

IPčko  
Paneurópska vysoká škola, Fakulta psychológie  
Asociácia školskej psychológie SR

# Duševné zdravie a wellbeing virtuálnej generácie

---

Zborník príspevkov z medzinárodnej  
vedeckej konferencie  
21.11.2018

Eva Gajdošová  
Marek Madro  
Marta Valihorová (Eds.)

Bratislava 2018



IPčko  
Panc európska vysoká škola, Fakulta psychológie  
Asociácia školskej psychológie SR

**DUŠEVNÉ ZDRAVIE A WELLBEING  
VIRTUÁLNEJ GENERÁCIE**  
**Zborník príspevkov**  
**z medzinárodnej vedeckej konferencie**  
**21.11.2018**

Eva Gajdošová, Marek Madro, Marta Valihorová (Eds.)

Bratislava 2018



CIP

Duševné zdravie a wellbeing virtuálnej generácie/Eva Gajdošová, Marek Madro, Marta Valihorová (eds.). – 1. vyd. – Bratislava : IPčko, 2018. –250 s.

ISBN 978-80-971933-7-9

\*duševné zdravie

\*sociálno-emocionálne zdravie

\*wellbeing

\*virtuálna generácia

\*psychológ

Autori: kolektív autorov

Editori: prof. PhDr. Eva Gajdošová, PhD.  
PhDr. Marek Madro  
doc. PhDr. Marta Valihorová, PhD.

Recenzenti: doc. PhDr. Lada Kaliská, PhD.  
doc. PhDr. Blandína Šramová, PhD.

Za jazykovú a štylistickú úpravu príspevkov zodpovedajú autori.

Vydal: IPčko v roku 2018

Prvé vydanie

©IPčko, 2018

ISBN 978-80-971933-8-6

# OBSAH

## PRÍHOVOR EDITOROV

Eva Gajdošová, Marek Madro, Marta Valihorová.....10

## A COMMENT ON SCHOOL SAFETY AND MENTAL WELLNESS, INCLUDING COVITALITY

Michael J. Furlong.....12

## DUŠEVNÉ ZDRAVIE A WELL-BEING DETÍ A MLADISTVÝCH

### ADOLESCENTS' SOCIAL EMOTIONAL HEALTH AND EMPATHY FROM THE PERSPECTIVE OF POSITIVE PSYCHOLOGY

Ala Petruľtė.....20

### EMOCIONALITA V RODINE AKO VÝZNAMNÝ FAKTOR WELL-BEING STREDOŠKOLÁKOV

Viola Tamášová, Zuzana Kušnieriková.....32

### PSYCHOLOGICKÝ VÝZNAM RANÉHO DETSTVA A VÝVINOVÝCH ŠTÁDIÍ PRE DUŠEVNÉ ZDRAVIE A WELL-BEING

Denisa Maderová.....49

### RODINNÁ ATMOSFÉRA A REZILIENCIA OČAMI ADOLESCENTA

Katarína Greškovičová, Veronika Marčišová.....56

### ŠTÝLY RODIČOVSTVA A MENTÁLNE ZDRAVIE ADOLESCENTOV

Peter Ikhardt, Eva Szobiová.....64

### VZŤAH ADOLESCENTOM PERCIPOVANÉHO ŠTÝLU VÝCHOVY, JEHO EMOCIONÁLNEJ INTELIGENCIE A POSTOJOV K SEXUALITE

Petra Vojteková, Henrieta Roľková.....79

### UKAZOVATELE AGRESIVITY A NEFUNKČNÝCH PREJAVOV SPRÁVANIA U ROZCHÁDZAJÚCICH SA PARTNEROV

Elena Fortis.....87

### VÝZNAM A KVALITA RODINNÉHO PROSTREDIA PRE PACIENTKY PO LIEČBE RAKOVINY PRS-NÍKA

Veronika Chlebcová.....96

### SÚVISLOSTI EMOCIONÁLNEJ INTELIGENCIE, SOCIÁLNO-EMOCIONÁLNEHO ZDRAVIA A TVORIVOSTI U ADOLESCENTOV

Eva Szobiová.....104

KVALITA ŽIVOTA A POCIT PRO PROŽÍVÁNÍ ŠTĚSTÍ V SOUVISLOSTI SE STRATÉGIEMI ZVLÁDÁNÍ Ludmila Haňková.....	115
OSOBNÁ POHODA A LÁSKA V PRÍBEHOCH MLADÝCH ĽUDÍ Veronika Kreškóciová, Veronika Boleková.....	124
OSOBNÁ POHODA A SEBAÚCTA SLOVENSKÝCH A ŠPANIELSKÝCH VYSOKOŠKOLÁKOV Anna Pokorná, Veronika Boleková.....	131
VZÁJOMNÉ VZŤAHY MENTÁLNEHO ZDRAVIA A REZILIENCIE U UMELECKY NADANÝCH ADO- LESCENTOV Eva Kapušová, Eva Szobiová.....	138
<b>ONLINE SVET - OHROZENIE A POMOC PRE MLADÝCH ĽUDÍ</b>	
NOVÉ MÉDIÁ A GENERÁCIA Z - VZŤAH ZALOŽENÝ NA VZÁJOMNOM VPLYVE Katarína Holetzová.....	149
ONLINE TERÉNNÁ PRÁCA V PROSTREDÍ SOCIÁLNYCH SIETÍ Lenka Nemcová, Veronika Kohútová, Marek Madro.....	156
ANALÝZA OBSAHOV SOCIÁLNEJ SIETE (FACEBOOKU) Z ONTOGENETICKÉHO HĽADISKA Beáta Žitniaková Gurgová, Jaroslava Jusková.....	163
MOŽNO PREDIKOVAŤ ANTISOCIÁLNE SPRÁVANIE V ONLINE KOMUNITÁCH? Radoslav Blaho et al.....	174
PRÍPADOVÁ ŠTÚDIA - DIEŤA S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA, SÚČASŤ VIRTUÁLNEJ GE- NERÁCIE Alžbeta Uhrinčková.....	180
DOBRÁ LINKA - AJ MLADÍ ĽUDIA SO ZDRAVOTNÝM ZNEVÝHODNENÍM SI ZASLŮŽIA BEZPEČNÉ MIESTO POMOCI Ema Oriňáková, Marek Madro.....	188
POUŽÍVANIE TECHNOLOGÍÍ A VNÍMANIE VZŤAHU KU ŠKOLE DOSPIEVAJÚCIMI V SYSTÉME NIŽ- ŠIEHO SEKUNDÁRNEHO VZDELÁVANIA Michal Čerešník, Miroslava Čerešníková.....	195
VIRTUÁLNA GENERÁCIA A APLIKÁCIA DIGITÁLNYCH TECHNOLOGÍÍ VO VYUČOVANÍ Silvia Barnová, Slávka Krásna.....	205

SOCIÁLNA ÚZKOSŤ, POTREBA ZAČLENENIA A EMOČNÉ PREŽÍVANIE HRÁČOV VIDEOHIER Michal Magál, Henrieta Roľková.....	213
VIRTUALIZÁCIA PRACOVNÉHO PROSTREDIA NASTUPUJÚCICH GENERÁCIÍ A ICH PREFERENCIE V PRACOVNOM PRIESTORE Denisa Newman.....	221
TÍNEĎŽERI V ONLINE PRIESTORE: MÔŽE BEZPEČNÝ VZŤAH S RODIČMI DOPOMÔCŤ K BEZPEČNÉMU ONLINE SPRÁVANIU? Veronika Kohútová, Marek Madro, Aneta Lauterbachová, Bohuslava Horská.....	226
ŠTUDENTI SA LEPŠIE UČIA Z KNÍH AKO OBRAZOVIEK Mária Tóthová Šimčáková.....	234
<b>ŠKOLSKÝ PSYCHOLÓG AKO AKTÉR A PODPOROVATEĽ DUŠEVNÉHO ZDRAVIA V ŠKOLÁCH</b>	
POSLANIE ŠKOLY V STAROSTLIVOSTI O DUŠEVNÉ ZDRAVIE ŽIAKOV Štefan Vendel.....	239
SOCIÁLNO-EMOCIONÁLNE ZDRAVIE AKO VÝZNAMNÝ INDIKÁTOR KVALITY ŠKOLY Eva Gajdošová.....	245
PREDIKTORY AKADEMICKÉJ VÝKONNOSTI ŽIAKOV A ŠTUDENTOV Elena Lisá.....	254
ŠTUDIJNÉ ZAMERANIE ŽIAKOV GYMNÁZIA VERZUS ICH EMOCIONÁLNA INTELIGENCIA Marta Valihorová, Zlata Vašašová, Róbert Rác.....	264
EMOCIONALITA A SOCIÁLNA ATMOSFÉRA V TRIEDE U DETÍ STARŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU Dominika Kravecová, Henrieta Roľková.....	275
OVEROVANIE MEDZINÁRODNÝCH DOTAZNÍKOV ŠKOLSKÉJ KLÍMY NA SLOVENSKU Eva Gajdošová, Silvia Majerčáková - Albertová.....	284
ROZVOJ ŽIVOTNÝCH ZRUČNOSTÍ AKO MOŽNOSŤ OPTIMÁLNEHO ZVYŠOVANIA WELL-BEINGU GENERÁCIE Z Henrieta Roľková.....	291
SOCIÁLNO-EMOCIONÁLNE ZDRAVIE STREDOŠKOLÁKOV V KONTEXTE S DEPRESIOU Erik Radnóti.....	298



DUŠEVNÉ ZDRAVIE V KONTEXTE ANXIETY A DEPRESIVITY ŽIAKOV JankaPilková,EnikőGečeová.....	305
STRES A COPING U UČITEĽOV ZÁKLADNÝCH A STREDNÝCH ŠKÔL BeátaDvorská.....	315
SOCIÁLNO-EMOCIONÁLNE ZDRAVIE UČITEĽOV V SLOVENSKÝCH INKLUZITÍVNYCH ZÁKLAD- NÝCH ŠKOLÁCH V KONTEXTE ICH WELLBEING A PREŽÍVANÉHO STRESU VeronikaBisaki.....	323
PREŽÍVANIE MULTIKULTURALIZMU U MLÁDEŽE A SENIOROV Katarína Hannelová, Lenka Hroncová.....	330
KONTROLA VÁHY A BMI V SÚVISLOSTI S OSOBNOSŤOU ADOLESCENTOV Katarína Greškovičová, Tereza Kurtová.....	338
PSYCHOLOGICKÝ ASPEKT VPLYVU REKLAMY NA SOCIÁLNE HODNOTY CIEĽOVÉHO PUBLIKA Viktoriya Karchynskaya.....	346

## PRÍHOVOR EDITOROV

Vážení a milí kolegovia, študenti, priatelia, zameranie medzinárodnej vedeckej konferencie „Duševné zdravie a wellbeing virtuálnej generácie“, organizovanej vo vzájomnej spolupráci Fakulty psychológie Paneurópskej vysokej školy s Internetovou poradňou pre mladých a s Asociáciou školskej psychológie SR (táto konferencia, aj keď to nemá priamo v názve, je zároveň udalosťou, ktorá sa viaže s menom významného predstaviteľa školskej psychológie pána profesora Ladislava Ďuriča tzv. Ďuričove dni) smeruje k hľadaniu možností podpory a rozvíjania duševného zdravia mladých ľudí, ich pohody, šťastia, wellbeingu a zmyslu života a k nachádzaniu riešení problémov, s ktorými sa dnešná mladá generácia v ére informačných technológií stretáva a borí, a to v úzkej kooperácii pomáhajúcich profesií – psychológov, pedagógov, sociálnych pracovníkov, sociológov, lekárov a všetkých tých, ktorým záleží na tom, aby mladí ľudia žili, pracovali, zakladali si svoje rodiny vo svete a v krajine, ktorá bude aj týmto počínom smerovať k väčšej stabilite, harmónii, životnej a pracovnej spokojnosti, zmysluplnosti života, prežívaniu šťastia, vzájomnej opory a bezpečia.

Na konferencii dominujú dve dôležité témy vzájomne úzko spojené – duševné zdravie a virtuálna generácia. Patria medzi kľúčové témy dneška.

Je pozitívnou informáciou, že zdravie našich občanov včítane mladých ľudí sa dostalo do súčasnej štátnej politiky zdravia Slovenskej republiky prostredníctvom dokumentu „Strategický rámec v oblasti zdravia do roku 2030“, ktorý v strednodobom a dlhodobom horizonte určuje smerovanie snáh všetkých zložiek spoločnosti na zdravie ako kľúčový faktor rozvoja spoločnosti. Základnými hodnotami, z ktorých štátna politika zdravia na Slovensku vychádza, je, že zdravie je základným ľudským právom, že zdravie je kľúčom k spoločenskému rozvoju a že plný rozvoj zdravia je možný len v zdravie podporujúcom prostredí, rodinnom, pracovnom, školskom. Teda vláda SR dala zelenú podpore a rozvíjaniu duševného zdravia detí a mladých ľudí, tejto tzv. virtuálnej generácii, a zároveň aj profesiám, ktorí majú v náplni práce práve optimálny rozvoj osobnosti detí a mládeže dneška, adekvátne riešenia sociálno-patologických javov v rodinách a v školách budovaním podporného rodinného a školského prostredia a pomoc v krízach smerujúc k dobrému duševnému zdraviu mladých ľudí. Veď len psychicky zdravá populácia je prínosom pre spoločnosť, rozvíja ju a posúva vpred.

Moderné komunikačné prostriedky, tablety, mobily, sociálne siete, televízia sa už dávno stali dôležitou súčasťou nášho života. Skutočne majú veľmi veľa výhod, ktoré si všetci každodenne uvedomujeme. Kľúčové je pochopiť, že sú to iba nástroje, ktoré sa treba naučiť ovládať a tak kultivovať svoj život aj život ostatných. Keď teda deti učíme nebyť závislými na sociálnych sieťach, mobiloch, tabletoch, musíme dnešnej generácii ponúkať oveľa viac – ponúknuť im seba, svoju prítomnosť, svoj čas, svoju pozornosť, svoju podporu, komunikáciu, kvalitu vzťahu a pravdaže spoločné zážitky. Aby práve cez zážitky pochopili, čo znamená skutočný priateľ, aby viac zažívali skutočnú lásku

medzi dvomi ľuďmi, nie tú virtuálnu, aby sa učili, ako riešiť komunikačné konflikty, nie jednoducho tak, že ak sa mi niekto prestane páčiť, jedným kliknutím sa „odpojím“ alebo si starú lásku „vyhodím z priateľov“.

Najdôležitejšia v dnešnom svete je hodnotová orientácia prostredia, v ktorom fungujú, a s ňou súvisiaci hodnotový rebríček mladých. Je pozitívne, že ešte stále tam na prvých miestach dominuje láska, priateľstvo a dobrá rodina, až niekde na posledných miestach sa ocitajú peniaze, sex, kariéra. Ak mladému človeku neponúkne zmysel života, zmysluplné životné hodnoty, zaujímavú náplň voľného času, silný reálny zážitok, bude si hľadať svoje hodnoty a náplň života na sociálnych sieťach vo virtuálnom prostredí, tam sa bude pre neho odohrávať to všetko veľmi dôležité. Keď im však ponúkne podporu, lásku, ubezpečenie, že sme vedľa nich, že sme pri nich a s nimi, že ich podporujeme, budú mať lepšiu sebaistotu, zdravšiu sebadôveru, a nebudú sa musieť toľko opierať o virtuálny priestor .

Spoločne hľadáme, ako na to, ako zabezpečiť rozvoj duševného zdravia mladých v novom miléniu, aké prístupy, postupy, metódy sú účinné, ako v úzkej kooperácii odborníkov pomáhajúcich profesií tieto úlohy a poslanie zvládnuť a pozitívne posunúť aspoň o kúsok vpred. Aj preto táto konferencia, aj preto my tu!

A kráčaním a putovaním po tejto ceste nášho poslania nezabúdajme, prosím, na výrazne efektívny účinok dobrej komunikácie a akceptovania iného názoru, na povzbudzujúce slová, na pozornosť, na úsmev, na nehu, na prejavenie lásky, na odpúšťanie, na pomáhanie. Držme si pri tom palce!

prof. PhDr. Eva Gajdošová, PhD.  
PhDr. Marek Madro  
doc. PhDr. Marta Valihovorá, PhD.

# A COMMENT ON SCHOOL SAFETY AND MENTAL WELLNESS, INCLUDING COVITALITY<sup>1</sup>

## KOMENTÁR K BEZPEČIU A DUŠEVNÉMU ZDRAVIU V ŠKOLÁCH, ZAHŔŇAJÚC COVITALITY

Michael J. FURLONG

<https://orcid.org/0000-0001-5011-4565>  
International Center for School Based Youth Development  
University of California Santa Barbara, USA

mfurlong@ucsb.edu    [www.project-covitality.info](http://www.project-covitality.info)    [www.michaelfurlong.info/CSCSS/](http://www.michaelfurlong.info/CSCSS/)

**Abstract:** *Drawing upon an ongoing school mental health survey being conducted in California, this article examines associations between high school students' mental wellness, including covitality (as measured with the Social Emotional Health Survey–Secondary), and school safety perceptions and experiences. Student self-reports reveal a strong positive association between psychosocial wellness and feeling safe and secure at school. Proactive efforts by educators to foster students' thriving well-being could also have the benefit of improving school climate and safety.*

**Keywords:** *school safety, mental wellness, covitality, California, project-covitality, Social Emotional Health Survey–Secondary*

### Introduction

In the United States public awareness and concern about the linkages between school violence and mental health spikes after each school shooting. This pattern has repeated itself since the Columbine attack in 1999, when the Safe School Healthy Students Initiative was initially funded by the U.S. federal government. After the shooting at Sandy Hook Elementary School in 2012, there were calls to make “mental health part of the school safety solution.” President Obama proposed legislation to fund broad school safety efforts that included mental health services. With the school shootings at Parkland High School (Florida) and at Santa Fe High School (Texas) this past school year, the public dialog again has linked these acts of school violence with mental health concerns.

---

<sup>1</sup> The California survey described in this article are supported in part by the Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, through Grant # R305A160157 to the University of California, Santa Barbara. The opinions expressed are those of the authors and do not represent views of the Institute of Education Sciences or the U.S. Department of Education.

Along with ongoing efforts to reduce school violence, it is important to consider the associations between a perpetrator’s mental health and these acts of mass violence. That being said, focusing primarily on these acts of violence limits our complete understanding of the negative effects that more common forms of school violence and victimization have on students’ mental health. It is useful to consider violence that occurs on school campuses as a broad term — one that encompasses physical acts, verbal insults, social rejection, and other forms of victimization.

Some have suggested that whether an act is experienced as being “violent” is not necessarily inherent to the nature of the act itself, but on the meaning it has for the victim. Drawing from this perspective, students’ judgment about how safe they feel at school has been used as an indicator of perceived dangers on the school campus. This safety risk perception can emerge out of direct physical victimization; vicariously, as in witnessing the victimization of others; and indirectly, as in being exposed to media and other reports of school violence. Uniquely in California, students and school staff have a constitutional right to attend schools that are safe, secure, and peaceful.

This right was first recognized in the 1982 Victim Bill of Rights... which was amended by Prop 9 in 2008: 28f(1): (1) Right to Safe Schools. All students and staff of public primary, elementary, junior high, and senior high schools, and community colleges, colleges, and universities have the inalienable right to attend campuses which are safe, secure and peaceful.

Accordingly, it is a constitutional rights matter in California that schools strive to create campus conditions that are secure (protected), peaceful (have limited conflicts), and safe (have low victimization). Hence, one important consideration is to be aware of students’ perceptions of school safety and consider the associations between these safety perceptions and wellbeing.

Having stated this, what is the association between school safety and mental health? Although it is logical to conclude that students’ school safety beliefs are linked with mental health indicators, there is surprisingly limited information about how students’ school violence victimization experiences are associated with indicators of emotional distress and positive, thriving wellbeing.

## **Exploring the association between school safety and mental wellness**

To provide a perspective on how students’ perceptions of school safety are associated with their complete mental health, I draw on an ongoing two-year survey of adolescent mental health being conducted in California. This survey offers access to unique information about students’ school safety/violence related perceptions, emotional distress experiences, and self-reported psychosocial wellbeing.

The data used in this section include the responses of students attending five geographically dispersed California high schools (Grades 9-12). The sample characteristics are as follows (largest subgroup shown): female (52.1%), White (40.8%), parent college graduate (38.8%), home language English (77.6%), and not eligible for the subsidized federal school lunch program (51.9%). Items included in this study’s

comprehensive questionnaire were drawn from the Youth Risk Behavioral Surveillance Survey (Kann, McManus, Harris et al., 2018), The School Connectedness Scale (Furlong, O’Brennan, & You, 2011), the Mental Health Continuum–Short Form (Keyes, 2006), the Social Emotional Distress Scale–Secondary (Dowdy et al., 2018), and the Brief Multidimensional Life Satisfaction Scale (Seligson, Huebner, & Valois, 2003). See Project CoVitality for more information ([www.project-covitality.info](http://www.project-covitality.info))

*Table 1. Associations between California high school students’ perceptions of school safety and school connectedness, psychosocial distress, and psychosocial wellbeing.*

	How safe do you feel when you are at school?			
	Unsafe n = 484	Neutral n = 1,228	Safe n = 3,049	$\eta^2$
<b>Self-reported safety and mental wellness experiences</b>				
<b>Direct school violence</b>				
...been pushed, shoved, slapped, hit, or kicked by someone who wasn’t just kidding around (% yes) a	36.2%	21.2%	11.3%	.24
...been threatened with harm or injury? (% yes) a	21.9%	9.6%	4.7%	.22
<b>Psychosocial distress</b>				
...did you ever feel so sad or hopeless almost every day for two weeks or more that you stopped doing some usual activities? b	55.0%	47.7%	29.2%	.19
...I had a hard time breathing because I was anxious. c	36.0%	27.7%	20.3%	.18
<b>School connectedness</b>				
I feel like I am part of this school (% agree/strongly agree)	19.4%	30.4%	65.7%	.51
I feel close to people at this school (% agree/strongly agree)	33.5%	46.2%	80.9%	.38
<b>Psychosocial wellness</b>				
I would describe my satisfaction with my school experience as: (% satisfied/very satisfied)	19.7%	24.3%	54.6%	.40
% with flourishing mental health d	27.3%	31.1%	54.6%	.28

a During the past 12 months, how many times on school property have you...

b During the past 12 months...

c in the past month...

d Based on responses to the 14 Mental Health Continuum-Short Form items (Keyes, 2006). Students with flourishing mental health experienced at least 1 of 3 affective well-being items almost every day or every day in the past month AND experienced 6 of 11 social and psychological well-being items almost every day or every day in the past month.

e Effect size indicator: small effect = .10–.30; moderate effect = .30–.50; large effect

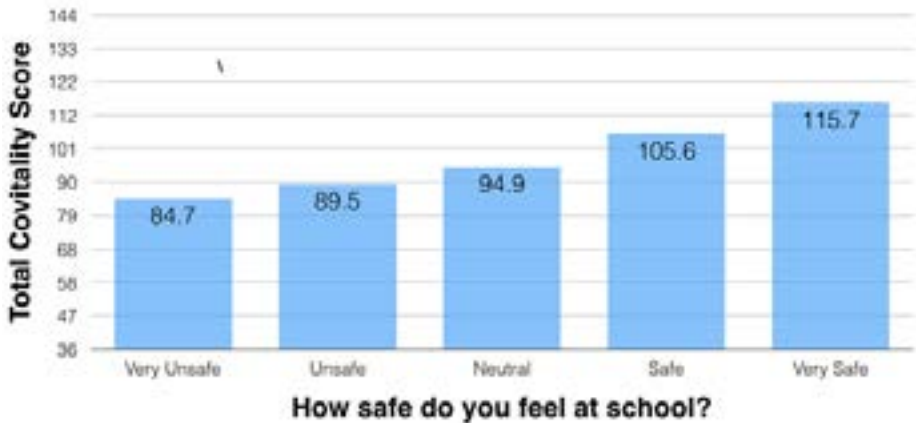
>.50.

Table 1 categorizes students' responses to this question: "How safe do you feel when you are at school?" and shows their responses to illustrative school safety and wellness indicators. Students who reported feeling unsafe at school were significantly more likely to report being victimized: 3.2 times more likely to be physically pushed and 4.7 times more likely to be threatened with physical harm. Students who feel unsafe were also more likely to say that they experienced emotional distress (1.9 times more likely to experience a depressive symptom and 1.8 times more likely to experience an anxiety symptom). In comparison, students who feel safe were significantly more likely than students who feel unsafe to report a sense of positive connectedness to school: 3.4 times more likely to feel that they are a part of their school and 2.4 times more likely to feel close interpersonal bonds within the school community. Finally, students who feel safe were 2.0 times more likely than unsafe students to report having thriving mental health.

## **Covitality and students school safety perceptions**

The term covitality is used to describe the synergistic interaction of coexisting, interactive social and psychological strengths that are associated with mental wellness (Furlong et al., 2019). Studies have identified covitality as a robust predictor of positive subjective well-being, better psychological adjustment, and less depression, signifying the significant aggregate effects of social-psychological strengths on mental health. Drawing on the aforementioned comprehensive California school mental health survey, there is a unique opportunity to explore the association between high school students' global perceptions of school safety and their covitality social emotional health status.

Again, considering the question "How safe do you feel when you are at school?", Figure 1 shows the mean total covitality score by students' responses: very unsafe (n = 124, 2.8%), unsafe (n = 165, 3.7%), neutral (n = 1,390, 31.4%), safe (n = 2,065, 44.6%), very safe (n = 686, 15.5%). A comforting first observation is that more students (60.1%) report feeling safe than feeling unsafe (6.5%); however, a concerning finding is that nearly one-third of students (31.4%) expressed neutral opinions about school safety. A second observation is that students' school safety perceptions are significantly associated with their reported levels of positive, covitality strengths,  $F(4, 4425) = 250.08, p < .001; VU < U < N < S < VS$ ). This brief analysis adds to the covitality literature by establishing a link between students' psychosocial development and school safety experiences.



*Figure 1.* Mean total covitality score from the Social Emotional Health Survey–Secondary (SEHS-S) for California students in Grades 9-12 (N = 4,430) by school safety perceptions. (Note. The total covitality score range for the SEHS-S form used in this report is 36–144. A score of 108 corresponds to an average response of “pretty much like me” across all 36 items).

## Discussion

The information in this article examined the co-occurrence of students’ school violence and mental health experiences. I note some generalizations and cautions about these relations. An important pattern is that most students report feeling safe at school. Safe students are less likely to experience emotional distress and have positive psychosocial experiences. They report feeling positive affiliation with their schools and high well-being. For the majority of these high school students, schools are places where their positive psychosocial development is being fostered. Although these patterns are based on a building sample of California students, they demonstrate that a meaningful subgroup of students, (up to one-third) report having direct school violence experiences (e.g., physical bullying, fighting, and threats of personal harm). These victimized students are substantially more likely to report that they feel unsafe at school, experience the school context as being less supportive, and to more frequently experience emotional distress. Only about one-third of these students reported flourishing psychosocial well-being because they were less likely to feel positive affect, experienced positive self-perceptions less often, and infrequently had feelings that society in general was moving in a positive direction. When considering school safety, it is essential to examine how extreme violent acts (e.g., school assaults and shootings) and more common forms of violence (e.g., bullying) affect student mental health.

## Closing comments

Based on the information presented in this brief article, further exploration of the com-



mon factors that foster students' flourishing psychosocial development and school safety is warranted. The information presented in this report does not provide insights about developmental or causal relations between school safety and mental wellness. Nonetheless, the observations made in this article do suggest that when students' life experiences lead them to conclude that their lives are characterized by high levels of self-efficacy, positive social connections, emotional regulation, gratitude, and optimism, among other positive personal assets, they are more likely to perceive their school as being safe and supportive.

The following concluding observations are provided:

1. Most California students feel safe at school and most report having flourishing wellbeing.
2. Feeling safe at school is not exclusively linked to students' direct victimization experiences.
3. Mental health is associated with students' perceptions of school safety, but other factors contribute to students' flourishing wellbeing and coping with psychosocial challenges.
4. There is a need to focus on the linkages between school violence and mental health, but this focus alone will underidentify and underserve students' mental wellness needs.
5. Schools and communities that plan for and provide comprehensive services that foster students' thriving psychosocial development will be more likely to concurrently create safe, secure, and peaceful schools.

## References

- Austin, G., Polik, J., Hanson, T., & Zheng, C. (2018). School climate, substance use, and student well-being in California, 2015–17. Results of the Sixteenth Biennial Statewide Student Survey, Grades 7, 9, and 11. San Francisco, CA: WestEd.
- Dowdy, E., Furlong, M. J., Nylund-Gibson, K., Moore, S., & Moffa, K. (2018). Initial validation of the Social Emotional Distress Scale to support complete mental health screening. *Assessment for Effective Intervention*, 43, 241–248. doi:10.1177/1534508417749871
- Furlong, M. J., Dowdy, E., Moffa, K., Moore, S., Bertone, A., Yang, C., Kim, E., & Ito, A. (2019). Assessment of complete social emotional wellness: An international school psychology perspective. In C. Hatzichristou & B. Nastasi (Eds.), *Handbook of school psychology in a global context*. Dordrecht, Netherlands: Springer.

- Furlong, M. J., O'Brennan, L. M., & You, S. (2011). Psychometric properties of the Add Health School Connectedness Scale for 18 sociocultural groups. *Psychology in the Schools*, 48, 986–997. doi:10.1002/pits.20609
- Griffiths, A-J., Diamond, E., Grief Green, J., Kim E., Alsip, J., Dwyer, K., Mayer, M., & Furlong, M. J. (2019). Understanding the critical links between school safety and mental health: Creating pathways toward wellness. In D. Osher, R., Jagers, K. Kendziora, M. Mayer, & L. Wood (Eds.). *Keeping students safe and helping them thrive: A collaborative handbook for education, safety, and justice professionals, families, and communities (Volume 1)*. New York, NY: Praeger
- Kann L., McManus T., Harris W. A., et al. (2018). Youth Risk Behavior Surveillance — United States, 2017. *MMWR Surveillance Summary*, 67(No. SS-8):1–114. doi:10.15585/mmwr.ss6708a1
- Keyes, C. L. M. (2006). Mental health in adolescence: Is America's youth flourishing? *American Journal of Orthopsychiatry*, 76, 395–402. doi:10.1037/0002-9432.76.3.395
- Seligson, J., Huebner, E. S., & Valois, R. F. (2003). Preliminary validation of the Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (BMSLSS). *Social Indicators Research*, 61, 121–145. doi:10.1023/A:1021326822957

Prof. M.J. Furlong je členom Americkej psychologickej asociácie, Americkej asociácie edukačného výskumu a Spoločnosti školskej psychológie. V súčasnosti pracuje na Gewirtz Graduate School of Education, California University Santa Barbara, California, USA. Je čelným predstaviteľom psychológov, ktorý sa v súčasnosti venujú problematike mentálneho zdravia a sociálno-emocionálneho zdravia žiakov základných a stredných škôl a študentov vysokých škôl a pripravujú psychodiagnostické nástroje na skúmanie silných stránok osobnosti adolescentov a mladých dospelých a ich rizikových faktorov. Prof. Furlong úzko spolupracuje s Fakultou psychológie PEVŠ pri výskumoch sociálno-emocionálneho zdravia mladých ľudí na Slovensku.

**DUŠEVNÉ ZDRAVIE A WELL- BEING  
DETÍ A MLADISTVÝCH**

# ADOLESCENTS' SOCIAL EMOTIONAL HEALTH AND EMPATHY FROM THE PERSPECTIVE OF POSITIVE PSYCHOLOGY

## SOCIÁLNO-EMOCIONÁLNE ZDRAVIE ADOLESCENTOV A EMPATIA Z PERSPEKTÍVY POZITÍVNEJ PSYCHOLÓGIE

**Ala PETRULYTĖ**

Vytautas Magnus University, Academy of Education, Lithuania,  
alapedrul@gmail.com

**Abstract.** *Non-decreasing extent of bullying, increasin of various dependencies and suicides, high level of adolescents' behavioural and emotional problems are observed in Lithuanian schools at present. It is particularly important to conduct research on the positive adolescent development, its strengths, emotional and social areas of health that can be developed. Purpose. To investigate adolescents' social and emotional health and empathy in the Lithuanian sample. Method. Social and Emotional Health Survey (Furlong et al., 2014) and Interpersonal Reactivity Index (IRI) (Davis, 1980). The sample: 600 adolescents (12-18 years old) from various Lithuanian schools. The research conclusions. Age and gender related differences in adolescents' social and emotional health and empathy dimensions were identified. Positive correlation between dimensions of adolescents' social and emotional health and empathy were identified. The results of the conducted research are significant in the context of positive development of young people and contribute to development of school learners' social and emotional health at school.*

**Keywords:** *social and emotional health; empathy; adolescents, Lithuanian sample*

## 1 INTORUCTION

Mental health is one of the more significant aspects of adolescents' health. According to the opinion of the majority of authors, non-decreasing extent of bullying, increasing rates of various dependencies and suicides, high level of adolescents' behavioural and emotional problems are observed in Lithuanian schools.

The Mental Health Foundation (Wells, Barlow, & Stewart-Brown, 2003) expanded the definition of mental health and defined it as a combination of emotional well-being, social functioning and a big number of competences that can be developed and improved. The present research is based on the holistic approach to mental health emphasizing the positive development of young people and its social emotional aspects. It is particularly relevant to investigate the positive development of adolescents especially emphasising their ability to cope with crisis of psychosocial development in

adolescence. The more strengths are gained by an adolescent, the more positive his or her development is.

The presented research refers to adolescents' emotional and social health as to a multi-dimensional construct, which encompasses a combination of person's psychological strengths, i.e. his or her positive dispositions. This would include fundamental personal strengths: belief-in-self, belief-in-others, emotional competence, and engaged living (You, Furlong et al., 2015). The main contexts of this concept of adolescent social and emotional health consist of family, school, peer group and identity under formation together with belief-in-self and self-respect as well as their interaction and synergy. The key advantages of this model are grounded on perceiving the health of a child/an adolescent as a multi-dimensional and dynamic construct of emotional and social health. The model of social and emotional health has been successfully tested and now has been implemented through scientific research in the USA, Japan, Korea and Turkey (Furlong et al., 2014; You et al, 2015 and others). The conducted surveys have showed that the construct of emotional and social health and strengths are related to high level of mental health, psychological resilience and well-being.

M. J. Furlong's studies reveal that girls show higher rates of emotional competence and confidence than boys, but boys have higher rates of confidence about themselves (Furlong, et al, 2014). The study with a non-western sample of Korean adolescents on the SEHS-S for males and females shows that females more strongly endorse items of belief-in-others compared to males (Furlong et al, 2016). Significant differences by gender were found among Turkish adolescents in the SEHS-S scores of engaged living and general index, and no significant differences by gender were detected in the areas of belief-in-self, belief-in-others, and emotional competence. Thus, some cross-national differences in the SEHS-S profiles between males and females can be observed in general, but differences occur in the small effect-size range (You et al., 2015; Ito et al., 2015; Lee et al., 2016).

Empathy is perceived as a particularly significant aspect of adolescents' social and emotional health. However this dimension is of complex nature and possesses specific aspects of its structure and manifestation. This study approaches empathy as a multi-dimensional construct, which embraces emotional and cognitive processes (Davis, 1980; Davis, 1983; Batson, 2009; Decety, & Cowell, 2014). Various studies on empathy define it as one of the most significant factors of individual's prosocial behaviour and psychosocial development and as a prerequisite for successful communication (Strayer, Roberts, 2004; Denham, 1998; Eisenberg, Fabes, Spinrad, 2006; Hoffman, 2000). Expressiveness of adolescents' empathy is of particular significance. The higher level of adolescents' empathy creates favourable conditions for adolescents to experience and express positive emotions, contributes to control of anger and other negative feelings and is a signal of prosocial behaviour (Roberts, & Strayer, 1996; Pukinskaitè and Guogienè, 2010).

Researchers have been discussing the dimensions of individual's empathy (Van der Graaff et al., 2016) as well as development of expressiveness of empathy. However, according to other authors, no differences in expression of certain aspects of empathy

have been identified (Mestre et al., 2004). It has been identified that boys' empathy is lower compared to that of girls (Carr, Lutjemeier, 2005; Eisenberg, Fabes, & Spinrad, 2006; Karkauskaitė, 2013). The research carried out by A. Balundė, & D. Grakauskaitė-Karkockienė (2015) allows to conclude that higher levels of personal distress and empathic concern among senior adolescents are identified in the group of young women. The research conducted by R. Malinauskas (2008) revealed a higher level of empathy among in-service female sports teachers compared to their male counterparts. It can be assumed that empathy is one of the integral components of emotional health and differences in its development as well as levels of expression of its components are likely to be predetermined by age, gender and other sociodemographic aspects. Generalising, it can be stated that the research studies on development of adolescents' social emotional health and dimensions of empathy as well as socio-demographic characteristics are scarce.

The following empirical questions are highlighted within the research: what are the indicators of the social emotional health research tool Social Emotional Health Survey - Secondary (SEHS-S) and Empathy (Interpersonal Reactivity Index, IRI) in the sample of Lithuanian adolescents? Is there a significant statistical difference among demographical groups of adolescents by age and gender? What relationships between dimensions of adolescents' social and emotional health and empathy are observed ?

## **2 METHOD**

Justifying the choice of the respondents by age and gender, it is important to point out that the main focus is laid on conducting research in dispositions of junior and senior adolescents' social emotional health. The following age groups were chosen: 300 junior adolescents (12 – 15 years old) and 300 senior adolescents (16-18 years old); 320 boys and 280 girls. The research was conducted in nine schools of Lithuania. The distribution of the respondents to age was as follows: 15.2% - 12 years old, 16.7% - 13 years old, 10% - 14 years old, 8.8% - 15 years old, 16% - 16 years old; 16.5% - 17 years old and 16.8 % - 18 years old.

### **Assessment instruments**

Social Emotional Health Survey – Secondary (SEHS-S), Furlong et al. (2014). The questionnaire survey includes a wide range of social emotional psychological dispositions associated with positive development of young people. The constructive validity of this questionnaire was confirmed after the factor analysis of its invariance in groups formed on the base of sociocultural and gender principles (You, Furlong et al., 2015). The permission to use the questionnaire was granted to A. Petruitytė. The double translation was done by A. Petruitytė and J. Bagdonavičiūtė. The questionnaire consists of four dispositions/scales: Belief-in-self; Belief-in-others; Emotional competence and Engaged living. Each disposition embraces three unique sub-scales of mental health. The first disposition, belief-in-self, consists of three sub-scales: self-efficacy, self-awareness-

ss and persistence. The second disposition, belief-in-others, comprises three sub-scales: school support, peer support and family support. The third disposition, emotional competence, consists of three sub-scales: emotion regulation, empathy and behavioural self-control. Engaged living embraces three sub-scales: gratitude, zest and optimism. The SHES Questionnaire includes 12 positive-psychological dispositions (sub-scales). M. J. Furlong emphasizes that this research is directed to optimal exploration of human functions on the basis of the hypothesis that the combination of the first-order positive psychological dispositions (belief-in-self, belief-in-others, emotional competence and engaged living) builds the second-order synergic metaconstruct of “covitality”, which is a good tool for understanding of the quality level of teenagers’ and youth’s life as well as forecasting success and well-being in present and later life (Furlong et al, 2014). The internal compatibility of Lithuanian adolescent group: Cronbach alpha of general index 0.80.

Interpersonal Reactivity Index (IRI), (Davis, 1980). The scale investigates various aspects of empathy and evaluates emotional reactions to negative experiences of other people. The scale consists of 28 items. The respondents were asked to rate every item on a 4-point scale (from 0 to 4) considering their suitability for characterisation of own attitude and feelings. The respondents evaluated statements while the supervisor was reading additional instructions. The scores of sub-scales were calculated summing up the evaluations of all the 7 items. The scale of Interpersonal Reactivity Index (IRI) consists of 4 sub-scales that aim to evaluate different aspects of empathy:

1. Empathic concern scale. The sub-scale assesses emotional empathy, i.e. ability to feel compassion for others or tenderness to take care of them;
2. Perspective-taking scale. The sub-scale establishes the cognitive aspect of empathy, i.e. the ability to understand and adopt the attitude of other people;
3. Personal distress scale. The sub-scale evaluates the ability to experience distress and discomfort reacting to distress of others;
4. Fantasy scale. The sub-scale evaluates the ability of respondents to transpose themselves imaginatively into the feelings. The sum of the sub-scales of perspective-taking and empathic concern makes up the index of empathy.

The author M. H. Davis granted the permission to use the Scale of Empathy to V. Guogienė. The scale of Interpersonal Reactivity Index double translation was done by R. Pukinskaitė. The evaluation of internal compatibility of Lithuanian version showed sufficient reliability of sub-scales and their appropriateness for evaluation of adolescents’ empathy - 0.72.

