

Partnerská a pedagogická láska: q-metodologická štúdia reprezentácií lásky medzi vysokoškolskými študentami predprimárneho vzdelávania

Ivan Lukšík, Nela Kováčová

Trnavská univerzita, Pedagogická fakulta

Abstrakt: Láska je individuálnou skúsenosťou, kultúrnym fenoménom ako aj výzvou vo vzdelávaní. Súčasné q-metodologické štúdiá sa zameriava na to, ako mladí ľudia, študentky a študenti predprimárneho vzdelávania, vymedzujú lásku z palety dostupných významov. Kladieme si otázku, odkiaľ pochádzajú ich reprezentácie lásky a aké miesto v nich má pedagogická láska. Do výskumu realizovaného za pomoci q-metodológie sa zapojilo 31 študentiek a jeden študent, ktorí triedili 60 výrokov o láske na základe stupňa svojho súhlasu a nesúhlasu s nimi. Q-analýza priniesla tri faktory: poskladaná láska (partnerská, spirituálna a primárna); láska na kresťanských základoch; láska silná, vzájomná, s možnosťou pobláznenia. Výsledky tiež ukázali, že tretí faktor dokáže do seba zahrnúť najviac významov pedagogickej lásky. Výsledky sú diskutované v rámci teórie sociálnych reprezentácií a konceptualizácii pedagogickej lásky.

Kľúčové slová: dospievanie, pedagogická láska, romantická láska, q-metodológia

Romantic and Pedagogical Love: A q-methodological Investigation of Love Representations Among Undergraduate Pre-primary Education Students

Abstract: Love, as both an individual experience and a cultural construct, presents unique challenges in educational contexts. This study employs q-methodology to examine how undergraduate students in pre-primary education conceptualize love, drawing on a diverse range of meanings available to them. Our primary questions focus on the origins of these love representations and the role that pedagogical love occupies within them. The study involved 32 students (31 male and one female), who sorted 60 statements about love based on their level of agreement or disagreement. Through q-analysis, three distinct factors emerged: Compounded love, encompassing romantic, spiritual, and primary forms of love; Christian-based love, grounded in Christian values; Strong, mutual love, incorporating elements of mutual affection and potential infatuation. Notably, the third factor also demonstrated the capacity to encompass many aspects of pedagogical love. These findings are discussed within the frameworks of social representations theory and pedagogical love conceptualizations.

Keywords: adolescence, pedagogical love, romantic love, Q-methodology

Láska je individuálna skúsenosť, kultúrny fenomén ako aj súčasť vzdelávania. Láska je dôležitá v období dospievania aj profesného formovania mladých ľudí. Láska, najmä partnerská a romantická je živou témou skúmania v sociálnych vedách od polovice 20. storočia. Láska sa odvtedy konceptualizuje, operacionalizuje a vytvárajú

32 sa tiež nástroje na jej meranie (Hatfield et al., 2012; Karandashev & Clapp, 2015). Skúma sa biologická stránka lásky, napr. súvislosti so systémom odpovede na stres (Mercado & Hibel, 2017). Skúma sa tiež sociokultúrna stránka lásky, napr. normy, skripty, prototypálne príbehy, ideológie, ktoré sú považované za zdroje, z ktorých ľudia čerpajú, keď si vytvárajú svoje predstavy a príbehy lásky (Giddens, 2012). V oblasti psychologického skúmania lásky sa vedú polemiky, nakoľko je láska emócia, prípadne aké má špecifické znaky, tiež sa rieši otázka z akých komponentov pozostáva (Masaryk, 2012). Láska je tiež považovaná za prostriedok sebareflexie a vytvárania vlastnej identity (Mouton & Montijo, 2017), je spájaná s konceptualizáciou seba (Swidler, 1980). Viacerí autori zastávajú pozíciu, že láska je sociálne konštruovaná entita (Coontz, 2005; Soloski et al., 2013). Sociálne konštrukcie lásky sú ovplyvnené prostredím, v ktorom človek žije, a osobnou skúsenosťou (Beall & Sternberg, 1995). Uvažuje sa o tom, že láska je vytváraná v tenzii medzi kultúrne prezentovanými vzormi lásky a realistickou podobou lásky, ktorá umožňuje fungovanie partnerského vzťahu (Koontz et al., 2019). Identifikované boli diskurzívne konštrukcie lásky, ktoré súvisia so západnými koncepciami feminity a maskulinity (Watts & Stenner, 2013). Vplyvné sú teória lásky ako umenia (Fromm, 1956), trojzložková teória lásky, ktorá zahŕňa vášeň, intimitu a oddanosť (Sternberg, 1986), alebo Leeho (1973) štýly lásky: eros (romantická láska), ludus (hravá láska), storge (priateľská láska), mania (obsedantná a emocionálne intenzívna láska), agape (altruistická láska) a pragma (praktická láska).

Romantická láska je dôležitá najmä v období dospievania. Podľa Arnetta (2004) v období vynárajúcej sa dospelosti (18–25, resp. 29 rokov) mladí ľudia preskúmajú rôzne možnosti v oblasti romantických vzťahov a lásky predtým, než si nájdu trvalého partnera. Podľa Eriksona (2015) je láska výslednou cnosťou, ktorá je výsledkom zvládnutia konfliktu medzi intimitou a izoláciou v období mladej dospelosti (20–30 rokov). Ukázalo sa tiež, že prechod rozdielnymi vzdelávacími cestami a pracovnými pozíciami facilituje rôzne diskurzívne o láske a intimite (Willmont, 2007).

Okrem toho, že láska je významným aspektom osobného a vzťahového života ľudí, je tiež súčasťou výchovy a vzdelávania. Láska sa tu definuje ako pedagogická láska (Aslanian, 2018), alebo profesijná láska (Page, 2018). Podľa Rouseovej a Hadleyovej (2018) sú starostlivosť a láska neoddeliteľnou súčasťou vzdelávania v ranom detstve a neoddeliteľnou súčasťou všetkých výchovných prostredí vrátane formálneho školského vzdelávania. Láska vo vzdelávaní má viacero podôb. Lanasová a Zembylas (2014) v rámci kritickej pedagogiky píšu o šiestich rôznych perspektívach pohľadov na lásku: láska ako emócia, láska ako voľba, láska ako reakcia na svet, láska ako vzťah, láska ako politika a láska ako prax. Pedagogická láska je tiež považovaná za dôležitý faktor v definícii dobrého učiteľa (Maatta & Uusiautti, 2013) a tiež ako jeden z hlavných dôvodov výberu učiteľského povolania (Galvão & Brasil, 2014).

V tejto štúdií vychádzame z toho, že láska je dôležitým aspektom dospievania a je tiež súčasťou vzdelávania a formovania profilu budúcich učiteľov. Zameriavame

sa na to, ako mladí ľudia, študenti predškolskej pedagogiky, vymedzujú lásku. Zaujímá nás, ktoré vymedzenia lásky sú pre nich významné a ktoré menej a odkiaľ pochádzajú sociálne zdroje týchto významov. Tiež nás zaujíma, aké miesto vo vymedzení lásky mladými ľuďmi má pedagogická láska.

1 Teoretický úvod

Ako teoretický rámec pre skúmanie využívame teóriu sociálnych reprezentácií.

1.1 Teória sociálnych reprezentácií a láska

Moscovici (1973) definoval sociálne reprezentácie ako kognitívne systémy, ktoré majú vlastnú logiku a jazyk. Sú to systémy hodnôt, ideí a praktík, ktoré majú dvojakú funkciu: vytvoriť poriadok, ktorý ľuďom umožní orientovať sa v ich materiálnom a sociálnom svete a zvládnuť ho; umožniť komunikáciu medzi sociálnymi skupinami tým, že poskytujú kód na vzájomné pôsobenie, pomenovanie a jednoznačnú klasifikáciu rôznych aspektov ich sveta a ich individuálnej a skupinovej histórie. S. Moscovici tiež uviedol, že podobne ako vedecké teórie, náboženstvá alebo mytológie, aj sociálne reprezentácie sú reprezentáciami niečoho iného. Majú svoj špecifický obsah a líšia sa v rôznych sférach života a v rôznych spoločnostiach. Sociálne reprezentácie, ktoré si spoločenská skupina bežne osvojuje, pomáhajú formovať identitu tejto skupiny (Farr & Moscovici 1984; Moscovici, 1973). V ďalších definíciách Moscovici (2000) zdôraznil symbolický a kognitívny charakter sociálnych reprezentácií. Reprezentácie sú modelom ideí, presvedčení a symbolického správania sa, alebo modelom kultúrne vytvorených artefaktov, ktoré dávajú zmysel ľudskej činnosti. Teória sociálnych reprezentácií sa zaoberá sociálnymi javmi, ktoré sa z nejakého dôvodu stali predmetom verejného záujmu a okolo ktorých sa vytvára diskurz. Sú to všeobecné témy (napr. očkovanie), vecné predmety (napr. elektromobily), sociálne skupiny (napr. migranti) a pod. (Prost et al., 2023). Láska je tiež typom verejne rozšíreného a opakovane reprezentovaného fenoménu. Teória sociálnych reprezentácií predpokladá, že individuálne a kolektívne reprezentácie sa vytvárajú z istých vedeckých a kultúrnych zdrojov. Individuálne vymedzenia lásky súvisia so západnými koncepciami feminity a maskulinity (Watts & Stenner, 2013), ako aj ďalšími kultúrnymi zdrojmi lásky ako sú romantická láska (o ktorej píšeme ďalej), kresťanstvo a populárne psychologické koncepty lásky (Lukšík & Guillaume, 2018). Kresťanstvo prináša vzor dokonalej nesebeckej božej lásky. Túto lásku možno chápať dvojznačne, na jednej strane znamená lásku Boha k človeku i človeka k Bohu, ale tiež znamená nesebeckú lásku k blížnemu (Grün, 2017). Láska je tiež vnímaná ako súčasť nenáboženskej, širšie vnímanej spirituality. Láska je dôležitá najmä v súčasnosti, kedy sa zaznamenáva posun od transcendentného k vzťahovému chápania spirituality (Venkataraman & Konwar, 2019). Láska zohráva dôležitú úlohu v holistických modeloch spirituality. Model, ktorý predkladajú Rovers a Kocumová

