzn. aby mohlo prekročiť

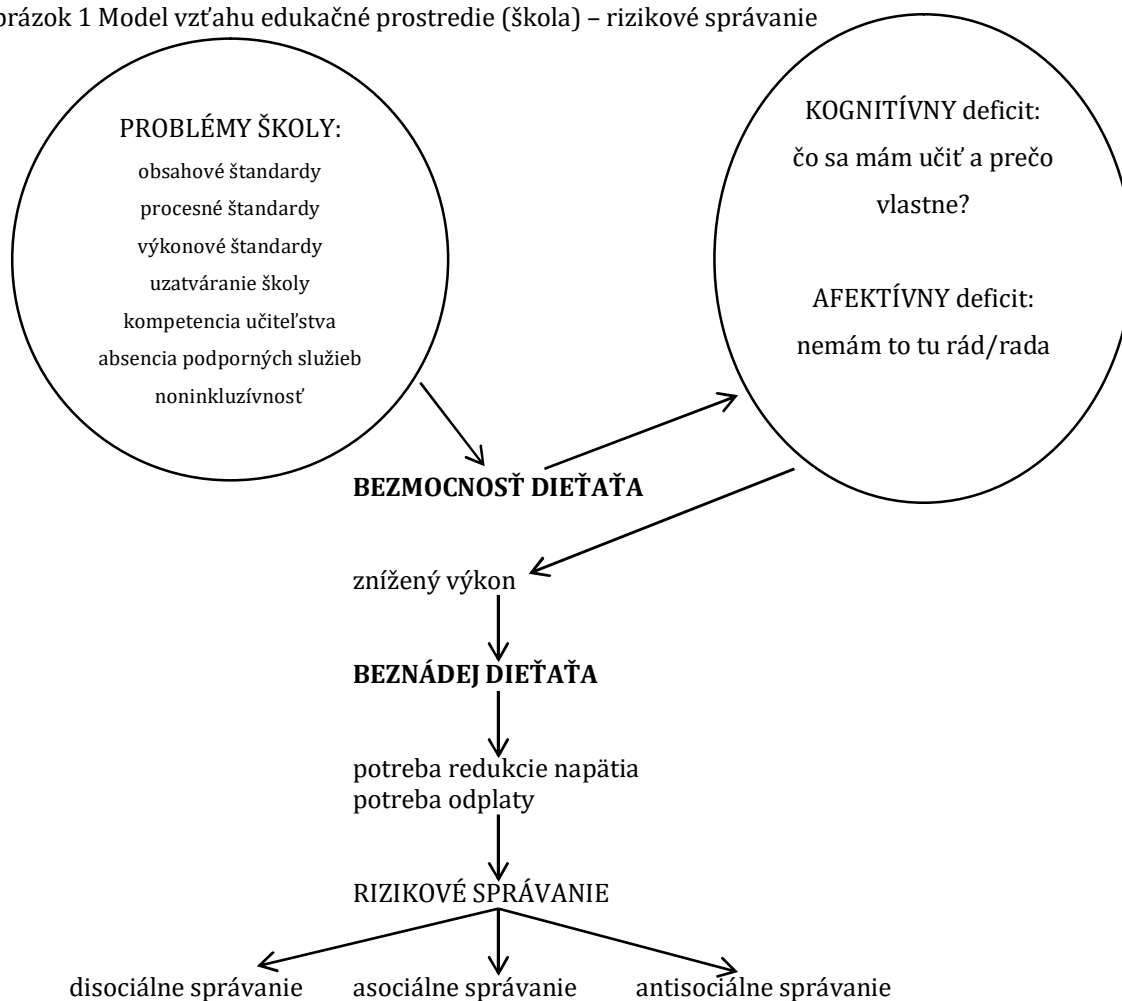
vlastnú skúsenosť, musí byť schopné poznať, popísať, aplikovať, štrukturovať a hodnotiť. V podstate musí byť schopné kriticky pristupovať k vlastnej skúsenosti, ktorá vznikla ako interpretácia zážitkov v sociálnom kontexte. Môžeme povedať, že zážitok s produkciou „neočakávaného“ eliminuje rizikové správanie.

- Autoregulácia. Cieľom výchovy a seba výchovy je integrovaná osobnosť. A inak to nejde. Ak osobnosť nie je integrovaná, nezvládne sa vysporiadať s protikladmi seba a sveta a zomrie, sociálne i fyzicky, nešťastná.

Toto bol náš opätovný návrat ku koncepcii, ktorá uzrela svetlo sveta pred 17-timi rokmi a ktorá je stále aktuálna. Možno na jej výzvy nadviaže nová koncepcia MŠVVŠ SR „Učiace sa Slovensko“, ktorá bola prvýkrát otvorená spoločenskej diskusii 20.10.2016 (<https://www.minedu.sk/data/att/10448.pdf>).

Ak ale ostaneme pri tom, že chybné nastavený systém fungovania škôl, v ktorom mnohé školy žijú, je v poriadku a netreba ho meniť, potom bude produkcia rizikového správania detí vzrastať. Na nasledujúcom modeli (obrázok 1) vysvetlíme prečo.