The obtained data were processed using Microsoft Excel 2003, SPSS (Version 17 for Windows). The descriptive statistics was applied. Since the variables were not distributed according to normal distribution, the Mann-Whitney U test was used for comparison of means of indicators of social and emotional health (SEHS-S) and empathy (IRI) scales of respondents by gender and age group. The differences are considered statistically significant at the level  $p < .05$ . Establishing the link among the indicators of respondents’ social and emotional health (SEHS-S) and empathy (IRI), the correla-

tion analysis was applied and Spearman's rank correlation coefficient was calculated.

### 3 RESEARCH RESULTS

The analysis of the scales of adolescents' social and emotional health and dimensions of empathy was conducted in terms of socio-demographic indicators. Firstly, the dispositions of social and emotional health (SEHS-S) questionnaire of junior (12-15 years old) and senior (16-18 years old) adolescents were compared by age (see: Table 1).

Table 1. Comparison of dispositions/scales of social and emotional health (SEHS-S) of junior (12-15 years old) and senior (16-18 years old) adolescents (Mann-Whitney U test was applied)

SEHS-S scales	Age	N	Mean Rank	Z	P
Belief-in-self	12-15 years	300	337.91	-5.30	0.000
	16-18 years	300	263.09		
Belief-in-others	12-15 years	300	305.82	-0.75	0.451
	16-18 years	300	295.18		
Emotional competence	12-15 years	300	300.56	-0.01	0.993
	16-18 years	300	300.44		
Engaged living	12-15 years	300	323.21	-3.21	0.001
	16-18 years	300	277.79		
General index	12-15 years	300	324.50	-3.39	0.001
	16-18 years	300	276.50		

The comparative analysis of values of social and emotional health (SEHS-S) of junior (12-15 years old) and senior (16-18 years old) adolescents revealed statistically significant differences in the dispositions of belief-in-self ( $p \leq 0.01$ ), engaged living ( $p \leq 0.02$ ) and general index ( $p \leq 0.01$ ), i.e. larger values were characteristic of junior adolescents.

Seeking to compare the means of empathy (IRI) scales of junior (12-15 years old) and senior (16-18 years old) adolescents, the comparative analysis was carried out. Significantly higher scores of personal distress ( $p \leq 0.01$ ) and fantasy ( $p \leq 0.03$ ) were identified among 16-18 year old adolescents after the analysis of empathy (IRI) scales of junior (12-15 years old) and senior (16-18 years old) adolescents (see: Table 2).



Table 2. Comparison of empathy (IRI) scales of junior (12-15 years old) and senior (16-18 years old) adolescents (Mann-Whitney U test was applied)

<b>IRI scales</b>	<b>Age</b>	<b>N</b>	<b>Mean Rank</b>	<b>Z</b>	<b>P</b>
Empathic concern	12-15 years	300	292.42	-1.145	0.252
	16-18 years	300	308.58		
Perspective-taking	12-15 years	300	292.24	-1.172	0.241
	16-18 years	300	308.77		
Fantasy	12-15 years	300	277.83	-3.209	0.001
	16-18 years	300	323.17		
Personal distress	12-15 years	300	273.54	-3.823	0.000
	16-18 years	300	327.46		

The indicators of empathy index of junior (12-15 years old) and senior (16-18 years old) adolescents were also compared but no statistically significant differences were identified.

Analysing the differences in the main dispositions of adolescents' SEHS-S from the perspective of gender, it can be concluded that the values of girls' belief-in-others and emotional competence and empathy index are statistically significantly larger ( $p \leq 0.01$ ) than those of boys (see: Table 3).

Table 3. Comparison of main scales of social and emotional health (SEHS-S) in groups of girls and boys (Mann-Whitney U test was applied)

<b>SEHS-S scales</b>	<b>Gender</b>	<b>N</b>	<b>Mean Rank</b>	<b>Z</b>	<b>P</b>
Belief-in-self	boys	320	293.56	-1.053	0.293
	girls	280	308.44		
Belief-in-others	boys	320	270.70	-4.540	0.000
	girls	280	334.55		
Emotional competence	boys	320	265.67	-5.277	0.000
	girls	280	340.31		
Engaged living	boys	320	305.24	-0.717	0.473
	girls	280	295.09		
General index	boys	320	281.98	-2.798	0.005
	girls	280	321.66		

The research also aimed to evaluate differences in main scales of adolescents' empathy (IRI) with respect to gender (see: Table 4). The comparison of empathy (IRI) main scales of boys and girls allowed to conclude that all the means of scales (empathic concern, perspective-taking, perspective-taking scale fantasy, personal distress) and empathy index are statistically significantly higher in the group of girls ( $p \leq 0.01$ ).

Table 4. Comparison of empathy (IRI) scales in groups of girls and boys (Mann-Whitney U test was applied)

	<b>Gender</b>	<b>N</b>	<b>Mean Rank</b>	<b>Z</b>	<b>P</b>
Empathic concern scale	boys	320	234.24	-10.043	0.000
	girls	280	376.22		
Perspective-taking scale	boys	320	267.68	-4.975	0.000
	girls	280	338.01		
Fantasy scale	boys	320	238.99	-9.309	0.000
	girls	280	370.80		
Personal distress	boys	320	239.84	-9.194	0.000
	girls	280	369.83		
Empathy index	boys	320	222.66	-11.764	0.000
	girls	280	389.46		

Summing up, the set assumption about probable differences in the aspects of social and emotional health between girls and boys was partially confirmed: higher values of the main dispositions of social and emotional health (SEHS-S) (Belief-in-others and Emotional competence) were identified among girls compared to boys. The values of empathy scale (IRI) empathic concern, perspective-taking, fantasy and personal distress and empathy index are statistically significantly higher in the group of girls compared to boys. Thus, empathy is more expressed in girls.

Conducting the research on adolescents' social and emotional health, it was important to analyse relationships of its different dimensions with empathy. The correlations identified in the scales of adolescents' social and emotional health (SEHS-S) and empathy (IRI) are presented further (see: Table 5).

Table 5. The correlations of the scales of adolescents' emotional and social health (SEHS-S) with the indicators of empathy (IRI) (Spearman's rank correlation coefficient)

<b>IRI</b>	<b>SEHS-S</b>			
	<b>Belief in self</b>	<b>Belief in others</b>	<b>Emotional competence</b>	<b>Engaged life</b>
Empathic concern	0.31**	0.32**	0.48**	0.37**
Perspective-taking	0.16**	0.31**	0.45**	0.36**
Fantasy	0.04	0.11*	0.35**	0.07
Personal distress	-0.34**	0.05	-0.13**	-0.04

\*\* $p \leq 0.000$ ; \* $p \leq 0.05$ ;

The correlation analysis allowed to reveal a positive significant correlation between the adolescents' emotional competence of the SEHS-S and the indicators of empathic concern ( $r=0.48$ ;  $p\leq 0.01$ ), perspective-taking ( $r=0.45$ ;  $p\leq 0.01$ ), fantasy ( $r=0.35$ ;  $p\leq 0.01$ ) of the IRI scale and a very weak negative correlation with personal distress ( $r=-0.13$ ;  $p\leq 0.01$ ). The indicator of belief in others in the SEHS-S questionnaire showed a weak significant positive correlation with the values of empathic concern ( $r=0.32$ ;  $p\leq 0.01$ ), perspective-taking ( $r=0.31$ ;  $p\leq 0.01$ ) and fantasy ( $r=0.11$ ;  $p\leq 0.05$ ) of the IRI scale. Engaged life in the SEHS-S scale significantly positively correlated with empathic concern ( $r=0.37$ ;  $p\leq 0.01$ ) and perspective-taking ( $r=0.36$ ;  $p\leq 0.01$ ). Belief in self revealed a significant positive correlation with empathic concern ( $r=0.31$ ;  $p\leq 0.01$ ) and perspective-taking ( $r=0.16$ ;  $p\leq 0.01$ ) and a weakly negative correlation with the indicators of personal distress ( $r=-0.34$ ;  $p\leq 0.01$ ). Generalising the investigated adolescents' dimensions, numerous positive relationships were identified that adolescents' social and emotional health is significantly positively related to the indicators of empathy: empathic concern, perspective-taking and fantasy. The obtained values of belief in self and emotional competence in the SEHS-S scale were negatively linked only to the indicators of personal distress of the empathy (IRI) scale.

## 4 DISCUSSION

The data of SEHS-S in the group of 12-18 year old Lithuanian adolescents presented in this article coincide with the sample of white Americans in the research conducted by M. J. Furlong et al. (2014; 2015). Comparing the results of the present research with those of the previously conducted one (Petruelytė, Guogienė, 2017), reveal similar result. The age-related differences obtained in our research comply with the objectives of development in senior adolescence: the need to adapt to peer groups and an increasing trajectory of the need for peer support and independence (Cheng, Chan, 2004).

The comparison of expressivity of adolescents' empathy (IRI) in terms of age showed that the index of empathy did not demonstrate any statistically significant differences comparing the data of junior (12-15 years old) and senior (16-18 years old) adolescents, which coincides with observations of R. Pukinskaitė (2006) and V. Mestre, D. Frías, & P. Samper (2004). However, higher indicators of fantasy and personal distress were established among 16-18 year old adolescents. Similarly higher scores of personal distress were received in the research conducted by R. Karkauskaitė (2013).

The results of comparing dispositions of adolescents' social and emotional health (SEHS-S) in terms of gender coincide with the data obtained in the previous research (Petruelytė, Guogienė, 2017), where significantly higher indicators of belief-in-others, emotional competence, peer support and empathy were identified among girls compared to those of boys. The acquired research data are in line with the results presented by M. J. Furlong et al. (2014) and S. Lee et al. (2015) and partially comply with the data presented by T. Timofejeva et al. (2016). The acquired data correspond with consistent patterns of adolescent development: the trajectory of emotional competence and social relations is stronger among girls, whereas that of activity and social

skills is better expressed among boys (Way and Greene, 2006; Pukinskaitė, 2006; Petruitytė, 2016).

The obtained research data that general empathy index of boys is significantly lower than that of girls are in line with those accumulated in the research carried out by R. Pukinskaitė (2006). This fully complies with the results obtained during the research conducted by A. Balundė and D. Grakauskaitė–Karkockienė (2015) and R. Malinauskas (2008). The results of present research coincide with the research conclusions of a big number of other researchers regarding higher expressivity of emotional intelligence and emotional competence of women compared to men (Mayer, Salovey, Caruso, & Sitarenios, 2001; Petrides, Frederickson, Sangareau, Furnham, 2006; Petrides, Frederickson, & Furnham, 2004).

All the positive relationships revealed during the research do not contradict the research on expression of adolescents' emotional competence and emotional intelligence and social development conducted by other researchers (Mayer, Forgas, 2001; Petrides, 2006; Hoffman, 2000; Kradin, 2005; Carr, Lutjemeier, 2005 and other). A weak negative correlation of SEHS-S with personal distress is in line with the results of the research conducted by R. Karkauskaitė (2013), where a positive relationship of all forms of empathy with adolescent's prosocial behaviour (a desire to provide help in emergency or under request) was established with exception of personal distress.

The given research has some limitations: the sample size of respondents is smaller because the authors of the methodology conducted their survey with much larger respondent groups (Furlong, 2014); the study involved only adolescents with the Lithuanian language as a mother tongue; there age norms for SEHS-S survey have not been established in Lithuania yet and this research is considered to be the initial stage of SEHS-S survey adaptation procedures in Lithuania. Procedures of adaptation and validation of SEHS-S in Lithuania has a potential lasting value. School psychologists will be able to use the version adapted for Lithuania and to monitor adolescent psychological health. Combining qualitative and quantitative research methods, adolescents' behaviour and emotions, their strengths and "risk" factors could be evaluated and, on the basis of this, psychological support of higher quality could be provided to adolescents.

I take the opportunity to express thanks for helping of V. Guogienė to carry out the research in Lithuanian schools.

## REFERENCES

- Batson, C. D. (2009). These Things Called Empathy: Eight Related but Distinct Phenomena. In J. Decety & W. Ickes (Eds.), *Social Neuroscience. The Social Neuroscience of Empathy*, 3-15. Doi.org/10.7551/mitpress/9780262012973.003.0002
- Balundė A., Grakauskaitė-Karkockienė D. (2015) Vaizduojamojo meno krypties studentų dispozicinių empijos ir kūrybiškos asmenybės savybių sąsajos. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 34, 105-116. Retrieved from: <http://www.zurnalai.vu.lt/acta-paedagogica-vilnensia/article/view/8346/6218>

- Carr, M. B., Lutjemeier, J. A. (2005). The Relation of Facial Affect Recognition and Empathy to Delinquency in Youth Offenders. *Adolescence*, 40 (159): 601-19.
- Cheng, S. T., Chan, A. C. M. (2004). A Brief Version of the Geriatric Depression Scale for the Chinese. *Psychological Assessment*, 16, 182–186.
- Davis, M. H. (1983). The Effects of Dispositional Empathy on Emotional Reactions and Helping: a Multidimensional Approach. *Journal of Personality*, 51(2): 167-184.
- Davis, M. H. (1980). A Multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy. *JSAS Catalogue of Selected Documents in Psychology*, 10, 85.
- Decety, J., & Cowell, J. M. (2014). The Complex Relation Between Morality and Empathy. *Trends in Cognitive Sciences*, 18 (7), 337-339.
- Denham S. (1998). *Emotional Development in Young Children*. New York: Guilford Press.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial Development. In W. Damon, R. M. Lerner (Eds.), & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 3: Social, Emotional and Personality Development* (6th ed., pp. 646–718). Hoboken, NJ: Wiley.
- Furlong, M. J., Gilman, R., & Huebner, E. S. (Eds.). (2014). *Handbook of Positive Psychology in the Schools*, second edition. New York, NY: Routledge, Taylor & Francis.
- Furlong, M. J., You, S., Renshaw, T. L., Smith, D. C. and O'Malley, M. D. (2014). Preliminary Development and Validation of the Social and Emotional Health Survey for Secondary Students. *Social Indicators Research*, 117, 1011–1032.
- Furlong, M. J. (2015). *Social Emotional Health Survey System*. University of California, Santa Barbara Center for School-Based Youth Development Counseling, Clinical, and School Psychology Department. Retrieved from: <http://www.michaelfurlong.info/social-emotional-health.html>
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice*. New York University. Cambridge University Press. [Doi.org/10.1017/CBO9780511805851](https://doi.org/10.1017/CBO9780511805851)
- Ignatavičienė, K. (2008). *Iškritisų iš mokyklos mokinių grąžinimas*. Vilnius: Kronta.
- Ito, A., Smith, D. C., You, S., Shimoda, Y., & Furlong, M. J. (2015). Validation and Utility of the Social Emotional Health Survey–Secondary for Japanese Students. *Contemporary School Psychology*, 19, 243–252. [Doi:10.1007/s40688-015-0068-4](https://doi.org/10.1007/s40688-015-0068-4)
- Karkauskaitė, R. (2013). *Paauglių vertybinių orientacijų, empatijos ir prosocialaus elgesio ypatumai bei tarpusavio ryšys* (Master's thesis). LSU, Kaunas, published online: <https://aleph.library.lt>
- Keyes C. (2006). Mental Health in Adolescence: Is America's Youth Flourishing? *American Journal of Orthopsychiatry*, 76 (3), 395-402.
- Kradin, R. (2005). The Roots of Empathy and Aggression in Analysis. *Journal of Analytical Psychology*. 50(4): 431- 449.
- Lee, S., You, S., & Furlong, M. J. (2015). Validation of the Social Emotional Health Survey for Korean School Students. *Child Indicators Research*, 9(1),73-92. [Doi:10.1007/s12187-014-9294-y](https://doi.org/10.1007/s12187-014-9294-y)
- Malinauskas R. *Būsimų sporto pedagogų empatija: empritinio tyrimo rezultatai* (2008)

- Mokytojų ugdymas. *Teacher Education*. 11 (2), 46–56. Retrieved from: <https://epublications.vu.lt/object/elaba:1946769/>
- Mehrabian, A., & Epstein, N. (1972). A Measure of Emotional Empathy. *Journal of Personality*, 40, 525–543.
- Mestre, V., Frías, D., & Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16(2): 255-260.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D.L., & Sitarenios, G. (2001). Emotional Intelligence as a Standard Intelligence, 1(3): 232-42.
- Park, N., Peterson, Ch. (2008). Positive Psychology and Character Strengths: Application to Strengths-Based School Counselling. *Professional School Counseling*, 12(2), 85-92.
- Petrulytė, A. (2016). Social and Emotional Health of Adolescents in Lithuania from the Perspective of Positive Psychology. In *Škola v kontexte psychológie zdravia apozitívnej psychológie : zborník vedeckých príspevkov*, 32–37. Paneurópska vysoká škola, Fakulta psychológie; [zostavovateľ Eva Gajdošová]. Praha: Wolters Kluwer.
- Petrulytė, A., Guogienė, V. (2017). Paauglių psichologinės sveikatos stiprinimas, vykiant tiriamąją ir prevencinę veiklą mokykloje. *Pedagogika*, 126 (2), 99-114.
- Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The Role of Trait Emotional Intelligence in Academic Performance and Deviant Behavior at School. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.
- Petrides, K. V., Frederickson, N., Sangareau, Y. and Furnham, A. (2006). Trait Emotional Intelligence and Children's Peer Relations at School. *Social Development*, 15(3), 537–547.
- Pukinskaitė, R. (2006). Empatijos ir psichosocialinio funkcionavimo ypatybės paauglystėje. *Socialinis darbas*. 5(2): 55-62.
- Pukinskaitė, R., Guogienė, V. (2010). Vyresniųjų paauglių pykčio ekspresijos ir kontrolės bei psichosocialinių sunkumų analizė. *Visuomenės sveikata*, 2 (49): 104-113.
- Roberts, W., & Strayer, J. (1996). Empathy, Emotional Expressiveness, and Prosocial Behavior. *Child Development*, 67, 449–470.
- Strayer J., Roberts W. (2004). Empathy and Observed Anger and Aggression in Five-year-olds. *Social Development*, 13(1):1-13.
- Strayer, J., Roberts, W. (2004). Children's Anger, Emotional Expressiveness, and Empathy: Relations with Parents' Empathy, Emotional Expressiveness, and Parenting Practices. *Social development*, 13(2): 229-254.
- Timofejeva, T., Svence, G. and Petrulyte, A. (2016). Theoretical and Practical Study of the Concept of Social and Emotional Health by Michael J. Furlong and Applied to the Selection of Teenagers and Youth. *Problems of Psychology in the 21st Century*, 10 (2), 98–107.
- Van, Noorden, T. H., Haselager, G. J., Cillessen, A. H., Bukowski, W. M. (2015). Empathy and involvement in bullying in children and adolescents: a systematic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(3), 637–65. Epub 2014 Jun 4. Retrieved from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24894581>
- Way, N., Greene, M. (2006). Trajectories of Perceived Friendship Quality During Ado-

- lescence: the Patterns and Contextual Predictors. *Journal of Research on Adolescence*, 16(2):293–320.
- Wells, J., Barlow, J., Stewart-Brown, S., (203). A Systematic Review of Universal Approaches to Mental Health Promotion in Schools. *Health Education*, 103(4): 197-220.
- White, S. J. (1997). Empathy: a Literature Review and Concept Analysis. *Journal of Clinical Nursing*, 6(4):253-257.
- You, S., Furlong, M., Felix, E., O'Malley, M. (2015). Validation of the Social and Emotional Health Survey for Five Sociocultural Groups: Multigroup Invariance and Latent Mean Analyses. *Psychology in the Schools*, 52(4):349-362.

# EMOCIONALITA V RODINE AKO VÝZNAMNÝ FAKTOR WELLBEING STREDOŠKOLÁKOV

## EMOTIONALITY IN THE FAMILY AS AN IMPORTANT FACTOR OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS 'S WELLBEING

Viola TAMÁŠOVÁ, Zuzana KUŠNIERIKOVÁ

DTI University, Dubnica n/ V

tamasova@dti.sk; zuzana.kusnierikova.bcpsycho@gmail.com

**Abstrakt:** Vedecká štúdia poskytuje obraz o význame rodiny, jej emocionálnej a psychohygienickej funkcii vo vzťahu k zdravému vývoju mladej generácie. Autorky charakterizujú dôležité prediktory emocionálneho rozvoja mladého človeka v súvislosti s rodinným životom a rodičovským výchovným vplyvom. Poukazujú na špecifiká vývinového obdobia – dospievania. Cieľom výskumu bolo zistiť úroveň a kvalitu plnenia emocionálnej a psychohygienickej funkcie rodiny prostredníctvom percepcie vlastnej rodiny žiakmi stredných škôl. Výskum bol realizovaný dotazníkovou metódou – použitím Skráteného dotazníka zapamätaného rodičovského správania s (short)-EMBU (Egna Minnen Beträffande Uppfostran (My memories of upbringing: My memories as I was raised).  
**KLúčové slová:** rodina; mládež; emocionalita; zapamätané rodičovské správanie.

**Abstract:** The scientific study provides a picture of the importance of the family, its emotional and psycho-hygienic functions in relation to young generation's development. The authors characterize the important predictors of a young person's emotional development in relation to family life and parental educational influence. They point out the specifics of the developmental period of adolescence. The aim of the research was to find out about the level and the quality of fulfilment of the family's emotional and psycho-hygienic functions as perceived by secondary school students. The research was carried out by means of a questionnaire – the s (short) EMBU (Egna Minnen Beträffande Uppfostran (My memories of upbringing: My memories as I was raised).

**Keywords:** family; youth; emotionality; parental behaviour.

## 1 ÚVOD

Emocionálna a psychohygienická funkcia rodiny, ako i citová väzba s rodičmi, má pre zdravý vývin dieťaťa, jeho duševné zdravie a psychickú stabilitu v dospelosti nezastupiteľný význam. Osobitnú úlohu zastáva rodičovské výchovné správanie, ktoré významne ovplyvňuje správanie a prežívanie jedinca v detstve i v jeho dospelosti. Ak sa z obydlia, má stať domov, v ktorom členovia rodiny majú spolu zdieľať významnú časť svojho



života, je potrebné utvárať a udržiavať aj špecifické psychologické prostredie, bohaté na kladné emocionálne podnety, vzájomnú blízkosť, vzájomnú akceptáciu, podporu a spoluprácu. Bezpečie a stabilita, ktoré patria medzi základné potreby človeka (Oravcová, 2007a, s. 10), by mali byť zaistené absenciou kríz, problémov a neistôt. Rodičia, ktorí zvládajú krízy a problémy a navzájom sa medzi sebou podporujú, dokážu najlepšie ochrániť, zabezpečiť svoje deti a vytvoriť vzťahy, ako aj zosúladiť a ujasniť vzájomné očakávania.

## 1.1 Rodina – dynamický systém

Rodina – ako dynamický, neustále sa meniaci systém má z hľadiska histórie i svoje dejiny. V 20. storočí sa podľa Šatánka (2005, s. 91) stala rodina miestom, v ktorom je umožnené jednotlivcom chrániť svoju individualitu, avšak zároveň sa stala určitým nástrojom štátu, ktorý svojím pôsobením reguluje vzťahy jej členov. Vývoj rodiny je v súčasnosti charakteristický stále väčšou dynamikou a entropiou, a je stále viac poznačený zásahmi zvonku. Guráň, Filadelfiová, & Ritomský (In: Šatánek, 2005, s. 91) medzi základné procesy, súvisiace s vývojom rodinných vzťahov a štruktúr radia: 1. demokratizáciu rodinných vzťahov (pozoľná premena tradičných patriarchálnych vzťahov na vzťahy rovnoprávne ako z hľadiska pohlavného, tak i generačného). 2. individualizáciu rodinných vzťahov (prechod od vzťahov daných, ku vzťahom zväčša voleným, vzťahy sú založené na vzájomnej diskusii). 3. dynamizáciu rodiny (rodiny sa stávajú viac otvorené, prístupnejšie, adaptabilnejšie na zmeny). Je zjavné, že premeny súčasnej rodiny pramenia z rôznych oblastí spoločenského života. Súčasná moderná spoločnosť, fungujúca na pozadí trhovej ekonomiky a migrácie za prácou, však zrejme častokrát nedáva rodinám možnosť voľby.

### Podmienky rodinného prostredia - ako základ emocionálnej klímy.

Podľa Mendelovej, hlavné podmienky rodinného prostredia, resp. konkrétne javy a činitele, ktoré sú dôležité z hľadiska výchovnej funkcie rodiny, vyplývajú: 1. z demograficko-psychologickej, 2. kultúrno-pedagogickej a 3. materiálno-ekonomickej stránky rodinného života.

V rámci: 1. demograficko-psychologických podmienok rodinného prostredia možno hodnotiť veľkosť rodiny, vek rodičov a detí, zamestnanie rodičov, prirodzenú štruktúru rodiny, aspekty vyplývajúce z otcovského, materinského, súrodeneckého a starorodičovského pôsobenia, a tiež vnútornú stabilitu rodiny – ako základ emocionálnej klímy rodinného prostredia.

Vek rodičov patrí medzi významné faktory, vplývajúce na výchovu dieťaťa. Nemožno objektívne definovať „ideálny vek“ rodičov, avšak je žiaduce, aby rodičia boli psychicky i sociálne zrelí a aby mali vybudované optimálne ekonomické podmienky. Rodičia vyššieho veku sú často špecifickí úzkostlivejším prístupom ku svojim deťom, majú tendenciu deti obmedzovať, prípadne prejavujú menšiu tendenciu deti podporovať k samostatnosti, prípadne prejavujú zvýšenú snahu ich ochraňovať. Naopak, veľmi mla-

dí rodičia často nedokážu s deťmi primerane zaobchádzať, veľmi mladé matky bývajú menej trpezlivé, svoje deti trestajú neprímeraným spôsobom. Veľmi mladí rodičia bývajú často emocionálne nezrelí, chýba im motivácia pre rodičovstvo (ktorú by mohli mať neskôr, keď by sa potreba rodičovstva prirodzene vytvorila), neprejavujú dostatočnú mieru empatie voči svojim deťom.

Psychologické podmienky možno definovať ako ťažisko rodinného prostredia, resp. jeho najcitlivejšiu súčasť. Význam týchto podmienok je nepopierateľný – či už vo vzťahu k dieťaťu predškolského veku, alebo i k mladým ľuďom, stojacim na prahu svojej dospelosti. V tomto kontexte zohráva významnú úlohu vnútorná stabilita rodiny a štruktúra rodiny. Vnútorná stabilita v rodine by mala byť zabezpečovaná zdravými, vyrovnanými a stálymi citovými väzbami medzi jej členmi – a to najmä medzi rodičmi. V rámci zaistenia takejto stability je taktiež nevyhnutné zaistenie pocitu bezpečia, spoločného prežívania zážitkov a radostí, a celkovej vnútornej pohody. Je veľmi dôležité klásť dôraz na vzájomný vzťah otca a matky, ktorý je z hľadiska celkovej rodinnej atmosféry rozhodujúci. Rodinná atmosféra, ktorá úzko súvisí s celkovou vnútornou stabilitou rodiny, by mala mať optimistický, radostný charakter, vzbudzujúci vzájomnú úctu, dôveru a pocit istoty. Úprimné a vyrovnané vzťahy medzi partnermi (rodičmi) určujú celkový ráz a životný štýl celej rodiny a tým ovplyvňujú, resp. podporujú u dieťaťa zdravý vývin, duševný stav i adekvátne formy jeho správania. Nezastupiteľná úloha sa v kontexte harmonického vývinu dieťaťa pripisuje matkám, avšak nemožno podceňovať ani funkciu otca. (Mendelová, 2015, s. 83 – 88).

Pluralizácia rodinných štruktúr a foriem (nadväzuje a súvisí s predchádzajúcimi procesmi – ide o utváranie stále širšieho a komplikovanejšieho spektra rodinných vzťahov a štruktúr, ktoré sa riadia novými, vlastnými vzorcami správania. Stabilita, štruktúra a integrita súčasnej rodiny sú, ako sme uviedli, veľmi významnými faktormi, ovplyvňujúcimi zdravý vývin dieťaťa. V dnešnej dobe sú však značne narúšané procesmi a zmenami súčasného civilizačného vývoja, ku ktorým patrí aj elektronizácia.

1. kultúrno-pedagogické podmienky v rodinnom prostredí sú odrazom najmä hodnotovej orientácie a vzdelania rodičov, trávenia voľného času, či spôsobu života rodiny. Rodina a jej členovia – ich vzdelanie, hodnotová orientácia ako i špecifický „rodinný kódex“, budujú u dieťaťa od začiatku základy, vzory správania a orientovania sa v spoločenskom prostredí. Dieťa si osvojuje systém kultúrnych noriem, poznatkov a hodnôt, čo mu postupne umožňuje začleniť sa a plnohodnotne sa zúčastňovať spoločenského života.

3. materiálne-ekonomické podmienky sú v rodinnom prostredí taktiež významným faktorom, ovplyvňujúcim telesný i duševný vývin dieťaťa, ale i jeho plnohodnotné zaradenie do spoločnosti. Ide však o zložitejší komplex podmienok, vplývajúcich na zdravý vývin detí. V tomto kontexte je možné definovať niekoľko problematik: zamestnanosť rodičov, oblasť príjmov, výdavkov, spotreby rodiny, počtu nezamestnaných v rodine, prítomnosť člena so zdravotným postihnutím, ako i vplyv existujúcej techniky a technických prostriedkov v rodine na jej život, materiálne zabezpečenie záujmovej činnosti či prípravy detí do školy. Rodina svojím fungovaním zabezpečuje a zodpovedá za existujúci životný štandard jej členov. Úlohou rodičov však je určiť priority a naučiť

deti hodnotám, ktoré im napomôžu pri rozlišovaní nevyhnutných prostriedkov od tých ostatných – často nadštandardných, identifikujúcich len určitú prestíž akoto zdôrazňujú Mendelová, 2015; Tamášová, 2013; Trubíniová, 2013. Pre vyvíjajúcu sa mladú generáciu je nebezpečná aj existencia „krajných“ prípadov. Veľkým problémom v tomto kontexte sa stáva napr. chudoba Nepriaznivá ekonomická situácia – často v dôsledku nezamestnanosti jedného alebo oboch partnerov, môže viesť nielen k absencii nevyhnutných statkov, ale i k absencii jedného z rodičov – často otca, ktorý pre lepší príjem opúšťa rodinu na dlhší čas. Finančná situácia rodiny má vplyv na vzdelanostnú dráhu dieťaťa, rozvíjanie jeho záujmov, zručností i samotné začlenenie do želanej spoločenskej triedy. Nízky socioekonomický status rodiny môže viesť aj k výskytu chronického alebo ťažkého psychického ochorenia rodičov, stresu a zvyšovaniu emočného napätia, ktoré znižujú schopnosť rodičov starať sa o deti. Kukla uvádza, že rodinná atmosféra tak môže byť nadmerne sytená depresiami, úzkosťami, hnevom, či domácim násilím. Rodičia nie sú v takýchto podmienkach dostatočne citliví k potrebám detí a deti sa môžu stať terčom hrubosti, či emocionálneho nátlaku zo strany vlastných rodičov (Kukla, 2016, s. 82 – 86).

Priaznivá ekonomická situácia rodín spočíva v schopnosti rodičov uživiť deti, zaistiť ich racionálnu výživu i odev a tiež, zaistiť vhodné podmienky na učenie, organizovanie odpočinku a rozvoj záujmov. Je zrejmé, že z podmienok rodinného prostredia ústia rozmanité vplyvy, formujúce zdravý vývin najmladších členov rodiny. Oslabenie alebo narušenie vplyvu niektorej stránky rodinného prostredia máva často nepriaznivý dopad na zdravý vývin jedinca (Mendelová, 2015, s. 94).

Pri charakterizovaní zdravej a funkčnej rodiny, dostatočne harmonickej a stabilnej pre zdravý vývin jedinca, definujú Szobiová a Šulová ďalšie faktory ako súkreativita, jasné vymedzenie vedúcich rolí (ktorých autorita je podporovaná zo strany ostatných), kvalitu komunikácie, spôsob vyjadrovania vzniknutých konfliktov, či účinnosť prebiehajúcich interakcií pri ich riešení. Významná je súdržnosť rodiny, pričom je však dôležité, aby bola rešpektovaná osobná autonómia každého jej člena. V zdravej rodine je umožnená samostatnosť jedinca, jeho osobná zodpovednosť, nezávislosť myslenia a rozhodovania. Je však potrebné, aby rodina zároveň jedincovi poskytovala spolupatričnosť, emočnú blízkosť a vzájomnosť. Rodina je teda systém, ktorý by mal byť primerane adaptabilný, ale i dostatočne stabilný zároveň. Práve stabilita je veľmi významnou hodnotou vo chvíľach osobnej „rozkolísanosti.“ (Szobiová, 2015; Šulová in Výrost et al., 1998, s. 310).

Pri identifikácii funkcií rodiny možno vychádzať zo skutočnosti, že rodina je pre jej členov na jednej strane súkromnou, intímnu inštitúciou a na druhej strane je zároveň významnou jednotkou spoločnosti, zdôrazňuje Oravcová (2007, s. 12). Podľa Nemcovej & Zólyomiovej, 2014; Tamášovej, 2007; Hroncovej, 2000; Ďurdiaka, 2001; Šatánka, 2004; môžeme konštatovať, že plnenie jednotlivých funkcií rodiny ovplyvňuje – či už priamo, alebo nepriamo i samotné psychické zdravie jej členov

## 1.2 Emocionálna a psychohygienická funkcia rodiny ako faktor Well beingu

Je nepochybné, že pre zdravý vývin detí a mladistvých je potrebné trvalé prostredie, so stabilnou prítomnosťou dospelých ľudí – rodičov, ktorí uspokojujú nielen jeho základné biologické, ale aj psychologické potreby. Ide o emocionálne zakotvenie stabilným vzťahom, láskou, uznaním, ale aj o získanie priestoru ochrany a bezpečia, čo úzko súvisí s celkovým zaistením psychického zdravia.

Tento názor zastáva i Višňovský (2002, s. 99), podľa ktorého úspešné plnenie emocionálnej a psychohygienickej funkcie je predpokladom pozitívnej psychickej klímy a psychickej rovnováhy v rodine. Môžeme konštatovať, že emocionálna a psychohygienická funkcia rodiny navzájom úzko súvisia, resp. v rámci zdravého duševného vývinu jedinca tvoria jeden celistvý systém. Viacerí autori – ako napríklad Oravcová, 2007; Kraus, (2008; Frýdková, 2010; Gabura, 2012; Hroncová, 2000; Ďurdiak, 2001; Šatánek, 2004; Kunštárová & Potkányová, 2012; či Nemcová & Zólyomiová, 2014; to takto vnímajú.

Kutarňa (2011, s. 24) definuje súčasnú rodinu ako inštitúciu emocionálneho rozvoja jedinca a ako významný prvok formovania emocionálnej inteligencie človeka. Rodinu označuje ako nástroj emocionálneho rozvoja dieťaťa, ktorý zaisťuje jeho emocionálnu gramotnosť.

Emocionálna funkcia rodiny je dnes považovaná za najdôležitejšiu, nezastupiteľnú funkciu rodiny. Predstavuje pre človeka bazálne emocionálne prostredie. Je to nenahraditeľný zdroj pocitu bezpečnosti, stability, citovej výchovy i rovnováhy (Gabura, 2012, s. 78). Ide o citové zázemie, nevyhnutné pre zdravý vývin detí, ako i celkovú psychickú stabilitu všetkých členov rodiny (Frýdková, 2010, s. 16). Nemcová & Zólyomiová (2014, s. 32) uvádzajú, že jadrom tejto funkcie je „prežívanie pocitu domova“, pričom plnenie tejto funkcie nie je viazané na vek členov rodiny.

Podľa Šatánka (2005, s. 100), emocionálna funkcia rodiny vzniká a realizuje sa najmä v troch úrovniach, a to – medzi partnermi (manželmi, rodičmi), medzi rodičmi a deťmi, a medzi samotnými súrodencami.

Frýdková (2010, s. 16) v tomto kontexte uvádza, že proces „rodinného styku“ vytvára v rodine určitú hodnotovú a psychickú atmosféru, ktorou sú ovplyvňovaní všetci účastníci rodinnej komunikácie. V rámci týchto vzťahov možno hovoriť o „sociálno-psychologickej podpore“ rodiny, keďže veľmi dôležitú úlohu zohráva už samotná príslušnosť ku konkrétnej sociálnej skupine a z nej vyplývajúci pocit súdržnosti s určitými ľuďmi. Sociálna klíma v rodine je teda úzko spätá s citovou zlozkou – utváraním a udržiavaním vedomia, že člen rodiny je akceptovaný, hodnotený, porozumený a podporovaný. Ako uvádzajú Kunštárová & Potkányová (2012, s. 11), rodina v tomto zmysle predstavuje domov, ktorý plní funkciu akéhosi „azylu“ – útočiska pred starosťami z vonkajšieho, verejného života. Podľa Nemcovej & Zólyomiovej (2014, s. 31), rodina často urovnáva poníženia a urážky, utrpené počas interakcií vo vonkajšom prostredí, mimo rodiny. Umožňuje jedincovi zveriť sa so svojimi problémami a tiež je preňho zdrojom povzbudení, prajnej náklonnosti a novej nádeje, keď mladý človek

prepadá depresii, beznádeji či odcudzeniu. V tomto kontexte poukazuje Šatánek (2005, s. 99) na nevyhnutnosť, aby každý člen rodiny mal v rodine k dispozícii určitý životný priestor, slúžiaci ako jeho „osobné teritórium.“ Miera intimity a osobnej autonómie by však mala byť primerane a citlivo vyvážená v závislosti od aktuálnej, prebiehajúcej etapy spoluzitia.

Mladý človek sa stáva psychicky vyrovnanejším, citovo stabilnejším a šťastnejším vďaka pocitom bezpečného domova, poskytujúceho stabilitu, pochopenie, podporu, lásku, istotu, uznanie, či spolupatričnosť. Dokáže potom ľahšie zvládať stres, konflikty a problémy, ktoré ho v živote stretnú (Barnová & Gabrhelová, 2017). Duševný vývin dieťaťa je závislý od primeranosti individuálneho uspokojovania jeho základných psychických a citových potrieb. Úloha rodiny v tomto kontexte spočíva v poskytovaní citového zázemia – na základe ktorého jedinec nadobudne vedomie vzájomnej lásky, ako aj pocit, že rodina zdieľa, resp. sa identifikuje s jeho cieľmi (Šatánek, 2005)

Význam citovej stránky výchovy v rodinách podporujú Tamášová (2008) a Zólyomiová (2007, s. 34) tvrdením, že citové či výchovné zlyhanie veľmi úzko súvisia so vznikom deviantného správania detí, k citovej deprivácii, frustrácii, mnohým psychickým poruchám, až ku kriminalite, patologickej závislosti, úteku do virtuálneho sveta, a pod. Významnosť emocionálnej funkcie rodiny nedokáže plnohodnotne nahradiť žiadna iná sociálna inštitúcia.

## **Rodina a dospievajúci**

Dospievajúci jedinec má tendenciu ponímať svoje detstvo ako obdobie, ktoré je potrebné čo najrýchlejšie preklenúť a získať vlastnú slobodu. Túži získať väčšie práva, možnosť sám za seba sa rozhodovať a zbaviť sa „sociálnej podriadenosti.“ (Vágnerová, 2000, s. 254). Toto obdobie prináša jedincovi rozvoj vlastnej identity, ktorá súvisí s potrebou sebapoznania, sebadefinovania a seba vymedzenia v rámci určitej rovesníckej skupiny. Adolescent prejavuje väčšiu aktivitu smerom k sebarealizácii a vedomému ovládaniu vlastného života. Vo väzbách s rovesníkmi nachádza cestu zvyšovania vlastného sebavedomia a sebaistoty.

Okrem neuropsychického vývinu (dozrievanie mozgu, rozvoj kognitívnych schopností), dochádza k dozrievaniu telesnému a limbického systému a narastá aj intenzita emočného prežívania (Vágnerová, 2012, s. 372 – 390). Podľa Thorovej (2015, s. 428) je adolescent typický „idealista“, ktorý sa vášnivo zaujíma o morálku a morálne princípy spoločnosti a za tým účelom sa často angažuje v rôznych občianskych aktivitách, ktoré mu umožňujú demonštrovať jeho vlastné presvedčenia.