34 (2010), zahŕňa tri odlišné, ale príbuzné oblasti: vieru (náboženskú/teistickú), nádej (existenciálnu/zmyselnú) a lásku (komunitnú/vzťahovú).

Významným kultúrnym zdrojom bežných významov lásky môžu tiež byť popularizované teórie a koncepcie lásky, predovšetkým psychologického zamerania (Lukšík & Guillaume, 2018). Psychologické koncepty lásky nachádzame v česko-slovenskom jazykovom priestore *častejšie zastúpené v knihách* od E. Fromma, J. Sternberga, J. Williho, J. Willerton, I. Štúra, M. Plzáka, J. Prekopovej a ďalších.

Sociálne reprezentácie možno skúmať na viacerých úrovniach: na spoločenskej, kolektívnej aj individuálnej (von Cranach, 1995). Táto štúdia sa zameriava na reprezentáciami pôsobiace na individuálnej a skupinovej úrovni. Hľadáme tiež, z akých sociokultúrnych zdrojov tieto reprezentácie vznikajú.

1.2 Romantická láska a jej zdroje

Romantická láska je dôležitá najmä v období dospievania (Arnett, 2004; Erikson, 1963). Ukázalo sa tiež, že prechod rozdielnymi vzdelávacími cestami a pracovnými pozíciami mladých ľudí facilituje rôzne diskurzy o láske a intímite (Willmont, 2007). V súčasnosti je obdobie dospievania veľmi dynamické. Vynárajú sa nové formy partnerského správania a lásky (Furman & Hand, 2006). Partnerské vzťahy a láska sú nazerané v meniacom sa socio-kultúrnom kontexte. Poukazoval na to Giddens (1992) uvedením pojmu „čisté vzťahy“, čím sa rozumejú partnerské vzťahy emancipované od podporných sociálnych inštrumentov, ktoré tradične napomáhali udržiavaniu partnerských vzťahov v obdobiach krízy a ohrozenia. Podľa Baumana (2003) súčasné romantické vzťahy a láska sa vyznačujú viacerými neduhmi súčasnej rýchlej a konzumnej spoločnosti. Stávajú sa krehkými, neschopnými plniť požiadavky bezpečia a prísľub dlhodobého trvania a preto ich nazýva „tekutá láska“. Výskyt tohto javu u mladých ľudí bol nedávno potvrdený aj empiricky (Guillaume, 2020).

Podľa de Rougemonta (2001) je v západnej civilizácii rozšírená predstava romantickú vášnivej lásky. Za fundamentálnu v tomto zmysle sa považuje mýtus o Tristanovi a Izolde, mýtus vášnivej mileneckej lásky, ktorá má tragické vyústenie. Západná spoločnosť sa podľa de Rougemonta (2001) nadchýňa ľubostnou vášňou, predstavami o zázračnej láske, láske ako osude. Významným kultúrnym zdrojom bežných významov lásky môžu tiež byť popularizované teórie a koncepcie lásky, predovšetkým psychologického zamerania (Lukšík & Guillaume, 2018). Láska má takmer nekonečné množstvo zdrojov v populárnej kultúre, vo filmoch, televíznych seriáloch, romantických románoch, komiksoch, popovej a country hudbe, politických diskusiách, oslavách valentínskych dní a pod. (Teo, 2017).

1.3 Pedagogická láska

Aj keď učiteľská láska, profesijná láska a pedagogická láska sú medzi odbornou verejnosťou známe pojmy (Aslanian, 2018), o láske vo vzdelávaní a starostlivosti

v ranom detstve sa hovorí len málo (White, 2016). Vzdelávanie, starostlivosť a výchova sú považované za legitímne prvky odborného diskurzu, láska je však stále nevyslovená, nedefinovaná, alebo považovaná za samozrejmú (Shin, 2021).

Podľa Rouseovej a Hadleyovej (2018) sú starostlivosť (bezpečné prostredie a uspokojovanie potrieb dieťaťa) a láska (emocionálna istota dieťaťa) neoddeliteľnou súčasťou vzdelávania v ranom detstve a neoddeliteľnou súčasťou všetkých výchovných prostredí vrátane formálneho školského vzdelávania. Význam lásky vo vzdelávaní je daný viacerými skutočnosťami. Deti sa potrebujú cítiť milované (Manning-Morton & Thorp, 2015; Murray, 2014;). Odborníci z praxe pociťujú k deťom lásku (Goldstein, 1997). Láska má pozitívne dopady na vývin detí a celkovo na školské prostredie. Deti, ktoré sú milované, sú zvedavé, hravé, vnímavé a vzťahové (Cavoukian & Olfman, 2006).

Láska vo vzdelávaní má viacero podôb. Lanasová a Zembylas (2014) v rámci kritickej pedagogiky píšu o šiestich rôznych perspektívach pohľadov na lásku: láska ako emócia, láska ako voľba, láska ako reakcia na svet, láska ako vzťah, láska ako politika a láska ako prax. Podľa Helusa (2014, s. 485) „pedagogická láska alebo láskyplný vzťah v interpersonálnom vzdelávacom prostredí je tam, kde učiteľ presvedčivo ukazuje deťom, že mu na nich záleží“. Láska je profesionálna, ale zároveň aj veľmi osobná, zahŕňajúca pocity a silné emocionálne spojenie, ktoré existujú v prostredí vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve (Shin, 2021). Whiteová (2016) tvrdí, že láska konceptualizovaná v rámci dialogickej pedagogiky je vzťahová a jedinečná s každým dieťaťom.

Láska býva uvádzaná aj ako súčasť širších, rôzne teoreticky ukotvených koncepcií, ktoré súvisia so vzdelávaním, ako sú spirituálna gramotnosť, flow, mnohonásobná inteligencia a pod. Priateľský a láskyplný postoj je považovaný za súčasť nenáboženskej spirituálnej gramotnosti (Jirásek, 2023). Viacerí autori ukazujú, že spiritualita detí sa rozvíja aj prostredníctvom lásky (Mata, 2015; Montessori, 1963; Schein, 2012; Steiner, 1997) a láskyplných vzťahov (Mata-McMahon et al., 2018). Podľa Gardnera (1983), tvorca teórie viacnásobnej inteligencie, patria flow a pozitívne stavy mysle, ako sú láska a radosť, k jedným z najzdravších spôsobov výchovy detí. Neegocentrizmus a láska sú považované za súčasť presahu a sú, na rozdiel od spirituality, naučiteľné (Bravená, 2016).

Láska vo vzdelávaní nie je vždy akceptovaná. V neoliberalnom diskurze vzdelávania strácajú starostlivosť a láska hodnotu na úkor súťaženía, merania (Vandenbroeck, 2017). Starostlivosť a láska sa spájajú s materstvom, s intuitívnym prístupom k deťom, čo je v rozpore s profesionálnym prístupom v edukácii v ranom veku. Pravda, takéto striktné delenie nemusí celkom platiť, intuitívny prístup využívajú aj pedagógovia a na druhej strane aj rodičia môžu vo výchove uplatňovať odborné prístupy. Prispieva k tomu aj vedecký racionalizmus, ktorý stavia do popredia rozum pred emócie a behaviorálno-pozitivistický model pred intuitívnym. Láska ako pedagogická cnosť, ktorá bola súčasťou výchovy a vzdelávania detí u Montessori, Pestalozziho, alebo u Froebela, ide v súčasnosti do úzadia na úkor praktických a pragmatických cieľov (Aslanian, 2015). Prípady sexuálneho zneužívania v zariadeniach pre

36 deti raného veku vyvolali strach a neistotu medzi zainteresovanými stranami, pokiaľ ide o to, aký druh a koľko lásky je vhodné cítiť a prejavovať k deťom (Aslanian, 2018). Láska sa stáva tabu v prístupe k deťom, a to aj tým, ktoré trpia a vyžadujú si špeciálny prístup (Evans, 2020). Pravdepodobne ide aj o to, že pedagogická láska je zamieňaná so vzťahovou väzbou, resp. primárnou láskou (Ainsworth et al., 1978; Balint, 1985; Bowlby, 2010).