Obrázok 1 Model vzťahu edukačné prostredie (škola) – rizikové správanie



Na obrázku 1 v zjednodušenej forme prezentujeme ako problémové nastavenie školského prostredia pôsobí na osobnostné nastavenie dieťaťa a na produkciu rizikového správania. Kľúčové pojmy (zvýraznené tučným písmom) – bezmocnosť a beznádej sme si požičali od M.E.P. Seligmána (1972) a Abramsona, Metalskyho, Alloya (1989).

Problémy súčasnej školy si môžeme definovať rozmanitým spôsobom. Nemusíte súhlasiť s našim vymedzením. Domnievame sa však, že sa vieme zhodnúť v tom, že mnohé školy majú špecifické problémy a že tieto problémy pôsobia na dieťaťa, ktoré je škole vzdelávané a vychovávané. Ak je ich priveľa, bytostne sa dieťaťa dotýkajú a spôsobujú jeho bezmocnosť. Inak povedané, dieťa sa necíti vo vzťahu k školským výkonom kompetentné. Prejavuje sa to u neho trojakým deficitom. Kognitívny deficit spôsobuje kognitívny zmätok a nedostatočnú orientáciu v tom, čo sa od dieťaťa očakáva a prečo. Afectívny deficit je vlastne reprezentáciou negatívneho vzťahu k škole a školským povinnostiam. Motivačný deficit je presvedčením o tom, že sa dieťa učiť nechce a nevidí v tom zmysel. Všetky deficity sa prejavujú zníženým školským výkonom, ktorý môžeme charakterizovať

ako individuálne podštandardný. Dieťa pracuje pod svoje možnosti. Nevidí priestor na to, ako sa vysporiadať s touto situáciou. Cíti beznádej. Vzrastá v ňom napätie. Chce sa pomstiť „neznámemu“ nepriateľovi. Potrebuje si vyskúšať, aké správanie platí na tohto nepriateľa. Preto sa v rozličnej miere správa rizikovo. V modeli to označujeme ako disocálne, asociálne a antisociálne správanie (bližší prehľad o ich vzťahu nájdete v publikácii Dolejša, 2010).

Zoznam bibliografických odkazov

- Abramson, L.Y., Metalsky, J.I., & Alloy, L.B. (1989). Hopelessness depression: Theory-based subtype of depression. *Psychological Review*, 96 (2), pp. 358-372.
- American Academy of Pediatrics. Committee on Public Education. (1999). Media education. *Pediatrics*, 104 (2), pp. 341-343.
- Anderson, L.W., & Krathwohl, D.R. (Eds.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Baumeister, R.F. (1987). How the Self Became a Problem: A Psychological Review of Historical Research. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52 (1), pp. 163-176.
- Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at Univesity. What the Student Does*. (3rd edition). Berkshire: McGraw-Hill.
- Buermann, U. (2009). *Jak (pře)žít s médii. Příležitosti a hrozby informačního věku a nové úkoly pedagogiky*. Hranice: Fabula.
- Butler, J., & Kern, M.L. (2014). *The PERMA-Profilers: A Brief Multidimensional Measure of Flourishing*. Philadelphia, PA: International Association of Positive Psychology.
- Costa, F.M., Jessor, R., & Turbin, M.S. (2005). The role of Social Contexts in Adolescence: Context Protection and Context Risk in the United States and China. *Applied Developmental Science*, 9 (2), pp. 67-85.
- Costa, F.M., Jessor, R., & Turbin, M.S. (2007). College student involvement in cigarette smoking: The role of psychosocial and behavioral protection and risk. *Nicotine & Tobacco Research*, 9 (2), pp. 213-224.
- Currie, C. et al. (Eds.) (2000). *Young people's health in context. Health Behaviour in School-Aged Children: a WHO Cross-National Study (HBSC). International Report*. Copenhagen: WHO, Regional Office for Europe.
- Currie, C. et al. (Eds.) (2004). *Young people's health in context. Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey*. Copenhagen: WHO, Regional Office for Europe.
- Currie, C. et al. (Eds.) (2008). *Inequalities in young people's health. Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) study: international report from the 2005/2006 survey*. Copenhagen: WHO, Regional Office for Europe.
- Currie, C. et al. (Eds.) (2012). *Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey*. Copenhagen: WHO.
- Čáp, J., & Boschek, P. (1994). *Dotazník na zisťovanie spôsobu výchovy v rodine. Príručka*. Bratislava: Psychodiagnostika, a.s.
- Čerešníť, M. (2016a). Duševná pohoda a prežívanie šťastia. Diagnostické skúsenosti v systéme vyššieho sekundárneho vzdelávania. In E. Gajdošová (Ed.) *Škola v kontexte psychológie zdravia a pozitívnej psychológie*, pp. 260-266.
- Čerešníť, M. (2016b). *Hraničná zóna. Rizikové správanie v dospievaní*. Nitra: PF UKF.
- Čerešníť, M. (2016c). Osobnostné vlastnosti dospievajúcich v kontexte produkcie rizikového správania. In E. Maierová, L. Viktorová, M. Dolejš (Eds.) *PhD Existence VI. Výzkum vs. prax: Česko-slovensko psychologická konference (nejen) pro doktorandy a o doktorandech*, pp. 132-146. Olomouc: UP v Olomouci.
- Čerešníť, M. & Dolejš, M. (2015). Spoločný projekt dvoch národov alebo podobnosti a rozdiely v procese a výsledkoch výskumu zameraného na rizikové správanie a osobnostné rysy dospievajúcich na Slovensku a v Českej republike. In E. Maierová, L. Šrámková, K. Hosáková, M. Dolejš, O. Skopal. (Eds.) *PhD Existence 2015: Česko-slovenská psychologická konference (nejen) pro doktorandy a o doktorandech*, pp. 203-219. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Dolejš, M. (2010). *Efektivní včasná diagnostika rizikového chování u adolescentů*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého.
- Dolejš, M., & Skopal, O. (2015). *Výskyt rizikového chování u adolescentů. Příručka pro praxi*. Olomouc: FF UP Olomouc.
- Đuricová, L., & Hašková, M. (2016). Spôsob výchovy v rodine ako zdroj sebapoňatia pubescenta. *Pedagogika*, 7 (1), pp. 7-21.
- Fredrickson, B.L., & Losada, M.F. (2005). Positive Affect and the Complex Dynamics of Human Flourishing. *American Psychologist*, 60 (7), 678-686.
- Gura Doričová, D., & Štúr, I. (2014). *Kto chce žiť, nech sa kýve. Rozhovory Denisy Gura Doričovej so psychológom Ivanom Štúrom*. Bratislava: Premedia.