Na výnimočnú intenzitu a „živost“ citových prežívaní poukazuje i Tamášová (2008, s. 28), podľa ktorej dospievajúci veľmi ľahko mení pocity radosti za pocity smútku, pocit životného entuziazmu za znechutenie, či pocity nádeje za sklúčenosť. Často sa u nich vyskytuje strach zo spoločenského života, tendencia k vyššej miere nesmelosti, či k zníženiu seba dôvery. Ľahko prejaví podráždenosť, objavujú sa depresie, ale i časté vzplanutia lásky. Na frustrujúce podnety často reaguje hnevom a agresiou. Vágnerová (2012) a Končeková (2010) však poukazujú na to, že koniec obdobia adolescencie pred-

stavuje i koniec procesu „búrlivých“ emocionálnych zmien. U jedinca nasleduje stabilizácia jeho emocionálneho prežívania, pôvodné nadšenie a citová expanzia ustupuje do úzadia a do prežívania jedinca sa dostáva nový stereotyp. Tento jav je typický pre tzv. „obdobie vytriezvenia“, po ktorom nastupuje ďalšia etapa vývinu – mladá dospelosť.

Konštatujeme, že proces citového dozrievania je značne zložitý a „búrlivý“ počas celého obdobia dospievania jedinca. Jeho fázy a intenzita sú rôzne ako z hľadiska individuality každej osobnosti, tak i z hľadiska pohlavia, vplyvu prostredia, kultúry, i kvality rodinného zázemia. Veľa závisí od typológie rodiny, typu rodičov a ich štýlu výchovy a od vzájomnej komunikácie v rámci rodiny. Na negatívne následky neuspokojenia interpersonálnej komunikácie v rodine poukazujú napr. Bargel & Mühlpachr (2011, s. 35) a Machalová (2017). Nenaplnená potreba komunikácie v rodine môže podľa nich viesť dospievajúceho jedinca k silnému integrovaniu sa do negatívne pôsobiacej rovesníckej skupiny, k prijatiu jej hodnôt a noriem, čo sa veľakrát prejaví experimentovaním s návykovými látkami, extrémizmom, krádežami. Tento názor akceptuje aj Hardy (2011, s. 249) a konštatuje, že bez rodičovskej lásky stráca domáce prostredie pre mladého jedinca potrebnú „príťažlivosť“, a kompenzáciu hľadá buď vo virtuálnom svete (čítanie, Facebook, sociálne siete, mobilholizmus) alebo vo vonkajšej spoločnosti čo vedie k príliš častému zotrúvaníu „na ulici“ a s tým súvisiacemu delikventnému správaniu bez schopnosti resiliencie (Barnová & Gabrhelová, 2017).

Prebiehajúce obdobie adolescencie u dieťaťa priamoúmerne zvyšuje mieru tenzie v rodine, čo si vyžaduje zvyšovanie nárokov na rodičovskú rolu, uvádza Oravcová (2007, s. 135). V rámci zmeny dovtedajšieho vzťahu „rodič-dieťa“ je potrebné, aby sa „rodič“ stal pre svoje dieťa i „kamarátom“ a „oporným bodom.“ Rodičovskej opore pripisuje veľký význam i Hubinská (2016, s. 33), podľa ktorej u adolescentného dieťaťa značne zmiernuje prežívanie stavov úzkosti a pôsobí pri posilňovaní miery jeho spokojnosti a well being-u. Rodina má preto nezastupiteľný význam pre mladú generáciu, pretože jej poskytuje významnú podporu – a to nie len emočnú, ale i v rámci socializácie. Je však veľmi dôležité, aby rodina dokázala udržať primeranú rovnováhu medzi „pripútaním“ v rodine a postupným osamostatňovaním sa jedinca (Vágnerová, 2012, s. 399). V tomto kontexte poukazuje aj Sobotková (2014, s. 97) na nevyhnutnosť zmeny vzťahu „rodič-dieťa“ tak, aby bolo dospievajúcemu vždy umožnené „prichádzanie“ a „odchádzanie“. Tento proces je významným faktorom z hľadiska prebiehajúcich interakcií „rodič – dieťa“, najmä v rámci rodičovského výchovného pôsobenia na vývoj mladej generácie.

Môžeme konštatovať, že i napriek potrebám väčšej voľnosti a eliminácie neustálej kontroly zo strany rodičov, dospievajúce deti naďalej potrebujú rodinnú oporu. Sobotková (2014, s. 98) v tejto súvislosti poukazuje na potrebu čo najhlbších a čo najmenej konfliktných vzťahov medzi rodičmi a dospievajúcimi – ktoré by mali mať základy v predchádzajúcich fázach rodinného života, pretože práve vďaka kvalite a harmónii týchto vzťahov ľahšie dochádza k samotnej emancipácii mladého jedinca.

### 1.3 Cieľ vybraných výsledkov výskumu, výskumné otázky a hypotézy -

V našom výskume sme si kládli za cieľ zistiť úroveň a kvalitu plnenia emocionálnej funkcie rodiny prostredníctvom biografickej anamnézy na percipované a zapamätané rodičovské správanie rodičov. V rámci retrospektívneho hodnotenia výchovného správania rodičov zo strany ich detí sme chceli zistiť a porovnať mieru zastúpenia troch dimenzií rodičovského správania: „odmietanie“, „emocionálna vrelosť“ a „hyperprotektivitá“. Chceli sme porovnať frekvenciu prejavu emocionálnej vrelosti zo strany rodičov k deťom vzhľadom na úplnosť resp. neúplnosť rodiny. Taktiež sme chceli porovnať výchovné správanie otcov a matiek vo vybraných dimenziách zapamätaného rodičovského správania.

Pri stanovení prvej výskumnej hypotézy sme vychádzali zo záverov výskumu Dávidovej & Hardy, publikovaných pod názvom „Zapamätané rodičovské správanie u adolescentov“ v Zborníku príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie „Perspektívy ochrany detí a mládeže na Slovensku, v Nórsku a v iných krajinách“ konanej v dňoch 13. a 14. 4. 2016 v Banskej Bystrici (Dávidová et al., 2016).

Pri stanovení druhej a tretej výskumnej hypotézy sme vychádzali zo záverov Perrisa a kol., autora neskrátenej verzie dotazníka zameraného na zapamätané rodičovské správanie „E.M.B.U.“ (Perris et al., 1980, in Poliaková et al., 2007).

## 2 METÓDA

### Výskumná vzorka; Metódy a plán výskumu; Výskumná vzorka, Hypotézy

Výskumnú vzorku tvorilo 139 respondentov, z toho 77 chlapcov (55,4%) a 62 dievčat (44,6%) zo štyroch stredných odborných škôl v regióne Trenčianskeho kraja. Vek respondentov bol 15 až 20 rokov ( $M=17,51$ ,  $SD=1,119$ ).

Vek otca bol v rozsahu 35 až 61 rokov ( $M=45,84$ ,  $SD=5,418$ ), vek matky 34 až 58 rokov ( $M=43,99$ ,  $SD=5,591$ ). Neúplné rodiny z dôvodu rozvodu rodičov sa vo vzorke vyskytli v 23%, zatiaľ čo vo viac ako dvoch tretinách prípadov (72,7 %) pochádzali deti z rodín, kde sú prítomní obidvaja rodičia. V jedenástich rodinách sme zistili úmrtie rodiča – v 10 prípadoch išlo o úmrtie otca, v jednom prípade z dôvodu úmrtia matky. Priemerný vek dieťaťa v čase úmrtia otca bol 13,1 roka. V prípade úmrtia matky bol vek dieťaťa 3 roky. Priemerný vek dieťaťa v čase rozvodu rodičov bol 10,0 roka. Po rozvode rodičov žije s matkou 21 respondentov (75 %), s otcom žijú 3 respondenti (10,7 %) a 4 respondenti (14,3 %) v dotazníku neuviedli, s ktorým z rodičov žijú po ich rozvode. Celkovo z úplnej rodiny pochádzalo 101 (72,7 %) respondentov a z neúplnej 38 (27,3 %).

### Metódy merania

Pre získanie dát sme si zvolili dotazníkovú metódu. Nevýhodu dotazníkovej metódy vidíme v tom, že dáva respondentom priestor na skresľovanie výpovedí určitou vnútor-

nou korekciou či autocenzúrou – respondenti sa môžu snažiť odpoveď zvoliť tak, aby sa ich odpovede javili spoločensky „lepšími“, či „horšími“, prípadne aby „zakryli“ skutočnosť. Respondenti sú počas odpovedania na dotazníkové otázky ovplyvnení vlastným aktuálnym psychickým stavom ako aj špecifikami prostredia, v ktorom sa výskum uskutočňoval – v našom prípade atmosférou školskej triedy.

Pre realizáciu prieskumu sme použili skrátenú verziu Perrisovho dotazníka zameraného na zapamätané rodičovské správanie (E.M.B.U.), vyvinutú Arrindelom pod označením s-E.M.B.U.

Dotazník s-E.M.B.U. pozostáva z 23 položiek, ktoré možno zoskupiť do 3 subškál: „odmietanie“, „emočná vrelosť“ a „hyperprotektivita“. Zapamätané rodičovské správanie sme zisťovali metódou škálovania – respondenti odpovedali na otázky zvlášť pre matku a zvlášť pre otca na 4-bodovej Likertovej škále a mali tieto možnosti odpovedí: „Nie, nikdy“, „Áno, ale málokedy“, „Áno, často“, „Áno, väčšinou“. Pre subškálu „odmietanie“ boli otázky formulované tak, aby zistili: mrzutosť, bezdôvodný hnev rodiča; neprimerané trestanie; kritiku za prítomnosti iných; nedostatok láskyplnosti; podceňovanie; uprednostňovanie súrodenca a zahanbovanie. Pre subškálu „hyperprotektivita“ boli formulované otázky tak, aby zistili: prehnanú starostlivosť rodičov; či rodičia žiadali vysvetlenia pri bežných okolnostiach; či vzbudzovali u dieťaťa pocity viny; či často zakazovali to, čo je u iných dovolené; či sa prehnanne obávali o bezpečie dieťaťa; či zasahovali do všetkých činností dieťaťa a či mali striktné pravidlá a preberali kontrolu nad bežnými záležitosťami. V subškále „emočná vrelosť“ sme kladenými otázkami zisťovali, či: rodičia vytvárali dieťaťu podnetné výchovné prostredie; či dieťa chválili; či sa o dieťa primerane zaujímali; či ho motivovali, vzdelávali a podporovali voľnočasové aktivity; či dieťaťu prejavovali svoju lásku a boli voči nemu povzbudiví; či boli k nemu vreľí a nežní; a tiež či boli na dieťa hrdí pri jeho úspechu (Dávidová et al., 2016). Zber dát bol uskutočnený v mesiaci jún 2018.

## **Výskumný plán a procedúra**

Náš výskum je kvantitatívny – vychádzame z teoretických poznatkov a z toho, čo je o probléme doposiaľ známe zo zrealizovaných výskumných štúdií. Z týchto poznatkov sme vyvodili výskumné otázky a tiež hypotézy, ktoré overujeme. Náš výskum je exploračno-verifikačný. Taktiež má i komparatívny charakter: snažíme sa porovnať úroveň rodičovského výchovného pôsobenia (vyhodnotením v jednotlivých subškálach) v úplných rodinách a v neúplných rodinách, a tiež porovnávame výchovné pôsobenie otcov a matiek v konkrétnych subškálach.

Získané dáta sme analyzovali pomocou štatistického softvéru IBM SPSS Statistics, verzia 20. Z dát sme počítali a porovnávali aritmetický priemer a percentá. Ich vizualizáciu sme prezentovali pomocou grafov.



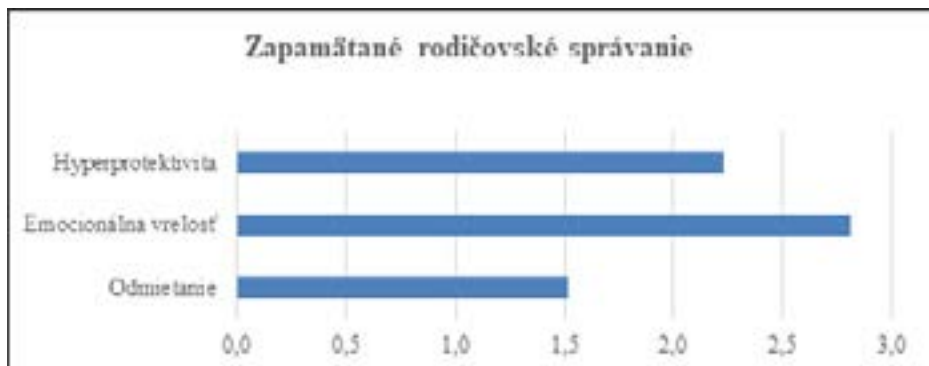
### 3 VÝSLEDKY

#### Analýza a interpretácia výsledkov výskumu

VO1: Ktorý typ skúmaného zapamätaného rodičovského správania prevláda v rodinách najviac a ktorý najmenej?

Z odpovedí respondentov je zrejماً prevládajúca „emocionálna vrelosť“, zatiaľ čo najmenej si respondenti spomínajú na „odmietanie“ zo strany rodičov. Porovnanie jednotlivých dimenzií rodičovského správania uvádzame v Grafe 1.

Graf 1: Porovnanie jednotlivých dimenzií zapamätaného rodičovského správania



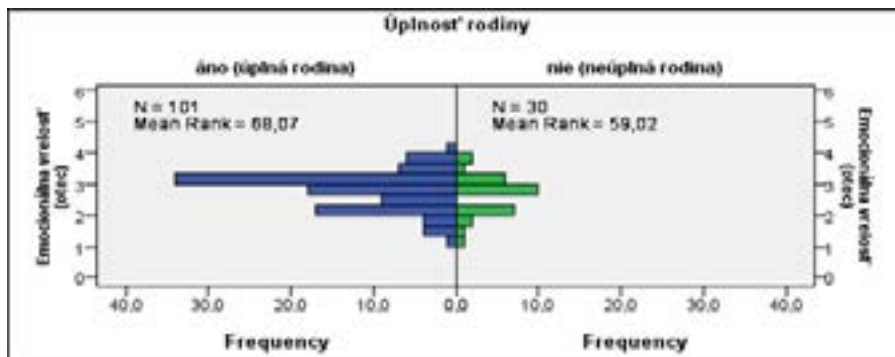
H1: Predpokladáme, že existuje štatisticky významný rozdiel vo frekvencii prejavu emocionálnej vrelosti zo strany rodičov k deťom vzhľadom na úplnosť rodiny – vyššia frekvencia v úplných rodinách ako v neúplných rodinách.

Prvú hypotézu sme skúmali neparametrickým Mann-Whitney U testom pre nezávislé vzorky. Neevidujeme žiadny štatisticky signifikantný rozdiel v prejavoch emocionálnej vrelosti zo strany otcov vzhľadom na úplnosť rodiny ( $U = 1305,500$ ,  $z = -1,152$ ,  $p = ,249$ ). Podrobné výsledky uvádzame v Tabuľke 1 a Grafe 2.

Tab. 1: Emocionálna vrelosť – otec, Mann-Whitney U test koeficienty

	Emocionálna vrelosť - otec
N	131
Mann-Whitney U koeficient	1305,500
Štandardizovaná chyba	181,868
Štandardizovaný z koeficient	-1,152
Signifikancia	,249

Graf 2: Porovnanie emocionálnej vrelosti otca vzhľadom na úplnosť rodiny

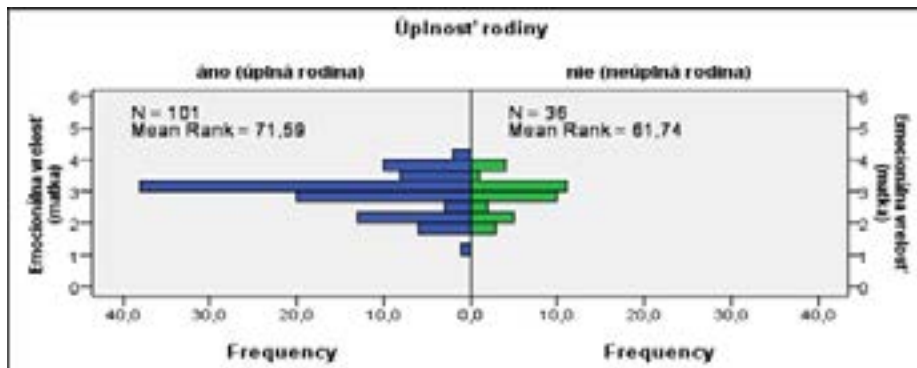


Podobne ako v prípade otcov, ani v prejavoch emocionálnej vrelosti matiek neevidujeme žiadny štatisticky významný rozdiel vzhľadom na úplnosť rodiny ( $U = 1556,500$ ,  $z = -1,285$ ,  $p = ,199$ ). Podrobné výsledky uvádzame v Tabuľke 2 a Grafe 3.

Tab. 2: Emocionálna vrelosť – matka, Mann-Whitney U test koeficienty

Emocionálna vrelosť - matka	
N	137
Mann-Whitney U koeficient	1556,500
Štandardizovaná chyba	203,473
Štandardizovaný z koeficient	-1,285
Signifikancia	,199

Graf 3: Porovnanie emocionálnej vrelosti matky vzhľadom na úplnosť rodiny

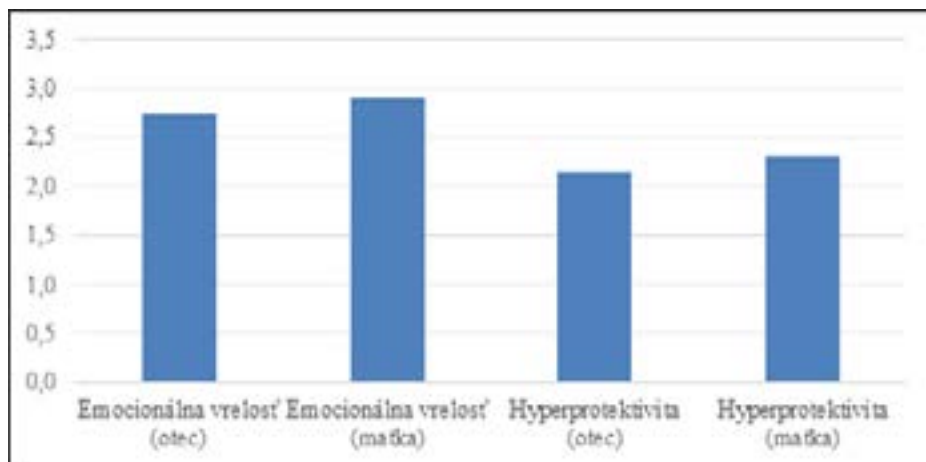


Prejav emocionálnej vrelosti hodnotíme ako najvhodnejší spôsob rodičovského výchovného správania, u ktorého je však podľa získaných odborných poznatkov predpoklad rozdielnej frekvencie vzhľadom na úplnosť resp. neúplnosť rodiny. Naša hypotéza sa nám však nepotvrdila. Konštatujeme, že náš výsledok mohol byť ovplyvnený výrazným nepomerom respondentov pochádzajúcich z úplných a neúplných rodín.

H2: Predpokladáme, že u matiek sa v porovnaní s otcami vyskytne vyššie skóre v položkách týkajúcich sa emocionálnej vrelosti a hyperprotektivity.

Skúmaním sme zistili, že matky dosahujú v emocionálnej vrelosti a hyperprotektivitve vyššie skóre ako otcovia. Naša druhá hypotéza sa nám potvrdila (Graf 4).

Graf 4: Porovnanie vybraných dimenzií zapamätaného rodičovského správania



## 4 DISKUSIA

Cieľom nášho výskumu bolo priniesť obraz o úrovni a kvalite plnenia emocionálnej a psychohygienickej funkcie rodiny prostredníctvom retrospektívneho subjektívneho hodnotenia rodičovského výchovného správania zo strany detí. Práve rodičovské výchovné pôsobenie považujeme za akýsi „prameň“ istoty, stability, dobrých vzťahov a v konečnom dôsledku – celkového duševného zdravia a bytia mladého jedinca.

Harmonický vývin dieťaťa je primárne zaistený prirodzenou štruktúrou rodiny, so súčasným pôsobením otcovských, materských, súrodeneckých i starorodičovských vplyvov. Žiaľ, v našej výskumnej vzorke sme zaznamenali 23 % podiel neúplných rodín v dôsledku rozvodu rodičov. V jedenástich prípadoch sme zaznamenali neúplnosť rodín z dôvodu úmrtia rodiča. Tieto zistenia považujeme z hľadiska zdravého psychického vývinu mladých jedincov za veľmi nepriaznivé. Celkový podiel neúplných rodín v našej vzorke (27,3 %) môže otvárať priestor pre úvahy o negatívnych dôsledkoch neúplnosti rodín.

V rámci prvej výskumnej otázky sme sa chceli dozvedieť, ktorý typ skúmané-

ho zapamätaného rodičovského správania prevláda v rodinách najviac a ktorý najmenej. Z výpovedí respondentov sme zistili, že najviac prevláda „emocionálna vrelosť“, menej „hyperprotektívita“ a najmenej „odmietanie“. Obdobné výsledky zistili vo svojom výskume i Dávidová a Hardy (2016). Vzhľadom na zdravý psychický vývin mladých jedincov hodnotíme zistenie takéhoto poradia ako veľmi pozitívne. Z uvedených troch dimenzií zapamätaného rodičovského správania je podľa Hubinskej práve „emocionálna vrelosť“ tým správnym typom výchovného pôsobenia rodičov, ktorý smeruje k zdravému vývinu osobnosti mladého jedinca (Hubinská, 2016). Toto tvrdenie môžeme podporiť i závermi Ďurdiaka, ktorý z hľadiska psychohygieny a budovania duševného zdravia detí považuje za najoptimálnejšie typy rodičov: „milujúca matka“ a „milujúci, priateľský otec“ (Ďurdiak, 2001, s. 53 – 56). Tieto typy rodičov úzko súvisia s prejavom „emocionálnej vrelosti“ smerom k ich deťom. Zistenie najnižšieho výskytu „odmietania“ hodnotíme taktiež ako pozitívum, nakoľko ide o výchovný štýl zameraný na trestanie, ignorovanie či potláčanie individuality dieťaťa. Tento typ rodičovského výchovného správania hodnotí Hubinská ako nevyhovujúci pre vývin zdravej osobnosti (Hubinská, 2016). Autorky, Tisovičová, 2007; a Porubčanová & Pasternáková, 2018; u takto vychovávaných detí poukazujú na vznik porúch správania.

V prvej hypotéze sme predpokladali existenciu štatisticky významného rozdielu vo frekvencii prejavu emocionálnej vrelosti zo strany matiek a otcov k deťom vzhľadom na úplnosť rodiny – vyššiu frekvenciu v úplných rodinách ako v neúplných rodinách. Vyššiu frekvenciu prejavov emocionálnej vrelosti zo strany rodičov v úplných rodinách sme predpokladali na základe teoretických poznatkov, podľa ktorých možno usudzovať, že úplné rodiny dokážu v najvyššej možnej miere uspokojiť emocionálne (ale aj ostatné) potreby dieťaťa cestou vzájomného porozumenia, vreľých vzťahov medzi otcom a matkou, akceptácie, lásky, asertívnej komunikácie, žičlivosti i odpúšťania. U neúplných rodín možno predpokladať narušené rodinné vzťahy, prinášajúce nedostatočné plnenie emocionálnej funkcie rodiny. Opierali sme sa i o poznatky zo spomínaného výskumu Dávidovej & Hardy, ktoré v porovnaní emocionálnej vrelosti zo strany otcov a matiek medzi úplnými a neúplnými rodinami zistili štatisticky významný rozdiel. Výskumom sa nám však naša hypotéza nepotvrdila. Vzhľadom na úplnosť rodiny sme nezistili žiadny štatisticky významný rozdiel v prejavoch emocionálnej vrelosti ani zo strany otcov, ani zo strany matiek. Konštatujeme však, že náš výsledok mohol byť negatívne ovplyvnený nízkou početnosťou výskumného súboru – z čoho pramení i relatívne nízky pomer detí pochádzajúcich z neúplných rodín, ale taktiež – ako sme zistili, tendenciou žiakov k identickému hodnoteniu otca a matky.

Pri stanovení druhej a tretej hypotézy sme vychádzali zo záverov Perrisa a kol., ktorí testovaním neskrátenej verzie dotazníka zapamätaného rodičovského správania (E.M.B.U.) okrem iného zistili, že matky boli v porovnaní s otcami hodnotené ako viac citlivé a hyperprotektívne, kým u otcov sa v porovnaní s matkami vyskytla nižšia úroveň zaangažovanosti (Perris et al., 1980; in: Poliaková et al., 2007; taktiež Rozvadsky-Gugová, 2018).

Pri stanovení druhej hypotézy sme predpokladali, že u matiek sa v porovnaní s otcami vyskytne vyššie skóre v položkách týkajúcich sa emocionálnej vrelosti a hyper-

protektivity. Zistili sme, že matky dosahujú v emocionálnej vrelosti a hyperprotektivite vyššie skóre ako otcovia, čím sa nám druhá hypotéza potvrdila.

Pri tretej hypotéze sme predpokladali, že u otcov sa v porovnaní s matkami vyskytne nižšia úroveň zaangažovanosti. Zistili sme, že otcovia prejavujú o niečo nižšiu mieru zaangažovanosti v porovnaní s matkami. Skúmaním sa nám naša tretia hypotéza potvrdila.

## **Limity výskumu**

Ako najvýraznejší limit nášho výskumu sa nám javí veľkosť výskumného súboru (139 respondentov), ktorou sme nemohli zaistiť reprezentatívnosť zistených výsledkov. Za významný limit považujeme i nerovnomernosť v zastúpení respondentov pochádzajúcich z úplných rodín (72,7 %) a z neúplných rodín (27,3 %), čo môže skresľovať výsledky, týkajúce sa porovnávaní z hľadiska úplnosti, resp. neúplnosti rodiny. Limitujúce je podľa nášho názoru i to, že respondenti sú práve vo veku dospievania, ktorý je charakteristický neprímeraným prístupom k autoritám, zodpovednosti, i samotnému hodnoteniu vlastného súkromia a rodinných pomerov. Participanti tiež boli pri práci s dotazníkom v určitej miere ovplyvnení vlastným aktuálnym psychickým stavom, ako aj charakterom prostredia, v ktorom sa výskum realizoval – samotnou atmosférou školskej triedy, prítomnosťou a vplyvom ostatných spolužiakov. Tieto faktory taktiež mohli do určitej miery skresľovať skutočné postoje respondentov.

## **Výstupy pre prax a teóriu**

Výskumom sme viac zviditeľnili dotazník s-E.M.B.U., ktorý možno použiť okrem klinických, aj na výskumné účely. Získaním výpovedí respondentov o zapamätanom rodičovskom správaní v širšom rozsahu možno vytvoriť ucelený obraz o výchovných podmienkach a pomeroch v slovenských rodinách. Cestou kombinácie dotazníka s-E.M.B.U. s iným výskumným nástrojom možno získať odpovede na súvislosti medzi zapamätaným rodičovským správaním a inými javmi, sprevádzajúcimi prežívanie a správanie človeka – napr. vnímaním bezpečia, či problémovým správaním. Poznatky získané prácou s týmto dotazníkom možno použiť v preventívnych alebo intervenčných programoch zameraných na rodinu či mládež, ale i v poradenskej oblasti – napr. v intervencii pri poruchách správania mladých jedincov, či v oblasti sociálnej kurately.

Pri administrácii dotazníka sme sa stretli s praktickým problémom, ktorý spočíval v tom, že jedna forma skórovania odpovedí pre otca i pre matku zvädzala niektorých respondentov v jednotlivých položkách k identickému hodnoteniu otca i matky. Preto poukazujeme na potrebu zváženia – či respondenti budú odpovedať na otázky v dotazníku súčasne pre rodičovské správanie otca i matky.

Pre ďalšie výskumy odporúčame zapojiť čo najväčšie množstvo školských zariadení a participantov, s cieľom dosiahnutia reprezentatívnosti výsledkov, ktorú sme v našom výskume zaistiť nemohli. Pri práci s dospievajúcimi mladými ľuďmi odporúčame však špecifický prístup, smerujúci k navodeniu priaznivej atmosféry a vytvoreniu dôvery a

motivácie k spolupráci.

## 5 ZÁVER

Emocionálna i psychohygienická funkcia rodinného prostredia plnia u mladého jedinca nezastupiteľnú úlohu v budovaní pocitov istoty, bezpečia, sebaúcty či spolupatričnosti, a sú východiskom jeho zdravého psychického vývinu. Tvoria zázemie pre utužovanie telesného a duševného zdravia človeka a primárne sa podieľajú na budovaní jeho pocitov šťastia. Tieto pocity sú veľmi významné v celom procese jeho ďalšej integrácie v spoločnosti. V rámci výchovy a formovania mládeže je preto veľmi dôležitá vzájomná otvorená komunikácia, flexibilita a citlivý prístup k podstate výchovy, v rámci ktorých bude rôznorodosť zvolených prístupov pre vývin dieťaťa len prospešná. Pružinská definuje v tomto zmysle dva popredné faktory, pôsobiace v sociálnom prostredí na utváranie osobnosti: proces pripútania a starostlivosť rodičov o dieťa. Citové puto, ktoré sa utvára medzi dieťaťom a rodičom v emocionálnej rovine, pomáha dieťaťu udržať intelektový potenciál, logicky myslieť, zorientovať sa vo vlastných vnemoch, zvládať stres či frustráciu, prekonať strach a obavy, ale i vyvinúť svedomie, utvárať medzilidské vzťahy v neskoršom veku, redukovat' žiarlivosť, a tiež spoliehať sa sám na seba a byť sebaistým (Pružinská, 2005, s. 26 – 27).

Na základe záverov mnohých autorov môžeme konštatovať, že význam citových väzieb neklesá ani v období dospievania mladých jedincov, ktorí sú len zdanlivo nezávislí a samostatní. Preto považujeme rodičovskú lásku a celkovú emocionálnu stránku pôsobenia rodiny na dieťa (cestou výchovného štýlu, na pozadí konkrétneho typu rodiny a typu rodičov a komunikácie) z hľadiska jeho psycho-sociálneho vývinu za veľmi významnú. Emocionálna sféra jedinca, jeho citové uspokojenie, prijatie, pohoda, uznanie, láska a pocit bezpečnosti sa u jedinca rozširujú na základe pozitívnych intímnych vzťahov a pút lásky medzi členmi rodiny – a práve tento proces úzko súvisí s duševným zdravím jednotlivých členov rodiny a neklesá ani v ére digitalizácie a elektronizácie.

## LITERATÚRA

- BERGEL, M., & MÜHLPACHR, P.( 2011). Komunikace jako zdroj patologie v rodině. In HARDY, M. ; MÜHLPACHR, P., & DUDÁŠOVÁ, T. (Eds.), Sociální patologie rodiny. Brno : Institut mezioborových studií Brno, s. 29 – 36.
- BARNOVÁ, S,& GABRHELOVÁ,.(2017) Resilience in Schools. Karlsruhe : Ste-Com GmbH, 2017, 156 p.
- DÁVIDOVÁ, J., & HARDY, M. (2016). Zapamätané rodičovské správanie u adolescentov. In. PAPŠO, P.(Ed.) Perspektívy ochrany detí a mládeže na Slovensku, v Nórsku a v iných krajinách“ konanej v dňoch 13. a 14. 4. 2016 v Banskej Bystrici. UMB: Banská Bystrica.
- ĎURDIAK, Ľ. ( 2001). Psychohygiena. Nitra : Enigma, 149 s.
- FRÝDKOVÁ, E. (2010). Rodičia ako edukační partneri školy. Trnava : Univerzita sv.

Cyrila a Metoda v Trnave, 174 s.

GABURA, J. (2012). Teória rodiny a proces práce s rodinou. Bratislava : Iris, 317 s.

HARDY, M. (2011). Vybrané príčiny útekov detí na ulicu na Slovensku. In HARDY, M. – MÜHLPACHR, P. – DUDÁŠOVÁ, T. (Eds.), Sociální patologie rodiny. Brno : Institut mezioborových studií Brno, 2011.

HRONCOVÁ, J. (2000). Prírodné prostredia výchovy. In HRONCOVÁ, J.; HUDECOVÁ, A., & MATULAYOVÁ, T., Sociálna pedagogika a sociálna práca. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, s. 77 – 96.

HUBINSKÁ, J. (2016). Raná skúsenosť jedinca v kontexte životnej spokojnosti a psychologickéj pohody. Trnava : Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 178 s.

KONČEKOVÁ, L. (2010). Vývinová psychológia. 3. vyd. Prešov : Vydavateľstvo Michala Vaška, 312 s.

KRAUS, B. (2008). Základy sociálnej pedagogiky. Praha : Portál, s. r. o., 216 s.

KUNŠTÁROVÁ, Ž., & POTKÁNYOVÁ, K. (2012). Partnerský stisk rúk : spolupráca rodiny a materskej školy. Bratislava : Pro Solutions, s. r. o., 111 s.

KUTARŇA, J. (2011). Rodina – prvotné miesto humanizácie spoločnosti. In HARDY, M., MÜHLPACHR, P., & DUDÁŠOVÁ, T. (Eds.), Sociální patologie rodiny. Brno : Institut mezioborových studií Brno. s. 17 – 28.

KUKLA, L. a kol. (2016). Sociální a preventivní pediatrie v současném pojetí. Praha : Grada Publishing a. s., 456 s.

MENDELOVÁ, E. (2015). Vybrané kapitoly o rodine a rodičovstve. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2015. 104 s.

NEMCOVÁ, L., & ZÓLYOMIOVÁ, P. (2014). Funkcie rodiny a jej poruchy. In NEMCOVÁ, L.; ZÓLYOMIOVÁ, P., & BIELIK, P. a kol., Teória rodinnej výchovy. Banská Bystrica: PF UMB – OZ Pedagóg, s. 29 – 36.

ORAVCOVÁ, J. (2007a). Súčasná rodina a jej funkcie. In ORAVCOVÁ J.; ĎURICOVÁ L., & BINDASOVÁ, O., Psychológia rodiny. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, s. 12 – 19.

ORAVCOVÁ, J. (2007b). Vývojový cyklus rodiny. In ORAVCOVÁ J.; ĎURICOVÁ L., & BINDASOVÁ, O., Psychológia rodiny. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, s. 97 – 142.

PORUBČANOVÁ, D., & PASTERŇÁKOVÁ, L. (2018). Influence of Socially Disadvantaged Environment on Aggressiveness of Pupils at Primary Schools. Acta Educationis Generalis, 8(1), 104-105. doi: 10.2478/atd-2018-0007.

PRUŽINSKÁ, J. (2005). Psychológia osobnosti. Bratislava : Občianske združenie Sociálna práca, 152 s.

ROZVADSKÝ-GUGOVÁ, G. (2018) Styles of Attachment Determined by the Slovak Version of sEMBU. Acta Educationis Generalis, 8(2), 82-88, doi: 10.2478/atd-2018-0014.

SOBOTKOVÁ, V. N. a kol. (2014). Rizikové a antisociálne chováni v adolescenci. Praha : Grada Publishing, a. s., 152 s.

SZOBIOVÁ, E. (2015) Creativity in Organizational Environment. Acta Technologica Dubnicae..5 (2), s.77, ISSN 1338-3965 2016 <https://doi.org/10.1515/atd-2015-0065>

- ŠATÁNEK, J. (2004). Komunikácia v rodine. Banská Bystrica : UMB, 84 s.
- ŠATÁNEK, J. (2005). Súčasná rodina a jej premeny. In ŠATÁNEK, J. (Ed.), Rodinné prostredie ako faktor socializácie a personalizácie osobnosti dieťaťa. Banská Bystrica : UMB, s. 91 – 103.
- ŠULOVÁ, L. (1998). Človek v rodině. In VÝROST, J., & SLAMĚNÍK, I. (Eds.), Aplikovaná sociální psychologie I. Praha: Portál, s. r. o., s. 303 – 342.
- TAMÁŠOVÁ, V. (2007). Teória a prax rodinnej edukácie). 2. vyd. Ivanka pri Dunaji: Axima, 210 s.
- TAMÁŠOVÁ, V. (2008). Rodina a škola ako kriminogénny faktor. Bratislava: Lingos, 66 s.
- TAMÁŠOVÁ, V. (2013) Chaos v hodnotácha lebo podpora rodičov pri vštepaní a prijímaní hodnôt stredoškolskou mládežou. In JABLONSKY, T.; & MATÚŠOVÁ, S. et al. (Eds.) Učiteľ a hodnoty. Ružomberok: VERBUM, s. 269-284, 487s.
- THOROVÁ, K. (2015). Vývojová psychologie. Proměny lidské psychiky od početí po smrt. Praha: Portál, s. r. o., 576 s.
- TISOVIČOVÁ, A. (2007). Poruchy správania a ich klasifikácie. Ružomberok: Katolícka univerzita – Pedagogická fakulta, 114 s.
- TRUBÍNIOVÁ, V. (2013) Výchova detí k hodnotám v predprimárnej edukácii. In JABLONSKY, T.; & MATÚŠOVÁ, S. et al. (Eds.) Učiteľ a hodnoty. Ružomberok: VERBUM, s. 159-180, 487s.
- VÁGNEROVÁ, M. (2000). Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří. Praha: Portál, s. r. o., 528 s.
- VÁGNEROVÁ, M. (2012). Vývojová psychologie. Dětství a dospívání. 2. vyd. Praha : Karolinum, 531 s.
- VIŠŇOVSKÝ, Ľ. (2002). Teória výchovy. 2. vyd. Banská Bystrica : UMB, 131 s.
- ZÓLYOMIOVÁ, P. (2007). Funkcie rodiny a jej poruchy. In VIŠŇOVSKÝ, Ľ. a kol., Základy rodinnej výchovy. Banská Bystrica : UMB, OZ- Pedagóg, s. 29 – 36.
- Elektronické dokumenty / monografie:**
- DÁVIDOVÁ, M., & HARDY, M. (2016). Zapamätané rodičovské správanie u adolescentov. PAPŠO, P. (Ed) In Perspektívy ochrany detí a mládeže na Slovensku, v Nórsku a v iných krajinách [online]. Banská Bystrica: UMB 152 s. [cit. 2018-03-02]. Dostupné na internete:  
<file:///C:/Users/Pavilion/Downloads/ZBORNÍK\_SVK\_NOR\_2%20(5).pdf>.
- Elektronické časopisy:**
- MACHALOVÁ, M. 2017. Láskyplná komunikácia v rodine. In Sociálna prevencia. Súčasná rodina a nežiaduce sociálne a sociálnopatologické javy. [online]. 2017, č. 1 [cit. 2018-02-02]. Dostupné na internete:  
<http://publikacie.iuridica.truni.sk/wp-content/uploads/2017/03/SP-2017-1-komplet-web.pdf>. ISSN 1336-9679.
- POLIAKOVÁ, M.; MOJŽIŠOVÁ, V., & HAŠTO, J. (2007). Skrátený dotazník zapamätaného rodičovského správania ako výskumný a klinický nástroj s-E.M.B.U. In Psychiatria-psychoterapia-psychosomatika. [online]. 2007, roč. 14, č. 2-3 [cit. 2018-02-02]. Dostupné na internete:  
<http://www.psychiatria-casopis.sk/files/psychiatria/2-3-2007/PSY23-2007-cla3.pdf>.



# PSYCHOLOGICKÝ VÝZNAM RANÉHO DETSTVA A VÝVINO- VÝCH ŠTÁDIÍ PRE DUŠEVNÉ ZDRAVIE A WELLBEING

## THE PSYCHOLOGICAL SIGNIFICANCE OF EARLY CHILD- HOOD AND DEVELOPMENTAL STAGES FOR MENTAL HE- ALTH AND WELLBEING.

**Denisa MADEROVÁ**

Psychologické a terapeutické centrum Sunrise, Bratislava

dm@sunriseporadna.sk

**Abstrakt:** *Príspevkom chceme priblížiť pohľad na rané detstvo a zdôrazniť jeho význam pre duševné zdravie človeka. Odborne vychádzame z analytickej a humanistickej na telo zameranej psychoterapie a jej teórie podľa Wilhelma Reicha, uvádzame základné prístupy a metódy na telo zameranej psychoterapie, bližšie Biodynamickej psychoterapie podľa Gerdy Boyesen. Tá je založená na princípoch hlbinej psychológie a terapeuticky sa zameriava na liečbu raných psychotraumatických zranení.*

**Kľúčové slová:** *potreby, charakter, trauma, psychoterapia zameraná na telo*

**Abstract:** *We would like to zoom in on the view of early childhood and to emphasize its importance for the mental health of man. We are based on analytical and humanistic psychotherapy based on psychotherapy and its theory by Wilhelm Reich. We present basic approaches and methods on the subject of psychotherapy, closer to Biodynamic Psychotherapy by Gerda Boyesen. It is based on the principles of psychoanalytic psychology and therapeutically focuses on the treatment of early disorders.*

**Keywords:** *needs, character, trauma, body-focused psychotherapy*

## ÚVOD

Psychoterapia zameraná na telo patrí medzi novodobé sychoterapeutické smery. Naväzuje a rozvíja teóriu psychoanalýzy, ktorú okrem uspokojovania slasti a fyzických potrieb podľa S. Freuda doplnil a o dôležitosť naplnenia hlavne psychických potrieb v ranom detstve pre duševné zdravie rozvinul jeho žiak Wilhelm Reich (Maderová, 2017).