Pedagogická láska bola desaťročia považovaná za dôležitý faktor v definícii dobrého učiteľa, aj keď do popredia sa dostávali skôr didaktické a výchovné funkcie učiteľa (Maatta & Uusiautti, 2013). Podľa Rouseovej a Hadleyovej (2018) byť efektívnym učiteľom znamená rozumieť deťom, ktoré učíte – poznať ich a milovať ich, čo má zásadný význam pre ich sociálne, emocionálne a vzdelávacie výsledky. Láska k deťom bola identifikovaná ako jeden z hlavných dôvodov výberu učiteľského povolania (Galvão & Brasil, 2014). Láska ako deklarovaná motivácia pre učiteľskú profesiu môže však súvisieť aj s tým, že láska ako motivácia aj súčasť učiteľskej práce je očakávaná (Moyles, 2001). Dôležitosť lásky v učiteľskej profesii sa ukáže, ak ju začneme vnímať ako istú emocionálnu prácu (Hochschild, 1983). Ak chýba láska potom vyučovanie a učenie je len istou formou riadenia týchto procesov (Webster, 2009).

Láska má podľa Maattaovej a Uusiautihovej (2013) viacero podôb. Sú to romantická láska, materiálna láska, láska k vlastnej krajine, láska k blížnemu a aj pedagogická láska. V predchádzajúcom skúmaní významov lásky medzi mladými ľuďmi (Lukšík & Guillaume, 2018) sme identifikovali 38 reprezentácií lásky založených na osobnej skúsenosti a prepojených z ich sociokultúrnymi zdrojmi. Pre mladých ľudí v období dospievania je dôležitá romantická láska (Arnett, 2004; Erikson, 1963, 2015) a pre pedagógov a budúcich pedagógov by mala byť dôležitá aj pedagogická láska. Ostáva otázkou ako sa tieto rôzne lásky navzájom podporujú, alebo naopak vylučujú. Aldridge (2019) v jednej z mála štúdií v tejto oblasti analyzuje napätie, ktoré vzniká medzi láskou k žiakom a láskou k predmetu, a navrhuje ich sublimáciu do lásky k pravde.

2 Súčasná štúdia

Súčasná štúdia je založená na q-metodológii. Q-metodológia bola postupne akceptovaná ako užitočná metóda v sociálno-konstruktivistickom výskume a diskurzívnej analýze (W. Stainton Rogers, 1991, 2003). Tento prístup má znaky holistického prístupu, keďže nejde o analýzu jednotlivých výrokov o láske, ale o celkový obraz o láske. Navyše v pozadí toho obrazu môže byť aj nejaký príbeh lásky (Lukšík, 2013; Watts & Stenner, 2013).

Súčasná štúdia, podobne ako ďalšie q-metodologické štúdie lásky (Watts & Stenner, 2005; 2013), sa zameriava na subjektívnu skúsenosť a konštrukcie významov lásky. Pri tom však berieme do úvahy aj to, že individuálne skúsenosti sú odrazom

špecifických ideológií, teda širších sociálne zdieľaných významov lásky (Lee, 1973), či sociálnych reprezentácií lásky (Lukšík & Guillaume, 2018).

V štúdií sa zameriavame na mladých ľudí, u ktorých je láska predpokladanou dôležitou súčasťou života. Romantická láska je dôležitá najmä v období dospievania. Podľa Arnetta (2004) v období vynárajúcej sa dospelosti (18–25, resp. 29 rokov) mladí ľudia preskúmajajú rôzne možnosti v oblasti romantických vzťahov a lásky. Ukázalo sa tiež, že prechod rozdielnymi vzdelávacími cestami a pracovnými pozíciami facilituje rôzne diskurzy o láske a intimite (Willmont, 2007).

Láska je tiež dôležitou súčasťou vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve (Rouse & Hadley, 2018), je súčasťou vymedzenia dobrého učiteľa (Maatta & Uusiautti, 2013; Rouse & Hadley, 2018; Webster, 2009), je tiež uvádzaná ako jeden z hlavných dôvodov výberu učiteľského povolania (Galvão & Brasil, 2014). Špecificky sa preto zameriavame na mladých ľudí, vysokoškolských študentov predškolskej pedagogiky, aby sme zistili aké miesto majú v ich definíciách lásky pedagogické významy lásky.

V tejto štúdií sa zameriavame na to, ako mladí ľudia, študentky a študenti predškolskej pedagogiky, vymedzujú lásku. Zaujímá nás, ktoré vymedzenia lásky sú pre nich významné a ktoré menej, či súvisia s kultúrnym pozadím, partnerským vzťahom a náboženským presvedčením. Tiež nás zaujíma, aké miesto v ich vymedzení lásky majú významy pedagogickej lásky.

2.1 Metóda, postup

V q-metodológii je prvou fázou výskumu zozbieranie a zhromaždenie výrokov, ktoré môžu byť použité vo výskume na danú tému. Ide o výroky, ktoré dobre vystihujú rôznorodé presvedčenia a diskurzy, ktoré sú „živé“ v sledovanej populácii (R. Stainton Rogers, 1995). Podľa zamerania výskumu sa súčasne s výberom výrokov vyberá aj výskumná vzorka. V ďalšej fáze vybraní respondenti triedia väčší počet výrokov podľa svojej miery súhlasu a nesúhlasu s nimi a to do schémy, ktorá sa podobá normálnemu rozloženiu. Výsledky sa následne spracujú faktorovou analýzou typu Q, t.j. analýzou, ktorej výsledkom sú faktory tvorené ľuďmi a nie položkami ako je tomu pri R faktorovej analýze.

V štúdií sme využili 60 výrokov, ktoré boli vybrané zo bohatého materiálu, voľných písaní o láske mladými ľuďmi (Lukšík & Guillaume, 2018). Z prvotného výberu položiek (200) boli ďalej vybraté také, ktoré spĺňali kritéria q-štúdií – reprezentujú diskurz o láske v danej sociálnej skupine, sú rôznorodé, jednoduché a zrozumiteľné (Lukšík, 2013, Watts & Stenner, 2005). Do sady výrokov bolo zaradených aj 6 výrokov odvodených z akademického diskurzu o pedagogickej láske (Watts & Stenner, 2005). Výroky použité v štúdií sú uvedené v tabuľke 4. Tieto výroky mali respondenti zaradiť podľa stupňa svojho súhlasu v rámci nasledovnej fixnej schémy kvázi-normálneho rozloženia (tabuľka 1).

38 **Tabuľka 1** Rozmiestnenie výrokov v q-triedení

	← Miera nesúhlasu						Miera súhlasu →						
Stupeň súhlasu	-6	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	6
Počet výrokov	2	3	4	5	6	6	8	6	6	5	4	3	2

2.2 Účastníci

Na výskume sa zúčastnili študentky a študent predškolskej pedagogiky, 31 žien a jeden muž. Zamerali sme sa na túto skupinu mladých ľudí v období vynárajúcej sa dospelosti, pretože u týchto mladých ľudí sa predpokladá, že láska hrá dôležitú úlohu v ich živote a tiež, že si vytvárajú svoj učiteľský postoj, prístup, ktorého súčasťou môže, alebo nemusí byť pedagogická láska. Ďalšie charakteristiky výskumného výberu sú uvedené v tabuľke 2.

Tabuľka 2 Socio-demografické charakteristiky vzorky

Charakteristiky vzorky	<i>n</i>	%
Pohlavie		
ženy	31	96,8
muži	1	3,2
Viera*		
áno	26	81,3
nie	6	18,8
Bydlisko		
dedina	21	65,6
mesto	5	15,6
okresné mesto	3	9,4
krajské mesto	1	3,1
veľké mesto (Bratislava, Košice)	2	6,2
V partnerskom vzťahu		
áno	19	59,4
nie	13	40,6

Poznámka: * Na vieru sme sa pýtali len otázkou či respondent/ka je, alebo nie je veriaci/a, špecifickú konfesiu sme neskúmali; na Slovensku viera znamená príslušnosť k niektorej vetve kresťanských vier.

2.3 Etické otázky

Všetky postupy, ktoré sa týkali respondentiek a respondenta, boli v súlade s etickými štandardmi APA a Helsinskou deklaráciou z roku 1964 a jej neskoršími dodatkami alebo porovnateľnými etickými štandardmi. Projekt, v rámci ktorého sa realizoval tento výskum, bol posúdený etickou komisiou pracoviska.