- Hamanová, J., & Czémy, L. (2014). Syndrom rizikového chování v dospívání – teoretické předpoklady a souvislosti. In P. Kabíček, L. Csémy, J. Hamanová a kol. (Eds.) *Rizikové chování v dospívání a jeho vztah ke zdraví*, pp. 32-48. Praha: Triton.
- Kraus, L. et al. (2016). *ESPAD Report 2015. Results from the European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
<http://institute-for-attachment.org/learn-about-attachment-disorder/common-questions/#1>
http://www.nucem.sk/testovanie_9
- Leuschner, V. et al. (2011). *Prevention of homicidal violence in schools in Germany: the Berlin Leaking Project and the Networks Against School Shooting Project (NETWASS)*. New Directions for Youth Development, No. 129, pp. 61-78.
- Inchley, J. et al. (Eds.) (2016). *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) study: international report from the 2013/2014 survey*. Copenhagen: WHO.
- Jessor, R. (1991). Risk Behavior in Adolescence: A psychosocial framework for understanding and action. *Journal of Adolescent Health*, 12 (8), pp. 597-605.
- Jessor, R. (1998). *New Perspectives on Adolescent Risk Behavior*. New York: Cambridge University Press.
- MŠVVŠ SR. (2016). *Učiace sa Slovensko. Návrh cieľov Národného programu rozvoja výchovy a vzdelávania*. Bratislava: MŠVVŠ SR. Dostupné na <<https://www.minedu.sk/data/att/10448.pdf>>, stiahnuté 21.10.2016
- Nielsen Sobotková, V. a kol. (2014). *Rizikové a antisociálne chování v adolescenci*. Praha: Grada.
- OECD. (2004). *Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003*. Paris: OECD.
- OECD. (2007). *PISA 2006 Science Competence for Tomorrow's World. Volume 1: Analysis*. Paris: OECD.
- OECD. (2010). *PISA 2009 Results: Executive Summary*. Paris: OECD.
- OECD. (2014). *PISA 2012 Results in Focus*. Paris: OECD.
- Prekopová, J. (2009). *Pevné objekty*. Praha: Portál.
- Rosa, V. Turek, I. & Zelina, M. (1999). *Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov*. Bratislava: MŠ SR.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), pp. 54-67.
- Seligman, M.E.P. (1972). Learned helplessness. *Annual Review of Medicine*, 23 (1), pp. 407-412.
- Štatistický úrad Slovenskej republiky. (2016a). *Štruktúra obyvateľstva podľa veku*. Dostupné na: <www.statistics.sk/pls/elisw/MetaInfo.explorer?obj=30&cmd=go&s=1002&sso=2&so=7>, stiahnuté 6.10.2016
- Štatistický úrad Slovenskej republiky. (2016b). *Demografické charakteristiky*. Dostupné na: <www.statistics.sk/pls/elisw/MetaInfo.explorer?obj=32&cmd=go&s=1002&sso=2&so=7>, stiahnuté 6.10.2016
- Štátny pedagogický ústav. (2016). *Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. Bratislava: MŠVVŠ SR.
- Watson, D., Clark, L.A., & Tellegen, A. (1998). Development and Validation of Brief Measures of Positive and Negative Affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54 (6), 1063-1070.