Naším príspevkom chceme odbornej verejnosti priblížiť a zdôrazniť význam teórií a psychoterapeutických metód, ktoré vo svojej práci využíval Wilhelm Reich a Gerda Boeyesen, a ktoré považujeme za kľúčové pre psychológiu a psychoterapiu všeobecne. A to jednak z pohľadu vývinu dieťaťa a ontogenézy, no taktiež z pohľadu prepojenia bio-psycho-sociálneho modelu fungovania ľudskej psychiky a organizmu, ktoré je dôležité pre duševné zdravie človeka. Teoreticky vychádzame z nášho 10-ročného kontinuálneho vzdelávania sa a psychoterapeutickej praxe v psychoterapii zame-

ranej na telo ( Biodynamickej psychológii a na telo zameranej psychoterapii), a taktiež z teórie a výsledkov kvalitatívneho výskumu rigorózne práce: „ Práca s telom a dotykom v psychoterapii. Využitie metód biodynamickej psychoterapie pri raných poruchách, úzkostných stavoch a psychosomatických ochoreniach“, ktorú sme obhájili na FF UK v roku 2017.

**Wilhelm Reich** bol študentom a asistentom S. Freuda vo Viedni. Na začiatku svojho psychoterapeutického smerovania sa zameral na princípy psychoterapeutickej práce v rámci Analýzy charakteru. Psychoanalýze poskytol celý rad techník a neskôr samostatne rozvíjal vlastnú teóriu a techniku nazývanú Vegetoterapia. Neskôr sa rozišiel s tradičnou psychoanalýzou a išiel vlastnou cestou prieskumu základných aspektov spojenia medzi telom a mysľou. Stal sa zakladateľom novodobého terapeutického smeru, psychoterapie zameranej na telo. Vo svojej životnej teórii zdôrazňuje, že pre duševné zdravie človeka a hlavne pre zvládnutie vnútorného konfliktu, ktorý vedie k neuróze, je najdôležitejšie naplnenie psychických potrieb, dôležitých pre prejavenie spontánnych inštinktov v období raného vývinu dieťaťa. Tie podľa neho vznikajú v ranom detstve prirodzene a v živote človeka sa prejavujú ako prirodzené obranné mechanizmy ega. Môžeme ich ľudovo nazvať aj pudmi sebazáchovy ( Maderová, 2017). Ako uviedol Boadella (2013), obranné mechanizmy sú podľa Reicha prítomné v každej zdravej charakterovej štruktúre osobnosti. Wilhelm Reich bol presvedčený, že pre vznik zdravej charakterovej štruktúry je dôležité mať naplnené najmä psychické potreby, ktoré podporujú vznik určitej charakterovej štruktúry – charakterového typu osobnosti. Podľa Reicha sa charakterová štruktúra osobnosti formuje chronologicky, a to v jednotlivých vývinových štádiách raného detstva. Od prenatálneho štádia cez obdobie pôrodu, až do obdobia približne 6. roku života. ( Maderová, 2017). K Reichovmu dielu patria štyri kľúčové pojmy a obdobia, v rámci ktorých môžeme sledovať vývoj jeho myšlienok. Sú nimi:

1. **Analýza charakteru**
2. **Sex-ekonómia**
3. **Vegetoterapia**
4. **Orgonová teória**

Reichovu teóriu raných vývinových štádií ďalej bližšie uviedol aj jeho žiak E. Erikson v knihe Dětství a společnost (2002) a iní novodobí autori ako je napríklad S. M. Johnson. Teóriu charakteru a prácu na neurotickom pancieri, ktorá sa stala základom psychoterapií zameraných na telo neskôr ďalej rozvíjali aj autori ako je napríklad Winekott a Boadella. Začali vznikať novodobé metódy zamerané na prácu s telom a psychoterapeutické smery, ktoré vychádzajú z princípu vazomotorického cyklu. Patrí sem napríklad aj biodynamická psychoterapia, ktorej zakladateľkou je Gerda Boyesen.

**Gerda Boyesen**, nórska psychologička a psychoterapeutka, ktorá bola pôvodne fyzioterapeutka vo svojom terapeutickom prístupe rozvinula Reichovu teóriu charakteru, pričom význam pri analýze charakteru prikladala jednotlivým segmentom tela. Doplnila Reichovu teóriu vazomotorického cyklu o fázu regenerácie a obnovy a obohatila psychoterapiu zameranú na telo o prácu s jemnejšou formou dotyku, ktorým je

terapeuticky indikovaný - láskyplný dotyk. Analytickú časť psychoterapie zameranej na telo Boyesen rozvinula o biodynamické masáže a deep draining – psychoanalytické, do hĺbky charakterovej štruktúry zasahujúce masáže. Boyesen vyhádzala z predpokladu, že: „Prostredníctvom prirodzeného, terapeuticky podľa situácie a emočného prežívania klienta indikovaného, ale aj láskyplného dotyku, môžeme podporiť samoregulujúci a samouzdravujúci sa proces organizmu.“ (Stauntonová, In: Maderová, 2017, str. 38.). Dotyk považuje za bazálnu potrebu a prvotnú interakciu matkou a dieťaťom, ktoré si naše telo si ho pamätá ešte z predverbálneho obdobia. Z praxe môžeme konštatovať, že verbálnymi metódami psychoterapie k dostatočnému precíteniu pocitu bezpečia na celostnej, tj. psycho-somatickej úrovni v klientovi bežne nedochádza. A to preto, lebo pokiaľ bol klient traumatizovaný v predverbálnom období, zvyčajne nemá schopnosť svojim emóciám racionálne rozumieť a o nich hovoriť. Biodynamická psychoterapia v terapeutickom procese využíva vegetoterapiu, regres, imaginatívne techniky, biorelease monolog, focusing a iné verbálne metódy psychoterapie, ako je geštal psychoterapia, systemická práca, hranie rolí a práca s rodinnými konšteláciami, ktoré vychádzajú z humanitných smerov psychoterapie. Taktiež však využíva neverbálne metódy ako sú dychové cvičenia a uvoľňujúce techniky, biodynamické masáže a deep draining, ktoré boli vyvinuté Gerdou Boyesen, pre harmonizáciu psychických procesov klienta a podporu regenerácie a samouzdravujúcich mechanizmov v organizme ( Maderová, 2017).

Wilhelm Reich psychoterapiu obohatil o teóriu charakterových typov osobnosti, ktoré sa formujú v každej osobnosti v súlade s psychickými potrebami, ktoré sú dôležité v ranom detstve. Jednotlivé charakterové typy tak potom tvoria charakterovú štruktúru osobnosti. Podľa Reicha má každý z nás v rámci svojej osobnosti kombináciu jednotlivých charakterových typov, prípadne môže jeden charakterový typ viac prevládať. Dôsledkom neurotizácie a ranej traumatizácie dochádza u dieťaťa ku konfliktu a následne ku frustrácii, z dôvodu nedostatočne uspokojených psychických potrieb. Tak potom u neho dochádza k potlačeniu spontánnych potrieb a inštinktov, taktiež však ku kompenzácii potreby, ktorá sa môže prejaviť buď zvýšenou motorickou aktivitou, či určitým kompenzovaným správaním. Psychoterapia zameraná na telo sa snaží v procese terapie osloviť nenaplnené potreby v klientovi alebo ich aj dosýtiť, čím rieši konflikt v osobnosti klienta alebo jeho frustráciu, ako aj schopnosť obranných mechanizmov spontánne reagovať. ( Maderová, 2017). Reich a jeho nasledovníci uvádzajú základné charakterové typy osobnosti:

## **Základné charakterové typy osobnosti**

### **1.1. Schizoidný charakter: (od prenatalného štádia až po 1rok)**

Hlavnou témou schizoidného charakterového typu je existencia. Znamená to byť chcené dieťa, byť tu vítaný, cítiť sa (Weidenfeld, Palusková, In: Maderová, 2017). Pri absencovaní starostlivosti matky, jej láskavého a prijímajúceho prístupu k dieťaťu dochádza ku zlyhaniu vo vytváraní vzťahovej väzby. Traumatizácia u dieťaťa nastáva vtedy, keď sa doba odlúčenia od matky predĺži na niekoľko dní, kedy sa neumožní naplnenie jeho

fyziológických a hlavne psychických potrieb. Z klinickej praxe a odborných štúdií taktiež vyplýva, že ak sa dieťa cíti odmietané a nemilované, a to z dôvodu, že je matka po pôrode napríklad depresívna alebo má iné zdravotné problémy, môže u neho dôjsť ku vzniku psychotrauma. Dochádza k tomu napríklad aj vtedy, ak sa matka dieťaťu neprihovára, nekomunikuje a je dlhšie obdobie takpovediac „duchom neprítomná“ ( Maderová, 2017). Schizoidné charakterové typy osobnosti sú väčšinou málo spontánne, ich spôsob komunikácie pôsobí akoby strojovým dojmom. Nevedia vyjadrovať svoje pocity. Z pohľadu duševných porúch môžeme konštatovať, že sem spadajú napríklad schizoidné poruchy osobností, sociopatické poruchy osobnosti, psychózy ako napr. schizofrénia, vyhýbavé poruchy osobnosti, úzkostné poruchy a iné. Z psychosomatických ochorení sú to ekzémy a rôzne dermatózy, alergie, astma a iné ( Maderová, 2017).

## **1.2. Orálny charakter: (od 0 – 1 rok)**

Orálny charakter vzniká vtedy, keď je dieťa chcené a vzťahová väzba s rodičom sa vytvorí. Môže byť však aj veľmi slabá a starostlivosť matky o dieťa je kolísavá. Pritom dieťa opakovane zažíva opustenie (Johnson, 2008). V tomto vývinovom období je dôležité napĺňanie potrieb dieťaťa, ktoré súvisí s fyzickou potrebou výživy a jedla, a tak isto so sýtením emócií dieťaťa prostredníctvom láskyplného objatia matky. Základnou psychickou potrebou pre toto vývinové obdobie je prijímanie s ktorým súvisí bazálna potreba bezpečia a neskôr schopnosť dôverovať iným (Erikson, 2002). V tomto vývinovom období sa vytvára schopnosť v zmysle dôvery – nedôvery.. Častými psychickými chorobami pri orálnom charakterovom type je depresia, závislosti, poruchy príjmu potravy, úzkostné poruchy a iné. ( Maderová, 2017).

## **1.3. Masochistický charakter: (1 – 3 rok)**

Masochistický charakter vzniká v rannom období detstva medzi 1 až 3 rokmi života. Súvisí s fyziologickou potrebou vyprázdňovania a s hygienickými návykmi dieťaťa. Psychickou potrebou pre zdravý duševný vývin dieťaťa je potreba autonómie. Masochistické správanie je psychologicky sprevádzané problémom v sebaurčení a sebaovládaní. Obzvlášť zákernou formou mocenského zneužívania je, ak rodičia nevedome konajú na základe svojho priania mať nad druhými moc. Tieto charakterové typy majú problém vytvoriť si vlastné hranice a ochranu seba, tak isto však môžu byť dosť tvrdohlaví a sebaapresadzujúci sa kvôli vytvoreniu si pocitu vlastnej autonómie a hrdosti. Vo vnútri sa však cítia hlboko poníženi a majú problém so sebaúctou. Radi druhým pomáhajú aj na úkor seba, nevedia rozlišovať medzi vlastnými potrebami a potrebami iných. Osobnostne častokrát patria aj do obrazu hraničnej poruchy osobnosti s narušeným self a s tendenciami k sebaopoškodzovaniu, v lepšom prípade to môže byť hraničná štruktúra osobnosti so sklonmi k depresionalizácii, či derealizácii. Patria sem tiež depresívni klienti, klienti s obsedantne-kompulzívno poruchou, neurotickými a úzkostnými poruchami ( Maderová, 2017).

#### **1.4. Psychopatický charakter: (1, 5 – 3 rok života)**

Hlavnou psychickou potrebou, ktorú potrebuje mať psychopatický charakter naplnenú, je pocit moci. Ide predovšetkým o potrebu moci, ktorú ak dieťa nemá naplnenú, dostáva do pocitov bezmocnosti, ktorá v ňom spôsobuje veľké napätie a úzkosti. Z psychologického hľadiska je v tomto vývinovom období dôležitá psychická potreba autonómie a akceptácie (Johnson, 2007). Neakceptovanie a ponížovanie je jeho traumou (Maderová, 2017). Z pohľadu duševných porúch psychopatickú štruktúru osobnosti majú často-krát pacienti s emočne nestabilnou poruchou osobnosti, antisociálne poruchy osobnosti, paranoidné poruchy osobnosti, histriónska porucha osobnosti. Pacienti s psychopatickou štruktúrou osobnosti z hľadiska posudzovania psychosomatických ochorení často trpia arytmiami, zvýšeným tlakom krvi, trpia kardio-vaskulárnymi ochoreniami atď. (Maderová, 2017).

#### **1.5. Narcistický charakter: (1, 5 – 3 rok života)**

Narcistický charakter je charakteristický prítomnosťou narcistického zranenia a krízou znovuzblíženia. Ku tomuto zraneniu dochádza v období prvého vzdoru, kedy akceptácia dieťaťa je pre dieťa veľmi dôležitá. To, čo sa navonok prezentuje ako narcistická osobnosť, je kompenzáciou narcistického zranenia a zraneného „Ja“. Narcistický človek reagoval na svoje zranenie tak, že poprel svoj autentický prejav svojej osobnosti a svoje pravé Ja nahradil kompenzačným – falošným Ja (Stautonová, 2013) Z pohľadu osobnostnej diagnostiky podľa je to narcistická porucha osobnosti a narcistické zranenie, prevažne väčšina psycho-somatických ochorení, syndróm z vyhorenia, neurasténie a neurotické ochorenia (Maderová, 2017).

#### **1.6. Hysterický charakter: (3 – 6 rok života)**

Za etiológiu hysterického štýlu považuje Johnson (2007) lásku, sex rivalitu a incest. Hlavou psychickou potrebou je potreba seba vyjadrenia. Často sa objavuje rodinný model ktorého podstatu tvorí zvädzajúci otec a rivalita medzi dcérou a matkou, ktoré spolu bojujú o otcovu pozornosť. Dospelí zneužívajú prirodzené a v zásade nevinné detské potreby a reakcie, ako sú ranná sexuálna zvedavosť a zárodoky sexuálneho vzrušenia. Hystéria sa vyskytuje viac u žien ako u mužov. Správanie hysterických žien je zvädzajúce a provokatívne Na základe našich praktických skúseností môžeme konštatovať, že z duševných porúch je to histriónska porucha osobnosti a časté somatizované poruchy (Maderová, 2017).

#### **1.7. Rigidný charakter : (4 – 6 rok života)**

Rigidný charakter u človeka vzniká, ak dieťa v samotnej svojej podstate nebolo nikdy oceňované. Pričom ocenenie sa mu dostalo iba za dosiahnuté úspechy a dokonalosť. V dospelosti sa potom človek neustále snaží o dokonalosť, ktorú nie je možné nik-

dy dosiahnuť. V obrannom mechanizme nemá rigidne štruktúrovaný človek spojenie so svojimi emóciami a svoje správanie prehnane kontroluje. Chýba mu spontánnosť a nevie si dopriať potrebu slobody. Rigidné charakterové typy sa častokrát manifestujú úzkostnými poruchami a neurotickými ochoreniami, typická pre nich je obsedantne-kompulzívna porucha (OCD) a so zvýšenou kontrolou súvisiace ochorenia ako je napríklad anorexia nervózy, kompulzívne sebapoškodzovanie, patologické hráčstvo, monosymptomtická hypochondria, trichotillotinomania, neurologické ochorenia akými sú napríklad bolesti v oblasti krčnej chrbtice, krížov a migrény, tetania. Tak isto to môže byť chronický únavový syndróm, somatoformné poruchy a larvované typy depresí ( Maderová, 2017).

Záverom nášho príspevku, v ktorom vychádzame z odbornej literatúry a taktiež publikácie našej rigorózne práce by sme chceli poukázať na význam teórie psychoterapie zameranej na telo, ktorá vychádza z analytickej psychológie a charakterových typov osobnosti podľa Wilhelma Reicha, prepojením s humanistickým prístupom Gerdy Boeyesen založenom na psycho-somatickom modeli fungovania ľudského organizmu. Chceme tak odbornej verejnosti priblížiť kľúčové teórie vývinu dieťaťa a jednotlivé vývinové obdobia v ranom detstve, ktoré formujú charakter človeka, a ktoré sú dôležité pre naše duševné zdravie. A to jednak z pohľadu duševných ochorení, ktoré sa častokrát vyskytujú u určitých charakterových typoch osobnosti, tak aj z pohľadu terapeutických metód a prístupu psychoterapie zameranej na telo, ktoré je možné využiť v psychoterapii jednotlivých charakterových typov pre dosiahnutie harmonizácie v rámci neurotického konfliktu v štruktúre osobnosti. Psychoterapiu zameranú na telo a jej teórie považujeme za významný nástroj pri uzdravovaní klienta v súčasnej psychológii, psychoterapii a psychosomatickej medicíne.

## LITERATÚRA

- Boadella, D. (2013). Wilhelm Reich: Průkopník nového myšlení. Malvern.
- Boyesen, M.L. (2012). Manuál biorelease, Základní principy uvolňování stresu a sebe-léčení. Praha: Vycviky.cz.
- Erikson, E. (2002). Děství a společnost, Argo.
- Freud, S. (1969, 1970). Vybrané spisy II.-III., Praha: Avicenum.
- Freudl, P. (1969-2002). Biodynamische Psychologie und Psychotherapie (II), Schriften in Biodynamischer Psychologie. s. 9–17.
- Freudl, P. (1996-2002). Vorwort zur Funften Auflage 2002, Schriften in Biodynamischer Psychologie. s. 2–8.
- Heretik, A., Heretik A. et al. (2007). Klinická psychológia, Psychoprof., Hašto, J. (2005). Vzťahová väzba, Vydavateľstvo F.
- Johnson, S.M. (2007). Charakterové typy človeka, Computer Press.
- Johnson, S.M. (2006). Charakterová proměna člověka., Computer Press,
- Kaščáková, N. (2007). Obranné mechanizmy, Vydavateľstvo F.
- Keleman, S. (2005, 2013). Anatomie emocií. Praha: Portál.
- Keleman, S. (2010). Ztělesněná zkušenost, Praha: Portál.

- Klisič, L. (2004). Telesna psychoterapija - do orgazma i dalje.
- Lowen, A. (2002). Bioenergetika, Praha: Portál.
- Maderová, D. (2017) Práca s telom a dotykom v psychoterapii. Využitie metód biodynamickéj psychoterapie pri raných poruchách, úzkostných stavoch a psychosomatických ochoreniach, Rigorózna práca, Bratislava: FF UK.
- Maderová, D. (2014). Práca s telom v psychoterapii, Špecializačná práca, Bratislava: LF SZU.
- Reich, W. (1993). Funkce orgasmu, Praha: Concordia, 1993
- Stautonová, T. (2014) Body-psychoterapie. Praha: MAITREA.
- Weidenfeld, E. & Palusková, K. (2008-2013). Prednášky z dlhodobého výcviku v Biodynamickéj psychoterapii. Rukopis.

# RODINNÁ ATMOSFÉRA A REZILIENCIA OČAMI ADOLESCENTA

## FAMILY ATMOSPHERE AND RESILIENCE FROM ADOLESCENT'S POINT OF VIEW

Katarína GREŠKOVIČOVÁ, Veronika MARČIŠOVÁ

Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola, Bratislava  
greskovicovakatarina@gmail.com

**Abstrakt:** Cieľom výskumu bolo preskúmať rodinnú atmosféru a rodinnú rezilienciu z pohľadu adolescenta. Za indikátor rodinnej atmosféry považujeme Škálu rodinného prostredia od Kollárika a Hargašovej (1986). Rodinnú rezilienciu sme merali dotazníkom Family Hardiness Index (McCubbin, Thompson & McCubbin, 1996). Výskumnú vzorku tvorilo 116 študentov bratislavského gymnázia. Zaznamenali sme relatívne vysokú rodinnú rezilienciu. Medzi rodinnou atmosférou a rezilienciou existujú slabé až silné vzťahy. Súdržnosť, expresívnosť a konfliktnosť sa objavili ako tri najdôležitejšie dimenzie rodinnej atmosféry vo vzťahu ku rodinnej reziliencii. Súdržnosť v koncepcii rodinnej atmosféry sa ukázala ako hlavný prediktor rodinnej reziliencie.

**Kľúčové slová:** rodinná atmosféra, rodinná reziliencia, adolescenti

**Abstract:** The aim of the research was to examine family atmosphere and family resilience from the point of view of the adolescent. We measured family atmosphere by the Family Environment Scale (Kollárik & Hargašová, 1986). Family resilience was measured by the Family Hardiness Index (McCubbin, Thompson & McCubbin, 1996). The sample was made up of 116 students in the Bratislava grammar school. We have found out that scores of family resilience were relative high. There are from weak up to strong relationships between family atmosphere and resilience. Cohesion, expressiveness and conflict have emerged as the three most important dimensions of the family atmosphere in relation to family resilience. Moreover, cohesion within the concept of family atmosphere has proven to be the main predictor of family resilience.

**Keywords:** family atmosphere, family resilience, adolescent

## 1 ÚVOD

Sobotková (2007) definuje rezilienciu ako schopnosť jednotlivca, skupiny alebo spoločenstva obrátiť sa alebo zregenerovať z ťažkého stavu, prispôbiť sa menlivým situáciám a prosperovať. Rodinná reziliencia je potom schopnosť rodiny rýchlo sa zotaviť z kríz alebo z prechodnej udalosti, ktorá vyvolala zmeny v rodinnom fungovaní (Sobotková, 2012). Black a Lobo (2008) zosumarizovali vďaka prehľadu literatúry najdôležitejšie faktory rezilientných rodín: pozitívna vyhlídka, spiritualita, zhoda medzi členmi rodiny, flexibilita, rodinná komunikácia, finančný manažment, rodinný čas, zdieľaná



rekreácia, rutiny a rituály, podporné siete.

V súvislosti s rodinnou rezilienciou sa často stretávame s emocionálnou atmosférou rodiny, kde sa opakovanie empiricky zdôrazňujú koncepty ako emočná vrelosť, emočná podpora, ale aj určitá miera kontroly a štruktúry (Henry, Morris, & Harris, 2015). Všeobecne však rodinná atmosféra opisuje súhrn aktuálnych pozitívnych aj negatívnych aspektov rodinného prostredia, ktoré ovplyvňujú ovzdušie vnútri rodiny (Mazánková, 2004). Björnberg a Nicholson (2007) uvádzajú 6 dimenzií rodinnej atmosféry- otvorená komunikácia, adaptabilita, intergeneračná autorita, intergeneračná pozornosť potrebám, emocionálna kohézia a kognitívna kohézia. Kollárik a Hargašová (1986) sústreďujú rôzne aspekty rodinnej atmosféry do troch skupín- interpersonálne vzťahy medzi členmi rodiny, smery osobnostného rastu zdôrazňované v rodine a organizačná štruktúra rodiny. Zo spomenutých zdôrazníme práve interpersonálne vzťahy, kde sú doležité vzťahy medzi rodičmi a deťmi. Čím vyššia je emočná vrelosť a nižšie odmietanie rodičov, tým vyššia je rodinná reziliencia (Greškovičová & Maršičová, 2017). Čím je miera súdržnosti v rodine vyššia, tým je vyššia aj rodinná reziliencia (Krčíková & Mesárošová, 2013). Adolescenti, ktorým rodičia prejavovali pozitívny záujem, riešili problémy atraktívnejšie, než adolescenti hostilných a nedôsledných rodičov. Tí volili skôr cestu pasívneho prístupu k riešeniu problémov (Čechová, 2011).

Samotnému výskumu rodinnej atmosféry a reziliencie sa však nevenuje až tak veľa pozornosti, pokiaľ sa nejedná o klinickú populáciu, o chronicky chorých alebo rizikových jedincov. Preto sme sa rozhodli preskúmať túto oblasť u adolescentov, ktorí ešte navyše prežívajú turbulentné obdobie, ktoré môže rodine priniesť veľa výziev.

Cieľom našej práce bolo preskúmať vzťah medzi atmosférou v rodine a rodinnou rezilienciou. V súvislosti východiskami formulujeme nasledovnú, širokú výskumnú otázku:

VO1 Aká je rodinná reziliencia?

VO2: Aký je vzťah medzi rodinou rezilienciou a atmosférou v rodine?

VH: Súdržnosť a rodinná reziliencia budú v pozitívnom vzťahu (Krčíková & Mesárošová, 2013)

## **2 METÓDA**

### **2.1 Výskumný súbor a zber údajov**

Výskumný súbor tvorilo 116 žiakov bratislavského gymnázia vo veku od 17- 20 rokov (M= 18,28), 83 dievčat a 33 chlapcov. Zo vzorky sme vylúčili študentov, ktorým zomrel jeden z rodičov. Zber dát sa konal dňa 11. marca 2017 počas hodiny umenia a kultúry, so súhlasom riaditeľky školy. Celkovo bolo vyplnených 77 dotazníkov a vyradili sme 9 dotazníkov. Kritériami pre vylúčenie z výskumu bol vek, prázdne položky v dotazníku, označenie viacerých odpovedí v jednej položke a matematicky neuvedená výška.

## 2.2 Family Hardiness Index

Ukazovateľom miery rodinnej reziliencie sú empirické dimenzie dotazníka Family Hardiness Index (McCubbin, Thompson & McCubbin, 1996). Obsahuje 20 položiek, ktoré participantky/ti hodnotia na škále (0-neplatí – 3-platí), nakoľko výrok o rodine zodpovedá súčasnej rodinnej situácii. Dotazník obsahuje aj reverzné položky. Položky sú usporiadané do troch faktorov:

- Závazok (8 položiek) - spolupráca členov rodiny pri zvládaní ťažkostí. Znamená tiež pocit zmysluplnosti života.
- Kontrola (6 položiek) - rodinná kontrolu nad situáciami/rodina ako obeť situácii. Zahŕňa presvedčenie, že je možné ovplyvniť kolobeh udalostí.
- Výzva (6 položiek) - nové životné skúsenosti sú považované za výzvy a tým sú prijímané lepšie. Výzva odráža presvedčenie, že zmeny sú v živote normálne, že prinášajú skôr stimuláciu a rozvoj a nie ohrozenie.

Čím je sumačný index dimenzie vyšší, tým viac je konkrétna dimenzia rodinnej reziliencie zastúpená v rodine. Odhad reliability dotazníka v pôvodnom výskume bol  $\alpha = 0,82$ , pre jednotlivé dimenzie závazok  $\alpha = 0,81$ , kontrola  $\alpha = 0,65$ , a výzva  $\alpha = 0,80$  (McCubbin, Thompson, McCubbin, 1996).

## 2.3 Škála rodinného prostredia

Ukazovateľom miery rodinnej klímy sú empirické dimenzie dotazníka Škála rodinného prostredia od Kollárika a Hargašovej (1986), ktorá je prepracovanou verziou pôvodnej Family Environment Scale (Moos & Moos, 1981, in Kollárik & Hargašová, 1986). Dotazník je tvorený 90 výrokmi, na ktoré sa odpovedá „áno“, alebo „nie“. Položky sú rozdelené do troch skupín dimenzií: vzťahové dimenzie, dimenzie osobnostného rastu a dimenzie udržiavania systému. Dotazník obsahuje 10 subškál (každá po 9 položiek): súdržnosť, expresívnosť, konfliktovosť, nezávislosť, orientácia na úspech, intelektuálno-kultúrna orientácia, aktívna rekreačná orientácia, morálno-svetonázorová orientácia, organizácia a kontrola (Kollárik & Hargašová, 1986). Čím má dimenzia vyššie skóre sumačného indexu, tým viac je konkrétna vlastnosť zastúpená v rodine.

Reliabilita dotazníka pre jednotlivé dimenzie v pôvodnom výskume bola pre súdržnosť KR-20 = 0,67; expresívnosť KR-20 = 0,59; konfliktovosť KR-20 = 0,23; intelektuálno-kultúrna orientácia KR-20 = 0,71; organizácia KR-20 = 0,72; kontrola KR-20 = 0,73 (Kollárik & Hargašová, 1986).

## 2.4 Výskumný plán a metódy na spracovanie dát

Náš výskum je kvantitatívny korelačný, exploračno-verifikačný. Na analýzu dát sme používali štatistický program IBM SPSS Statistic 17. Reliabilitu sme odhadovali pomocou Cronbachovho koeficientu  $\alpha$  a KR-20. Pre premenné sme vypočítali deskriptívne, u autoriek sú histogramy a krabičkové grafy. Silu vzťahu medzi premennými sme vypočítali pomocou Pearsonovho a Spearmanovho korelačného koeficientu. Pomocou

viacnásobnej lineárnej regresii s metódou stepwise sme predikovali závislú premennú. Analýzu a interpretáciu výsledkov sily vzťahov a veľkosti rozdielov uvádzame podľa odporúčania Bolekovej, Ritomského a Košeckej (2017).

### 3 VÝSLEDKY

#### 3.1 Rodinná reziliencia

V našom výskume bola dostatočné odhady reliability- celková reliabilita  $\alpha = 0,803$ . záväzok  $\alpha = 0,797$ , výzva  $\alpha = 0,680$ ), okrem premennej kontrola, ktorá nadobúda hraničnú hodnotu ( $\alpha = 0,301$ ). Po analýze frekvenčných tabuliek sme zistili, že odpovede 1, 5, a 6 mali asymetrické frekvencie. Z tohto dôvodu sme samotnú premennú kontrola nepoužili v ďalšom spracovaní dát. Ale v celkovej rodinnej rezilencii sme ju ponechali.

Tab. 1: Deskriptívna štatistika premenných rodinnej reziliencie, zdroj: autorky

N= 116	Záväzok	Výzva	Rodinná reziliencia
Priemer	17,21	11,37	39,76
Medián	18,00	12,00	41,00
Mode	18,00	13,00	44,00
SD	4,13	3,29	7,28
Šikmost'	-,548	-,450	-,841
Špicatost'	-,085	-,454	,313
Min	6,00	3,00	17
Max	24,00	18,00	51

Na základe vizuálnych prezentácií a deskriptívnych charakteristík (tab. 1) usudzujeme, že premenné záväzok a výzva sú gausovsky rozložené v našom výskumnom súbore, rodinná reziliencia je negatívne zošikmená. Interkorelácia medzi záväzkom a výzvou je silná ( $r= 0,62$ ).

#### 3.2 Rodinná atmosféra

Premenné nezávislosť, orientácia na úspech, aktívna rekreačná orientácia a morálno-svetonázorová orientácia boli problematické a kvôli nízkym odhadom spoľahlivosti sme sa rozhodli ich z ďalších analýz vylúčiť. Pri dimenzii intelektuálno-kultúrna orientácia sme vylúčili položku č. 36 a tým sme zvýšili odhad spoľahlivosti na  $\alpha = 0,626$ . Túto dimenziu sme sa preto rozhodli ponechať. Pri dimenzii organizácia sme postupovali rovnako, teda pri vynechaní položky 29 odhad reliability stúpol na  $\alpha = 0,690$  a tak sme naďalej spracovávali organizáciu bez danej položky. Ostatné premenné považujeme za spoľahlivé. Odhady spoľahlivosti jednotlivých premenných vyšli od  $\alpha = 0,626$  do 0,764.

Tab. 2: Deskriptívna štatistika premenných rodinného prostredia, zdroj: autorky.

	Súdržnosť		Expresívnosť		Konfliktovosť		Intelektuálno-kultúrna orientácia	
							Organizácia	Kontrola
Priemer	6,33	6,37	4,34	4,41	5,21	4,25		
Medián	7,00	7,00	4,00	5,00	5,00	4,00		
Mode	7,00	8,00	2,00	6,00	6,00	3,00		
SD	2,35	2,32	2,38	1,99	2,39	2,30		
Rozptyl	5,51	5,38	5,67	3,98	5,71	5,30		
Šikmosť	-1,02	-,82	,20	-,15	,323	,380		
Špicatosť	,462	-,103	-,805	-,749	1,325	-,743		
Mín	,00	,00	,00	,00	,00	,00		
Max	9,00	9,00	9,00	8,00	15,00	9,00		

Na základe vizuálnych prezentácií a deskriptívnych charakteristík (tab. 2) usudzujeme, že premenné (okrem súdržnosti a expresívnosti) sú v našom výskumnom súbore gausovsky rozložené. Interkorelácie medzi jednotlivými premennými sa pohybujú od slabých až po silné, pričom sú pozitívne aj negatívne (tab. 3).

Tab. 3: Interkorelácie dimenzií rodinnej atmosféry, zdroj: autorky.

	Súdržnosť		Expresívnosť rs		Konfliktovosť rs		Intelektuálno – kultúrna orientácia	
							Organizácia	Kontrola
Expresívnosť	,602							
Konfliktovosť	-,600	-,461						
Intelektuálno-kultúrna orientácia	,215	,319	-,195					
Organizácia	,465	,155	-,402	,051				
Kontrola	-,159	-,273	,242	-,101	,264			

### 3.3 Vzťahy medzi rodinnou rezilienciou a rodinnou atmosférou

Posúdili sme bodové grafy a usúdili sme, že korelácie vykazujú len lineárny charakter. V tab. 4 uvádzame korelačnú maticu. Najsilnejší vzťah môžeme vidieť medzi premennou súdržnosť a premennými rodinnej reziliencie (záväzok  $r_s = 0,618$ ; výzva  $r_s = 0,541$ ) ako aj so samotnou rodinnou rezilienciou ( $r_s = 0,686$ ).

Ďalej sme chceli zistiť, či je rodinná reziliencia predikovaná premennými rodinnej atmosféry. Pomocou viacnásobnej lineárnej regresii s metódou stepwise sme zistili dva významné modely. Prvý model ( $F(1,115) = 149,691$ ;  $p < 0,001$  s adjustovaným  $R^2 = 0,546$ ) zahŕňal iba premennú súdržnosť ( $\beta = 0,753$ ,  $p < 0,001$ ).

Tab. 4: Korelačná matica dimenzií rodinnej reziliencie a rodinnej atmosféry, zdroj: autorky.

	Závazok	Výzva	Rodinná reziliencia (rs)
Súdržnosť (rs)	0,618	0,541	0,686
Expresívnosť (rs)	0,553	0,442	0,591
Konfliktovosť	-0,507	-0,383	-0,530
Intelektuálno-kultúrna orientácia	0,183	0,374	0,229
Organizácia	0,327	0,299	0,348
Kontrola	-0,284	-0,017	-0,196

Druhý model ( $F(1,115)= 79,163$ ;  $p < 0,001$  s adjustovaným  $R^2= 0,576$ ) zahŕňal už dve premenné. Ako súdržnosť ( $\beta = 0,624$ ,  $p < 0,001$ ) tak i expresívnosť ( $\beta = 0,181$ ,  $p = 0,040$ ) boli signifikantnými prediktormi rodinnej reziliencie.

## 4 DISKUSIA

Cieľom našej práce bolo preskúmať súvislosti medzi rodinnou atmosférou a rodinnou rezilienciou. Za výskumný súbor sme si vybrali adolescentov, ktorí prežívajú turbulentné obdobie svojho života, čo sa môže odraziť aj na rodinnej reziliencii.

Výsledkami rodinnej reziliencie sme boli milé prekvapené. Hodnoty jednotlivých dimenzií dosahovali v empirickom rozmedzí najvyššie teoretické hodnoty (VO1). I v celkovej rodinnej reziliencii bolo empirické rozpätie veľmi široké. Naše výsledky reziliencie sú porovnateľné s výsledkami iných slovenských výskumov (napr. Szobiová & Kuklišová, 2012).

Pri korelačnej analýze sme odhalili silné, stredne silné aj slabé vzťahy (VO2). Pri súdržnosti sme zistili silný pozitívny vzťah s dimenziou rodinnej reziliencie záväzok a teda empiricky sme podporili našu VH. Ako sa členovia rodiny jeden o druhého zaujímajú, ako si navzájom pomáhajú a podporujú sa, má pozitívny a silný vzťah s rodinnou rezilienciou (celkovou i dimenziami), čo je v súlade s inými výskumami (Björnberg & Nicholson, 2007; Čechová, 2011; Greškovičová & Maršičová, 2017).

Dimenzia rodinnej atmosféry expresívnosť dosiahla rovnako vysoké, pozitívne korelácie s dimenziou záväzok a výzva rodinnej reziliencie. Ak členovia rodiny úprimne prejavujú svoje city a správajú sa v rodine otvorene, tak vykazujú vyšší záväzok, výzvu i rodinnú rezilienciu. Môžeme povedať, že pre rodinnú rezilienciu je dôležitá emocionálna atmosféra, práca s citmi a otvorenosť (Henry, Morris, & Harris, 2015), ako aj emočná vrelosť rodičov (Greškovičová & Maršičová, 2017).

Súdržnosť a expresívnosť boli tiež dôležité pri predikcii rodinnej reziliencie, pričom vysvetľovali až 57,6 % variance rodinnej reziliencie. Z tejto dvojice je jednoznačne súdržnosť, ktorá je dominantná.

Dimenzia rodinnej atmosféry konfliktovosť negatívne, silno koreluje s dimenziami rodinnej reziliencie záväzok a výzva. Pokiaľ sú pre rodinu charakteristické otvorené prejavy hnevu, agresivity a všeobecné konfliktné interakcie, rodina dosahuje nízke skóre v rodinnej reziliencie. Naše výsledky sú v súlade s výsledkami iných výskumov, kde emocionálna atmosféra zohráva dôležitú úlohu (Čechová, 2011; Greškovičová & Maršičová, 2017; Henry, Morris, & Harris, 2015).

Nasledujú stredne silné korelácie. Intelektuálno-kultúrna orientácia monitoruje, ako sa členovia rodiny zaoberajú politickými, sociálnymi, intelektuálnymi a kultúrnymi aktivitami, pričom tieto aktivity berie rodina s adolescentom ako výzvu. Dimenzia organizácia má stredne silný pozitívny vzťah s dimenziami rodinnej reziliencie záväzok a výzva. Organizáciou sa v tejto dimenzii myslí, do akej miery je v rodine podchytený poriadok, ako jasne sú formulované pravidlá a povinnosti. I tu nájdeme podporu u iných výskumníkov, ktorí hovoria o určitej miere kontroly a štruktúry, ktorá je potrebná pre správne fungovanie rodiny (Henry, Morris, & Harris, 2015).

Ostatné vzťahy boli slabšie a tak ich nebudeme rozoberať. Za najväčší limit práce považujeme nedostatočné odhady spoľahlivosti nástrojov merania a tým pádom vylúčenie až piatich dimenzií: kontroly u rodinnej reziliencie a dimenzie nezávislosť, orientácia na úspech, aktívna rekreačná orientácia a morálno-svetonázorová orientácia u rodinnej atmosféry. Výsledky boli o to chudobnejšie.

Napriek spomínaným limitom považujeme za najdôležitejšie zistenia pre náš výberový súbor- relatívne vysokú rodinnú rezilienciu; súdržnosť, expresívnosť a konfliktnosť za tri najdôležitejšie dimenzie rodinnej atmosféry vo vzťahu ku rodinnej reziliencie, a nakoniec súdržnosť v koncepcii rodinnej atmosféry ako hlavný prediktor rodinnej reziliencie.