3 Výsledky

Ďalej uvádzame postup a výsledky matematicko-štatistickej analýzy.

3.1 Štatistická analýza

Získané údaje boli spracované pomocou softvéru PQMethod a Ken-Q Analysis. Q triedenia získané od respondentov boli navzájom korelované a potom boli spracované faktorovou analýzou. Extrakcia faktorov sa uskutočnila pomocou centroidnej metódy. Ďalej bola použitá rotácia existujúcich faktorov prostredníctvom metódy Varimax. Výsledky faktorovej analýzy uvádzame v tabuľke 3. Pre interpretáciu boli vybrané faktory, ktorých vlastná hodnota bola vyššia ako 1. Q triedenia boli zaradené do jednotlivých faktorov na základe kritérií: 1) záťaž vysvetľuje viac ako polovicu spoločného rozptylu a 2) záťaž presahuje kritérium $1,96/\sqrt{\text{počet}}/2$ druhá odmocnina počtu výrokov – pre $p < 0,05$. Prvý a druhý faktor tvorí deväť respondentiek a tretí faktor päť respondentiek a jeden respondent. Zaradenie jednotlivých respondentiek a respondenta do jednotlivých faktorov uvádzame v prílohe 1.

Tabuľka 3 Výsledky rotovanej faktorovej analýzy Q triedení

Faktor	1	2	3
Vlastná hodnota	14,26	1,75	1,04
Vysvetlené % variancie	22	17	14
Kumulované % variancie	22	39	53

V q-metodológii je interpretácia každého identifikovaného faktora uľahčená vytvorením jeho vlastného „faktorového príkladu“, alebo q-faktorového poľa. Tento „faktorový príklad“, resp. faktorové pole sa vytvára na základe vážených priemerov všetkých q-triedení, ktoré sú významne pre ten ktorý faktor (Watts & Stenner, 2013). Takto vytvorené pole zachytáva špecifickú a odlišnú konfiguráciu položiek, ktoré charakterizujú faktor, v tomto prípade vlastnú špecifickú definíciu lásky.

V nasledujúcej analýze týchto faktorov sme sa zamerali na celkové posúdenie pozícií jednotlivých výrokov v q-triedení a potom aj na posúdenie charakteristík účastníkov, ktorí tvoria jednotlivé faktory. Celkové pozície jednotlivých výrokov na základe z-skóre, podľa kumulovaného stupňa súhlasu či nesúhlasu, uvádzame v tabuľke 4. Na uľahčenie porovnávania medzi faktormi sa z-skóre výrokov prepočítajú späť na celočíselné hodnoty použité v pôvodnom procese triedenia. Ak čítame tabuľku podľa stĺpcov, tak vidíme napr. vo faktore 1 je položke 52 priradené poradie 5, položke 23 poradie 2 a tak ďalej. V riadkoch vidíme poradí položiek v jednotlivých faktoroch, napr. položka 52 má v prvom faktore poradie 5, v druhom faktore poradie 5 a v treťom faktore poradie 4. Tabuľka je výstupom Q analýzy v programe Ken-Q Analysis, kde hodnoty jednotlivých položiek v troch faktoroch sú usporiadané na základe variancie naprieč faktorovými z-skóre.

40 Tabuľka 4 Faktorové polia alebo „faktorové príkladné Q triedenia“ pre faktory 1–3 (položky 1–60)

č.	Položka	F1	F2	F3
52	Láska je vernosť	5	5	4
23	Láska je mať rád bez podmienok	2	1	1
42	Láska je choroba	-6	-6	-6
5	Láska je milovať a byť milovaný/á	5	6	5
37	Láska je pocit istoty a bezpečia	2	3	2
18	Láska je keď nájdeme toho pravého	0	-1	-1
54	Láskavá atmosféra v triede je dôležitejšia ako formálny obsah učiva	-1	0	-1
30	Láska je vnútorná harmónia a rovnováha	0	0	1
17	Láska znamená neustále na vzťahu s druhým pracovať	4	3	2
45	Láska je nástrojom prírody na reprodukciu	-4	-4	-2
7	Učiteľka nemusí mať rada každé dieťa	-1	-2	-3
56	Láska je závislosť	-5	-4	-4
4	Láska je silné puto	4	1	3
44	Láska je chtič	-3	*◀-4	-3
48	Láska je sklamanie a bolesť	-4	-5	-3
6	Láska je vzájomné obdarovanie	2	0	0
11	Láska je záväzok byť spolu v dobrom aj v zlom	1	2	3
38	Láska je šťastie, ktoré sa premení na bolesť	-3	-5	-4
39	Láska je prchavá	-2	-3	*▶-1
60	Láska je hľadanie spriaznenej duše	*▶0	-2	-3
43	Láska je zahľadenosť do seba	-6	-6	**▶-4
22	Láska je odovzdanie sa tomu druhému	0	**▶2	0
49	Deti potrebujú cítiť od učiteľky lásku	**◀1	4	3
53	Láska k deťom je základ učiteľskej profesie	**◀1	2	4
58	Láska je vzájomný rešpekt	3	2	**▶5
55	Láska k deťom vo vzdelávaní je nebezpečná	-5	**▶-2	-5
36	Učiteľka si má držať citový odstup od detí	-3	*▶-2	-5
20	Láska je pocit šťastia, keď sa dvaja spolu rozprávajú	2	*▶-1	1
21	Láska je byť tu pre toho druhého	3	4	**▶6
9	Láska je citové súznenie	*▶3	-1	1
46	Láska je pudová záležitosť	-4	**▶-1	-3

č.	Položka	F1	F2	F3
2	Láska je pocit radosti a šťastia	5	*◀2	4
40	Láska pretrvá mnohé roky	**◀-1	1	2
41	Láska je niečo, čo sa nedá pochopiť	-2	**▶0	-2
27	Láska má rôzne podoby	**◀1	3	4
14	Láska je vášeň	2	**◀-2	2
1	Láska je hlboký a nefalšovaný cit k druhému človeku	*▶6	*◀3	* 5
28	Láska je očarenie	-3	-3	**▶0
33	Láska je oslobodzujúci pocit	1	1	**◀-2
57	Láska je slepá	-3	-3	**▶1
3	Láska je spojenie tiel a duší	**▶4	* 0	*◀-1
59	Láska je o odpúšťaní	0	**▶5	0
10	Láska je vzájomná dôvera	6	*◀2	6
15	Láska je tešiť sa s niekým zo spoločných chvíľ	3	**◀-1	2
19	Láska je rozhodnutie vybrať si niekoho, kto si zároveň vyberie vás	**▶2	**◀-2	** 0
12	Láska je chémia	1	**◀-3	0
51	Láska je hlava v oblakoch	* -2	**◀-4	**▶0
8	Láska je harmónia dvoch duší	**▶4	0	-1
13	Láska to sú objatia a bozky	0	**◀-3	2
34	Láska nás chráni pred deštrukciou	-1	0	**◀-5
32	Láska dáva životu zmysel	**◀-1	5	3
26	Láska nemá hranice	**◀-4	1	0
31	Láska je vnútorná sila a energia	-2	-1	**▶3
35	Láska je najdôležitejšia vec v živote	-1	**▶4	-1
25	Láska prekoná všetky prekážky	-2	**▶3	-2
50	Učiteľka nemá suplovať rodičov v poskytovaní lásky deťom	0	1	**◀-4
29	Láska je pobláznenie	-5	-5	**▶1
16	Láska znamená pokračovať vo vzťahu, aj keď opadne opojenie	0	0	**◀-6
47	Láska je svetlo v temnotách	-2	4	-2
24	Boh je láska	3	**▶6	**◀-2

Poznámka: * umiestnenie výroku sa líši od umiestnenia v ostatných faktoroch na úrovni $p < 0,05$; ** umiestnenie výroku sa líši od umiestnenia v ostatných faktoroch na úrovni $p < 0,01$; ▶ z-skóre pre výrok je vyššie než v ostatných faktoroch; ◀ z-skóre pre výrok je nižší než v ostatných faktoroch

Faktor 1: „Poskladaná láska“ (partnerská, spirituálna a primárna) s pochybnosťami o učiteľskej láske

Tabuľka 5 Demografické charakteristiky študentiek tvoriacich prvý faktor

Študent/ka	Pohlavie	Vek	Vzťah (trvanie v mesiacoch)	Počet part. vzťahov	Viera	Bydlisko
pp11	žena	21	áno (36)	2	áno	dedina
pp22	žena	22	nie	0	áno	dedina
pp18	žena	22	áno (51)	1	áno	dedina
pp36	žena	23	áno (8)	2	áno	mesto
pp33	žena	22	áno (5)	3	áno	dedina
pp32	žena	22	áno (63)	2	áno	veľké mesto
pp34	žena	22	nie	0	nie	okresné mesto
pp10	žena	22	áno (12)	2	áno	mesto
pp40	žena	21	nie	3	áno	dedina

Demografické údaje. Prvý faktor tvorí deväť študentiek, demografické údaje sú uvedené v tabuľke 5.