## LITERATÚRA

- Black, K., & Lobo, M. (2008). A Conceptual Review of Family Resilience Factors. *Journal of Family Nursing*, 14(1), 33–55. <https://doi.org/10.1177/1074840707312237>
- Björnberg, Å., & Nicholson, N. (2007). The Family Climate Scales—Development of a New Measure for Use in Family Business Research. *Family Business Review*, 20(3), 229–246. <https://doi.org/10.1111/j.1741-6248.2007.00098.x>
- Boleková, V., Rítomský, A., & Košecká, D. (2017). Spracovanie dát o obetiach násillia pomocou PSPP. Bratislava: Iris.
- Čechová, D. (2011). Štýl rodičovstva a reziliencia adolescentov. In K. Bartošová, M. Černák, P. Humpolíček, M. Kukaňová, & A. Slezáčková, Conference Proceedings.(s. 60 – 64). Brno: Masaryková univerzita.
- Greškovičová, K., & Maršičová, V. (2017) Relationship between family resilience and parenting style in adolescent girls. In: Comparative European Research 2017 [elektronický zdroj]: proceedings/research track of the 8th biannual CER Comparative European Research Conference. Issue 2. London : Sciemcee Publishing.
- Henry, C. S., Sheffield Morris, A. and Harrist, A. W. (2015), Family Resilience: Moving into the Third Wave. *Fam Relat*, 64: 22-43. doi:10.1111/fare.12106

- Kollárik, T. & Hargašová, M. (1986). Škála rodinného prostredia. Bratislava: Psycho-diagnostické a didaktické testy.
- Koteková, R. Šimová, E. & Grecková, A. (1998). Psychológia rodiny. Michalovce: Pe-Gas.
- Krejčířová, D. & Langmeier, J. (2006). Vývojová psychologie. Praha: Grada.
- Krčířová, A., & Mesárošová, B. (2013). Atmosféra v rodine, rodinná reziliencia a jej vplyv na úroveň sebaúcty a sebaučinnosti u adolescentov a mladých ľudí na prahu dospelosti. In: E. Szobiová (Ed.), Životný štýl, tvorivosť a reziliencia adolescentov. (s. 154-173).Mazánková, J. (2004). Sociologie rodiny. Brno: Institut Medzioborových Studií.
- McCubbin, H.I., Thompson A.I., & McCubbin, M.A. (1996). Family assessment: Resiliency, coping and adaptation – inventories for research and practice. Madison: University of Wisconsin Publishers
- Sobotková, I. (2007). Psychologie rodiny. Praha: Portál.
- Sobotková, I. (2012). Psychologie rodiny. Praha: Portál.
- Szobiová, E., & Kuklišová, M. (2012). Reziliencia a tvorivosť v každodennom živote vysokoškolákov. In D. Heller, J. Kotřlová, & I. Sobotková (Eds.), Psychologické dny 2012: Prostor v nás a mezi námi - respekt, vzájemnost, sdílení (343-345). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci ve spolupráci s Českomoravskou psychologickou společností.

# ŠTÝLY RODIČOVSTVA A MENTÁLNE ZDRAVIE ADOLESCENTOV

## PARENTING STYLES AND MENTAL HEALTH OF ADOLESCENTS

Peter IKHARDT, Eva SZOBIOVÁ

Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola, Bratislava

peter.ikhardt@gmail.com

**Abstrakt:** *V adolescencii je dospievajúci postavený pred rozličné úlohy a výzvy, prechádza rozličnými náročnými zmenami. Najbežnejším prostredím, ktoré ho obklopuje, je spravidla prostredie rodiny a vzťah s rodičmi prechádza v tomto období veľkými zmenami. Doterajšie výskumy potvrdzujú, že štýl rodičovstva a to ako adolescent vníma prostredie svojej rodiny, ovplyvňuje osobnosť adolescenta v rozličných oblastiach jeho fungovania. Zámerom štúdie je zistiť štýly rodičovstva a analyzovať vzájomné vzťahy medzi štýlmi rodičovstva, prostredím rodiny a mentálnym zdravím adolescentov. Výskumný súbor tvorí 90 adolescentov (59 chlapcov, 31 dievčat) vo veku 14- 19 rokov z Bratislavy, Trnavy a blízkeho okolia. Pri zbere a administrácii dát bol využitý dotazník ADOR (Adolescenti o rodičoch, Matějček & Řičan 1983), FLQ (Dotazník o rodinnom živote, Guerney 1997) a SEHS-S (Dotazník sociálno-emocionálneho zdravia – verzia pre stredné školy, Furlong 2013). Podarilo sa preukázať vzájomné súvislosti rodičovského prístupu a percepcie harmónie a spokojnosti v rodine s mentálnym zdravím adolescentov. Najvyššiu súvislosť sa podarilo preukázať medzi percepciou harmónie a spokojnosti v rodine a súdržnosťou rodiny, resp. medzi pozitívnym prístupom matky a otca a mentálnym zdravím adolescenta. Do budúcnosti je potrebné ďalej hľadať možnosti ako intervenovať v prospech evaluácie rodičovského prístupu s cieľom pozitívne ovplyvniť mentálne zdravie členov rodiny, osobitne adolescentov.*

**Kľúčové slová:** štýly rodičovstva; adolescencia; mentálne zdravie; covitalita

**Abstract:** *In adolescence, an adolescent is faced with various tasks and challenges, passing various demanding changes. During this period the most common environment surrounding adolescents is, as a rule, the family environment and the relationship with parents is changing. Previous studies have confirmed that the parenting style and the adolescent's perception of the environment of his family affects the personality of the adolescent in various areas of his functioning. We have set ourselves the goal to identify and possibly analyse the interrelationships between parenting styles, family environment and mental health of adolescents. The research group consists of 90 adolescents (59 boys, 31 girls) aged 14-19 from Bratislava, Trnava and the surrounding area. The ADOR questionnaire (Adolescents on Parents Questionnaire, Matějček & Řičan 1983), FLQ (Family Life Questionnaire, Guerney 1997) and SEHS-S (Social Emotional Health Survey – Secondary, Furlong 2013) were used to collect and to process data. The*



*impact of parenting approach and the perception of harmony and family satisfaction on the mental health of adolescents have been confirmed. The highest correlation has been confirmed between the perception of harmony and family satisfaction and family cohesion, respectively between the positive approach of the mother and father and the mental health of the adolescent. In the future it is necessary to look for opportunities how to intervene in favour of assessing the parental approach in order to positively influence the mental health of family members, particularly adolescents.*

**Keywords:** *parenting styles; adolescence; mental health; covitality*

## 1 ÚVOD

V kontexte politiky zdravia v EU i SR nadobúda otázka duševného zdravia osobitnú dôležitosť. Nás táto problematika zaujala v kontexte osobnostného rozvoja adolescentov s osobitným zreteľom na to, ako prežívajú svoju interakciu s rodičmi, ale i samotné prostredie svojej rodiny. Vzťahy v rodine považujeme skutočne za dôležitý činiteľ vývinu osobnosti, nakoľko dokážu ovplyvniť emocionalitu i správanie detí aj adolescentov.

Matoušek & Matoušková (2011) spomínajú výskum delikventných adolescentov Snydera a Pattersona z 80. rokov 20. storočia, v ktorom popisujú prostredie svojej orientačnej rodiny ako chladné a s minimom rodičovského záujmu o deti. Často hodnotili správanie svojich rodičov ako pasívne, odmietavé a bez zainteresovanosti na potrebách svojich detí. Je pravdepodobnejšie, že v takomto prostredí sa vyvinie medzi rodičom a dieťaťom niektorý z typov nejstej väzby, a to sa odrazí aj na ich postoji k svetu dospelých. Aj výsledky výskumov Nevolovej (1991) hovoria v prospech nárastu deviantných foriem správania u dieťaťa, sebaodmietania a zníženej sebaúcty v rodinách, kde o dieťa nejavia dostatočný záujem.

Vzhľadom na náš výskumný zámer je zaujímavé zistenie dvojice slovenských autoriek Verešovej a Hušvétyovej (2005), že výskyt rizikového správania dievčat v puberte je vyšší, je priamoúmerný tomu ako percipujú mieru hostility zo strany rodičov, najmä matky. U chlapcov sa tento súvis nepotvrdil. Belsky (1999) svojimi výskumami potvrdil, že pre kontinuitu citovej väzby medzi rodičom a adolescentom je potrebné vnímať istú mieru stability parentingu. Preto sa výchovné pôsobenie rodiča musí vyvarovať nedôslednosti a nestálosti vo výchove. Allen & Landová (1999) zistili, že u adolescentov, ktorí sa vo zvýšenej miere vystavujú pôsobeniu stresorov, sa vyskytuje tendencia oslabovať citovú väzbu k rodičom. Tí, ktorí nezažívajú vysoko stresujúce situácie naopak svoju väzbu k rodičom posilňujú. Aj české výskumy poslednej dekády 20. storočia opakovane zisťujú, že v období skorej a strednej adolescencie majú pozitívny vzťah k sebe skôr tí, ktorí vo svojej hodnotovej preferencii považujú za dôležité referenčné osoby rodičov prípadne iné authority (učiteľov a pod.) ako tí, ktorí si viac cenia mienku svojich rovesníkov. Dokonca, ak počas výskumov zaznamenali daní autori nárast „sily ega“, bolo to v dôsledku toho, že adolescenti priznávali, že v problémových situáciách začali vyhľadávať pomoc svojich rodičov, ktorú uprednostnili pred rovesník-

mi (Macek, Lacinová 2012). Naopak sa zistilo, že ak adolescent percipuje rodičovský prístup ako príliš autoritársky, kontrolujúci, má tendenciu unikať do skupiny za rovesníkmi, čím sa oslabuje jeho vzťah s rodičmi (Macek 2003).

Čo sa týka adolescentov a well-beingu, Macek (2003) vhodne podčiarkuje, že to je téma, ktorá úzko súvisí práve so sebapoňatím, so vzťahom k sebe a s budovaním vlastnej identity. Ale well-being, ako je aj z nášho textu zrejmé, je skutočne aj indikátorom mentálneho zdravia, preto je dôležité ho skúmať práve v takom senzitívnom období života, akým adolescencia je. Zážitok well-beingu je aj významným motivačným faktorom pri dosahovaní životnej zmeny, čo je práve charakteristikou obdobia dospievania, kedy je mladý človek ochotný podstúpiť rozličné námahy a aj obeť, aby dosiahol lepší, spokojnejší stav. Výskumné dáta našej adolescentnej populácie sú v tomto smere dvojznačné: niektoré hovoria o tom, že v období adolescencie subjektívne vnímanie well-beingu skôr klesá (hoci stále ešte prevláda pozitívne ladenie), iné tento pokles nepotvrdzujú. Podarilo sa však zistiť, že na to, aby došlo k poklesu vnímania svojej spokojnosti a well-beingu u adolescentov, musí ich to zasiahnuť v ich reálnom živote a pri uplatňovaní ich osobných bežných potrieb a tiež, že rozdiely vzhľadom na pohlavie sa potvrdzujú v prípade, kedy sa u adolescentov objavujú nejaké zdravotné alebo telesné problémy: vtedy majú tendenciu sa dievčatá cítiť o čosi horšie ako chlapci.

Positívna psychológia vo svojej koncepcii položila ťažisko na pozitívne poňatie zdravia tak, ako to vyplýva z definícií WHO a dáva ho do súvisu s well-beingom človeka. Na prelome tisícročí začína vo vedách o človeku pracovať na tom, ako toto pozitívne chápanie well-beingu uchopiť tak, aby sa metodologicky vhodne a v závislosti od charakteru prostredia podarilo nájsť relevantné a platné indikátory pozitívnych stránok ľudského života (Šeboková 2018).

Slezáčková (2012) ponúka solidnú analýzu toho, ako spolu súvisia kľúčové pojmy well-beingu, ako sú osobná pohoda, šťastie, sebaurčenie, mentálne zdravie či flourishing a pod. podľa toho, ako jednotliví autori týchto koncepcií narábajú s hľadáním indikátorov well-beingu. Za zmienku však pre účely našej práce stojí predovšetkým koncept pozitívneho mentálneho zdravia podľa Keysa, ktorý pôvodne pracoval s pojmom flourishing chápaným ako celkové úspešné prosperovanie osobnosti. Pre účely našej práce je však zaujímavý najmä preto, že koncept mentálneho zdravia determinoval sociálnym a emocionálnym well-beingom osoby.

V našej práci sme sa rozhodli využiť model Sociálno-emocionálneho zdravia podľa Furlonga (Furlong et al. 2014) vychádzajúc zo Seligmanových téz pozitívnej psychológie, a presvedčenia autorov o tom, že je potrebné sa zaoberať silnými stránkami osobnosti a tým v čom skutočne spočíva význam ľudského života. Práve Furlongov koncept covitality vychádza z týchto postulátov a je výsledkom systematickej práce v tejto oblasti so zámerom nájsť súvislosť medzi silnými stránkami osobnosti a well-beingom človeka (Boman et al. 2017). Zámerom autora koncepcie navyše bolo od začiatku sa zamerať na školskú populáciu s cieľom diagnostikovať úroveň sociálno-emocionálneho zdravia v období detstva a adolescencie. Výsledky jeho práce vytvárajú možnosti pre účinnú intervenciu jednak v oblasti sociálnej a psychologickkej prevencie ako aj osobnostného rozvoja.

Z uvedeného vyplýva, že otázka skúmania rodinného prostredia adolescentov, ich percepcie rodičovského prístupu k nim, ale aj ich mentálneho zdravia je aktuálna a dôležitá téma. Výskum sme koncipovali ako kvantitatívny, čo do dizajnu exploračno-verifikačný, korelačný. Primárnym cieľom práce je zistiť vzájomné vzťahy medzi rodičovským prístupom k adolescentom a ich mentálnym zdravím, preto sme výskumnú otázku formulovali nasledovne: **Aké sú vzťahy medzi percipovaným rodičovským prístupom, percepciou rodinného prostredia na jednej strane a mentálnym zdravím adolescentov na strane druhej?**

## 2 METÓDA

Nášho výskumu sa zúčastnilo 90 adolescentov vo veku 14-19 rokov ( $AM=16,32$ ;  $SD=1,741$ ). Pre spoluprácu sme oslovili viaceré školy, nakoniec sa výskumu zúčastnili žiaci základných a stredných škôl v bratislavskom a trnavskom kraji. Vzhľadom na pohlavie participantov súbor tvorilo 59 (t.j. 65,6%) chlapcov a 31 (t.j. 34,4%) dievčat.

Títo adolescenti mali za úlohu sa vyjadrovať o tom ako percipujú seba v kontexte prežívania vlastného života, ale aj o tom ako percipujú prostredie svojej rodiny a výchovný prístup svojich rodičov ak s nimi žijú v spoločnej domácnosti. Hodnotili teda výchovný prístup 85 otcov a 88 matiek, pričom priemerný vek otcov bol  $AM=46,24$  roku,  $SD=7,087$  a priemerný vek matiek bol  $AM=43,34$  roku a  $SD=5,475$ .

Zber dát prebehol v spolupráci s oslovenými pedagógmi v mesiacoch december 2017 – február 2018. Participantí boli poučení o základných charakteristikách našich výskumných zámerov, o dobrovoľnosti, anonymite, informovanom súhlase s umožnením získať spätnú väzbu o výsledkoch, pričom administrácia dotazníka neprekročila 30 minút. V marci sme pristúpili k štatistickému spracovaniu získaných dát potom k výslednému spracovaniu textu. Zvolené dotazníkové metódy sme prispôbili vymedzenému výskumnému cieľu, resp. výskumnej otázke a stanovili sme medzi nimi vzťahy:

a) nezávislé premenné sa týkajú **štýlu rodičovstva ako charakteristiky rodičovského subsystému a charakteristiky prostredia rodiny:**

- **POZ** – pozitívny prístup rodičov k osobe adolescenta (osobitne otca a matky) meraný ADOR-om
- **DIR** – direktivita v prístupe rodičov (osobitne otca a matky) meraná ADOR-om
- **HOS** – hostilita v rodičovskom prístupe (osobitne u otca a osobitne u matky) meraná ADOR-om
- **AUT** – autonómia v rodičovskom prístupe (osobitne u otca a osobitne u matky) meraná ADOR-om
- **NED** – nedôslednosť v rodičovskom prístupe (osobitne u otca a osobitne u matky) meraná ADOR-om
- prostredníctvom **FLQ** meraná percepcia harmónie a spokojnosti v rodine ako celku, ako prejav charakterizujúci prostredie rodiny ako systému

b) závislé premenné sa týkajú sociálno-emocionálneho zdravia adolescentov a sú vyjadrené skrze **dimenzie a indikátory** SEHS-S a skrze celkové sumačné skóre nazvané autorom **Covitalita** (skr. CoVi), – táto sa však chápe a interpretuje ako nová kvalita, vysoko korelujúca so sociálno-emocionálnym zdravím (pozri tab. č. 1).

**Dotazník sociálno-emocionálneho zdravia pre stredné školy** (Social Emotional Health Survey – Secondary, skr. SEHS-S) je dimenzovaný pôvodne autormi (Furlong et al., 2014) pre 7.-12. ročník školskej dochádzky v USA, čo na Slovensku zodpovedá cca 14-18 rokom veku adolescenta. V našich podmienkach sme s ním pracovali v súlade s intenciami výskumného projektu zameraného na skúmanie mentálneho zdravia, reziliencie a well-beingu žiakov stredných, resp. vysokých škôl, pod vedením prof. PhDr. E. Gajdošovej, PhD. Furlong (2016) udáva, že na relevantnej školskej populácii 14 171 stredoškôľakov v Kalifornii v USA meraním vnútornej konzistencie získaných odpovedí zistili pre celkovú covitalitu reliabilitu  $\alpha=0,95$  a to u všetkých rasových skupín školskej populácie (belosi, černosi, hispanoameričania, aziati aj miešanci). Pre jednotlivé dimenzie SEHS-S sa v danom výskume cronbachovo alfa pohybovalo v závislosti od druhu školy v intervaloch: BIS:  $\alpha=0,66-0,85$ ; BIO:  $\alpha=0,77-0,94$ ; EC:  $\alpha=0,66-0,90$ ; EL:  $\alpha=0,81-0,92$ . V našich podmienkach bol tento dotazník doteraz využitý iba v prípade výskumu Radnótiho (2016) a následne v niekoľkých sekundárnych analýzach ním získaných údajov. Pre náš výskum sme využili verziu dotazníka, ktorý pozostáva z 37 tvrdení so 4 možnosťami odpovedí (1=úplne nepravdivé, 2=trochu nepravdivé, 3=takmer pravdivé, 4=veľmi pravdivé).

Tab. 1: Vymedzenie vzťahov domén a indikátorov v dotazníku SEHS-S a princípy skórovania

<b>indikátor</b>	<b>položky</b>	<b>doména</b> (á skóre: vždy 1-4)	<b>intervaly CoVi</b>
sebaúčinnosť	1-3	<b>sebadôvera</b> <b>(BIS)</b> HS <9;36>	<b>COVITALITA (CoVi)</b> N.B.: BIS+BIO+EC+EL=CoVi N.B.! ale výsledok je viac ako suma častí
sebavedomie	4-6		
vytrvalosť	7-9		
podpora školy	10-12	<b>dôvera v iných</b> <b>(BIO)</b> HS <9;36>	<b>interpretácia CoVi:</b> <b>&lt;85 – nízka úroveň</b> <b>86-106 – nižší priemer</b> <b>86-106 – nižší priemer</b> <b>107-127 – vyšší priemer</b> <b>&gt;128 – vysoká úroveň</b>
podpora rodiny	13-15		
podpora vrstovníkov	16-18		
regulácia emócií	19-21	<b>emocionálna</b> <b>kompetencia</b> (EC) HS <9;36>	
empatia	22-24		
sebakontrola	25-27		
optimizmus	28-30	<b>životná</b> <b>zaangažovanosť</b> (EL) HS <10;40>	
nadšenie	31-34		
vďačnosť	35-37		

Pre zisťovanie údajov o percepcii harmónie a spokojnosti v rodine sme použili jednu z verzií **Dotazníka o rodinnom živote** americkej proveniencie (The Family Life Questionnaire – FLQ), ktorého autorom je B. Guerney, Jr. (Guerney, 1997). Tento dotazník je jednodimenzionálny a autor ho navrhol pre klinickú prax, presnejšie pre účely rodinnej terapie a jeho cieľom v pôvodnej verzii je získať od niektorého z členov rodiny, resp. od dyády rodičovského subsystému údaje o miere percipovanej harmónie a spokojnosti vo vlastnej rodine. Dotazník pozostáva z 24 položiek skórovaných na 4 bodovej stupnici. Tieto sú koncipované ako výroky zamerané na modelové situácie z bežného rodinného prostredia. Na každú z nich je možné odpovedať 4 spôsobmi: rozhodne súhlasím, do určitej miery súhlasím, ale... , do určitej miery nesúhlasím, ale... a rozhodne nesúhlasím. Každá položka je skórovaná 1 až 4 bodmi. Vybrané položky sa skórujú reverzne. Konečným výsledkom je hrubé skóre v rozmedzí 24 – 96 bodov, pričom vzťah medzi skóre a výškou percepcie harmónie a spokojnosti v rodine je priamoúmerný. Tento merací nástroj nemá vypracované štandardizované normy pre našu populáciu, no v praxi ukazuje veľmi sľubné výsledky. Napríklad v sedemdesiatych rokoch minulého storočia Ginsberg (in Guerney, 1997) zisťoval vnútornú konzistenciu dotazníka na 29 dvojiciach otcov a synov, pričom Cronbachovo alfa pre otcov bolo  $\alpha=0,84$  a pre synov  $\alpha=0,91$ .

Pre zisťovanie rodičovských postojov, konania a výchovných prístupov rodičov tak, ako ich percipujú adolescenti, sme použili **dotazník ADOR** („adolescent o rodičoch“), ktorý patrí medzi rozšírené diagnostické postupy psychológov českej a slovenskej proveniencie. Jeho autormi sú Matějček a Říčan (1983). ADOR je koncipovaný z dvoch častí, má osobitnú časť pre otca a osobitnú pre matku (zohľadňuje aj rodové rozdiely v prípade adolescentov), pričom o každom rodičovi má adolescent za úlohu odpovedať na 50 otázok. Mieru súhlasu s tvrdením (0=nesúhlas, 1=čiasťočne, 2=súhlas) adolescent kóduje prostredníctvom vyznačenia vybranej číslice pri každom výroku. Dotazník diferencuje každý z 50 výrokov do piatich dimenzií reprezentujúcich niektorý z druhov rodičovských výchovných prístupov: pozitívny prístup, direktívny prístup, hostilitu, (ponechávanú) autonómiu a nedôslednosť vo výchove. Preto prítomnosť danej výchovnej charakteristiky v prístupe rodiča je úmerná nadobudnutému skóre v intervale 0-20.

Autori metódy v procese jej štandardizácie merali vnútornú konzistenciu dotazníka osobitne pre hodnotenie matiek a otcov, a to prostredníctvom analýzy rozptylu u dvoch odlišných vzoriek adolescentov. Výsledky (zobrazené v tab. č. 2) vzhľadom na povahu metódy a dĺžku jednotlivých škál považujú „za plne uspokojivé“ (Matějček, Říčan 1983, s. 18).

Tab. 2: Vnútorná konzistencia základných škál ADOR v procese štandardizácie (Matějček, Říčan 1983)

	POZ	DIR	HOS	AUT	NED	matky		POZ	DIR	HOS	AUT	NED
VZ1 (n=188)	0,82	0,75	0,77	0,54	0,64	VZ1 (n=173)	0,85	0,75	0,73	0,63	0,66	
VZ2 (n=245)	0,84	0,77	0,72	0,82	0,81	VZ2 (n=235)	0,86	0,76	0,74	0,81	0,81	

Získané dáta od participantov sme spracovali prostredníctvom štatistického softvéru SPSS v21.0 s cieľom zistiť ich reliabilitu, podrobiť ich testom normality, vykonať ich

komplexnú korelačnú analýzu (s cieľom overiť si vecnú, príp. štatistickú významnosť) a clusterovou analýzou zistiť možnú typológiu participantov tak, aby sme mohli získať relevantné odpovede na výskumné otázky.

### 3 VÝSLEDKY

Na skúmanie vnútornej konzistencie všetkých nami použitých dotazníkov sme použili Cronbachovo alfa, ktoré vyjadruje vnútorný súlad, resp. presnosť, s akou položky zvoleného dotazníka merajú to, na čo sú určené a naopak neproduktujú významné chyby. Ritomský (2016) o reliabilite výstižne tvrdí, že je hranicou validity (ak niečo nemeria presne, nemôže to byť ani dôveryhodné, resp. hodnotné). Cronbachovo alfa pre jednotlivé dimenzie dotazníkov sme zobrazili v tabuľke č. 3.

Tab. 3: Reliabilita (Cronbachovo  $\alpha$ ) položiek dimenzií ADOR, FLQ, SEH-S – (index „m“=výchovný prístup matky, index „o“= výchovný prístup otca).

dimenzia	N	Cronbachovo $\alpha$	dimenzia	N	Cronbachovo $\alpha$
POZm	88	0,850	AUTo	87	0,797
DIRm	88	0,622	NEDo	87	0,667
HOSm	88	0,839	FLQ	86	0,856
AUTm	88	0,778	BIS	90	0,713
NEDm	88	0,787	BIO	90	0,670
POZo	87	0,848	EC	90	0,734
DIRo	87	0,670	EL	90	0,874
HOSo	87	0,829	CoVi	90	0,882

Ako je z tabuľky zrejmé Klineovo pravidlo o akceptovateľnosti reliability vyššej ako 0,7 len tesne nedosahujú dimenzie: direktivita matky, direktivita otca, nedôslednosť otca a dôvera v iných (SEHS-S), preto údaje z nich získané by sme mali interpretovať s istou mierou opatrnosti. Avšak, ako sme uviedli v kapitole o metódach, môžeme konštatovať, že nami zistené hodnoty reliability nie sú zásadne odlišné od tých, ktoré udávajú iní autori. Vzhľadom na veľkosť našej vzorky, počet položiek ktoré vstupujú do diagnostiky vnútornej konzistencie v jednotlivých dimenziách, aj vzhľadom na charakter metódy merania, sú výsledky reliability skutočne uspokojivé.

Vizuálnym posúdením histogramov početností jednotlivých empirických premenných (stredových hodnôt súboru, hodnôt šikmosti a krivosti) sme prišli k záveru, že k normálnej krivke distribúcie sa približujú iba početnosti v dimenziách autonómie matky a autonómie otca. To nás viedlo k rozhodnutiu preferovať neparametrické metódy pri štatistickom spracovaní dát pred parametrickými (najmä v prípade uprednostnenia využitia poradovej korelácie Spearmana pred Pearsonovou koreláciou, ktorá vyžaduje prácu s premennými majúcimi spojitý charakter; Ritomský 2002).

Vzápätí sme získané údaje podrobili korelačnej analýze a vypočítali sme Spearmanov koeficient poradovej korelácie pre všetky vzťahy medzi závislými a nezávislými premennými.

**Čo do analýzy vzťahov medzi výchovným prístupom matiek a sociálno-emoci-**

**onálnym zdravím adolescentov** sme zistili, že medzi pozitívnym prístupom matky a covitalitou ( $r_s=0,420$ ,  $p<0,01$ ), sebadôverou ( $r_s=0,322$ ,  $p<0,01$ ) a dôverou v iných ( $r_s=0,397$ ,  $p<0,01$ ) nachádzame stredne silný pozitívny vzťah. V prípade emocionálnej kompetencie ( $r_s=0,275$ ,  $p<0,01$ ) a životnej zaangažovanosti ( $r_s=0,298$ ,  $p<0,01$ ) ide v podstate skôr o vzťah pozitívny slabý. Ak pozornosť prenesieme na indikátory, tak v prípade percepcie pozitívneho prístupu matky a súdržnosti rodiny ( $r_s=0,324$ ,  $p<0,01$ ) a pozitívneho prístupu matky a vďačnosti ( $r_s=0,358$ ,  $p<0,01$ ) sa potvrdzuje stredne silný vzťah. V indikátoroch sebavedomie ( $r_s=0,252$ ,  $p<0,05$ ), sebaúčinnosť ( $r_s=0,253$ ,  $p<0,05$ ), regulácia emócií ( $r_s=0,223$ ,  $p<0,05$ ) a optimizmus ( $r_s=0,284$ ,  $p<0,01$ ) sa potvrdzuje vzťah pozitívny slabý. Medzi direktívnym prístupom matky a dimenziami ani indikátormi reprezentujúcimi sociálno-emocionálne zdravie adolescentov sa nepotvrdil významný vzťah (ostatne, to isté platí aj v prípade direktívneho prístupu otca). Hostilný prístup matky slabo negatívne koreluje s dimenziami covitalita ( $r_s=(-0,270)$ ,  $p<0,05$ ), sebadôvera ( $r_s=(-0,256)$ ,  $p<0,05$ ) a dôvera v iných ( $r_s=(-0,230)$ ,  $p<0,05$ ). Čo do indikátorov sa prejavuje slabý negatívny vzťah percepcie matkinej hostility k súdržnosti rodiny ( $r_s=-0,260$ ,  $p<0,05$ ). V prípade percepcie matkinej autonómie vo výchove sa zistil slabý pozitívny vzťah k doméne emocionálna kompetencia ( $r_s=0,235$ ,  $p<0,05$ ), presnejšie k indikátoru regulácia emócií ( $r_s=-0,287$ ,  $p<0,01$ ). A nakoniec vo vzťahu nedôslednosť vo výchove matky a sociálno-emocionálne zdravie sa prejavil stredne silný negatívny vzťah týkajúci sa covitality ( $r_s=-0,375$ ,  $p<0,01$ ), dimenzií sebadôvery ( $r_s=-0,399$ ,  $p<0,05$ ) a dôvery v iných ( $r_s=-0,369$ ,  $p<0,05$ ). Vo vzťahu k emocionálnej kompetencii sa prejavil slabý negatívny vzťah ( $r_s=-0,231$ ,  $p<0,05$ ). Čo do vzťahu medzi nedôslednosťou vo výchove matky a indikátormi sociálno-emocionálneho zdravia môžeme poukázať na tieto zistenia: stredne silné negatívne vzťahy v prípade indikátoru sebavedomie ( $r_s=-0,392$ ,  $p<0,01$ ), sebaúčinnosť ( $r_s=-0,336$ ,  $p<0,01$ ) a súdržnosť rodiny ( $r_s=-0,318$ ,  $p<0,01$ ). Slabé negatívne vzťahy medzi percipovanou matkinou nedôslednosťou a indikátormi sociálno-emocionálneho zdravia sme zistili v indikátoroch podpora rovesníkov ( $r_s=-0,281$ ,  $p<0,01$ ), empatia ( $r_s=-0,211$ ,  $p<0,01$ ), nadšenie ( $r_s=-0,224$ ,  $p<0,05$ ).

Analýzou vzťahov medzi výchovným prístupom otcov a sociálno-emocionálnym zdravím adolescentov sme zistili, že aj u otca sa prejavujú vzťahy so všetkými dimenziami sociálno-emocionálneho zdravia. Stredne silný pozitívny vzťah sme zistili s covitalitou ( $r_s=0,371$ ,  $p<0,01$ ), s dôverou v iných ( $r_s=0,319$ ,  $p<0,01$ ) aj životnou zaangažovanosťou ( $r_s=0,305$ ,  $p<0,01$ ). Slabé pozitívne vzťahy sme zistili so sebadôverou ( $r_s=0,251$ ,  $p<0,05$ ) a emocionálnou kompetenciou ( $r_s=0,240$ ,  $p<0,05$ ) adolescentov. V rovine vzťahov reprezentovaných indikátormi sa to potom prejavilo na stredne silnom pozitívnom vzťahu so súdržnosťou rodiny ( $r_s=0,318$ ,  $p<0,01$ ) a so slabými pozitívnymi vzťahmi vo všetkých troch indikátoroch reprezentujúcich životnú zaangažovanosť: optimizmus ( $r_s=0,247$ ,  $p<0,05$ ), nadšenie ( $r_s=0,262$ ,  $p<0,05$ ) a vďačnosť ( $r_s=0,270$ ,  $p<0,05$ ). Nezistili sme žiaden významný vzťah medzi percepciou direktivity otca a dimenziami ani indikátormi sociálno-emocionálneho zdravia adolescentov. Podobne, v prípade hostility otca sme zistili iba slabý negatívny vzťah medzi hostilitou a indikátorom súdržnosť rodiny ( $r_s=-0,298$ ,  $p<0,01$ ). Otcova autonómia v prístupe k adolescen-

tom indikuje slabý pozitívny vzťah s dimenziou dôvera v iných ( $r_s=0,254$ ,  $p<0,05$ ). V rovine indikátorov nás však zaujalo, že sa zistil aj slabý pozitívny vzťah medzi autonómiou vo výchovnom prístupe otca a indikátorom podpora školy ( $r_s=0,226$ ,  $p<0,05$ ). Nakoniec nedôslednosť vo výchove otca má slabý negatívny vzťah ku covitalite ( $r_s=-0,226$ ,  $p<0,05$ ) a k sebadôvere ( $r_s=-0,251$ ,  $p<0,05$ ) adolescenta. V rovine indikátorov sme navyše zistili slabý negatívny vzťah medzi nedôslednosťou vo výchove otca a súdržnosťou rodiny ( $r_s=-0,229$ ,  $p<0,05$ ).

Zisťovali sme tiež, či existujú nejaké vzťahy medzi percipovanou harmóniou a spokojnosťou v rodine a dimenziami, resp. indikátormi sociálno-emocionálneho zdravia adolescentov. Ukázalo sa, že stredne silný pozitívny vzťah existuje medzi harmóniou a spokojnosťou v rodine a samotnou covitalitou ( $r_s=0,433$ ,  $p<0,01$ ), ale aj so sebadôverou ( $r_s=0,413$ ,  $p<0,01$ ) a dôverou v iných ( $r_s=0,456$ ,  $p<0,01$ ). Medzi harmóniou a spokojnosťou v rodine a životnou zaangažovanosťou sme zistili slabý pozitívny vzťah ( $r_s=0,267$ ,  $p<0,05$ ). Vo vzťahu k indikátorom sociálno-emocionálneho zdravia stredne silné pozitívne vzťahy existujú k sebedomiu ( $r_s=0,330$ ,  $p<0,01$ ), sebaúčinnosti ( $r_s=0,339$ ,  $p<0,01$ ), vďačnosti ( $r_s=0,326$ ,  $p<0,01$ ) a slabý pozitívny vzťah sme zistili k optimizmu ( $r_s=0,279$ ,  $p<0,01$ ). Avšak silný pozitívny vzťah – najvyšší zo všetkých výsledkov – sme zistili medzi percipovanou harmóniou a spokojnosťou v rodine a indikátorom súdržnosti rodiny ( $r_s=0,593$ ,  $p<0,01$ ).

Pre komplexnejšie pochopenie súvislostí medzi výsledkami nášho výskumu, sme ešte údaje z nezávislých premenných (ADOR, FLQ) získané od participantov, podrobili zhlukovej analýze prostredníctvom metódy K–priemerov. Pre tento spôsob analýzy je potrebné štatisticky spracované údaje hrubého skóre získané od participantov ešte lineárne transformovať (Hendl, 2004) na štandardizované Z-skóre. Táto metóda: „sa vyznačuje tým, že vyprodukuje presne k-zhlukov tak, aby bol vnútrokupinový súčet štvorcov vzdialeností objektov minimálny. Vyžaduje si apriórne zadanie počtu zhlukov, ktoré majú byť vygenerované a intervalové premenné bez extrémnych hodnôt ako vstup. (Nábělková, Hitka 2007, s. 5)“ V našom prípade sa ako najvhodnejšie ukázalo generovanie troch empirických typov (zhlukov), jeho výsledok zobrazujeme v tabuľke č. 4.



Tab. 4: Charakteristika empirických typov generovaných zhlukovou analýzou (n=81, missing=9; Z-skóre)

	empirický typ		
	nespokojní kritici (n=20)	tichý priemer (n=38)	milované deti (n=23)
Pozitívny prístup matky	<b>-1,14705</b>	,01267	<b>,72896</b>
Direktívny prístup matky	,30621	,13174	-,50341
Hostilný prístup matky	<b>,85018</b>	,29910	<b>-1,06254</b>
Autonómia v prístupe matky	<b>-,97157</b>	39108	-,01345
Nedôslednosť vo výchove matky	<b>,83433</b>	,12452	<b>-,84072</b>
Pozitívny prístup otca	<b>-,91095</b>	,12336	<b>,62096</b>
Direktívny prístup otca	,06137	,47041	-,76392
Hostilný prístup otca	,31318	,53920	<b>-1,09442</b>
Autonómia v prístupe otca	<b>-,76908</b>	,18417	,30230
Nedôslednosť vo výchove otca	,09362	,56214	<b>-,95968</b>
<b>Harmónia a spokojnosť v rodine</b>	<b>-,98938</b>	-,00129	<b>,75554</b>

Z nej je vidno, že prvú skupinu participantov (je ich 20) charakterizuje nízka percepčia pozitívneho prístupu matky ( $z=-1,15$ ) a autonómie v prístupe matky ( $z=(-0,97)$ ), rovnako je to viditeľné aj u otca (POZ:  $z=(-0,91)$ ; AUT:  $z=(-0,77)$ ). Súčasne je zrejmé aj nízka percepčia harmónie a spokojnosti v rodine ( $z=-0,99$ ). Naopak v tejto skupine participantov vysoko hodnotia negatívne výchovné charakteristiky matkinho prístupu, teda hostilitu ( $z=0,85$ ) a nedôslednosť vo výchove ( $z=0,83$ ), preto sme ich pracovne pomenovali „nespokojní kritici.“ Naopak tretiu skupinu charakterizuje vysoká percepčia pozitívity v prístupe matky aj otca (matka  $z=0,73$ , otec  $z=0,62$ ) a aj vysoká percepčia harmónie a spokojnosti v rodine ( $z=0,76$ ). Naopak, v dimenziách výchovného prístupu spojených s negatívnou konotáciou ako je hostilita a nedôslednosť skórujú veľmi nízko (v hostilite matky:  $z=(-1,06)$ ; v hostilite otca:  $z=(-1,09)$ ; v nedôslednosti matky  $z=(-0,84)$  a v nedôslednosti otca  $z=(-0,96)$ ). Preto sme ich pracovne nazvali „milované deti“. Medzi týmito dvomi skupinami jestvuje skupina adolescentov (celkovo ich je 38), ktorých sme pomenovali „tichý priemer.“ Tito nie sú ani spokojní, ani nespokojní, charakterizujú ich skôr stredné hodnoty skóre (hoci musíme konštatovať, že sa približujú skôr k hodnotám nespokojných kritikov). Celkovo 9 adolescentov sa nedalo zaradiť do žiadnej z typológií.

Následnou diskriminačnou analýzou sme si overovali správnosť zaradenia adolescentov do jednotlivých typológií, pričom sme zistili, že sme správne zatriedili až 79 (97,5%) prípadov a chybné sme zatriedili 2 prípady (a to do skupiny milované deti, kde teda počet prvkov klesol na 21 v prospech 11 nezaradených). V tabuľke č. 5 vidíme, že vo všetkých dimenziách a indikátoroch dotazníka SEHS-S vyššie skórujú participantov zo skupiny „milované deti.“ Napríklad v covitalite je medzi nespokojnými kritikmi a milovanými deťmi rozdiel mediánov až 14,75 bodu, čo znamená, že milované deti v covitalite dosahujú hodnoty vyššieho priemeru (Med=116,25) a nespokojní kritici (Med=101,5), ale aj tichý priemer (Med=104,00) dosahujú úroveň nižšieho priemeru.

Tab. 5: Skupinové mediány dimenzií a indikátorov SEHS-S vzhľadom na vymedzené typológie a ich korelačná miera veľkosti rozdielu (rm)

#### A. DIMENZIE SEHS –S a Covitalita

typológia	Covitalita	Sebadôvera	Dôvera v iných	Emocionálna kompetencia	Životná zaangažovanosť
1 – nespokojní kritici	101,5000	23,1250	25,3333	26,2000	26,0000
2 – tichý priemer	104,0000	23,2500	26,4286	27,1000	25,7500
3 – milované deti	116,2500	26,8000	30,2500	29,0000	30,0000
celkovo	105,5000	24,2143	27,2000	27,4737	27,3333
rm	<b>0,430</b>	<b>0,415</b>	<b>0,389</b>	<b>0,298</b>	<b>0,249</b>

#### B. INDIKÁTORY SEHS-S

typológia	Sebavedomie	Sebaúčinnosť	Vytrvalosť	Podpora školy	Súdržnosť rodiny	Podpora rovesníkov
1 – nespokojní kritici	7,8889	8,6000	5,7778	8,8571	8,8750	9,0000
2 – tichý priemer	9,3750	9,0588	5,8333	8,1250	9,5455	9,2857
3 – milované deti	10,1333	9,7273	7,1429	9,1818	11,0000	10,5000
celkovo	9,3824	9,1351	6,2000	8,7600	9,8750	9,7000
rm	<b>0,371</b>	<b>0,279</b>	<b>0,232</b>	<b>0,180</b>	<b>0,384</b>	<b>0,221</b>

typológia	Regulácia emócií	Empatia	Sebakontrola	Optimizmus	Nadšenie	Vďačnosť
1 – nespokojní kritici	8,5000	9,5000	8,3333	8,1667	9,6667	7,2000
2 – tichý priemer	9,7333	8,7273	8,2941	8,3571	10,7778	7,2857
3 – milované deti	10,1111	10,2857	8,8000	9,2222	11,5714	9,1111
celkovo	9,5862	9,3636	8,4444	8,5714	10,8947	7,9444
rm	<b>0,244</b>	<b>0,211</b>	<b>0,165</b>	<b>0,165</b>	<b>0,232</b>	<b>0,269</b>

Do tabuľky sme doplnili aj výsledky analýzy vecnej významnosti – korelačnej miery veľkosti rozdielu (rm). Tieto výsledky ponúkajú nasledovnú interpretáciu získaných rozdielov medzi typológiami: v covitalite (rm=0,430), v dimenzii sebadôvery (rm=0,415) a v dôvere v iných (rm=0,389) môžeme rozdiely medzi analyzovanými hodnotami jednotlivých typov interpretovať ako stredne veľké. Vo zvyšných dimenziách ide o malé rozdiely, resp. v prípade dimenzie emocionálnej kompetencie môžeme uvažovať o hraničných hodnotách (rm=0,298). Čo sa týka indikátorov SEHS-S stredne veľké rozdiely medzi typmi nachádzame v hodnotách reprezentujúcich indikátor sebaavedomie (rm=0,371) a indikátor súdržnosť rodiny (rm=0,384), v ostatných indikátoroch ide o rozdiely malé, ale nie zanedbateľné.