Popis. Tento faktor sa významne líši od ďalších dvoch faktorov tým, že študentky v tomto faktore zdôrazňujú spojenie a harmóniu duší a tiel (8: +4; 3: +4) a citovú zložku lásky (1: +6; 9: +3). Vzájomná povaha lásky je ďalej posilnená vzájomným rešpektom (58: +3), vzájomným obdarovaním (6: +2), vzájomnou dôverou (10: +6). Tieto partnerské aspekty lásky nesú aj isté spirituálne významy (telo a duša, harmónia duší). Spirituálny (v náboženskom zmysle), podčiarkuje božská láska (24: +3). Na rozdiel od ostatných dvoch faktorov pre tento je tiež významnejší príklon k tvrdeniu, že láska je rozhodnutie (19: +2). Láska je tiež vnímaná ako vášeň (14: +2), ale nie pobláznenie (29: -5), bezhraničnosť (26: -4), pud (44: -3; 46: -4; 45: -4), očarenie (28: -3) ani ako hlava v oblakoch (51: -2). V istej miere sa v tomto faktore vyskytujú aj významy primárnej lásky, lásky slúžiacej na uspokojovanie primárnych potrieb, ako sú puto (4: +4) a pocit istoty a bezpečia (37: +2). Skupina študentiek tvoriaca tento faktor odmieta negatívne podoby lásky ako závislosť (56: -5), choroba (42: -6), sebeckosť (43: -6). Zároveň sú tieto študentky skeptické k trvácnosti lásky (40: -1), poslaniu lásky ako zmyslu života (32: -1) a sile lásky prekonávať prekážky (25: -2) a vnútornej sile a energie lásky (31: -2).

Pedagogický aspekt. Aj keď si táto skupina študentiek nemyslí, že láska k deťom vo vzdelávaní by mohla byť nebezpečná (55: -5), najmenej zo všetkých troch skupín sa prikláňajú k tomu, že láska k deťom je základom učiteľskej profesie (53: +1) a že deti potrebujú od učiteľky cítiť lásku (49: +1). Táto skupina študentiek nie je rozhodnutá,

či učiteľky majú, či nemajú suplovať rodičov v poskytovaní lásky deťom (50: 0), láskavej atmosfére v triede neprpisujú taký význam ako vzdelávaniu (54: -1) a len mierne sa prikláňajú k tomu, že učiteľka by mala mať rada každé dieťa (7: -1).

Faktor 2: Láska na kresťanských základoch s akceptovaním učiteľskej lásky s hranicami

Tabuľka 6 Demografické charakteristiky študentiek tvoriacich druhý faktor

Študent/ka	Pohlavie	Vek	Vzťah (trvanie v mesiacoch)	Počet part. vzťahov	Viera	Bydlisko
pp14	žena	21	nie	3	áno	okresné mesto
pp6	žena	22	nie	0	áno	dedina
pp23	žena	22	áno (46)	1	áno	dedina
pp27	žena	22	Nie	0	áno	dedina
pp2	žena	23	Nie	0	áno	krajské mesto
pp15	žena	21	Nie	0	áno	dedina
pp31	žena	22	áno (10)	4	áno	veľké mesto
pp19	žena	21	áno (40)	1	áno	dedina
pp1	žena	21	nie	0	áno	dedina

Demografické údaje. Druhý faktor tvorí deväť študentiek, demografické údaje sú uvedené v tabuľke 6.

Popis. Faktor 2 sa od ostatných líši tým, že študentky sa výrazne prikláňajú k skutočnosti, že Boh je láska (24: +6). Vnímanie lásky je silne založené na vernosti (52: +5), odpúšťaní (59: +5), vzájomnej dôvere (10: +2), odovzdaní sa tomu druhému (22: +2), byť tu pre toho druhého (21: +4), čo sú tiež významy spojené so spirituálnou láskou, resp. významy o prepojení partnerskej a spirituálnej lásky. Partnerská láska je však potlačená, lebo len slabšie stojí na vzájomnej dôvere (10: +2), nie sú tam radosti zo spoločne strávených chvíľ (15: -1). Láska v tomto faktore predstavuje jednu z najdôležitejších vecí v živote (35: +4) a dáva životu zmysel (32: +5). Váha sa prikladá spoločnému prekonávaniu vzniknutých prekážok v živote (25: +3), čo je význam blízky manželskej láske.

V opačnom poli vnímania lásky sa nachádzajú významy, že láska nie je choroba (42: -6), zahľadenosť do seba (43: -6), pobláznenie (29: -5), chťič (44: -4), chémia (12: -3), nástroj reprodukcie (45: -4), hlava v oblakoch (51: -4), očarenie (28: -3), teda odmietané sú biologické, sebastredné významy lásky a významy spojené so zamilovaním sa. Tiež je odmietaný význam, že láska je vec výberu (19: -2).

Pedagogický aspekt. V porovnaní s prvým faktorom študentky tvoriace tento faktor sa viac približujú k pedagogickej láske. Silne zastávajú názor, že deti potrebujú cítiť od učiteľky lásku (49: +4), a že práve láska tvorí základ profesie učiteľa (53: +2).

- 44 Neutrálny postoj zaujímajú v súvislosti s názorom, že láskavá atmosféra v triede by bola dôležitejšia ako formálny obsah výučby (54: 0). Mierny nesúhlas vyjadrujú so skutočnosťou, že by láska vo vzdelávaní bola nebezpečná (55: -2). Učiteľka by mala mať rada všetky deti a nemusí si od nich držať citový odstup (7: -2; 36: -2), ale nemá suplovať rodičov v poskytovaní lásky deťom (50: +1).

Faktor 3: Láska silná, vzájomná, s možnosťou pobláznenia s akceptovaním pedagogickej lásky

Tabuľka 7 Demografické charakteristiky študentiek tvoriacich tretí faktor

Študent/ka	Pohlavie	Vek	Vzťah (trvanie v mesiacoch)	Počet part. vzťahov	Viera	Bydlisko
pp3	žena	22	nie	1	áno	dedina
pp35	žena	22	áno (61)	1	nie	dedina
pp28	žena	22	áno (60)	2	áno	dedina
pp43	žena	21	áno (57)	1	áno	okresné mesto
pp38	muž	23	nie	0	nie	mesto
pp29	žena	22	áno (29)	1	nie	krajské mesto

Demografické údaje. Tretí faktor tvorí šesť ľudí, demografické údaje sú uvedené v tabuľke 7.

Popis. Vnímanie lásky zastúpenými študentkami a študentom v tomto faktore stojí na vzájomnom rešpekte (58: +5), dôvere (10: +6) a opore pre toho druhého (21: +6), vzájomnom milovaní sa (5: +5). Výrazne sa od ostatných dvoch faktorov líši prítomnosťou významu mierneho pobláznenia (29: +1), zaslepenia (57: +1), pozitívne vnímaná je vášeň (14: +2). Láska v tomto faktore nemôže byť bez opojenia (16: -6) a môže byť prchavá (39: -1). Tento faktor sa líši od ostatných zvýraznením významu lásky ako vnútornej sily a energie (31: +3). Pozitívne sú vnímané aj významy primárnej lásky, puto a pocit istoty a bezpečia (37: +2; 4: +3).

Negatívne sú vnímané významy lásky ako choroby (42: -6), závislosť (56: -4), zahľadenosť do seba (43: -4) či pokračovanie vo vzťahu aj keď opadne opojenie z lásky (16: -6). Participanti sa líšia aj tým, že negatívne vnímajú výrok, že Boh je láska (24: -2) a nevnímajú, na rozdiel od ostatných, lásku ako oslobodzujúci pocit (33: -2), ani ako spojenie tiel a duší (3: -1).

Pedagogický aspekt. Spomedzi všetkých troch popísaných faktorov tento faktor svojimi preferovanými významami najviac akceptuje učiteľskú, resp. pedagogickú lásku. Študentky a študent považujú lásku k deťom za základ učiteľskej profesie (53: +4) a tiež zastávajú názor, že deti potrebujú cítiť od učiteľky lásku (49: +3) a učiteľka má mať rada každé dieťa (7: -3). Na druhej strane odmietajú, že by si učiteľka mala držať od detí citový odstup (36: -5). Rovnako sa negatívne stavajú k výroku, že by učiteľka nemala suplovať rodičov v poskytovaní lásky deťom (50: -4). Odmietajú tiež, že

láska k deťom vo vzdelávaní je nebezpečná (55: -5). Mierne odmietavo sa stavajú len k tomu, že láskavá atmosféra je dôležitejšia ako formálny obsah vzdelávania (54: -1).

Pohľad na respondentky, ktoré sa vymykajú z uvádzaných faktorov (vysoká hodnota jedinečnosti, pp16, pp26 a pp38; pozri tabuľku v prílohe 1) ukazuje, že medzi nimi je istá zhoda v podpore vzájomnosti a záväznosti lásky (10: +5, +5, +5; 11: +5, +5, +4). Tieto respondentky vyzdvihujú tiež to, že láska má rôzne podoby (27: +6, +6, +3). V oblasti výrokov z ktorými výrazne nesúhlasia sme nenašli zhodu. Oproti identifikovaným faktorom bol odmietnutý výrok romantizujúcej lásky (18: -6), religióznej lásky (24: -6) V otázkach týkajúcich pedagogickej lásky spoločne odmietajú len to, žeby láska vo vzdelávaní bola nebezpečná (55: -6, -4, -1), vyskytol sa tu aj výraznejší postoj – mať rád deti (7: -5).

4 Diskusia

Výskum založený na q-metodológii priniesol tri faktory, tri skupinové reprezentácie lásky: „poskladaná láska“ (partnerská, spirituálna a primárna) s pochybnosťami o učiteľskej láske; láska na kresťanských základoch, s akceptovaním učiteľskej lásky, ale s hranicami; a láska silná, vzájomná, s možnosťou pobláznenia s akceptovaním pedagogickej lásky.

Všetky tri faktory poukazujú na pozitívne vnímanie lásky. Pravda, nemusí tomu byť vždy tak. Iné výskumy medzi mladými ľuďmi priniesli medzi inými aj faktor odvrátenej strany lásky (Košťutová Guillaume & Lukšík, 2022), alebo faktor demytologizácie lásky (Watts & Stenner, 2005). Nepotvrdil sa ani iný negatívny jav tzv. tekutosť, respektíve spotrebnosť lásky (Bauman, 2003). Toto pozitívne vnímanie lásky môže byť dané idealizáciou lásky na začiatku vzťahu (Brehm, 1988; Shulman, 1974), alebo zamilovanosťou (tretí faktor).

V popredí sa síce neobjavuje vášeň, pobláznenie, „chémia“ a pod. ako napr. *Amorov šíp* (Watts & Stenner, 2005), avšak aj v našom treťom faktore majú tieto významy síce slabšie, ale pozitívne hodnotené miesto.

Z Leeho (1973) koncepcie šiestich štýlov lásky sa v našom výskume ukázal pragmatický aspekt lásky (na vzťahu pracovať, rešpekt a vernosť partnerov). Obojstranné vnímanie lásky (milovať a byť milovaný, láska ako puto) je rovnako dôležité ako altruistická láska (láska je tu byť pre toho druhého, ale nie odovzdanie sa), priateľská láska (vzájomné porozumenie, vzájomná dôvera). Z Leeho štýlov chýbajú znaky hravej lásky a lásky ako mánie.

Prvý najsilnejší faktor *poskladaná láska* (partnerská, spirituálna a primárna) je tvorený viacerými významami. Nachádzame tu prvky tzv. vzájomnej lásky (vzájomná dôvera a rešpekt harmónia dvoch duší, citové súznenie), lásky spirituálnych významov pochádzajúcich z kresťanstva (spojenie tela a duše, Boh je láska, vzájomné obdarovanie, zrejme aj láska ako rozhodnutie) a primárnej lásky, resp. znakov vzťahovej väzby (pocit istoty a bezpečia). Ide zrejme o pragmatický typ lásky, ktorý počíta s tým, že láska má isté hranice, nie je večná, ani nemusí slúžiť tomu, aby

46 dávala životu zmysel. Ide tiež o lásku, ktorá uspokojí základné potreby dieťaťa, ktoré patria do sféry vzťahovej väzby, resp. primárnej lásky (Ainsworth et al., 1978; Balint, 1985; Bowlby, 2010). Túto reprezentáciu lásky tvoria mladí ľudia, ženy bez vzťahov aj vo vzťahoch s rôznou mierou partnerskej skúsenosti, prevažne veriace z rôznych demograficky odlišných prostredí.

Druhý faktor láska na kresťanských základoch poukazuje na ukotvenie tejto definície lásky ku kresťanstvu. Láska sa spája s Bohom a potom presahuje do partnerského vzťahu v podobe odpúšťania, odovzdania sa. Táto láska ma tiež znaky manželskej lásky najmä v podobe záväzku dlhodobého trvania a to aj napriek prekážkam. V tejto reprezentácii lásky nejde o bezhlavé zamilovanie, či nejaký druh vášnivej romantickej lásky. To zodpovedá tomu, čo Možný (1990) píše o manželskej láske ako o láske, ktorá nemusí byť ani erotická, nemá byť egoistická ani hedonistická. Láska erotická bola ale v zásade vypudená z manželstva (Možný, 1990). Túto reprezentáciu lásky dokresľujú charakteristiky mladých ľudí, ktorí ju vytvárajú. Faktor tvoria mladí ľudia, ženy, ktoré sa všetky deklarovali ako veriace, v porovnaní s ostatnými dvoma faktormi s menšou skúsenosťou s partnerskými vzťahmi a z vidieckeho prostredia. Tento druh lásky sa vyskytol aj v iných kvantitatívnych štúdiách zo slovenského a českého prostredia (Košíutová Guillaume & Lukšík, 2022; Lukšík & Guillaume, 2018; Lukšík & Matuš, pripravované na publikovanie; Lukšík & Petrů Puhrová, 2023).

Tretí faktor sme nazvali *láska silná, vzájomná, s možnosťou pobláznenia*. Táto láska má v popredí významy o vzájomnej dôvere a rešpekte a byť tu pre toho druhého. Táto láska prináša vnútornú silu a energiu a zmysel životu. Láska je silné puto aj záväzok. Láska však môže byť spojená aj s vášňou, pobláznením, či až zaslepením, čo poukazuje na znaky mýtickej romantickej lásky. Sú to však znaky mierne, skôr potenciálne, alebo v pozadí. Tento faktor tvoria mladé ženy a muž s prevažne len jednou partnerskou skúsenosťou (okrem muža) a aj s dlhším trvaním vzťahov. To, že tento faktor obsahuje najmenej kresťanských spirituálnych významov dokresľuje aj to, že ho, na rozdiel od predchádzajúcich faktorov tvoria veriaci aj neveriaci respondenti. Táto reprezentácia lásky je blízka Giddensovmu čistému vzťahu (Giddens, 2012), teda vzájomnému a relatívne stabilnému vzťahu bez nereálneho okúzlenia a bez vonkajších záväzkov, daných napr. náboženským systémom.

4.1 Pedagogická láska

Interpretácia vzťahu jednotlivých typov lásky v súvislosti s významami pedagogickej lásky u mladých ľudí nie je úplne jednoznačná. Ukazuje sa, že prvý faktor sa spája s vlažným, alebo ambivalentným postojom k pedagogickej láske. V druhom faktore, ktorý je najviac sýtený kresťanskými významami lásky, je láska akceptovaná ako súčasť učiteľskej profesie a mierne aj vzťahu učiteľky k deťom. Isté prepojenie kresťanskej a pedagogickej lásky v tomto faktore možno vysvetliť tým, že v oboch prípadoch ide o vyššiu formu lásky, lásku agape¹. Tretí faktor dokáže do seba zahrnúť

¹ Na základe komentára recenzenta/ky.

aj prvky pedagogickej lásky. Interpretácií tohto faktu môže byť viacero. Je to faktor najmenej nábožensky spirituálny, teda aj najmenej konzervatívny a s menším rešpektom voči tabu, napr. láska dospelého k dieťaťu v nepríbuzenskom vzťahu. Tento faktor sa zakladá na vzťahových významoch, ktoré sú dôležité pre pedagogickú lásku (Helus, 2014; Page, 2018; Rouse & Hadley, 2018). Keďže táto reprezentácia lásky je postavená na všeobecnej energii a sile lásky, dáva to možnosť prejavu lásky vo viacerých oblastiach. Celkovo však ani v jednom faktore nie je pedagogická láska zásadne odmietaná, čo by mohlo znamenať, že sa u študentov pedagogiky nestretávame so strachom z lásky v pedagogickom prostredí (Piper & Smith, 2003). Otázkou tiež je či aj isté zaujatie, vášeň až zaslepenie nemôže byť súčasťou pedagogickej lásky.

Ak tieto výsledky interpretujeme z hľadiska teórie sociálnych reprezentácií, potom výskum ukázal ukotvenie skupinových reprezentácií lásky v kresťanskom náboženstve. Ide tu však o voľné využívanie niektorých religiózných významov, ako sú odpúšťanie, odovzdanie sa, záväzok do významov partnerskej lásky. Zdá sa, že ďalším zdrojom skupinových reprezentácií lásky je západný model romantickej lásky (de Rougemont, 2001), ktorý však je len podkladom pre reprezentáciu netragickej, kultivovanej a relatívne nezávislej lásky premiešanej s ďalšími významami (napr. spiritualita, alebo mier-na vášeň). Výsledky naznačujú, že definovanie lásky je proces, v ktorom sa významy lásky postupne nabaľujú, resp. vytvárajú z viacerých socio-kultúrnych zdrojov. Slovanami Badioua (2012) láska je existenciálny projekt z decentrovaného hľadiska. V tomto zmysle je práca na láske vlastným dielom človeka. Takto to môžeme sledovať v prvom a treťom faktore. Ide o okruh tých kultúrnych zdrojov, ktoré boli potvrdené aj predtým (Košíťová Guillaume & Lukšík, 2022; Lukšík & Matuš, pripravované na publikovanie).