## 4 DISKUSIA A ZÁVER

Prímárnym cieľom našej práce bolo zistiť, aké sú vzájomné vzťahy medzi rodičovským prístupom (a percepciou prostredia rodiny) a mentálnym zdravím adolescentov. Pri prístupe k tejto problematike sme vychádzali z poznatkov o vývinových charakteristikách súčasných adolescentov, o teóriách sociálneho učenia v kontexte socializácie (a to predovšetkým socializácie v rodine), ako i z koncepcie sociálno-emocionálneho zdravia tak, ako ju poníma Furlong et al. (2014).

Potvrdil sa stredne silný pozitívny vzťah medzi pozitívnym prístupom matky

a mentálnym zdravím (s výnimkou dimenzie emocionálnej kompetencie, kde sme zistili iba slabý avšak nezanedbateľný vzťah a v dimenzii životnej zaangažovanosti má tento vzťah charakter hraničných hodnôt). Ak tento vzťah „rozmeníme na drobné“ a pozrieme sa, ako matkin pozitívny prístup vstupuje do vzťahu s sociálno-emocionálnym zdravím adolescentov na úrovni indikátorov SEHS-S, konštatujeme stredne silný vzťah so súdržnosťou rodiny a s vďačnosťou a slabé, avšak nezanedbateľné vzťahy so sebedovomím a sebaúčinnosťou, ale aj s reguláciou emócií a optimizmom. Podobne aj v prístupe otca sa preukázal stredne silný pozitívny vzťah medzi pozitívnym výchovným prístupom k adolescentom a ich mentálnym zdravím. V dimenzii sebadôvera a emocionálna kompetencia je však iba slabá súvislosť. Aj v prípade otca sa prejavil stredne silný vzťah pozitívneho prístupu k súdržnosti rodiny a slabšie, avšak nezanedbateľné vzťahy k indikátorom životnej zaangažovanosti (optimizmus, nadšenie aj vďačnosť). Autómia v prístupe matky sa pozitívne prejavila vo vzťahu k emocionálnej kompetencii adolescentov (slabý, avšak nezanedbateľný vzťah) a otcova autómia v prístupe k adolescentom zase v dôvere v iných (rovnako slabá, avšak nezanedbateľný vzťah). V rovine vzťahu k indikátorom mentálneho zdravia sa to prejavuje tak, že matkina autómia je v slabom pozitívnom vzťahu k regulácii emócií adolescentov a otcova autómia zase k podpore školy. Najprekvapujúcejšie však azda bolo zistenie pozitívnych vzťahov medzi percepciou harmónie a spokojnosti v rodine a mentálnym zdravím adolescentov, pretože sa preukázal stredne silný vzťah ku covitalite, sebadôvere a dôvere v iných a slabý (avšak nie zanedbateľný) vzťah k životnej zaangažovanosti. No v prípade indikátorov mentálneho zdravia sa prejavili pozitívne stredne silné vzťahy k sebedovomiu, sebaúčinnosti a vďačnosti a slabý, skôr hraničný vzťah k optimizmu. Avšak najdôležitejšie je spomenúť (jediný) silný pozitívny vzťah harmónie a spokojnosti v rodine k indikátoru súdržnosť rodiny.

V prípade výchovných prístupov s negatívnou konotáciou (direktivita, hostilita, nedôslednosť vo výchove) sme zistili, že direktivita ani jedného z rodičov nemá významný vzťah k mentálnemu zdraviu adolescentov ani v rovine skúmaných dimenzií, ani v rovine indikátorov. Avšak zaznamenali sme záporné vzťahy k dimenziám a indikátorom mentálneho zdravia adolescentov. Zistili sme, že hostilita matky je v slabom zápornom vzťahu voči covitalite, sebadôvere aj dôvere v iných. V rovine indikátorov sme zistili slabý záporný vzťah k súdržnosti rodiny. Čo sa týka nedôslednosti vo výchove matky, stredne silné záporné vzťahy sme zistili rovnako ako v prípade hostility matky voči covitalite, sebadôvere a dôvere v iných, slabý, avšak nie zanedbateľný vzťah voči emocionálnej kompetencii adolescentov. Manifestácia v rovine indikátorov mentálneho zdravia je v tomto prípade výraznejšia, pretože sme zistili stredne silný záporný vzťah k indikátoru sebedovomie, sebaúčinnosť aj súdržnosť rodiny, slabé, avšak nie zanedbateľné vzťahy voči indikátoru podpora rovesníkov, empatia a nadšenie. Zistili sme tiež, že nedôslednosť vo výchove otca je v slabom zápornom vzťahu k celkovej covitalite a k dimenzii sebadôvery adolescentov v rovine indikátorov sa to opäť prejavuje iba v slabom zápornom vzťahu k súdržnosti rodiny.

Harmónia a spokojnosť v rodine sa úplne v súlade s výsledkami zhlukovej analýzy, ktorú sme realizovali vytvoriac typológie výchovných prístupov rodičov,

ukazuje (v súčinnosti s vysokou mierou pozitívnosti v prístupe rodičov a nízkou mierou nedôslednosti a hostility) ako kľúčový faktor pozitívne podmieňujúci mentálne zdravie adolescentov. Uhláriková (2010) na vzorke 420 slovenských adolescentov vo veku 16-18 rokov dospela k presvedčeniu, že nie je možné zamietnuť predpoklad, že vo vnímaní toho, čo je pre konkrétneho adolescenta obsahom pojmu životná spokojnosť, sú interindividuálne rozdiely vzhľadom na to, či žije adolescent v úplnej alebo neúplnej rodine, no vyslovila záver, že vyššiu životnú spokojnosť prežívajú adolescenti žijúci v neúplnej rodine iba s matkou (čo ani ona sama pri koncipovaní výskumu nepredpokladala). Avšak zistila tiež záporný vzťah medzi konfliktnosťou v rodine a životnou spokojnosťou adolescentov bez ohľadu na typ rodiny, v ktorej žijú. Vychádzajúc jednak zo vzťahu medzi well-beingom a mentálnym zdravím, ako aj z typológie výchovných prístupov adolescentov, sme dospeli k rovnakému záveru. K podobným záverom o inverznom vzťahu medzi mentálnym zdravím a percepciou rodinného environmentu prišli aj Smitha Ruckmani & Balachandra (2015) na vzorke 61 študentov 9. ročníka (cca 15 roční), navyše sa im podarilo spoľahlivo preukázať, že emocionálny well-being je výrazný protektívny faktor pred rozvojom duševných problémov, resp. problémov s mentálnym zdravím.

Limity tohto výskumu vnímame predovšetkým v dvoch rovinách. Tou prvou je fakt, že výskumný **súbor nespĺňa kritériá reprezentatívnosti**, a preto jeho výsledky treba zovšeobecňovať s patričnou dávkou opatrnosti. Ako sme aj uviedli v texte vyššie, žiada sa nám v prípade ďalšej práce na tejto téme zväčšiť výber, zámerne zvýšiť počet dievčat, zámerne zvýšiť počet adolescentov žijúcich v neúplných rodinách a tiež sa viac pri výbere sústrediť na participantov z veľkomestského prostredia (pretože teraz tomu tak nebolo). Druhou rovinou reprezentujúcou limity výskumu je **samotný objekt výskumu**, pretože ide o adolescenta v kontexte prostredia rodiny. Rodina je intímna vzťahová sieť, je primárnou socializačnou skupinou a ako taká nepodlieha tak ľahko sociálnej kontrole, nezískavajú sa o nej tak ľahko výskumne spracovateľné informácie, ľudia ich nie vždy chcú zdieľať alebo ich odpovede podliehajú istej miere sociálnej desirability a skresleniu (aj v našom prípade asi 40% oslovených odmietlo na výskume spolupracovať vzhľadom na jeho charakter). Napriek tomu sme presvedčení o opodstatnenosti tejto výskumnej témy a o jej prínose.

Tému považujeme aj naďalej za aktuálnu a vnímame niektoré výzvy pre jej možné **rozšírenie**: skúmanie vzťahov so sociodemografickými charakteristikami súboru, alebo napríklad do skúmaní vzťahov medzi rodičmi, adolescentmi a mentálnym zdravím pribrať ešte hľadisko vzťahovej väzby. Zdá sa, že vzťahová väzba je premennou, súvisí s prežívaním vzťahov v rodine, socializáciou jej členov a ako naznačili výsledky výskumov Allena a Landovej (1999). Tým sa vytvára priestor pre skúmanie možností vstupov do procesov zmien a možností tvorby účinných intervencií (preventívnych či terapeutických programov) v oblasti rozvíjania mentálneho zdravia, avšak to je už téma a odporúčanie pre **psychologickú príp. edukačnú prax**. V kontexte takých nezvratných demografických zmien ako je starnutie našej populácie otázka mentálneho zdravia mladej generácie je viac ako naliehavá, preto ju netreba podceňovať a je potrebné k nej pristupovať nanajvýš zodpovedne.

## LITERATÚRA

- Allen, J.P., Land, D. (1999). Attachment in Adolescence. Cassidy, J., Shaver, P. (Eds.) Handbook of Attachment Theory and Research. New York : Guilford Press. s. 319-335.
- Belsky, J. (1999). Interactional and Contextual Determinants of Attachment Security. Cassidy, J., Shaver, P. (Eds.) Handbook of Attachment Theory and Research. New York : Guilford Press, s. 249-264.
- Boman, P. et al. (2017). The Effect of Covitality on Well-Being and Depression in Australian High School Adolescents. *Clinical Psychiatry*. 3(2)
- Furlong, M. (2016). Social Emotional Health Surveys. Research Summary. Santa Barbara, USA : University of Santa Barbara, International Center for School-Based Youth Development. Dostupné online na: <http://www.michaelfurlong.info/sehs-study-table-july-2016.pdf> (06/15/2018).
- Furlong, M. et al. (2014). Covitality: A synergistic Conception of Adolescent Mental Health. Handbook of Positive Psychology in Schools. Second Edition. New York : Routledge/Taylor & Francis
- Guernsey, B.G. (1997). Relationship Enhancement. San Francisco, Oxford : Jossey-Bass Publishers.
- Hendl, J. (2004). Přehled statistických metod zpracování dat. Praha : Portál.
- Macek, P. (2003). Adolescence. Praha : Portál.
- Matějček, Z.-Říčan, P. (1983). ADOR. Příručka. Bratislava : Psychodiagnostické a didaktické testy, n.p.
- Matoušková, A.-Matoušek, O. (2011). Mládež a delikvence : aktualizované vydání. Praha : Portál.
- Nábělková, E.-Hitka, M. (2007) Výber vhodného postupu štatistickej analýzy motivačných faktorov v podniku. *Human Resources Management & Economics*. 1(1). Dostupné online na [https://frcatel.fri.uniza.sk/hrme/files/2007/2007\\_1\\_06.pdf](https://frcatel.fri.uniza.sk/hrme/files/2007/2007_1_06.pdf) (06/19/2018).
- Nevolová, D. (1991). Zdravý vývoj dítěte z hlediska současných výzkumů rodinného prostředí. *Československá psychologie*, 35(2), s.243-254.
- Radnóti, E. (2016). Mentálne zdravie v školách v kontexte kvality školy. Dizertačná práca. Bratislava : PEVŠ FPSy.
- Ritomský, A. (2002). Metódy psychologického výskumu: Kvantitatívna analýza dát. Bratislava : Medzinárodné stredisko pre štúdium rodiny.
- Ritomský, A. (2016). Metodológia projektovania psychologického výskumu. Plzeň : Aleš Čeněk, s.r.o.
- Smitha Ruckmani, V. - Balachandra, A. (2015). A Study on Emotional Intelligence, Family Environment, Mental Health Problems & Pro-Social Behavior. *Journal of Psychosocial Research*. Vol. 10 (2), s. 305-317
- Šeboková, G. (2018). Duálny model duševného zdravia a sociálna opora u žiakov stredných škôl. *Školský psychológ/Školní psycholog*.19(1), s. 2-13.
- Štefánková, Z.-Macek, P. (2012). Vztahy s rodiči a jejich souvislosti s citovou vazbou. Macek, P.-Lacinová, L. (eds.) *Vztahy v dospívání*. Brno : Barrister & Principal.
- Uhláriková, J. (2010). Analýza životnej spokojnosti adolescentov v kontexte rodiny a

rodinného prostredia. E-psychologie : Elektronický časopis ČMPS. 4(4)s. 10-18.

# VZŤAH ADOLESCENTOM PERCIPOVANÉHO ŠTÝLU VÝCHOVY, JEHO EMOCIONÁLNEJ INTELIGENCIE A POSTOJOV K SEXUALITE

## THE RELATIONSHIP OF THE PERCEPTUAL STYLE OF EDUCATION BY ADOLESCENTS, THEIR EMOTIONAL INTELLIGENCE

**Petra VOJTEKOVÁ, Henrieta ROJKOVÁ**

Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola, Bratislava

vojtekova.petra@gmail.com

**Abstrakt:** *V príspevku sa venujeme vzťahu percipovaného štýlu výchovy adolescentom, jeho črtovej emocionálnej inteligencie a postojov k sexualite. Na dosiahnutie stanoveného cieľa sme administrovali diagnostickú batériu tvorenú 4 dotazníkmi (ADOR, TEIQui-AS, Miera informácií o sexualite a Úroveň komunikácie o sexe). Výskumu sa zúčastnilo 58 adolescentov vo veku 12 -16 rokov. Analýza výsledkov preukázala pozitívnu koreláciu medzi pozitívnym záujmom zo strany rodičov a celkovou úrovňou črtovej emocionálnej inteligencie. Zistenia poukazujú na nedostatočnú informovanosť adolescentov o sexualite zo strany rodičov a školy, preukázaný bol výrazný vplyv médií a rovesníkov, pričom adolescenti by ocenili viac otvorenosti v komunikácií o otázkach týkajúcich sa sexuality. Zistili sme stredne silný vzťah medzi úrovňou črtovej emocionálnej inteligencie a preferovaným vekom začatia sexuálneho života až po dosiahnutí emocionálnej zrelosti. Zahájenie sexuálnych aktivít v skoršom veku silne koreluje s nedôslednosťou rodičov pri výchove adolescentov.*

**Kľúčové slová:** *Adolescencia; Štýl výchovy; Črtová emocionálne inteligencia; Sexuálna.*

**Abstract:** *In this post we deal with the perceptual styles of adolescents upbringing, its characteristic emotional intelligence and approaches towards sexuality. We have administered a diagnostic battery consisting of 4 questionnaires to achieve the goal (ADOR, TEIQui-AS, Sexuality Information Level about sexuality and Sex Communication Level). The complete diagnostic battery was completed by 58 adolescents, with an age range of 12 to 16 years. The analysis of the results the positive correlation was verified between the positive interest of the parents and the overall level of the trait emotional intelligence. The findings show an insufficient awareness of adolescents about sexuality on the part of parents and school. There was a significant impact of the media and peers, while adolescents would appreciate more openness in communication about questions related to sexuality. We have found a moderate relationship between the level of the trait emotional intelligence and the preferred age of sexual life until emotionally mature. The initiation of sexual activities at an earlier age strongly correlates with the inconsistency of parents in adolescent education.*

**Keywords:** *Adolescence; The style of education; Trait emotional intelligence; Sexuality.*

## 1 ÚVOD

Dospievanie je komplikovanou etapou v živote každého z nás, kedy sa z dieťaťa stáva dospelý jedinec. Dochádza k zmenám celej osobnosti vplyvom funkcie pohlavných hormónov, k formovaniu postavy, objavuje sa schopnosť reprodukcie, hľadanie vlastnej identity vo svete dospelých, čo má vplyv na správanie a prežívanie adolescenta. Rodina, škola, kamaráti predstavujú najvplyvnejšie sociálne skupiny pôsobiace v rôznej intenzite na rozvoj identity dospievajúceho jedinca (Vágnerová, 2012).

### **Rodina a výchovný štýl**

Nástup nového tisícročia má dopad aj na funkčnosť rodiny. V súčasnosti je preferované nemanželské spolužitie, postupne sa vytráca hlavná funkcia rodiny – reprodukcia. Pôrodnosť je úzko prepojená so zamestnanosťou, materstvo sa odkladá, v popredí sú záujmy jednotlivca. Vzájomným pôsobením v rodine dochádza k formovaniu štýlu výchovy. Každá rodina je výnimočná, preto aj uplatňovaný štýl v rodine je variabilný (Gáborová, 2007). Základom zdravo fungujúcej rodiny je aktívna komunikácia, ktorá predstavuje stavebný pilier pre adolescentov v ich ďalšom osobnom živote. Trendom dnešných rodín je mnohokrát postrádaná táto funkcia rodiny, adolescent nadobúda chaos a nástup do dospelosti je komplikovanejší (Vágnerová, 2012). Súčasným fenoménom nahrádzajúcim komunikáciu v rodine predstavujú práve médiá, počítače a internet.

Väčšina rodín s dospievajúcimi nemá ohotu rozprávať sa na tému sexualita. Rodičia nadobúdajú pocit, že je to úlohou výlučne školy. Škola zaujíma opačný názor, že je to súčasť rodinnej výchovy. Dochádza k alibizmu, pritom je to povinnosť ako rodiny, tak školy. Dospievajúci sú sklamaní a informácie sú nútení vyhľadávať od rovesníkov, z internetu a časopisov, ktoré ponúkajú síce kvantum informácií, ale tie sú skreslené (Poliaková, 2010).

### **Emocionálna inteligencia**

Od druhej polovice 20. storočia sa tlačí do povedomia psychológov verifikovanie nových druhov inteligencie, medzi ktoré spadá aj emocionálna inteligencia. Perspektíva chápania emócií inteligenciou vzbudzuje u odborníkov značnú pozornosť. Emócie sa podieľajú na riadení myslenia a správania. V našom výskume sme sa opierali o model črtovej emocionálnej inteligencie V. Petridesa, ktorý nazerá na emocionálnu inteligenciu ako na osobnostnú črtu, v zmysle správať sa určitým spôsobom. Jeho model je zložený zo 4 komponentov – well-being, sociabilita, sebakontrola, emocionalita a dvoch samostatne stojacich komponentov – adaptabilita a sebamotivácia (Kaliská, Nábělková & Salbot, 2015).

Kvalitu života adolescenta je možné zvyšovať aj rozvojom emocionálnej inteligencie.



Človek, ktorý dokáže ovládať svoje emócie a chápať emócie druhých vníma svoj život zmyslupnejšie. V dnešnom svete dochádza k zmenám spoločenských vzorov, čo so sebou prináša problémy, ktoré sa odzrkadľujú na dospievajúcej mládeži. Trendy ako hranie videohier, prílišné pozeranie televízie, množstvo času trávenia na internete by mali byť podnetom pre rodičov zaujať správny spôsob vo výchove so snahou naučiť svojich adolescentov porozumieť vlastným emóciám, pracovať s nimi a zvyšovať si tým svoje vlastné prežívanie. Rovnako škola má za povinnosť posilňovať emocionálne kompetencie jedincov ako sú sebaovládanie, sebauvedomenie, riešenie konfliktov, kooperáciu a empatiu (Gajdošová & Herényiová, 2006).

## **Sexualita adolescenta**

Človek od svojho počiatku je sexuálnou bytosťou, pričom k sexuálnej identifikácii dochádza od ranného detstva. Príchod adolescencie sprevádzaný vývinom sekundárnych pohlavných znakov, zmenou zovňajšku, prichádzajú aj citové väzby k opačnému pohlaviu. WHO definuje sexualitu ako: „centrálny aspekt ľudského bytia počas celého života jednotlivca a zahŕňa pohlavie, rodovú identitu a rodové roly, sexuálnu orientáciu, erotiku, pôžitok, intímnosť a reprodukciu“ (Vernarcová, 2011).

V modernej spoločnosti sú skúsenosti so sexom v období adolescencie spájané so spoločenským statusom mladistvých. Adolescenti preberajú postoje ako:

- 15. rok života je optimálny na začatie so sexuálnym životom
- Sexuálny styk je prejav zábavy
- Používanie kondómu alebo iných druhov antikoncepcie je len pre slabých (Weiss & kol., 2010).

Vychovávať adolescentov k zdravej sexualite by malo byť zahrnuté v predmete sexuálnej výchovy, v rámci učebných osnov. Účinnjšie je riešiť primárnu prevenciu včas, aby sme predchádzali riešeniu zložitejších problémov, ako tehotenstvo mladistvých, neakceptovanie vlastnej sexuality. Ak škola sprostredkuje dospievajúcim dostatočnú výchovu v oblasti sexuálneho zdravia, má to pozitívny vplyv pre nich aj nasledujúcu generáciu mladistvých (Černá & kol., 2007). Slovensko patrí medzi krajiny Európy, ktoré sa podieľajú na inštitucionálnom rozvoji sexuálnej výchovy. Jej súčasný obraz padá na problémoch v metodologickej oblasti – nie sú vytvorené jednotné teoretické základy, neexistujú jednoznačné termíny. Súčasťou osnov v školách je koncepcia výchovy k manželstvu a rodičovstvu (Poliaková, 2010). Kliment (2003) poukazuje na fakty vypovedajúce o situácii v krajinách so zavedenou sexuálnou výchovou do škôl (Nórsko, Dánsko, USA):

- o sexuálny život adolescentov začína neskôr
- o vedie k zníženiu výskytu pohlavne prenosných chorôb
- o klesá počet nežiaducich gravidít a rakoviny krčka maternice, znižuje úmrtnosť matiek (Kliment, 2003).

Adolescenti novej generácie majú neobmedzený prístup k médiám. Síce štúdia Bivenour (2014) tvrdí, že programy v TV z hľadiska celistvosti neposkytujú nadmerné množstvo sexuálneho obsahu, je potrebné mať na mysli fakt, že súčasná domácnosť

disponuje minimálne smartphonom a dospievajúci má tak neobmedzený prístup k informáciám.

## **Cieľ, výskumné otázky, hypotézy**

Cieľom nášho výskumu bolo preskúmať vzťah adolescentom percipovaného štýlu výchovy rodičov, jeho emocionálnej inteligencie a postojov k sexualite.

VO1: Existuje vzťah medzi črtovou emocionálnou inteligenciou a jej faktormi a štýlom výchovy rodičov?

VO2: Existuje rozdiel medzi štýlom výchovy rodičov a zdrojom získavania informácií o sexe?

VO3: Existuje vzťah medzi preferovaným vekom začiatku so sexuálnou aktivitou a úrovňou črtovej emocionálnej inteligencie?

H1: Rodičia sú nedostatočným zdrojom informácií o sexuálnom zdraví (Langmeier & Krejčířová 2006).

H2: Adolescenti získavajú najviac informácií o témach súvisiacich so sexualitou z médií (Weiss & kol., 2010).

## **2 METÓDA**

**Výskumný súbor:** 58 participantov vo veku 12 až 16 rokov, priemerný vek  $AM=14,06$  rokov. Testovú batériu vyplnili adolescenti 6. až 9. ročníka počas triednických hodín.

Na dosiahnutie stanoveného cieľa sme administrovali diagnostickú batériu tvorenú 4 dotazníkmi:

### **1. ADOR – hodnotenie štýlu výchovy v rodine**

Dotazník na zisťovanie postojov, správania a výchovných praktík oboch rodičov zvlášť, podľa toho ako ich vnímajú adolescenti. Má 50 položiek s frekvenciou odpovedí áno, čiastočne, nie. Rodinné prostredie opisuje v 5 škálach: pozitívny záujem (POZ), hostilita (HOS), autonómia (AUT), nedôslednosť (NED) a direktivita (DIR) (Matějček&Říčan, 1992).

### **2. TEIQue – ASF (Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Short form)**

Dotazník poskytuje dostatočné krytie konštruktu črtovej emocionálnej inteligencie vrátane jej faktorov (well – beingu, emocionality, sociability a sebakontroly). Táto verzia je vhodná pre adolescentov od 13 rokov, pozostáva z 30 položiek, na ktoré sa odpovedá v rozpätí 7 bodovej škály. Použili sme slovenskú verziu, ktorá poskytuje aj orientačné normy na báze percentilov (Kaliská, Nábělková & Salbot, 2015).

### **3. Dotazníky: Úroveň komunikácie o sexe a Miera informovanosti o sexualite**

V súčasnosti, aj keď je to zarážajúce, neexistuje štandardizovaný dotazník na meranie sexuálnej inteligencie mládeže. V rámci nami administrovanej batérie sme sa rozhodli

so súhlasom doc. PhDr. Evy Poliakovej, PhD, použiť jej dotazníky vytvorené pre firmu Bayer na realizáciu výskumu sexuality a predstáv o láske a vzťahoch, ktoré sú určené pre adolescentov (Poliaková, 2010). Každý z uvedených dotazníkov: Úroveň komunikácie o sexe a Miera informovanosti o sexualite pozostáva z 5 otázok a participant si volí jednu z troch možností odpovede.

### 3 VÝSLEDKY

Korelačná analýza vzťahov medzi črtovou emocionálnou inteligenciou a jej faktormi (well-being, emocionalita, sociabilita, sebakontrola) a štýlom výchovy otca a matky preukázala kladnú koreláciu medzi pozitívnym záujmom oboch rodičov (otec/ $\rho = ,265$ ,  $p < 0,01$ ; matka/ $\rho = ,234$ ,  $p < 0,05$ ) a celkovou emocionálnou inteligenciou.

Percentuálnym vyhodnotením sa nami skúmaní participantí až v 46,6% priznali, že sa s rodičmi o problémoch súvisiacich s láskou nerozprávajú a je to pre nich rodinné tabu. Nadväzne polovica adolescentov by chcela, aby sa s nimi rodičia otvorene porozprávali o láske, citoch, sexe, aby sa tak zabránilo ich zbytočným chybám. Nedostatočná ochota komunikácie zo strany rodičov vedie adolescentov k vyhľadávaniu informácií z iných zdroj ako sú kamaráti a to až u 56,9% participantov. Hneď za kamarátmi sa umiestnili televízia a časopisy (41,4%). Preferovanie hormonálnej antikoncepcnej metódy aplikovanej počas sexuálneho styku dominovalo u 72,4% participantov. 44,8% adolescentov považuje za najdôležitejšiu informáciu potrebnú vedieť pred prvým pohlavným stykom – aké je sexuálne zdravie. Adolescenti zaznačili, že by potrebovali doplniť informácie o všetkom, čo súvisí s kvalitou partnerských vzťahov.

Ako najvhodnejší vek na začatie so sexuálnym životom by až 48,3% participantov odporučilo vtedy, keď sa človek stane emocionálne zreloú osobnosťou. Iba 10,3% skúmaných adolescentov by začalo so sexuálnou aktivitou pred dovŕšením 16-teho roku života. Medzi preferovaným vekom začatia sexuálneho života a úrovňou črtovej emocionálnej inteligencie existuje stredne silný vzťah ( $\eta = ,282$ ). Participantí preferujúci začať sexuálne žiť pred dovŕšením 16-teho roku života disponujú nižšou úrovňou črtovej emocionálnej inteligencie (Mdn = 114) ako jedinci, ktorí preferovaný vek uvádzajú až po dosiahnutí sexuálnej zrelosti (Mdn = 139). Výsledky zisťovania existencie vzťahu medzi preferovaným vekom pre začatie sexuálneho života a štýlom výchovy u matky a aj otca uvádzame v Tab.1.

Tab. 1 Zhrnutie výsledkov

#### Začiatok sexuálneho života pred dovŕšením 16 roku života

↑ direktivita matky	↓ pozitivizmus a autonómia otca
↑ nedôslednosť matky, otca	↓ celková črtová EI
↑ hostilita otca	↓ well-being
	↓ emocionalita

Komparáciou štýlu výchovy rodičov a participantmi, ktorí nadobudli informácie o sexe z televízie a časopisov, tými, ktorí získali najviac informácií zo školy a adolescentmi, ktorých zdrojom informácií o sexe sú kamaráti, boli preukázané rozdiely iba v autonómii matky ( $Mdn=13$ ) a hostilite otca ( $Mdn=6$ ) u tých jedincov, ktorí získavajú vedomosti o sexe od kamarátov.

## 4 DISKUSIA

Spoločenský vývoj rodiny za posledné desaťročie spôsobil, že v rodinách prevláda strach a neistota z nezamestnanosti a následnej chudoby, čím dochádza k narušeniu vzťahov. Rodičia neposkytujú svojim adolescentom dostatočný prísun informácií. V rodinách prevláda absencia rozhovorov o témach sexuality, lásky a erotiky (Langmeier & Krejčířová 2006). Adolescenti si tieto informácie zháňajú sami rozhovormi s kamarátmi. Práve preto sa medzi hlavné zdroje získavania informácií o sexualite stávajú čoraz viac médiá a rovesníci (Weiss & kol., 2010).

V súčasnosti je vývoj sexuality posunutý. Menarché sa u dievčat dostavuje skôr ako to bolo v minulosti. Príčinou je sekulárna akcelerácia spôsobená zmenami v socioekonomických faktoroch a výžive (Černá & kol., 2007). Aj napriek hormonálnym zmenám, k prvému pohlavnému styku dochádza podľa Sisk & Foster (2004), až na konci adolescencie. Preferovaný vek na začatie sexuálnej aktivity je podľa adolescentov až keď sa človek stane emocionálne zrelo osobnosťou. Na druhej strane byť sexuálne aktívny zvyšuje status v rámci rovesníckej skupiny a s ním spojený aj obraz o sebe samom. Potreba zapadnúť medzi kolektív kamarátov ich nabáda k rizikómu sexuálnemu správaniu. Vysoká úroveň celkovej emocionálnej inteligencie napovedá o zrelosti adolescenta, pričom dokáže identifikovať svoje prežívanie, dokáže komunikovať s druhými a snaží sa naučiť regulovať svoje emócie, a až tak je pripravený na sexuálne aktivity (Poliaková, 2010).

V prostredí s nulovou toleranciou autonómie dochádza k trucu adolescenta. Dospievajúci priam vyhľadáva rizikové správanie, experimentuje a pohlavne aktívnym sa stáva v skoršom veku. Balkin et al. (2009) tvrdia, že prejavy agresie otca, hnev a odmietanie názorov adolescenta, vyvolávajú plachosť, neistotu a následne podliehajú názoru kamarátov. Rovnako poukazujú aj výsledky nášho výskumu, že názor adolescentov začať sexuálny život pred 16-tym rokom života je vo vzťahu s vysokou hostilitou otca aj matky, nedôslednosťou oboch rodičov, nedostatočnou voľnosťou a prílišnou direktivitou.

Škola ako činiteľ výchovy neposkytuje adolescentom dostatočné množstvo vedomostí o sexuálnom zdraví. V súčasnosti, síce existujú koncepty výchovy k rodičovstvu a manželstvu ako súčasť osnov etickej výchovy, ale učitelia majú málo reálnych hodín prebrať s dospievajúcimi kvantum informácií, ktoré sú potrebné k ich zdravému rozvoju sexuálneho života (Poliaková, Roľková & Šrámová, 2003). Škola by mala stimulovať správne a morálne akceptovateľné postoje k sexualite, láske a vzťahom. Školské prostredie má byť podnetným pre zdravý rozvoj adolescenta, kde môže uvoľnene zdieľať svoje emócie so svojimi rovesníkmi, učí sa tým porozumieť emóciám

iných, riešiť konflikty a práve tomu je venovaná značne malá pozornosť (Valihorová, 2013). Najvhodnejšia prevencia spočíva v spolupráci rodiny a školy, zosúladienie názorov poskytovaných adolescentom, čím sa dospelievajúci rýchlejšie zorientuje vo svete dospelých, ako aj v oblasti intímneho života. Realizáciou intervenčných programov v školách, s poukázaním na pestovanie kvalitných rovesníckych a partnerských vzťahov, by bolo možné ovplyvniť budúce správanie adolescentov súvisiace so sexualitou. Na základe výsledkov súhlasíme s Poliakovou (2010), že sexualita je hodnota, s ktorou sa dá pracovať. Implikáciu vidíme v organizovaní prednášok, besied, otvorených rozhovorov s odborníkmi, kde by boli adolescentovi sprostredkované a zodpovedané otázky, ktoré ho zaujímajú a nemusel by ich hľadať na internete.

Nami predkladaná štúdia má viaceré limity a hlavným je nedostatočná veľkosť výskumnej vzorky pre možnosti následného zovšeobecnenia na širšiu populáciu. Dotazníky Miera informácií o sexualite a Úroveň komunikácie o sexe po štatistickej analýze preukázali nízku vnútornú konzistenciu. Je zarážajúce, že pri tak aktuálnej a súčasnej problematike neexistuje žiadny štatisticky overený merací nástroj konštruktu ľudskej sexuality. Adolescenti dnešnej generácie sú pod neustálym vplyvom masmédií a verbálnu komunikáciu nahrádza virtuálna realita (Bienevour, 2014). Tento čoraz viac preferovaný jav, by nám mal poskytnúť zrkadlo, nie len ako psychológom, ale hlavne rodičom a učiteľom, ktorí sú najvplyvnejšími činiteľmi pri formovaní zrelej osobnosti adolescenta.

## LITERATÚRA

- Balkin, R. et al. (2009). The Relationship of Sexual Values and Emotional Awereness to Sexual Activity in Young Adulthood. *Adultspan Journal*, 8(1), 17-28.
- Bienevour, A. (2014). Tween, Teens, and Sexual on TV: An Analysis of Sexual Behavior in Adolescent Programming. Delaware: Faculty of The University of Delaware.
- Černá, M. & kol. (2007). Klinické aspekty pohlavného dospievania dievčat. *Gynekológia a pôrodnictvo*(14), 122-129.
- Gáborová, Ľ. (2007). Nondirektívny prístup vo výchove a vzdelávaní, 3. vyd. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- Gajdošová, E. & Herényiová, G. (2006). Rozvíjení emocioní inteligencie žáku: Prevence šikanování, intolerance a násilí medzi dospívajícími. Praha: Portál.
- Kaliská, L.; Nábělková, E. & Salbot, V. (2015). Dotazník črtovej emocionálnej inteligencie TEIQ-ue SF/ TEIQ-ue CSF: manuál k skráteným formám. Banská Bystrica: Belanium. Vydavateľstvo Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta.
- Kliment, M. (2003). Základné princípy sexuálnej výchovy ako záväzok vyplývajúci z

- medzinárodného dokumentu OSN. In G. Bianchi, Upgrade pre sexuálnu výchovu (s. 69-83). Bratislava: SAV VEDA.
- Langmeier, J. & Krejčířová, D. (2006). Vývojová psychologie. Praha: Grada Publishing.
- Matějček, Z., & Říčan, P. (1992). ADOR - Dotazník rodičovského jednání a postoju pro adolescenty. Bratislava: Psychodiagnostika.
- Poliaková, E. (6. Máj 2010). SME. Cit. 1. Máj 2010. Dostupné na Internete: SME: <https://primar.sme.sk/c/5356868/psychologicka-eva-poliakova-sex-je-obrovaska-energia-aj-hodnota.html>
- Poliaková, E.; Roľková, H. & Šrámová, B. (2016). Predčasné dospievanie a jeho psychologické, behaviorálne a pedagogické konzekvencie. Škola v kontexte psychológie zdravia a pozitívnej psychológie. Bratislava: Paneurópska vysoká škola, Fakulta psychológie.
- Sisk, C. L. & Foster, D. L. (2004). The Neural Basic od Puberty and Adolescence. National Neuscience(7), 1040-1047.
- Vágnerová, M. (2012). Vývojová psychologie: dĕtství a dospívání, Vyd. 2., dop. a přeprac. Praha: Karolinum .
- Valihorová, M. (2013). Psychologické aspekty výchovy. Žilina: Eurokódex.
- Vernarcová, J. (2011). Sexuálna výchova. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická Fakulta.
- Weiss, P. & kol. (2010). Sexuologie. Praha: Grada Publishing.

# UKAZOVATELE AGRESIVITY A NEFUNKČNÝCH PREJAVOV SPRÁVANIA U ROZCHÁDZAJÚCICH SA PARTNEROV

## INDIKÁTORS OF AGGRESSIVENESS AND NON-FUNCTIONAL BEHAVIOR OF SEPARATING PARTNERS

Elena FORTIS

POLYFORTI s.r.o., Bratislava

fortis.elena@gmail.com

**Abstrakt:** Cieľom výskumu bolo zistiť mieru agresivity a nefunkčných prejavov správania medzi rozvádzajúcimi sa manželmi a rozchádzajúcimi sa partnermi, ktorí vychovávali spoločné deti. Cieľom bolo taktiež zistiť, či boli v skúmaných pároch medzi partnermi isté dispozície osobnosti v korelácii s inými, alebo rovnakými dispozíciami osobnosti. Vo výskume sme použili Rorschachovú metódu a Hand Test. Zistili sme, že rozdiel v miere agresivity a paranoidity – hostility nenaznačuje rozdiely v žiadnom zo sledovaných ukazovateľov agresivity. Nezaznamenali sme významné rozdiely v agresivite, ani v pomere antisociálnych obsahov ku prosociálnym obsahom. Na základe výsledkov môžeme tvrdiť, že ženám boli namerané nižšie hodnoty v znakoch agresivity. Významný rozdiel medzi mužmi a ženami sme zistili v schopnosti fungovania v zmysluplných interpersonálnych rolách. Zaujímavým zistením je, že čím vyšší je index paranoidity u jedného z partnerov, tým je nižšia miera ukazovateľov psychopatológie u druhého partnera.

**Kľúčové slová:** agresivita, agresia, nefunkčné správanie, Handt Test, Rorschachova metóda

**Abstract:** The aim of research was identify indicators of aggressiveness and non-functional behaviour between divorcing marrieds and separating partners, which raise their children. The aim was also to find out wheter there were some disposition of personality in correlation, with other or the same disposition of personality in the pairs examined among the partners. In the research, we used te Rorschach method and Hand Test. We found that the difference in the level of aggression and paranoid - hostility does not indicate differences in any of the aggressiveness indicators observed. We did not notice significant differences in aggressiveness or proportion of antisocial content to prosocial content. Based on the results, we can assert that women were measured lower values in the signs of aggression. A significant difference between men and women is found in the ability to function in meaningful interpersonal rolls. An interesting finding is that the higher the paranoid index of one of the partners, the lower the level of psychopathology indicators in the other partner.

**Keywords:** aggressiveness, agression, non-functional behaviour, Hand Test, Rorschach test

# 1 ÚVOD

Konflikty v rodine, ktorým sú deti svedkami, veľmi emocionálne prežívajú, čo sa často podpisuje aj na ich vývine a neskoršom osobnom živote (Janošová, 2008). Deti sú schopné vnímať komunikačné vzorce rodičov a ich stratégie, a vďaka tomu môžu viac vnímať detaily konfliktov medzi rodičmi. Tieto obdobia sú často primárnou príčinou začínajúcich sa porúch správania sa dieťaťa v bezprostrednom aj v širšom sociálnom prostredí, osvojovanie si agresívnych vzorcov správania sa a začiatok zhoršovania v školskom prospechu. Rodičia, ktorí sú v procese odlúčenia, prezentujú pred súdom aj znalcom vysoký záujem o starostlivosť o deti po odlúčení, vyjadrujú lásku voči deťom a na druhej strane svojim neadekvátnym správaním deti frustrujú, traumatizujú. V záujme zachovania a neohrozenia vlastného sebaobrazu sa rodičia obviňujú navzájom za narušený psychický stav dieťaťa. Ak niektorý z rodičov má dispozíciu správať sa agresívne alebo s nefunkčnými prejavmi v správaní tvorí rizikové rodinné prostredie podmieňujúce poruchy správania sa detí. V procese odlúčenia rodičov sa stretávame s tým, že partneri stavajú deti do postavenia, kedy sa dieťa musí rozhodnúť pre jedného rodiča, čím toho druhého zavrhnú (Novák, 2007).

Počas znaleckej činnosti sme sa stretli so skutočnosťou, že súčasne so zistenou agresivitou a nefunkčnými prejavmi správania sa rodičov bol zistený aj rizikový osobnostný, emocionálny a sociálny vývin dieťaťa (napr. neurotický vývin, úzkostné prežívanie, prežívanie strachu, depresia a pod.).