4.2 Limity

Q-metodologická štúdia umožňuje získať komplexný význam a presvedčenie o láske, ktoré zdieľa táto skupina mladých ľudí študujúcich učiteľské odbory, a tiež naznačiť ich ukotvenie v istých kultúrnych zdrojoch. V tomto smere by bolo prospešné detailnejšie skúmať konfesné a spirituálne pozadie tejto skupiny mladých ľudí. Ponúkajú sa aj iné témy, výroky o láske, napr. prekračovanie hraníc, ktoré by pomohli preskúmať pedagogickú lásku. Táto metodológia však nemôže postihnúť dynamický aspekt takýchto skupinových reprezentácií, t.j. napr. ako mladí ľudia o láske komunikujú, ak sa pri tom osobne vymedzujú, akú identitu si pri tom vytvárajú. Tieto aspekty môžu byť predmetom ďalšieho skúmania. Pohľad na respondentky, ktoré sa vymykajú z popisov jednotlivých identifikovaných faktorov poukazuje na potrebu hľadania aj iných ako romantizujúcich a religiózných zdrojov lásky.

5 Závery

Výskum reprezentácií lásky uskutočnený q-metodológiou na vzorke vysokoškolských študentov pedagogiky priniesol tri reprezentácie lásky: „poskladaná láska“

- 48 (partnerská, spirituálna a primárna) s pochybnosťami o učiteľskej láske; láska na kresťanských základoch, s akceptovaním učiteľskej lásky, ale s hranicami; a láska silná, vzájomná, s možnosťou pobláznenia s akceptovaním pedagogickej lásky. Všetky tieto definície obsahujú partnerskú lásku, ktorá je v období dospievania v centre pozornosti. V popredí týchto definícií lásky boli v popredí pozitívne momenty lásky. Jednotlivé definície lásky boli tvorené z významov vzájomnej lásky, s menšinovými významami kultivovanej romantickej lásky a čiastočne spirituálnej lásky s prvkami kresťanstva. Na rozdiel od podobných britských štúdií (Watts & Stenner, 2005, 2013) boli biologické aspekty lásky väčšinou odmietané. Ukazuje sa, že silná a vzájomná romantická láska dokáže do seba zahrnúť aj prvky pedagogickej lásky. Celkovo však ani v jednom faktore nie je pedagogická láska zásadne odmietaná, čo nenaznačuje strach z lásky v pedagogickom prostredí.

Grantová podpora

VEGA 1/0158/23: *Nenáboženská spirituálna gramotnosť: vznik, rozvíjanie v detstve a význam v dospelosti*

VEGA 1/0426/18: *Psychologické, socio-kultúrne a biologické zdroje lásky*

Literatúra

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Aldridge, D. (2019). Education's love triangle. *Journal of Philosophy of Education*, 53(3), 531–546. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12373>
- Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. Oxford University Press.
- Aslanian, T. K. (2015). Getting behind discourses of love, care and maternalism in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 16(2), 153–165. <http://dx.doi.org/10.1177/1463949115585672>
- Aslanian, T. K. (2018). Embracing uncertainty: A diffractive approach to love in the context of early childhood education and care. *International Journal of Early Years Education*, 26(2), 173–185. <http://dx.doi.org/10.1080/09669760.2018.1458604>
- Badiou, A. (2012). *Chvála lásky. Rozhovor s Nicolasom Truongom*. Inaque.
- Balint, M. (1985). *Primary Love and Psychoanalytic Technique*. Routledge.
- Bowlby, J. (2010). *Vazba. Teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem*. Portál.
- Bravená, N. (2016). *Transcendování a jeho význam pro socializaci a formování dítěte jako osobnost*. Univerzita Karlova.
- Cavoukian, R., & Olfman, S. (Eds.). (2006). *Child honoring: How to turn this world around*. Praeger.
- Bauman, Z. (2003). *Liquid love: On the frailty of human bonds*. Polity.
- Beall, A. E., & Sternberg, R. J. (1995). The social construction of love. *Journal of Social and Personal Relationships*, 12(3), 417–438. <https://doi.org/10.1177/0265407595123006>
- Brehm, S. S. (1988). *Intimate relationships*. Random House.
- Coontz, S. (2005). *Marriage, a history: From obedience to intimacy or how love conquered marriage*. Viking.
- de Rougemont, D. (2001). *Západ a láska*. Kaligram.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). Norton.

- Erikson, E. H. (2015). *Životní cyklus rozšířený a dokončený: devět věků člověka*. Portál.
- Evans, A. (2020). The taboo of love for children in care: its emergence through the transference relationship and in the system around the child. *Journal of Child Psychotherapy*, 46(1), 72–89. <https://doi.org/10.1080/0075417X.2020.1733634>
- Farr, R., & Moscovici, S. (1984). *Social representations*. Cambridge University Press.
- Fromm, E. (1956). *The Art of Loving*. Harper and Row.
- Furman, W., & Hand, L. S. (2006). The slippery nature of romantic relationships: Issues in definition and differentiation. In A. C. Crouter & A. Booth (Eds.), *Romance and sex in adolescence and emerging adulthood: Risks and opportunities* (s. 171–178). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Galvão, A., & Brasil, I. (2014). Early education and professional choice: Brazilian teachers' views. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(1), 123–133. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.865356>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Giddens, A. (1992). *The transformation of intimacy: Sexuality, love & eroticism in modern societies*. Polity.
- Giddens, A. (2012). *Proměna intimity: sexualita, láska a erotika v moderních společnostech*. Portál.
- Goldstein, L. S. (1997). *Teaching with love: A feminist approach to early childhood education*. Peter Lang.
- Grün A. (2017). *Láska je základ bytí*. Barrister & Principal.
- Guillaume, M. (2020). Láska mladých lidí na Slovensku – moc a nemoc kultúry. In I. Lukšík & N. Kallová (Eds.), *Kvalita života a kvalita vzťahov* (s. 141–162). Ústav výskumu sociálnej komunikácie SAV.
- Hatfield, E., Bensman, L., & Rapson, R. L. (2012). A brief history of social scientists' attempts to measure passionate love. *Journal of Social and Personal Relationships*, 29(2), 143–164. <https://doi.org/10.1177/0265407511431055>
- Helus, Z. (2014). K psychologii láskyplného vzťahu: pedagogické inspirácie se zaměřením na předškolní výchovu. *Pedagogická orientace*, 24(4), 468–487. <https://doi.org/10.5817/PedOr2014-4-468>
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart. Commercialization of human feeling*. University of California Press.
- Jirásek, I. (2023). Spiritual literacy: Non-religious reconceptualisation for education in a secular environment. *International Journal of Children's Spirituality*, 28(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/1364436x.2023.2166467>
- Karandashev, V., & Clapp, S. (2015). Multidimensional architecture of love: From romantic narratives to psychometrics. *Journal of Psycholinguist Research*, 44, 675–699. <https://doi.org/10.1007/s10936-014-9311-9>
- Koontz, A., Norman, L., & Okorie, S. (2019). Realistic love: Contemporary college women's negotiations of princess culture and the “reality” of romantic relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 36(2), 535–555. <https://doi.org/10.1177/0265407517735694>
- Košútová Guillaume, M., & Lukšík, I. (2022). *Láska je... z pohľadu vedy, kultúry a vzdelávania*. Tipi Universitas Tyrnaviensis.
- Lanas, M., & Zembylas, M. (2014). Towards a transformational political concept of love in critical education. *Studies in Philosophy and Education*, 34(1), 31–44. <https://doi.org/10.1007/s11217-014-9424-5>
- Lee, J. A. (1973). *The colors of love: An exploration of the ways of loving*. New Press.
- Lukšík, I. (2013). *Q-metodológia. Faktorové skúmanie ľudskej subjektivity*. Pedagogická fakulta Trnavskej university.
- Lukšík, I., & Guillaume, M. (2018). Representations of love in the early stages of love. *Human Affairs*, 28(3), 271–284. <https://doi.org/10.1515/humaff-2018-0022>
- Lukšík, I., & Petrů Puhrová, B. (2023). Individuálne reprezentácie lásky mladých ľudí na Slovensku a v Českej republike. *Československá Psychologie*, 67(5), 315–331. <https://doi.org/10.51561/cspych.67.5.315>

- 50 Lukšík, I., & Matuš, R. (pripravované na publikovanie). Meanings of love among college students in Central Europe: Q-methodological study.
- Maatta, K., & Uusiautti, S. (2013). Pedagogical love and good teacherhood. In *Education*, 17(2), 29–41. <https://doi.org/10.37119/ojs2011.v17i2.81>
- Manning-Morton, J., & Thorp., M. (2015). *Two-year-olds in early years settings: Journeys of discovery*. Open University Press.
- Masaryk, R. (2012). Láska ako koncept v psychológii. In D. Marková & L. Rovňanová (Eds.), *Sexuality*, 5 (s. 274–296). Univerzita Mateja Bela.
- Mata, J. (2015). *Spiritual experiences in early childhood education: Four kindergarteners, one classroom*. Routledge.
- Mata-McMahon, J., Haslip, M., & Schein, D. (2018). Early childhood educators' perceptions of nurturing spirituality in secular settings. *Early Child Development and Care*, 189(4), 1–19. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1445734>
- Mercado, E., & Hibel, L. C. (2017). I love you from the bottom of my hypothalamus: The role of stress physiology in romantic pair bond formation and maintenance. *Social and Personality Psychology Compass*, 11(2), e12298. <https://doi.org/10.1111/spc3.12298>
- Montessori, M. (1963). *The secret of childhood* (B. B. Carter, Trans.). Orient Longmans.
- Moscovici, S. (1973). Foreword. In C. Herzlich (Ed.). *Health and illness: A social psychological analysis* (pp. ix–xiv). Academic Press.
- Moscovici, S. (2000). The history and actuality of social representations. In G. Duveen, S. Moscovici (Eds.), *Social representations: Explorations in social psychology* (s. 120–155). Polity Press.
- Mouton, A. R., & Montijo, M. N. (2017). Love, passion, and peak experience: A qualitative study on six continents. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 263–280. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1225117>
- Moyles, J. (2001). Passion, paradox and professionalism in early years education. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 21(2), 81–95. <https://doi.org/10.1080/09575140124792>
- Možný, I. (1990). *Moderní rodina: mýty a skutečnosti*. Blok.
- Murray, L. (2014). *The psychology of babies: How relationships support development from birth to two*. Hachette.
- Page, J. (2018). Characterising the principles of professional love in early childhood care and education. *International Journal of Early Years Education*, 26, 125–141. <https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1459508>
- Piper, H., & Smith, H. (2003). 'Touch' in educational and child care settings: Dilemmas and responses. *British Educational Research Journal*, 29(6), 879–894. <https://doi.org/10.1080/0141192032000137358>
- Prost, M., Piermattéo, A., & Lo Monaco, G. (2023). Social representations, social identity, and representational imputation: A review and an agenda for future research. *European Psychologist*, 28(1), 24–34. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000489>
- Rouse, E., & Hadley, F. (2018). Where did love and care get lost? Educators and parents' perceptions of early childhood practice. *International Journal of Early Years Education*, 26, 159–172. <https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1461613>
- Rovers, M., & Kocum, L. (2010). Development of a holistic model of spirituality. *Journal of Spirituality in Mental Health*, 12(1), 2–24. <http://dx.doi.org/10.1080/19349630903495475>
- Shin, M. (2021). To love or not to love, that is the question: Examining the intersection of love, care, and education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 22(3), 282–285. <https://doi.org/10.1177/1463949120902864>
- Shulman, J. (1974). *Compatible and incompatible relationships*. Springer Verlag.
- Schein, D. (2012). *Early childhood educators' perceptions of spiritual development in young children: A social constructivist grounded theory study* [dizertačná práca]. Walden University, College of Education. https://www.academia.edu/6135011/Abstract_Early_Childhood_Educators_Perceptions_of_Spiritual_Development_in_Young_Children_A_Social_Constructivist_Grounded_Theory_Study

- Soloski, K. L., Pavkov, T. W., Sweeney, K. A., & Wetchler, J. L. (2013). The social construction of love through intergenerational processes. *Contemporary Family Therapy, 35*, 773–792. <https://doi.org/10.1007/s10591-013-9247-5>
- Stainton Rogers, R. (1995). Q methodology. In J. A. Smith, R. Harré & L. Van Langenhofe (Eds.), *Rethinking Methods in Psychology* (s. 178–192). Sage.
- Stainton Rogers, W. (1991). *Explaining health and illness: An exploration of diversity*. Harvester Wheatsheaf.
- Stainton Rogers, W. (2003). *Social psychology. Experimental and critical approaches*. Open University Press.
- Steiner, R. (1997). *The essentials of education*. Anthroposophic Press.
- Sternberg, R. J. (1986). A triangular theory of love. *Psychological Review, 93*(2), 119–135. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.93.2.119>
- Swidler, A. (1980). Love and adulthood in American culture. In N. J. Smelser & E. H. Erikson (Eds.), *Themes of work and love in American culture* (s. 120–147). Harvard University Press.
- Teo, H.-M. (Ed.). (2017). *The popular culture of romantic love in Australia*. Australian Scholarly Publishing.
- Vandenbroeck, M. (2017). Introduction: Constructions of truth in early childhood education. In M. Vandenbroeck, J. D. Vos, W. Fias, L. M. Olsson, H. Penn, D. Wastell, & S. White (Eds.), *Constructions of neuroscience in early childhood education* (s. 1–19). Routledge.
- Venkataraman, P., & Konwar, B. (2019). Some issues in understanding spirituality as relational. *Journal for the Study of Spirituality, 9*(1), 20–31, <https://doi.org/10.1080/20440243.2019.1581324>
- von Cranach, M. (1995). Social representations and individual actions: Misunderstandings, omissions and different premises. *Journal for the Theory of Social Representation, 25*(3), 285–293. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1995.tb00276.x>
- Watts, S., & Stenner, P. (2005). Doing Q methodology: Theory, method and interpretation. *Qualitative Research in Psychology, 2*(1), 67–91. <https://doi.org/10.1191/1478088705qp022oa>
- Watts, S., & Stenner, P. (2013). Definitions of love in a sample of British women: An empirical study using Q methodology. *The British Journal of Social Psychology, 53*(3), 557–572. <https://doi.org/10.1111/bjso.12048>
- Webster, R. S. (2009). Why educators should bring an end to pedagogy. *Australian Journal of Teacher Education, 34*(1), 42–53. <https://doi.org/10.14221/ajte.2009v34n1.4>
- White, E. J. (2016). *Introducing dialogic pedagogy: Provocations for the early years*. Routledge.
- Willmont, H. (2007). Young women, routes through education and employment and discursive constructions of love and intimacy. *Current Sociology, 55*, 446–466. <https://doi.org/10.1177/0011392107076084>

prof. PhDr. Ivan Lukšík, CSc. (korešpondenčný autor)
katedra školskej pedagogiky
Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave
Priemyselná 4, 918 43 Trnava, Slovensko
e-mail: ivan.luksik@truni.sk

Bc. Nela Kováčová
katedra školskej pedagogiky
Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave
Priemyselná 4, 918 43 Trnava, Slovensko
e-mail: nela.kovacova@tvu.sk

Zaradenie respondentiek a respondenta do jednotlivých faktorov

Q sort	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Hodnoty jedinečnosti
pp11	0,773 *	0,117	0,300	0,298
pp22	0,734 *	0,243	0,359	0,274
pp18	0,681 *	0,128	0,352	0,396
pp36	0,679 *	0,290	0,438	0,263
pp33	0,622 *	0,398	0,290	0,371
pp32	0,614 *	0,316	0,449	0,321
pp5	0,580	0,448	0,386	0,314
pp34	0,558 *	0,167	0,098	0,651
pp10	0,535 *	0,452	0,176	0,478
pp21	0,513	0,496	0,436	0,301
pp40	0,504 *	0,346	0,226	0,575
pp14	-0,048	0,811 *	0,098	0,331
pp6	0,190	0,683 *	0,232	0,444
pp23	0,457	0,621 *	0,378	0,263
pp27	0,503	0,618 *	0,123	0,351
pp2	0,367	0,609 *	0,178	0,463
pp15	0,430	0,607 *	0,245	0,387
pp31	0,470	0,604 *	-0,083	0,407
pp19	0,094	0,519 *	0,272	0,648
pp1	0,434	0,481 *	0,067	0,576
pp16	0,227	0,323	0,312	0,747
pp3	0,182	0,251	0,634 *	0,502
pp35	0,236	0,215	0,621 *	0,512
pp28	0,492	0,289	0,591 *	0,325
pp20	0,558	0,154	0,560	0,351
pp43	0,480	0,192	0,560 *	0,419
pp38	0,034	-0,045	0,479 *	0,768
pp13	0,323	0,430	0,436	0,521
pp29	0,290	0,195	0,415 *	0,706
pp24	0,404	0,346	0,411	0,548
pp17	0,380	0,293	0,410	0,602
pp26	0,163	0,274	0,278	0,821