Agresívne a násilné správanie medzi rodičmi je pomerne krátko skúmaný fenomén. Jedným z dôvodov je skutočnosť, že násilie a agresivita medzi rodičmi predstavuje širokospektrálny a mnohvrstvomý jav s rozličnými prejavmi, či stupňami intenzity. Domáce násilie je akákoľvek forma fyzického, emocionálne nepríjemného zaobchádzania s jedincom alebo sexuálneho nepríjemného správania medzi partnermi. Najčastejší výskyt násilia v partnerských a manželských vzťahoch je fyzické a psychické násilie (Čirtková, 2006).

Pri formulovaní výskumného cieľa nás zaujímalo, či budú rozdiely v ukazovateľoch agresivity a nefunkčných prejavov správania u mužov a žien v partnerských vzťahoch, ktorí v procese odlúčenia a vychovávajú spoločné deti.

## 2 METÓDA

Výskum bol realizovaný v rokoch 2015 – 2017, v ktorom sme spracovali údaje zo znaleckých posudkov v odbore psychológia. Znalecké posudky boli vypracované na žiadosť súdu vo veci úpravy rodičovských práv a povinností. Použitie informácií na vedecké, výskumné alebo vzdelávacie účely zo znaleckých posudkov nám umožnil § 13, ods. 3 zákona č. 382/2004 Z. z. o znalcoch tlmočníkoch a prekladateľoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Do výskumu bolo zaradených 32 znaleckých posudkov, čiže 32 párov. Priemerný vek mužov bol 40.19 rokov a žien 37.47 rokov. 21 párov bolo v procese rozvodového konania alebo boli v čase výskumu práve rozvedení a 11 párov žilo pred rozchodom v partnerstve bez sobáša. Všetky vyšetrované páry mali 1 – 4 deti.



V znaleckých posudkoch bolo využitých viacero metód, no do výskumu sme zaradili len tie metódy, ktoré boli použité u všetkých participantov. Na meranie ukazovateľov agresivity a nefunkčných prejavov správania u mužov a žien sme použili projektívne metódy Hand Test a Rorschachovu metódu.

Hand Test (Fridrich & Nociar, 1991) – testový materiál tvorí 10 kariet, pričom na desiatich z nich je nakreslená ľudská ruka a desiatu kartičku je prázdna. Úlohou vyšetrovanej osoby je postupne na jednotlivých kartách popísať „Čo by mohla robiť táto ruka?“, pričom odpovede sú hodnotené podľa skôrovacích kategórií., ktoré sú zoskupené do štyroch nadradených kategórií. Pomer zistených nadradených kategórií poskytuje celkový odhad bazálnej osobnostnej štruktúry.

Rorschachova metóda – je projektívna štrukturálna metóda, v ktorej sa manifestujú štrukturálne zvláštnosti osobnosti, vrátane ich štrukturálnych a funkčných zmien. Metóda taktiež odhaľuje subklinické psychopatologické príznaky. Metóda ROR je indikovaná v prípade diferenciálnej diagnostiky. Testový materiál je tvorený desiatimi štandardnými tabuľkami, z ktorých každá obsahuje viac-menej symetrickú škvrnu. Metóda umožňuje získať informácie o emotivite, interpersonálnych vzťahoch, percepčných kognitívnych funkciách a psychických poruchách (Řičan, Šebek, Ženatý & Morávek, 1981).

### 3 VÝSLEDKY

Vzhľadom na to, že sledovanie klasickej reliability jednotlivých projektívnych metód nie je obvyklé, reliabilitu nami zvolených metód sme overovali pomocou korelačnej analýzy jednotlivých ukazovateľov zvolených testov. V prípade, že ukazovatele agresivity a patológie medzi testami korelovali, považovali sme testy za dostatočne reliabilné.

Výsledky korelačnej analýzy dvoch testov sú zaznačené v Tabuľke 1 pre skupinu mužov a v Tabuľke 2 pre skupinu žien.

Tabuľka 1: Korelačná analýza jednotlivých ukazovateľov Hand Testu a Rorschachovej metódy u mužov (Spearmanova poradová korelácia)

		Rorschachova metóda				
		Počet všetkých odpovedí	Dzw %	Znaky agresivity	Index paranoidity	
Hand Test	Int+Env+Mal	$r_s$	0.682***	-0.031	0.418*	-0.436*
	+With	Sig.	0.000	0.867	0.017	0.013
	Int %	$r_s$	-0.189	-0.057	-0.115	-0.010
		Sig.	0.301	0.758	0.530	0.955
	Env %	$r_s$	-0.117	-0.365*	-0.599***	-0.166
		Sig.	0.525	0.040	0.000	0.363
	Mal %	$r_s$	0.200	0.199	0.570**	0.049
		Sig.	0.271	0.276	0.001	0.788
	With %	$r_s$	0.200	0.365*	0.481**	0.215
		Sig.	0.273	0.040	0.005	0.238
	Agg %	$r_s$	-0.101	-0.215	0.104	-0.053
		Sig.	0.584	0.238	0.570	0.775
	Aor pomer	$r_s$	-0.276	-0.019	-0.394*	0.150
		Sig.	0.126	0.918	0.026	0.413
	Path	$r_s$	0.361*	0.188	0.682***	0.182
		Sig.	0.042	0.302	0.000	0.319

Dzw% v Rorschachovej metóde, má negatívnu koreláciu s Env % v Hand Teste ( $r_s = -0.365$ ,  $p < 0.05$ ) ale pozitívnu koreláciu s With% v Hand Teste ( $r_s = 0.365$ ,  $p < 0.05$ ). Pri znakoch agresivity v Rorschachovej metóde sme pozorovali pomerne silnú negatívnu koreláciu s Env % v Hand Teste ( $r_s = -0.599$ ,  $p < 0.001$ ). Pomerne slabú negatívnu koreláciu sme zistili medzi znakmi agresivity v ROR a AOR pomerom v Hand Teste ( $r_s = -0.394$ ,  $p < 0.050$ ). Znaky agresivity v Rorschachovej metóde na druhej strane pozitívne korelovali s Mal % v Hand Teste ( $r_s = -0.570$ ,  $p = 0.001$ ).

Tabuľka 2: Korelačná analýza jednotlivých ukazovateľov Hand Testu a Rorschachovej metódy u žien (Spearmanova poradová korelácia).

		Rorschachova metóda				
		Počet všetkých odpovedí	Dzw %	Znaky agresivity	Index paranoidity	
Hand Test	Int+Env+Mal	$r_s$	0.240	0.137	0.029	0.044
	+With	Sig.	0.185	0.456	0.876	0.810
	Int %	$r_s$	-0.252	-0.059	-0.107	-0.174
		Sig.	0.164	0.750	0.559	0.341
	Env %	$r_s$	0.150	0.149	-0.088	-0.147
		Sig.	0.411	0.416	0.632	0.422
	Mal %	$r_s$	0.080	-0.088	0.132	0.225
		Sig.	0.663	0.632	0.472	0.215
	With %	$r_s$	0.210	-0.083	0.376*	0.383*
		Sig.	0.249	0.653	0.034	0.031
	Agg %	$r_s$	0.059	-0.007	0.020	-0.016
		Sig.	0.747	0.971	0.912	0.930
	Aor pomer	$r_s$	-0.217	-0.202	-0.032	-0.330
		Sig.	0.233	0.267	0.862	0.065
	Path	$r_s$	0.199	-0.134	0.418*	0.409*
		Sig.	0.275	0.465	0.017	0.020

U žien sme v porovnaní s mužmi našli menej korelácií, avšak trend zostal rovnaký. Znaky agresivity v Rorschachovej metóde pozitívne korelovali s With % v Hand Teste ( $r_s = 0.376$ ,  $p < 0.05$ ). Znaky agresivity v Rorschachovej metóde taktiež pozitívne korelovali s Path v Hand Teste ( $r_s = 0.418$ ,  $p < 0.05$ ). Pozitívnu koreláciu sme pozorovali aj medzi Indexom paranoidity v Rorschachovej metóde a With% v Hand Teste ( $r_s = 0.383$ ,  $p < 0.05$ ). Index paranoidity v Rorschachovej metóde pozitívne koreloval aj s Path v Hand Teste ( $r_s = 0.409$ ,  $p < 0.05$ ).

Pozorované korelácie v Tabuľke 1 a v Tabuľke 2 naznačujú, že testy merali podobné premenné a to ukazovatele agresivity a ukazovatele sociálne nefunkčných prejavov správania sa participantov. Testy sme preto považovali za dostatočne reliabilné pre ďalšiu analýzu.

Vzhľadom na veľkosť našej vzorky a na niektoré príliš veľké hodnoty skewness a kurtosis sme sa rozhodli v ďalšej analýze použiť neparametrické testy. Ako prvé sme sa rozhodli porovnať psychometrické diferencie mužov a žien v Hand Teste. Pre túto analýzu sme zvolili neparametrický Mann Whitney U test.

Tabuľka 3: Porovnanie mužov a žien v Hand teste (Mann Whitney U test).

	Mann-Whitney U	Sig.
Int+Env+Mal+With	428.00	0.258
Int %	308.00**	0.006
Env %	509.50	0.973
Mal %	454.50	0.432
With %	319.50**	0.008
Agg %	474.50	0.614
Aor pomer	480.00	0.667
Path	347.50*	0.026

Výsledky v Tabuľke 3 hovoria o psychometrických diferenciách mužov a žien v ukazovateľoch Int%, With% a Path. Medzi mužmi a ženami bol štatisticky významný rozdiel v Int % ( $U=308.00$ ,  $p < 0.01$ ). U mužov sme pozorovali nižšiu priemernú hodnotu Int % (46.33) ako u žien (57.47). Ďalší štatisticky významný rozdiel medzi mužmi a ženami bol v ukazovateli With % ( $U=319.50$ ,  $p < 0.01$ ). Priemerná hodnota With % bola u mužov vyššia (14.62) ako u žien (5.34). Štatisticky významný rozdiel medzi mužmi a ženami sme našli aj v ukazovateli Path ( $U=347$ ).

Na porovnanie výsledkov v Rorschachovej metóde mužov a žien v jednotlivých ukazovateľoch, sme použili neparametrický Mann Whitney U test. Výsledky sú zaznačené v Tabuľke 4.

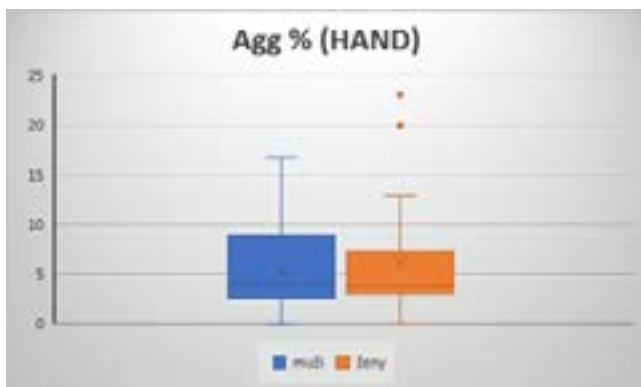
Tabuľka 4: Porovnanie mužov a žien v Rorschachovej metóde (Mann Whitney U test).

	Mann-Whitney U	Sig.
Počet všetkých odpovedí	495.00	0.819
Dzw %	503.50	0.909
Znaky agresivity	486.50	0.723
Index paranoidity	480.00	0.667

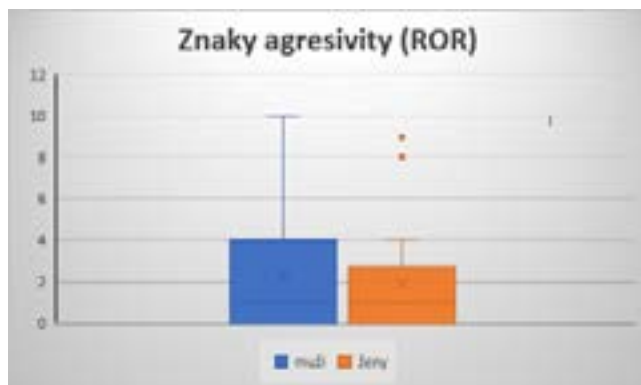
Porovnanie mužov a žien v Rorschachovej metóde nenaznačuje významné rozdiely v žiadnom zo sledovaných ukazovateľov agresivity.

Napriek tomu, že v znakoch agresivity nie je štatisticky významný rozdiel, pri skúmaní rozloženia nameraných hodnôt môžeme konštatovať, že ženy mali o čosi nižšie hodnoty v znakoch agresivity ako muži (ženy priemer = 1,91; skewness = 1,78; kurtosis = 2,57; muži priemer = 2,28; skewness = 1,33; kurtosis = 0,68;), (Graf č. 5 - 7).

Graf č. 5: Porovnanie agresivity medzi mužmi a ženami v ukazovateli Agg%



Graf č. 6: Porovnanie agresivity medzi mužmi a ženami v ukazovateli znaky agresivity



Graf č. 7: Porovnanie agresivity medzi mužmi a ženami v ukazovateli Dzw%



V našom výskume sme sa rozhodli sledovať aj, či existuje určitá pravidelnosť, ako sa páry utvárajú. Konkrétne, či sa v našej vzorke zvyčajne objavovali isté osobnosti na strane mužov alebo žien v páre s inými alebo s osobnosťami s porovnateľnými dispozíciami ich partnerov. Napríklad, či bolo zvyčajné, že v páre mali obaja partneri dispozície správať sa agresívne, alebo sa skôr ukazovalo, že agresívna osoba bola zvyčajne v páre s menej agresívnou. V analýze sme každý pár považovali za samostatnú jednotku, ktorej charakteristiky boli ukazovatele zistené projektívnymi metódami v osobnosti muža a ukazovatele zistené projektívnymi metódami v osobnosti ženy. Tieto premenné sme následne navzájom korelovali aby sme našli súvislosti medzi osobnosťami muža a ženy v pároch. Pre túto korelačnú analýzu sme použili Spearmanovú poradovú koreláciu. Z celej korelačnej matice sme vybrali len relevantné (napríklad, ak počet odpovedí v jednom teste koreloval s počtom odpovedí v druhom teste, takéto výsledky sme nepovažovali za relevantné) a signifikantné výsledky, ktoré sú zapísané v Tabuľke 5.

Tabuľka 5: Vzťah medzi charakteristikami, vyjadrenými niektorými ukazovateľmi v Hand Teste a v Rorschachovej metóde, muža a ženy v páre (Spearmanova poradová korelácia).

		muž			
			Hand Test Mal %	Rorschachova metóda znaky agresivity	Rorschachova metóda index paranoidity
žena	Hand Test Err %	$r_s$	0.363*	0.375*	0.256
		Sig.	0.041	0.035	0.157
	Hand Test With %	$r_s$	-0.183	-0.184	-0.551**
		Sig.	0.316	0.312	0.001

Hand Path	$r_s$	-0.138	-0.161	-0.427*
	Sig.	0.452	0.377	0.015
Rorschachova metóda index paranoidity	$r_s$	-0.286	-0.423*	-0.275
	Sig.	0.113	0.016	0.128

Pri korelačnej analýze niektorých ukazovateľov v Hand Teste a v Rorschachovej metóde u muža a ženy v páre, sme našli významnú pozitívnu koreláciu medzi Mal % v Hand Teste u muža a Env % v Hand teste ženy v pároch ( $r_s = 0.363$ ,  $p < 0.05$ ). Rovnako významnú pozitívnu koreláciu sme našli medzi znakmi agresivity v Rorschachovej metóde muža a Env % v Hand Teste ženy v pároch ( $r_s = 0.375$ ,  $p < 0.05$ ). Tieto korelácie sú však blízko hladiny významnosti, preto ich považujeme za pomerne slabšie. Významnú a tiež silnejšiu negatívnu koreláciu sme pozorovali medzi indexom paranoidity v Rorschachovej metóde muža a With % v Hand Teste ženy v pároch ( $r_s = -0.551$ ,  $p = 0.001$ ). Index paranoidity v Rorschachovej metóde u muža negatívne koreloval aj s Path skóre v Hand Teste ženy v pároch ( $r_s = -0.427$ ,  $p < 0.05$ ). Nakoniec sme negatívnu koreláciu zistili aj medzi znakmi agresivity v Rorschachovej metóde u muža a indexom paranoidity v Rorschachovej metóde u ženy v pároch ( $r_s = -0.423$ ,  $p < 0.05$ ). Výsledky naznačujú, že ak má v páre jeden z partnerov viac nefunkčných prejavov správania, druhý z partnerov má viac relatívne zdravých dispozícií osobnosti.

#### 4 DISKUSIA

Predmetom nášho výskumného záujmu bolo sledovanie, či v našej vzorke respondentov – rodičia, ktorí sú v procese odlúčenia, bol rozdiel medzi mužmi a ženami v ukazovateľoch agresivity a nefunkčných prejavov správania. Zaujímalo nás tiež, či existuje v našej vzorke určitá pravidelnosť, ako sa páry utvárajú, a to, či sa v našej vzorke zvyčajne objavovali isté osobnosti na strane mužov alebo žien v páre s inými alebo s osobnosťami s porovnateľnými dispozíciami ich partnerov.

Zistili sme, že porovnanie mužov a žien v Rorschachovej metóde nenaznačuje významné rozdiely v miere agresivity v ukazovateli (Dzw%) a v miere ukazovateľov paranoidity – hostility medzi. Nezistili sme ani signifikantné rozdiely v agresivite, ako ju zachytáva Hand Test.

Pri skúmaní pomeru antisociálnych obsahov ku prosociálnym obsahom Hand Testom sme nezistili významné rozdiely medzi mužmi a ženami. Napriek tomu, že v ukazovateľoch agresivity nie je štatisticky významný rozdiel, pri skúmaní rozloženia nameraných hodnôt môžeme konštatovať, že ženy mali o čosi nižšie hodnoty v znakoch agresivity ako muži. Výsledky naznačujú, že medzi mužmi v rámci našej výskumnej vzorky sú jedinci, ktorý majú tendenciu k agresívnemu správaniu vo vyššej miere ako ženy.

V miere ukazovateľov behaviorálnych tendencií medzi mužmi a ženami sme nezistili štatisticky významný rozdiel, t. j. medzi mužmi a ženami nie je rozdiel v psychologickom záujme o neosobnú oblasť.

Pri analýze diferencií medzi mužmi a ženami v ukazovateľoch nefunkčného správania

sme zistili významný štatistický rozdiel v miere ukazovateľov v schopnosti fungovania v zmysluplných interpersonálnych rolách. U žien je častejšie tendencia k pozitívne otvorenému prejavu správania sa a citlivosť v interakcii s inými osobami, ako u mužov.

Významný rozdiel medzi mužmi a ženami sme zistili aj v miere ukazovateľov narušených adaptačných schopností medzi mužmi a ženami. Ženy sú častejšie ako muži adaptovanými jedincami, ktorí sa prepracovali k istým prototypovým spôsobom správania, a ktoré sú pre nich funkčné a uspokojujúce.

Pri skúmaní rozdielu v aproximatívnej miere množstva psychopatológie medzi mužmi a ženami sme zistili štatisticky významný rozdiel. Muži majú častejšie ako ženy tendencie k maladjustívnemu správaniu a k ťažkostiam v adaptácii a k zlyhávaniu pri uspokojovaní potrieb.

Zaujímavé zistenia sme dosiahli v otázke, či budú v páre isté dispozície osobností na strane mužov alebo žien korelovať s inými alebo rovnakými dispozíciami osobností ich partnerov resp. partneriek, resp. či existuje v našej vzorke určitá pravidelnosť, ako sa páry utvárajú, konkrétne, či sa v našej vzorke zvyčajne objavovali isté osobnosti na strane mužov alebo žien v páre s inými alebo s osobnosťami s porovnateľnými dispozíciami ich partnerov. Muži s narušenými adaptačnými schopnosťami tvoria manželský/partnerský pár so ženami, ktoré sú adaptovanými jedincami s osvojeným istým prototypovým spôsobom správania, a ktoré sú pre ne funkčné a uspokojujúce. Ďalším zistením je, že čím vyšší je u mužov index paranoidity, tým je nižšia miera ukazovateľov psychopatológie u žien, resp. čím je vyššia miera ukazovateľov psychopatológie u žien, tým je nižší index paranoidity u muža. Výsledky naznačujú, že ak má v páre jeden z partnerov viac nefunkčných prejavov správania, druhý z partnerov má viac relatívne zdravých dispozícií osobnosti. Rovnako výsledky potvrdzujú, že ženy a muži sú približne rovnako agresívni.

Metódy nášho výskumu nám však neumožňujú rozlišovať fyzickú, resp. priamu agresivitu alebo verbálnu, resp. nepriamu agresivitu. Rovnako za limit nášho výskumu považujeme veľkosť výskumnej vzorky. Preto odporúčame overiť naše zistenia na vyššom počte participantov.

## LITERATÚRA

- Čirtková, L. (2006). Domáci násilí. *Kriminalista*. 3/2006. Dostupné online <http://www.mvcr.cz/casopisy/kriminalistika/2006/03/cirtkova.pdf>
- Fridrich, J., Nociar, A. (1991). *Test ruky*. Bratislava: Psychodiagnostika
- Janošová, P. (2008). *Dívčí a chlapecká identita – vývoj a úskalí*. Praha: Grada
- Novák, T. (2007). *Hádky v manželství. Jak je řešit a předcházet jim*. Praha: Grada
- Říčan, P., Šebek, M., Ženatý, J., Morávek, S. (1981). *Úvod do Rorchachovy metody*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy
- Sejčová, Ľ. (2010). *Dieťa ako obeť násilia*. Bratislava: Album
- zákon č. 382/2004 Z. z. o znalcoch tlmočníkoch a prekladateľoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov

# VÝZNAM A KVALITA RODINNÉHO PROSTREDIA PRE PACIENTKY PO LIEČBE RAKOVINY PRSNÍKA

## IMPORTANCE AND QUALITY OF FAMILY ENVIRONMENT FOR BREAST CANCER PATIENTS

Veronika CHLEBCOVÁ

Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola, Bratislava  
v.chlebcova@gmail.com

**Abstrakt:** V príspevku prezentujeme výsledky výskumu, ktorý sa zameriava na význam a kvalitu rodinného prostredia pre pacientky po liečbe rakoviny prsníka. Priblížime podporu, ktorú pacientkam poskytujú najbližší, a tiež úlohu a postavenie detí pacientok, ktoré sa na rozdiel od rovesníkov dostávajú do dramatickej a často traumatizujúcej životnej situácie. Budeme sa tiež venovať špecifickým problémom, ktoré súvisia s onkologickou liečbou a ich dopad na vzťahy a fungovanie rodiny. Cieľom výskumu bolo zmapovať podporu a problémy v rodine pacientok po liečbe rakoviny prsníka. Hlavnou metódou zberu dát bol pološtrukturovaný rozhovor. Výskumný súbor tvorilo 6 pacientok po ukončení onkologickej liečby rakoviny prsníka vo veku 39 až 63 rokov. Zo záverov exploračnej analýzy vyplýva, že pacientky vnímajú podporu od všetkých členov rodiny v rôznej forme a intenzite. Najväčšiu podporu vnímajú od manžela, partnera a detí. Problémy súvisiace s rodinou sa týkajú najmä vzťahov a pochopenia, a to predovšetkým zo strany širšej rodiny. Za najvýraznejšie limity považujeme nejednotné výskumné prostredie a spomienkový optimizmus participantiek.

**KLúčové slová:** rodinné prostredie, rakovina prsníka, onkopsychológia

**Abstract:** In this paper we present results of research of importance and quality of family environment for breast cancer patients. We will touch theme support for patients from close relatives, then role of their children, whom are unlike their peers in a dramatic and often traumatize life situation. We will concern about specific problems connected to oncology treatment and their impact to relations and family functioning. The aim of research was to map the support and problems in families of breast cancer survivors. The main method was semi-structured interview. 6 patients after oncology treatment at the age of 39-63 were participated. The results of explorative analyse showed that patients feel support from all family members in a different form and intensity. The biggest support they feel from husband, partner or children. Problems they talked were about relations and undersanding mostly from extended family. Limits of our research are research environment and retrospective optimism.

**Keywords:** family environment, breast cancer, oncopsychology



# 1 ÚVOD

Posledné roky sledujeme posun vo výskume v oblasti onkopsychológie, ktorá má vo svete významné postavenie. Je súčasťou klinickej starostlivosti o pacientov a celú rodinu (7;8). Väčšina výskumov sa venuje samotným pacientkam, avšak už menej rodine, ktorá sa ocitá v náročnej životnej situácii. Rakovina prsníka a každé onkologické ochorenie je ochorením celej rodiny. Zasahuje do života každého člena rodiny – rodičov, súrodencov, partnera, detí, preto je potrebná práca s celou rodinou. Čoraz častejšie prichádzajú za psychológom rodinní príslušníci s vlastným problémom spracovania ochorenia blízkeho, vlastnými strachmi, ale aj s cieľom naučiť sa ako komunikovať o ochorení, ako byť oporou (2).

Keď sa na to pozrieme z pohľadu pacientky → z plnohodnotnej, fungujúcej matky sa stáva pacient. Musí riešiť kto ju zastúpi počas liečby, postará sa o deti, keďže ona nevláda a veľa času trávi v nemocnici. V niektorých prípadoch musí byť izolovaná, prichádza k odlúčeniu od detí. Nevie byť naplno ani matkou, ani pacientkou. S týmto prichádzajú výčitky, stres, depresia, frustrácia, úzkosť, vytvárajú sa komunikačné bariéry medzi partnermi a v rodine. Ak sa na to pozrieme z pohľadu rodiny, tá sa „môže iba pozerat“ na trápenie pacientky, jej stav, ťažkosti súvisiace s liečbou a často sa u nich vytvára viac otázok, neistota a pocity bezmocnosti. Tieto problémy sa môžu postupne vytratiť alebo pokračujú aj po ukončení liečby (2).

V príspevku sa zameriavame sa pacientky s rakovinou prsníka a priblížime postavenie a situáciu každého člena rodiny. S príchodom rakoviny sa manželka a matka dostáva do (ďalšej) novej roly – učí sa tieto roly skĺbiť, nájsť balans medzi vlastnými potrebami a potrebami rodiny a detí. Liečba prináša mnohé fyzické obmedzenia, strachy, zmeny nálad, pacientky sa musia vyrovnáť s existenciou ochorenia, ktoré ich ohrozuje na živote, po liečbe prichádza strach z recidívy, finančné a existenčné problémy. Popri tomto všetkom zostáva životnou partnerkou a matkou. Musí sa vyrovnáť s tým, že nedokáže venovať toľko energie a času svojim blízkym ako predtým, nemá fyzickú silu na aktivity, ktoré boli pre ňu bežné. Témy dôležité pre pacientky v súvislosti s rodinou sú dôsledky ochorenia na rodinu, komunikácia a otázka kedy, ako a čo všetko povedať svojmu dieťaťu, potreby detí, rola rodiča, strach o budúcnosť a rola matky po ukončení liečby (14).

To, akým spôsobom ovplyvňuje ochorenie matky dieťa závisí aj od veku dieťaťa, množstva informácií, ktoré vie o ochorení všeobecne a o stave svojej matky, rodinného prostredia a zázemia. Pre rodičov je veľmi náročné nájsť hranicu, čo a koľko informácií povedať dieťaťu. Pri rozhodovaní sa o informovaní detí sa objavuje 21 faktorov, pričom najvýraznejšie sú tri: zvyšovanie emocionálneho bremena, zvyšovanie obavy, dostanie sa do šoku. Ide o faktory, ktoré boli podnetom pre ne/informovanie dieťaťa. Zdieľanie informácií s dieťaťom závisí tiež od fázy liečby, v ktorej sa matka nachádza (16). Je potrebné dbať na formu, akou sú deťom podávané informácie (11). Je vhodné, aby boli prítomní obaja rodičia, treba dbať na vhodný čas a nerušené prostredie, prejavenie dôvery, vedenie rozhovoru s láskou a citlivo (15).

„Deti by nemali poznať bolesť. Patrí do sveta dospelých. Deti by ju nemali zakúsiť,

lebo keď ju raz zažijú, vytratí sa z nich detstvo“ Chrinstiaan Barnard. Každý si prajeme, aby deti zažívali detstvo, aby ich nič netrápilo a mali naň krásne spomienky. Toto však nie je vždy možné. Sú v živote situácie, kedy sa ideálny svet dramaticky mení a z detí sa zo dňa na deň stávajú dospelí, mení sa ich uvažovanie a postavenie. Toto sa týka najmä starších detí pacientok, keďže si oveľa viac uvedomujú závažnosť ochorenia, avšak táto situácia ovplyvňuje deti od najmenšieho veku. Adolescentov zaujíma emocionálne prežívanie matky, spôsoby akým môžu pomôcť; musia sa vysporiadať s otázkou prežitia matky a strach o jej život, potreba informácií (vážnosť ochorenia, nežiaduce účinky), objavuje sa strach a otázky o riziku vlastného ochorenia (6;11). Adolescenti oceňujú mať kontakt na odborníka, autentické a úprimné podporné gestá ako objatie alebo verbálna podpora, dôležité sú pre nich vzťahy v rodine, medzi priateľmi a v škole, podporné skupiny a komunita (11). Ochorenie rodiča je zároveň pre dieťa skúsenosťou a môže viesť k posttraumatickému rozvoju. Zahŕňa to napríklad zmenu priorít, váženie si života, zlepšenie medziľudských vzťahov. Ide o rast napriek bolesti (4; 10).

Významnú rolu v tejto situácii zohráva otec – prítomnosť počas prvého rozhovoru, pri ďalších rozhovoroch a uisťovaní sa, že deti situácii a informáciám rozumejú, pri komunikácii so školou, poskytovaní podpory, znižovaní strachu o matku, pri diskusii o fyzických zmenách. Ochorenie vzťahy medzi rodičmi vo väčšine rodín upevní a dochádza k vzájomnému zblíženiu sa (6;11).

Vo výskume sme sa zamerali na pacientky po liečbe rakoviny prsníka. Zisťovali sme akú rolu má v tejto životnej situácii pre ne rodina, aká je podpora od rodiny a aké problémy prináša z ich pohľadu ochorenie do rodiny. Cieľom výskumu bolo zmapovať podporu a problémy v rodine pacientok po liečbe rakoviny prsníka. Na základe teoretických a empirických východísk a cieľov výskumu sme si stanovili 2 výskumné otázky (ďalej len VO):

VO1: Aké problémy v rodine opisujú pacientky po ukončení liečby rakoviny prsníka?

VO2: Akú podporu v rodine opisujú pacientky po ukončení liečby rakoviny prsníka?

## 2 METÓDA

Ide o výskum kvalitatívny, exploračný. Hlavnou metódou zberu dát bol pološtruktúrovaný rozhovor. Rozhovory boli nahrávané, využili sme doslovnú transkripciu a obsahovú analýzu. Rozhovory boli sprostredkované Martinou Beškovou a za pomoci OZ Amazonky.

Výskumný súbor tvorilo 6 pacientok po liečbe rakoviny prsníka, ktoré absolvovali CHL (chirurgickú liečbu) a/alebo CHT (chemoterapiu) a/alebo RT (rádioterapiu) a HL (hormonálnu liečbu). Bližšie informácie o participantkách a ich rodinnom prostredí:

P1: 39 rokov, liečbu začala keď mala 36 rokov. Absolvovala CHL, CHT, RT a momentálne je druhý rok na HL. Je vydatá a má 3 deti vo veku 6, 10 a 11 rokov.

P2: 54 rokov, keď jej ochorenie diagnostikovali, mala 51 rokov. Absolvovala radikálnu CHL a momentálne je tretí rok na HL. Je vdova (manžel jej zomrel niekoľko rokov pred liečbou). Má 3 dcéry vo veku 18, 27 a 31 rokov.

P3: 60 rokov a keď jej diagnostikovali ochorenie mala 53 rokov. Absolvovala CHL,

CHT, RT a je rok po ukončení HL. Je rozvedená (rozvedená bola už pred diagnostikovaním), bez partnera a má jednu dcéru.

P4: 40 rokov a v čase diagnostikovania mala 39 rokov. Absolvovala CHL, RT a momentálne je rok na HL. Je vydatá a má 2 deti.

P5: 63 rokov, keď jej ochorenie diagnostikovali mala 57 rokov. Absolvovala CHL, CHT, RT a momentálne je piaty rok v HL. Je vdova, jej manžel zomrel na následky chemoterapie. Táto strata je pre ňu stále veľmi bolestivá a aj pre dôvod jeho úmrtia znášala diagnózu rakovina zle. Má 2 deti a 4 vnúčatá.

P6: 46 rokov a keď jej ochorenie diagnostikovali mala 40 rokov. Absolvovala 3 operácie (radikálnu operáciu, operáciu na odstránenie metastázy pod kľúčnou kosťou a operáciu na odstránenie metastázy na pľúcach), CHT, RT a momentálne je 7 mesiacov na HL. Je rozvedená, ale žije s partnerom, má jedného syna.

### 3 VÝSLEDKY

Podporu od rodiny vnímajú participantky veľmi intenzívne a ako veľmi dôležitú. Táto podpora môže byť od manžela, partnera, detí, rodičov vo forme povzbudenia, ohľaduplnosti, prítomnosti pri vyšetreniach, materiálnej pomoci, pomoc pri starostlivosti o domácnosť (o deti, upratovanie, nákupy).

#### Pacientka, rakovina a rodinné prostredie

Fyzické problémy ovplyvňujú fungovanie pacientok v každodennom živote, ich bežné činnosti. Patientky sa stretávajú s najrôznejšími problémami a v ich zvládaní má významnú úlohu rodina a blízki, ich akceptovanie stavu pacientky a podpora: „Takže vôbec ma netlačili do toho, že teraz už musím začať makat'. Nie, proste keď som to necítila, tak som nešla, keď som sa cítila, tak som išla. Som teda robila, s deťmi pomáhala a tieto veci“ (P1).

Rodinu zasahuje aj strach, a to v dvoch formách. Je to strach pacientky o budúcnosť a rodinu a strach ostatných členov rodiny. Strach o budúcnosť a rodinu popisuje napr. P2 „a ja som vlastne vtedy riešila nielen zdravotný stav, ale svoju situáciu rapidne..... čo bude robiť moje 15 ročné dieťa, keby sa so mnou niečo stalo, tak vlastne ona nie je dospelá a nemôže rozhodovať sama za seba..... že ako sa vysporiadať s tým, že, že čo by bolo, keby som nebola.... to boli moje väčšie obavy ako ten zdravotný stav“ a P6: „vieš, stále to vnímam tak, že ja umriem, ale im budem chýbať“. Strachy rodiny a blízkych (manžel, partner, deti, širšia rodina) sú súčasťou vzťahov, pričom participantky vnímajú, že strach o ne pretrváva do súčasnosti. P3 hovorí o svojej dcére: „Ona skôr mala ona tak strach, vnútorný, ale povedala som, XXX, ja to dám, s tým sa vôbec netráp“, P4 o svojom manželovi: „Viem, že ho to asi trápi, ale nejak sme sa o tom ani ne bavili a vždy keď aj teraz idem na kontrolu, vždy sa bojí. Podľa mňa to ostane v nás a povie on mi tak, že neboj, dobre bude“, P5 opisuje strach svojich detí „v rodine cítim, že tá dcéra sa o mňa bojí stále, ako ..... dcéra, keď niečo, či je v poriadku a bola si na kontrole? Bojí sa o mňa. Tak cítim, že má väčší strach“ a širšej rodiny „a taká tá rodina, ako sesternice alebo sestra, tá, tá. Ja som najmladšia, ony sú staršie a to nie, tam skôr

taký strach a také“.

### Pacientka, rakovina a jej manžel/partner

Z nášho výskumného súboru boli dve participantky vydaté a jedna rozvedená žijúca s partnerom. Všetky tri participantky vnímajú pomoc a podporu partnera pri starostlivosti o deti a domácnosť, psychickú podporu. P1 hovorí „ono to nie po ukončení, stále od manžela, najväčšia podpora..... ten manžel je v podstate stále so mnou a od neho mám najväčšiu podporu, aby som to zvládala, aby som keď mi je fakt nanič, on to proste dá“.

Problémy v partnerstve sa objavili v oblasti sexuality. Z troch participantiek, ktoré mali partnera, jedna participantka povedala, že mala problém, ale nechcela sa k nemu vyjadrovať, jedna bola ochotná a jedna sa k tejto téme nijakým spôsobom nevyjadřila. P6 hovorila o probléme so zníženou chuťou a o fyzických prekážkach: „so sexualitou mám ja problém, lebo nemám ani toľko chute na sex a ani nemám tým, že som vlastne v umelom prechode, nemám, ani to telo nie je tak akoby pripravené, nie je tam tá, ten mesačný cyklus, je pošva suchá“.

Keď sa povie rodina, veľa z nás si predstaví mamu, otca a dieťa. Sú však situácie, v dnešnej dobe čoraz častejšie, kedy po rozvode rodičov žije dieťa v domácnosti s matkou. Rovnako pri odvození matky. Pre dieťa predstavuje rozvod alebo úmrtie rodiča rizikový faktor, náročnú životnú situáciu. Ak sa v takomto prípade matka stáva onkologickou pacientkou, je situácia rodiny krízová. P2 je vdova a vníma, že niektoré problémy súviseli/ia čiastočne s týmto. Hovorila okrem iných problémoch aj o finančných problémoch: „som riešila z čoho budem žiť. Z čoho sa budem liečiť a teraz vieš, že vlastne ja som živila tú rodinu“. Ako nevýhodu vnímala, že nemá manžela, ktorý by jej pomáhal. Naopak sa vyjadřila, že je to výhoda v tom, že nemusí riešiť otázku „ako ma bude môj partner vidieť po operácii“.

### Pacientka, rakovina a jej deti

Od detí pociťujú participantky najmä psychickú podporu, prítomnosť a pomoc v starostlivosti o domácnosť. P2, ktorá nemá partnera hovorila iba o podpore od dcér: „ale tu mám asi najväčšiu podporu, musím povedať od mojich báb“. Podobne to opisuje aj P3, ktorá nemá partnera, jej dcéra bola počas liečby na strednej škole, ale teraz „už je ďaleko väčšia podpora“. P4 je vydatá, ale „mňa veľmi držala tá dcéra, ona má 19..... a držala ma asi viac ako môj muž“.

P6 hovorí o podpore od partnera a syna tým, že jej robili prekvapenia a radosti a pomáhajú v domácnosti „to som delegovala na chlapov, ktorí sa toho úplne zhostili akože v pohode, čiže ja už robím tie menšie práce a na tie väčšie mi už oni pomáhajú“. Opisuje tiež systém, ktorý jej pomáha, a ktorý „si zaviedli“ počas liečby a trvá „chlapci ma nikdy neľutovali, oni boli na mňa takí veľmi tvrdí, rázni a nevyučovali ma z ničoho, práve naopak..... dohodli sme sa napríklad, že keď ja budem potrebovať poľutovať, tak im to musím povedať a vtedy naozaj ma objímu, poľutujú, pohladkajú..... keď si to vypýtam to dostanem, ale potom zase ideme do toho tvrdého režimu“.

### Pacientka, rakovina a širšia rodina

Participantky v rozprávaní kládli dôraz na pochopenie v pozitívnom aj negatívnom zmysle a malo rôzne podoby. Je pre ne veľmi dôležité a zohráva významnú rolu počas a po onkologickej liečbe. Členovia rodiny participantkám pomáhajú, snažia sa ich pochopiť, avšak aj pre nich je to veľmi náročné. Napriek tomu, že sa snažia, nedokážu naplno pochopiť prežívanie pacientky. Nepochopenie od rodiny - rodičov a súrodencov sa prejavuje napríklad „a naši mali nejaké zdravotné, nejaké mierne problémy proste, no a ona mi to nahádzala (sestra), že ja za všetko môžem, že rodičia boli celý čas so mnou, a že som sebecká, že furt len ich využívam“ (P1). Táto participantka tiež opisuje reakcie svojich rodičov: „boli takí, že boli so mnou, ale v podstate akoby neboli“. Zároveň od nich dostávala pomoc pri starostlivosti o deti, cítila od nich podporu, avšak súčasne nepochopenie a v konečnom dôsledku im to vzťahy mierne zhoršilo. Od širšej rodiny, ako súrodenci, sesternice opisovali participantky skôr podporu psychickú, ale väčšmi skôr strach, snaha o zľahčenie.

## 4 DISKUSIA

Podpora rodiny a priateľov je podporným a zároveň rizikovým faktorom. Čím podpora klesá, tým sa zvyšuje riziko vzniku depresie alebo prejavov depresívnych symptómov. Podporu rodiny pacientky vnímajú najmä od manžela/partnera a detí v najrôznejšej forme (psychická podpora, pomoc v domácnosti a i.) (12). Rovnako podporu opisovali aj participantky v našom výskume.

S príchodom rakoviny prichádzajú aj „skúšky“ vzťahov. Zmeny vo vzťahoch sú bežnými, „rakovina je prirodzený filter kvalitných vzťahov“ (1). Zmeny vo vzťahoch môžu byť pozitívne alebo negatívne. Z rozhovorov vyplýva, že vzťahy v blízkej rodine sa zlepšili, upevnili, napr. P1 hovorí o vzťahu so svojim mužom „my sme sa začali rozprávať. Ako nie, že by sme sa predtým nerozprávali, ale viac sme sa tak začali akože čo ako cítime, a to nám tak trošku zdvihlo také, takú tú úroveň vzťahu“ alebo P4 „Tak doma, to akože svokra, tá veľmi, to akože, čo som ja veľmi, my sme mali dobrý vzťah so svokrou vždy. Ja mám veľmi dobrých svokrovcov, ale nikdy mi nebola taká blízka“. Pomoc pri starostlivosti o deti poskytujú aj starí rodičia a širšia rodina (6).

Fungovanie rodiny ovplyvňujú aj fyzické problémy spojené s ochorením a nežiaduce účinky liečby. Súčasťou CHL je resekcia lymfatických uzlín, čo spôsobuje vznik sekundárneho lymfedému. Potrebné je pravidelné cvičenie, vyhýbanie sa presilovaniu a zaťažovaniu, noseniu ťažkých predmetov a ťažším domácim prácam. Ide o chronické ochorenie a výrazne ovplyvňuje život pacientky (9). Je to problém, pri ktorom je veľmi významná pomoc rodiny a vzájomná spolupráca. „Teraz je už veľa vecí, ktoré nerobím, neumývam okná, neprášim veľké koberce“(P6). Avšak obmedzenia sú veľmi prísne a pre ženu, matku, babku veľmi ťažko dodržiateľné, pr. P2: „No hádam mi nechcete povedať, že si svoju vnučku, ktorá má proste 10 kilo, že ja si ju nezdvihnem nikdy v živote už“.

Fyzické problémy majú vplyv aj na partnerský vzťah. Liečba môže spôsobovať prejavy menopauzy, ničenie vaječnikov, vnútrovaginálne bolesti, zmena prsníka (tvar, veľkosť, štruktúra), zníženie sexuálnej aktivity zo strany pacientky, menšia túžba, suchá

pošva a bolesti. 70% vyličených pacientov uvádza problémy v tejto oblasti (3;13). Zmena prsníka môže mať vplyv aj na správanie partnera, napríklad preferenciou zdravého prsníka (3). Problémy v sexualite znižujú kvalitu života oboch partnerov. Pri týchto problémoch je dôležité zamerať sa v terapii na prácu s párom, nielen s pacientkou samostatne (5). V páre je podľa P6 dôležitá komunikácia: „To zasa sú veci, ktoré keď máš blízkeho partnera a dokážete o tom spolu komunikovať, tak úplne v pohode. Len teda treba o tom hovoriť.“

Počas a po liečbe rakoviny sa nielen matka, ale aj deti dostávajú do inej roly. Prechádza na ne väčšia zodpovednosť, viac pomáhajú rodičom, podieľajú sa na fungovaní domácnosti a rodiny. Napriek tomu, že sa rodičia snažia, aby ochorenie matky nezasaňovalo do ich života, nie je to vždy možné. Majú menej času na kamarátov a vlastné záľuby, mnohí sú nútení začať skoro pracovať, vzdať sa vlastných snov a štúdia, očakáva sa od nich oveľa viac ako od väčšiny ich rovesníkov. V krátkom okamihu sa virtuálne deti dostávajú do reálneho sveta. Táto situácia ich núti rýchlejšie dospieť a mení sa aj ich pohľad na život. Okrem zmien v rodine sa tieto deti stretávajú s problémami v škole (napr. nepochopenie od spolužiakov, zhoršený prospech).

Pacientky opisujú svoje problémy: finančné, strach, fyzické problémy a i. No toto nie sú len ich problémy, sú to problémy celej rodiny a majú vplyv na všetkých členov rodiny. Potreby, ktoré majú deti, partneri pacientok a pacientky samé sú veľmi špecifické a individuálne, závisia okrem iného od osobnej a rodinnej situácie. Pri práci s rodinou onkologickej pacientky je potrebný individuálny prístup, ktorý zohľadňuje všetky špecifiká rodiny.

Limitmi výskumu sú nejednotné výskumné prostredie a spomienkový optimizmus. Pre budúci výskum považujeme za vhodné kvalitatívne analyzovať výpovede všetkých členov rodiny pre komplexný pohľad na fungovanie rodiny, zmeny a jej problémy.

## LITERATÚRA

- Alakšová, L. (2016). Osobná komunikácia dňa 29.3.2016, Bratislava.
- Alakšová, L. (2017). Osobná komunikácia dňa 26.10.2017, Bratislava.
- Barthakur, M. S. a kol. (2017). Body Image and Sexuality in Women Survivors of Breast Cancer in India: Qualitative Findings. *Indian Journal of Palliative Care*, 23, 7-13, doi:10.4103/0973.197954
- Davey, P. M. a kol. (2011). „We are survivors too“: African-American youths' experiences of coping with parental breast cancer. *Psycho-Oncology*, 20, 77-87, doi: 10.1002/pon.1712
- Dow, J. & Sheldon, L. K. (2015). Breast Cancer Survivors and Sexuality: A review of the Literature Concerning Sexual Functioning, Assessment Tools, and Evidence-Based Interventions. *Clinical Journal of Oncology Nursing*, 9(4), 456-461. doi: 10.1188/15.CJON.456-461
- Forrest, G. a kol. (2009). Breast cancer in young families: a qualitative interview study of fathers and their role and communication with their children following the diagnosis of maternal breast cancer. *Psycho-Oncology*, 18, 96-103, doi: 10.1002/pon.1387

- Holland, J. C. (2002). History of Psycho-Oncology: Overcoming Attitudinal and Conceptual Barriers. *Psychosomatic Medicine*, 64, 206-221. doi: 0033-3174/02/6402-0206
- Holland, J. C. & Weiss, T. R. (2010). History of Psycho-Oncology. In J. C. Holland, W. S. Breitbart, P. B. Jacobsen, & R. S. McCorkle, (Eds.), *Psycho-Oncology* (s. 3-12). Oxford: Oxford University Press.
- Husarovičová, E. (2009). *Lymfedém hornej končatiny. Prevencia a liečba*. Bratislava: Liga proti rakovine.
- Kissil, K. a kol. (2010). „It Has Been a Good Growing Experience for Me“: Growth Experiences Among African American Youth Coping With Parental Cancer. *Families Systems & Health*, 28(3), 274-289. doi: 10.1037/a0020001
- Kristjanson, L. J. a kol. (2004). Information and Support Needs of Adolescent Children of Women With Breast Cancer. *Oncology Nursing Forum*, 31(1), 11-119, doi: 10.1188/04.ONF.111-119
- Loi, C. X. A. a kol. (2013). Risk factors associated with increased depressive symptoms among Latinas diagnosed with breast cancer within 5 years of survivorship, *Psycho-Oncology*, 22, 2779-2788. doi: 10.1002/pon.3357
- Pillai-Friedman, S. & Ashline, J. L. (2014). Women, breast cancer survivorship, sexual losses, and disenfranchised grief - a treatment model for clinicians. *Sexual and Reallition-ship Therapy*, 29(4), 436-453. doi: 10.1080/14681994.2014.934340
- Stiffler, D. a kol. (2008). Parenting Experiences With Adolescent Daughters When Mothers Have Breast Cancer. *Oncology Nursing Forum*, 35(1), doi: 10.1188/08.ONF.113-120
- Strehler-Kamphausen, B. (2012). *Mám rakovinu. Ako to povedať svojmu dieťaťu*. Bratislava: Liga proti rakovine.
- Yoshida, S. a kol. (2010). A qualitative study of decision-making by breast cancer patients about telling their children about their illness. *Support Care Cancer*, 18, 439-447, doi: 10.1007/s00520-009-0682-7

Štúdia bola spracovaná v rámci grantu VEGA č. 1/0305/18, Kognitívno-existenciálny profil a špecifiká posttraumatického rozvoja u odliečených onkologických pacientov (cancer survivors).

# SÚVISLOSTI EMOCIONÁLNEJ INTELIGENCIE, SOCIÁLNO-EMOCIONÁLNEHO ZDRAVIA A TVORIVOSTI U ADOLESCENTOV

## THE RELATIONSHIPS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE, SOCIAL-EMOTIONAL HEALTH AND CREATIVITY OF ADOLESCENTS

Eva SZOBIOVÁ

Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola, Bratislava  
eva.szobiova@paneurouni.com

**Abstrakt:** Príspevok prináša analýzu výsledkov skúmania vzťahov emocionálnej inteligencie, sociálno-emocionálneho zdravia a tvorivosti u 100 adolescentov (s priemerným vekom 13,8 r.) pomocou dotazníka črtovej emocionálnej inteligencie TEIQue-SF (Petrides & Furnham, 2001), dotazníka sociálno-emocionálneho zdravia SEHS-S (Furlong et al., 2014) a subtestov Neúplné figúry a Zlepšenie hračky Torranceho testu tvorivého myslenia TTCT (Jurčová, Szobiová, 2008; Szobiová, 2016). Výsledky výskumu nepotvrdili významný vzťah medzi emocionálnou inteligenciou (EI) a tvorivosťou, ani kovitalitou ako ukazovateľom sociálno-emocionálneho zdravia a tvorivosťou adolescentov, no potvrdil sa pozitívny vzťah EI a sociálno-emocionálneho zdravia.

**KLúčové slová:** Emocionálna inteligencia; sociálno-emocionálne zdravie; kovitalita; tvorivosť; adolescenti

**Abstract:** The paper presents the analysis of reasearch results of emotional intelligence, socio-emotional health and creativity research in 100 adolescents with an average age of 13,8 years using the TEIQue-SF Trait emotional intelligence questionnaire (Petrides & Furnham, 2001), the SEHS-S Social-emotional Health survey (Furlong et al., 2014) and the subtests of Incomplete Figures and Improving of toy of the Torrance Test of Creative Thinking TTCT (Jurčová, Szobiová, 2008; Szobiová, 2016). The research results did not confirm the significant relationship between emotional intelligence (EI) and creativity, nor covitality as an indicator of socio-emotional health and adolescent creativity, but the positive relationship between EI and socio-emotional health was confirmed.

**Keywords:** Emotional intelligence; social-emotional health; covitality; creativity; adolescents

## 1 ÚVOD

Emocionálna inteligencia „reflektuje vzájomnú interakciu kognitívneho a afektívneho komponentu osobnosti“ (Kaliská, Nábělková & Salbot, 2015, s. 6). Wharamová (2013,



s.21) charakterizuje emocionálnu inteligenciu ako „potenciál byť si vedomý a využívať svoje emócie pri komunikácii so sebou samým a ostatnými, zvládať a motivovať seba samého a ostatných prostredníctvom chápania emócií.“ Zároveň opisuje človeka s vysokým EQ ako jednotlivca, ktorý je optimisticky naladený, prispôsobivejší a flexibilnejší, má väčšiu sebadôveru, menej potláča svoju prirodzenosť, je priateľský, vie, čo ho motivuje, má lepšie vyvinuté vedomie seba samého a ďalšie. Toto sú vlastnosti, ktoré sú súčasťou faktorov (Well-being, Emocionalita, Sociabilita, Sebakontrola, Adaptabilita, Sebamotivácia) v modeli črtovej emocionálnej inteligencie (Petrides & Fuhrman, 2001), ale prelínajú sa aj modelom sociálno-emocionálneho zdravia (Furlong, 2015) ako psychologické dispozície, ktoré sú spojené najmä so zmyslom emocionálnej kompetencie, s pocitom zaangažovanosti v živote, so zmyslom dôvery v seba, so zmyslom dôvery v druhých (Furlong, Dowby, Carnazzo, Boveri & Kim, 2014). Zároveň tvoria kovitalitu, ktorú Furlong (2015) chápe ako synergetický efekt pozitívneho mentálneho zdravia vyplývajúceho zo súhry medzi viacerými pozitívnymi psychologickými časťami (indikátormi) jedinca. Vlastnosti ako flexibilita, sebadôvera, spontánnosť, motivácia a vedomie vlastnej vnútornej sily sú tiež súčasťou tvorivosti ako základnej psychickej potenciality, ktorá je daná individuálnymi dispozíciami jedinca, jeho výchovou, vzdelaním, prostredím a inými (Szobiová, 2016). Kognitívne, sociálne a motivačno-emocionálne črty osobnosti sú tiež súčasťou modelu tvorivej osobnosti a Feist (2010) ich považuje za súčasť vplyvov na tvorivé myslenie a správanie. V období adolescencie charakterizovanom ako obdobie druhej individualizácie sa objavujú tendencie venovať pozornosť vlastným emóciám, zamerať sa k vlastnému ja, zvládať a motivovať seba samého, porozumieť sebe a iným. Podľa Alberta (1996 in Dacey, Lennon, 2000) môže v období puberty nastať „mŕtve obdobie tvorivosti“, kedy sociálne a edukačné vplyvy môžu akcentovať jasnosť myslenia a konvenčnosť v správaní, čo znižuje pravdepodobnosť tvorivého správania. Tlak rovesníkov na konformitu a spoločenský trend precvičovať divergentne mysliacich na konvergentných sa môže prejaviť v poklese tvorivosti 12-13ročných. No nepochybne existujú tvoriví jedinci, ktorí sa napriek tomu angažujú v živote, búrajú bariéry okolo seba, čo vytvára priestor na prejavenie ich tvorivosti. Tvorivé schopnosti častokrát korelujú s osobnostnými vlastnosťami ako sebestačnosť, sebadôvera, entuziazmus, bezstarostnosť a emotívnosť (Szobiová, 2016).

Existujú empirické štúdie, ktoré potvrdili pozitívnu súvislosť emócií s vyjadrením tvorivých myšlienok a nápadov (Hirt, 1999; Isen, 2001). V súčasnosti pribúdajú výskumy, ktoré priniesli dôkazy o tom, že tvorivé schopnosti a emocionálna inteligencia (EI) ovplyvňujú psychické zdravie jednotlivcov (Davis & Humphrey, 2012; Filippello et al., 2018; Zeidner & Matthews, 2017). Nakoľko EI zahŕňa aj kapacitu adaptovať sa na zmeny a riešiť problémy (ako interpersonálne, tak osobné), je možné očakávať prepojenie s tvorivosťou. Výskumy potvrdili, že EI môže nepriamo ovplyvňovať tvorivé myslenie prostredníctvom regulácie nálad tým, že poznanie a regulovanie vlastných emócií umožňuje jednotlivcovi implementovať tvorivé riešenia do svojho správania, aby sa s problémom nielen kognitívne, ale aj emočne vysporiadal (Isen, 1999; Ramy et al. 2014; Ivcevic et al., 2007).

Na základe uvedeného je otázka skúmania emocionálnej inteligencie (rozpoznania, re-

gulovania a pomenovania ako vlastných emócií, tak emócií iných ľudí), sociálno-emocionálneho zdravia (psychologických dispozícií a zručností spojených s pozitívnym vývinom jedinca) a tvorivosti (schopnosti a potenciality flexibilne produkovať nové, originálne nápady) v súčasnosti aktuálnou témou, zvlášť u adolescentov, ktorí môžu profitovať z každej z uvedených charakteristík v prospech optimálneho prosperovania v živote.

V našej štúdií sa opierame o teóriu črtovej emocionálnej inteligencie. Jej autor Petrides chápe EI ako súbor komponentov tvorený osobnostnými vlastnosťami, ktoré sa vzťahujú k emocionálnemu prežívaniu jednotlivca. Ide o sebebripísané schopnosti a behaviorálne dispozície nesúce prísun emócií, ktoré následne prinášajú rôzne štýly správania a prežívania (Petrides & Furnham, 2001).

Model sociálno-emocionálneho zdravia (Furlong et al., 2014) predstavuje pre nás východisko pri uchopení problematiky duševného zdravia ako kovitality v zmysle efektu vyplývajúceho zo súhry 16 pozitívnych psychologických indikátorov v podobe 4 domén (Emocionálnej kompetencie, Životnej zaangažovanosti, Dôvery v seba a Dôvery v iných).

V oblasti tvorivosti vychádzame z teórie tvorivého intelektu Guilforda (1967), prenesenej do jeho modelu intelektových schopností, v ktorom je tvorivosť ukotvená v produkovani nových myšlienok a nápadov striedaním postupov konvergentného a divergentného myslenia. Torrance (1964) opierajúc sa o Guilfordovu koncepciu vymedzuje tvorivosť ako proces formulovania a testovania hypotéz, v ktorom najtypickejšou vlastnosťou je flexibilita. Podľa neho je tvorivosť ovplyvňovaná faktormi fluencie, flexibility, originality a tvorivej sily (Jurčová, Szobiová, 2008), ktoré boli predmetom nášho skúmania.

Primárnym cieľom našej práce bolo preskúmať súvislosti medzi črtovou EI, sociálno-emocionálnym zdravím a tvorivosťou adolescentov. Položili sme si nasledovné výskumné otázky a hypotézu:

VO1: Súvisí emocionálna črtová inteligencia s faktormi verbálnej a neverbálnej tvorivosti u adolescentov?

VO2: Súvisia dimenzie sociálno-emocionálneho zdravia s faktormi verbálnej a neverbálnej tvorivosti adolescentov?

H1: Predpokladáme, že existuje pozitívna korelácia medzi sumačným indexom črtovej emocionálnej inteligencie a indexom Kovitality a jeho jednotlivých dimenzií (Joshi, 2016).

## 2 METÓDA

Výskum sme realizovali so 112 adolescentmi 7.- 9. ročníka základných škôl v Dunajskej Strede. Úplné údaje sme získali od 100 žiakov (59 dievčat a 41 chlapcov), ktorých priemerný vek bol 13,38 r., SD = 0,99. Početné zastúpenie 7. a 8. ročníka bolo podobné (37, 39), deviatkov bolo 24. Zber dát sa realizoval v decembri 2016 v priestoroch ZŠ v priebehu 1 vyučovacej hodiny (45 minút). Participanti boli v úvode výskumu oboznámení s jeho cieľom a základnými informáciami (dobrovoľnosť, anonymita, možnosť

získať spätnú väzbu o výsledkoch) a od každého sme získali informovaný súhlas podpísaný rodičom o zúčastnení sa v našom výskume (Pfaffová, 2017; Kossárová, 2017). Na meranie emocionálnej inteligencie sme použili Dotazník črtovej EI, krátka forma (TEIQue SF), ktorého autorom je Petrides a Furnham (2006). Obsahuje 30 položiek, na ktoré respondent odpovedá výberom 1 z možností na 7bodovej škále (1=úplne nesúhlasím až 7=úplne súhlasím). Teoretické rozpätie je 30-210 bodov. Celková reliabilita dotazníka v zmysle vnútornej konzistencie sa javí ako vysoká  $\alpha = 0,87$  (Petrides, 2009). Nábělková a Kaliská uvádzajú u 717 adolescentov Cronbachovu  $\alpha = 0,81$  (Kaliská, Nábělková & Salbot, 2015).

Sociálno-emocionálne zdravie sme merali dotazníkom Sociálno-emocionálneho zdravia (Social Emotional Health Survey- Secondary (SEHS-S). Autorom je Furlong et al. (2014), ktorý uskutočnil starostlivé analýzy. Tie preukázali pozitívne odozvy študentov na 36 (v slovenskej verzii 37) položiek hodnotených na 4bodovej škále (1 = úplne nepravdivé, 2 = trochu pravdivé, 3 = takmer pravdivé, 4 = veľmi pravdivé). Výskum (Furlong et al., 2014) v Kalifornii v USA s 1119 študentmi ukázal dostatočnú vnútornú konzistenciu ( $\alpha = 0,91 - 0,95$ ). Celkový dotazník SEHS má silnú validitu a pozitívne koreluje so subjektívnym prežívaním pohody ( $r$ 's = 0.67 – 0.78), (Telef, Furlong, 2017). V podmienkach Slovenska dotazník SEHS-S použil Radnóti (2016), zistil reliabilitu domén ( $\alpha = 0,532$  Emočná kompetencia,  $\alpha = 0,71$  Sebadôvera,  $\alpha = 0,73$  Dôvera v iných a  $\alpha = 0,803$  Životná zaangažovanosť). Domény tvoria konštrukt nazvaný kovitalita. Celkový index kovitality sa pohybuje v rozpätí 36-148, pričom pri  $\leq 85$  sa jedná o nízku úroveň sociálno - emocionálneho zdravia, pri 86-106 o nižší priemer, pri 107-127 o vyšší priemer a pri  $\geq 128$  o vysokú úroveň sociálno - emocionálneho zdravia (Furlong, et al., 2014).

Torranceho testy na meranie tvorivého myslenia umožnili v našom výskume identifikovať základné faktory tvorivého myslenia. Testy majú verbálnu a figurálnu formu a my sme využili obe formy (Neúplné figúry a Zlepšenie hračky), ktoré zachytávajú faktory divergentného myslenia: fluencia - predstavuje počet relevantných odpovedí; flexibilita - znázorňuje počet presunov v myslení; originalita- opisuje odklon od zrejmeho, bežného (Jurčová, Szobiová, 2008; Szobiová, 2016). Vyhodnocovali sme aj ukazovatele tvorivej sily (emocionálne vyjadrenie, príbeh, pohyb alebo akciu, názov/titul, syntézu, neobvyklú perspektívu, humor, bohatosť, metafory či iným spôsobom využitú fantáziu) ako to odporúčal Torrance (Kim, 2006). Hodnotili sme figurálnu fluenciu - produkciu množstva jednotiek (maximálne skóre 10 bodov); figurálnu flexibilitu - hodnotila sa jedným bodom za každý dokreslený obrázok, ktorý nebol rovnaký ako ostatné (skóre 0-9 bodov); figurálnu originalitu (0-3 body za každú doplnenú figúru; dohromady 0-30 bodov za všetky dotvorené obrázky). Pri hodnotení tvorivej sily mohli žiaci získať jeden bod za každý z 12 ukazovateľov. Zlepšenie hračky (slona) sme vyhodnocovali v ukazovateľoch verbálnej fluencie =počet odpovedí (1 bod za každú adekvátnu odpoveď), verbálnej flexibility =počet rôznych kategórií zlepšenia hračky), verbálnu originalitu odpovede (v zmysle novosti a neobvyklosti 0-7 bodov). Torranceho testy prešli validáciou v roku 1997 na základe odpovedí 55 600 žiakov a manuál vyšiel v roku 1998. Reliabilita figurálneho testu je v rozmedzí 0,89 - 0,94 a testu verbálnej tvorivosti

je vyššia ako 0,90 (Kim, 2006). Clampham (2004) preukázal vysokú vnútornú konzistenciu TTCT ( $\alpha = 0,91$ ).

### 3 VÝSLEDKY

Na skúmanie vnútornej konzistencie nami použitých metodík sme použili Cronbachovo alfa, vyjadrujúce presnosť merania. Reliabilita Testu emocionálnej inteligencie bola uspokojivá  $\alpha = 0,754$ . Čo sa týka celkovej Kovitality, hodnota  $\alpha = 0,754$ . Jej dimenzie taktiež nadobúdali uspokojivú hodnotu: Sebadôvera ( $\alpha = 0,735$ ); Dôvera v iných ( $\alpha = 0,727$ ); Emocionálna kompetencia ( $\alpha = 0,787$ ); Životná zaangažovanosť ( $\alpha = 0,855$ ). Reliabilita celkovej verbálnej tvorivosti bola  $\alpha = 0,68$  a neverbálnej tvorivosti  $\alpha = 0,58$ ; čo neznačí veľmi uspokojivú úroveň. Celková úroveň reliability jednotlivých dimenzií bola fluencia  $\alpha = 0,55$ ; flexibilita  $\alpha = 0,59$ ; originalita  $\alpha = 0,33$ .

Vizuálnym posúdením histogramov početností jednotlivých empirických premenných (stredových hodnôt súboru, hodnôt šikmosti a krivosti) ako aj testom normality (Shapiro-Wilkov test) sme prišli k záveru, že distribúcia väčšiny nami použitých škál nemá normálne rozloženie. Iba rozloženie v neverbálnej originalite a neverbálnej tvorivosti je normálne. Preto sme preferovali neparametrické metódy pri štatistickom spracovaní dát pred parametrickými (vyžitie poradovej korelácie Spearmana pred Pearsonovou koreláciou).

Tab.1: Spearmanove korelácie medzi emocionálnou črtovou inteligenciou a faktormi verbálnej a neverbálnej tvorivosti (N=100)

	TEIQ	Vflue	Vflex	Vorig	Nflue	Nflex	Norig	Tv. sila
TEIQ	1,00	0,00	-0,2	0,02	-0,01	0,02	-0,10	-,231*
Vflue		1	,890*	,609*	,400*	,426*	,349*	0,09
Vflex			1	,661*	,441*	,441*	,370*	0,183
Vorig				1	,407*	,407*	,228*	0,145
Nflue					1	,950*	,476*	,229*
Nflex						1	,474*	,252*
Norig							1	,564*
Tv. sila								1

Poznámka: \*  $p < 0,05$  (dvojstranný test)

V tabuľke 1 vidíme, že sa nevyskytla žiadna významná korelácia medzi emocionálnou črtovou inteligenciou a faktormi verbálnej tvorivosti. Avšak zistili sme nízku negatívnu koreláciu medzi tvorivou silou a črtovou emocionálnou inteligenciou  $r = -0,231$  ( $p < 0,05$ ). Medzi ostatnými faktormi neverbálnej tvorivosti a črtovej emocionálnej inteligencie sa nenašli žiadne významné vzťahy. Celková verbálna tvorivosť pozitívne a silno korelovala s jej jednotlivými faktormi (fluencia  $r = 0,77^{**}$ ; flexibilita  $0,824^{**}$ ; originalita  $r = 0,96^{**}$ ). Celková neverbálna tvorivosť pozitívne korelovala s jej jednotlivými faktormi len o čosi menej (fluencia  $r = 0,68^{**}$ , flexibilita  $r = 6,8^{**}$ ; originalita  $r = 0,94^{**}$ ;

tvorivá sila  $r=0,63^{**}$ ). Medzi črtovou emocionálnou inteligenciou a celkovou verbálnou a neverbálnou tvorivosťou sa nevyskytli významné korelácie ( $r=-0,001$ ;  $r=-0,111$ ).

Tab.2: Spearmanove korelácie medzi sociálno-emocionálnym zdravím a verbálnou tvorivosťou (N=100)

	Vflue	Vflex	Vorig	Verbálna tvorivosť
iKovitality	0,070	0,071	0,092	0,074
Sebadôvera	0,150	0,146	0,148	0,149
Dôvera v iných	0,078	0,065	0,037	-0,017
Emocionálna kompetencia	-0,006	0,019	0,036	0,016
Životná zaangažovanosť	0,012	0,035	0,110	0,076

Poznámka: \*  $p < 0,05$  (dvojstranný test)

Z tabuliek 2 a 3 možno vidieť, že neexistuje žiadna významná korelácia medzi Indexom Kovitality, jeho jednotlivých dimenzií; tvorivosťou a jej jednotlivými faktormi (fluencia, flexibilita, originalita, tvorivá sila).

Tab.3: Spearmanove korelácie medzi sociálno-emocionálnym zdravím a neverbálnou tvorivosťou (N=100)

	Nflue	nflex	Norig	Tvorivá sila	Neverbálna tvorivosť
iKovitality	-0,013	0,012	-0,110	-0,126	-0,103
Sebadôvera	0,103	0,116	-0,046	-0,184	-0,036
Dôvera v iných	-0,028	-0,017	-0,079	-0,070	-0,073
Emocionálna kompetencia	-0,036	0,002	-0,008	-0,133	-0,032
Životná zaangažovanosť	0,024	0,052	-0,062	-0,013	-0,042

Poznámka: \*  $p < 0,05$  (dvojstranný test)

Tabuľka 4 Spearmanove korelácie medzi sociálno-emocionálnym zdravím a črtovou emocionálnou inteligenciou (N=100)

	TEIQ	iKovitality	Sebadôvera	Dôvera v iných	Emocionálna kompetencia	Životná zaangažovanosť
TEIQ	1,00	0,588*	0,579*	0,410*	0,415*	0,402*
iKovitality		1	0,690*	0,753*	0,716*	0,792*
Sebadôvera			1	0,426*	0,373*	0,444*
Dôvera v iných				1	0,401*	0,464*
Emocionálna kompetencia					1	0,474*
Životná Zaangažovanosť						1

Poznámka: \*  $p < 0,05$  (dvojstranný test)

Na základe údajov tabuľky 4 môžeme tvrdiť, že medzi všetkými dimenziami sociálno-emocionálneho zdravia a črtovej emocionálnej inteligencie existujú pozitívne korelácie, ktoré boli aj významné. Medzi sumačným indexom črtovej emocionálnej inteligencie a indexom Kovitality existuje silná korelácia  $p=0,588^*$ . Podobná silná korelácia sa vyskytla medzi črtovou emocionálnou inteligenciou a Sebadôverou  $r=0,579^*$ . O niečo slabšie korelácie sa zistili medzi črtovou emocionálnou inteligenciou a ostatnými dimenziami sociálno-emocionálneho zdravia. Sumačný index črtovej emocionálnej inteligencie a Dôvery v iných ( $r=0,410^*$ ); Emocionálnej kompetencie ( $r=0,415^*$ ); Životnej zaangažovanosti ( $r=0,402^*$ ). Korelácie medzi indexom Kovitality a jej jednotlivými dimenziami boli silné. Index Kovitality a Sebadôvera ( $p=0,690^*$ ), Dôvera v iných ( $p=0,753^*$ ), Emocionálna kompetencia ( $p=0,714^*$ ), Životná zaangažovanosť ( $p=0,792^*$ ).

## 4 DISKUSIA

Primárnym cieľom štúdie bolo zistiť, či existujú vzťahy medzi emocionálnou inteligenciou, tvorivosťou a duševným zdravím adolescentov. Vychádzali sme pritom jednak z poznatkov vývinovej psychológie o prelínaní emocionálnych a kognitívnych zložiek osobnosti u adolescentov, tiež z chápania emocionálnej inteligencie ako interakcie kognitívnych a emocionálnych charakteristík (Petrides, 2009), z koncepcie sociálno-emocionálneho zdravia Furlonga et al. (2014), ktorá je založená na predpoklade, že prosperujúcou podmienkou života adolescenta je pozitívne presvedčenie a dôvera v seba samého, dôvera v druhých, pocit emocionálnej kompetencie a zaangažovanosť v každodennom živote. Opierali sme sa tiež o zistenia, že tvorivé schopnosti častokrát korelujú s osobnostnými vlastnosťami ako sebestačnosť, sebadôvera, entuziazmus, bezstarostnosť a emotívnosť (Szobiová, 2016) a sociálnymi a motivačno-emocionálnymi črtami osobnosti (Feist, 2010).

Pri skúmaní vzťahov medzi emocionálnou inteligenciou a tvorivosťou sa neukázali žiadne významné vzťahy, až na tvorivú silu (VO1, tabuľka 1). Tento výsledok podporuje teóriu, že emócie nijakým spôsobom nesúvisia s tvorivým myslením (Orenbakh, 1999). Podobné výsledky zistila pri analýze vzťahu črtovej EI a tvorivosti u 84 gymnazistov vo veku 18-20 rokov Koróniová (2017) pomocou TEIQue SF a Neúplných

figúr z Torranceho testu figurálneho tvorivého myslenia. Uviedla štatisticky nevýznamné negatívne vzťahy medzi adaptabilitou a figurálnou originalitou ( $r = -0,101$ ), sebakontrolou či figurálnou originalitou ( $r = -0,057$ ), pozitívne vzťahy medzi emocionalitou a figurálnou originalitou ( $r = 0,181$ ), emočnou expresiou a figurálnou originalitou ( $r = 0,169$ ) a sebaúctou ( $r = 0,169$ ), no ani tieto výsledky sa nepreukázali ako štatisticky významné. Nepodarilo sa jej preukázať významné vzťahy črtovej EI a tvorivosti, hoci zistila v jednej z dimenzií EI (sebamotivácie) vyššie mediány u najtvorivejších študentov.

Naopak, v štúdií v Pakistane sa vyskytla pozitívna korelácia medzi emocionálnou inteligenciou a tvorivosťou (Khalid, Zubair, 2014). Zistenia nášho výskumu nepodporili pozitívnu súvislosť emócií s vyjadrením tvorivých myšlienok a nápadov, ktoré sa zistili u dospeljej populácie (Hirt, 1999; Isen, 2001). Zistili sme slabý, negatívny a významný vzťah medzi emocionálnou inteligenciou a ukazovateľom tvorivá sila, čo znamená, že čím má jedinec vyššie skóre emocionálnej inteligencie, tým dosahuje nižšie skóre v tvorivej sile a opačne. V rámci ukazovateľov tvorivej sily malo u našich respondentov najväčšie zastúpenie vyjadrenie a zobrazenie pohybu a akcie. To znamená, že väčšina respondentov vyjadrovala v kresbách pohyb a akciu, najčastejšie ľudí, strojov a zvierat. Je zrejmé, že adolescenti, ktorí dosahovali vysoké skóre v emocionálnej inteligencii, menej prejavovali vo svojich kresbách pohyb a akciu. Na rozdiel od Torranceho výskumov (1980 in Jurčová, 1984) tvorivého myslenia, kedy tvorivá sila žiakov sýtala hlavne vyjadrovanie emócií, expresívnosť, humor a prekračovanie hraníc.

Pri skúmaní vzťahov medzi sociálno-emocionálnym zdravím a tvorivosťou sa nepreukázali žiadne významné vzťahy (VO2, tabuľka 2 a 3). Znamená to, že sociálno-emocionálne zdravie adolescentov našej výskumnej vzorky nijako nesúvisí s verbálnou alebo s neverbálnou tvorivosťou. Je pravdepodobné, že adolescenti s nízkou úrovňou tvorivosti môžu byť duševne zdraví, a jedinci s nízkou úrovňou sociálno-emocionálneho zdravia môžu dosahovať v tvorivosti prekvapujúco dobré výsledky. Jedinci s vysokou sebadôverou, emocionálnou kompetenciou a chuťou žiť, môžu vykazovať známky nízkej úrovne tvorivosti, tak ako ju identifikujú testy, ktoré sme administrovali v našej výskumnej vzorke. Keďže Torranceho testy vychádzajú z kognitívneho prístupu, preto je možné, že nedokážu zachytiť všetky komponenty tvorivosti, najmä tie, ktoré sú spájané s využitím emócií (Emočná kompetencia), ale aj s podnetmi prichádzajúcimi zo sociálneho prostredia (Dôvera v iných).

Medzi emocionálnou inteligenciou a sociálno-emocionálnym zdravím sa ukázali pozitívne, stredné a vysoké korelácie. Medzi celkovým sociálno-emocionálnym zdravím (Index Kovitality) a celkovou emocionálnou inteligenciou sa ukázal silný pozitívny vzťah (VO3, tabuľka 4). Zdá sa, že adolescent, ktorý má vysokú úroveň emocionálnej inteligencie bude pravdepodobne aj duševne zdravý. Existuje aj opačný predpoklad, jedinec s nižším skóre mentálneho zdravia bude mať pravdepodobne aj nižšiu úroveň emocionálnej inteligencie. V Indii zistil Joshi (2016) vzťah medzi emocionálnou inteligenciou a mentálnym zdravím u adolescentov v priemernom veku 15,5 roka. Preukázal sa pozitívny vzťah medzi komponentmi mentálneho zdravia a emocionálnej inteligencie, podobne ako v našom výskume. Potvrďuje to naše zistenie, napriek tomu, že sa jedná o inú krajinu s odlišnou kultúrou a celkovým spôsobom života. Podobné výsledky

zistili aj u adolescentov Davis a Humphrey (2012). Je zrejmé, že emocionálna inteligencia prispieva k sociálno-emocionálnemu zdraviu adolescentov a vice versa.

Limity nášho výskumu vidíme v podmienkach jeho realizovania. Vyhradený čas jednej vyučovacej hodiny pre administráciu dotazníkov a testov nepostačoval na to, aby účastníci výskumu mohli vyplňať zadávané metodiky pokojne v rámci ich individuálneho pracovného tempa a bez pocitu časového tlaku. Navyše výskum sa realizoval v národnostne zmiešanom území, kde niektorí účastníci nemuseli plne rozumieť položkám v dotazníkoch a tiež nemuseli dokázať verbálne vyjadriť svoje myšlienky a nápady, na čo poukazuje aj ich nižšie skóre verbálnej tvorivosti v porovnaní s výkonom vo figurálnom teste tvorivosti. Vieme, že pre prejavenie tvorivých schopností je žiaduca hravá a uvoľnená atmosféra, ktorá je súčasťou požiadaviek kladených na zadávanie testov tvorivého myslenia. Nazdávame sa preto, že vymedzená časová dotácia, ktorá bola daná vedením školy, neumožnila navodiť atmosféru pre plné prejavenie tvorivosti adolescentov v administrovaných testoch. Napriek tomu považujeme za dôležité venovať sa tejto téme výskumne naďalej. V budúcnosti bude vhodné zozbierať dáta aj v iných častiach Slovenska a porovnať výsledky adolescentov aj z iných oblastí a regiónov. Rovnako považujeme za nevyhnutné použiť aj iné typy metód zisťujúcich tvorivosť adolescentov. Hoci adolescenti našej výskumnej vzorky dosiahli uspokojivú úroveň emocionálnej inteligencie aj sociálno-emocionálneho zdravia, tieto ich stránky môžu byť ďalej kultivované a rozvíjané v edukačnej praxi pre podporu zdravia jedinca i spoločnosti, v ktorom žije. Výsledky výskumu ukazujú tiež na potrebu podporovania tvorivosti najmä vo verbálnom prejave adolescentov.

## LITERATÚRA

- Clampham, M., M., (2004): *The Convergent Validity of the Torrance Tests of Creative Thinking and Creativity Interest Inventories*. Drake University: Sage Publications, 828-841, Retrieved from: <http://ezproxy.cvtisr.sk:5500/doi/pdf/10.1177/0013164404263883>
- Dacey, J.S., & Lennon, K.H. (2000). *Kreativita*. Praha: Grada Publishing.
- Davis, S.K., & Humphrey, N. (2012). The influence of emotional intelligence (EI) on coping and mental health in adolescence: Divergent roles for trait and ability EI. *Journal of Adolescence*, 35(5), 1369-1379.
- Feist, G.J. (2010). Function of Personality in Creativity. The Nurture and Nurture of the Creative Personality. In Kaufman, J.C.; Sternberg, R.J. (eds). *The Cambridge Handbook of Creativity*. New York: Cambridge University Press, 113-130.
- Filippello, P., Sorrenti, L, Buzzai, C., & Costa, S. (2018). Predicting risk of school refusal: Examining the incremental role of trait EI beyond personality and emotion regulation. *Psihologija*, 1-16. <https://doi.org/10.2298/PSII70526013F>.
- Furlong, M. J. (2015). *Content and scoring guides. Social emotional health survey system*. Center for School -Based Youth Development.
- Furlong, M. J., Dowdy, E., Carnazzo, K., Boverly, B., & Kim, E. (2014). Covitality: Fostering the building blocks of complete mental health. *NASP Communiqué*, 42(8), 1.



- Guilford, J.P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Hirt, E. 1999. Mood. In RUNCO, M.A.; PRITZKER, S.R (eds.). *Encyclopedia of Creativity*. San Diego: Academic Press, vol. 2, 241-250.
- Isen, A. (1999). On the relationships between affect and creative problem solving. *Affect, creative experience, and psychological adjustment*, 3, 17.
- Isen, A. (2001). An influence of positive affect on decision making in complex situations. *Theoretical issues with practical implications*. *Journal of Consumer Psychology*, 11, 75-85.
- Ivcevic, Z., Brackett, M.A. , & Mayer, J.D. (2007). Emotional intelligence and emotional creativity. *Journal of Personality*, 75(2), 199-236.
- Joshi, H. L. (2016). Emotional intelligence, resilience and temperament as predictors of mental health among adolescents. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 7(1), 12.
- Jurčová, M. (1984). *Torranceho figurálny test tvorivého myslenia. Príručka/Všeobecná časť*, Bratislava: Psychodignostické a didaktické testy.
- Jurčová, M., Szobiová, E. (2008). *Torranceho figurálny test tvorivého myslenia. T-59. Príručka/Praktická časť*, Bratislava: Psychodiagnostika, s.r.o.
- Khalid, S., & Zubair, A. (2014). Emotional intelligence, self-efficacy, and creativity among employees of advertising agencies. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 29(2), 203.
- Kaliská L., Nábělková, E., Salbot, V. (2015). *Dotazník črtovej emocionálnej inteligencie: Manuál k skráteným normám*, Banská Bystrica: UMB.
- Kim, K. H. (2006). Can We Trust Creativity Tests? A Review of the Torrance Tests of Creative Thinking. *Creativity Research Journal* (3-13).
- Koróniová, J. (2017). *Analýza vzťahu črtovej emocionálnej inteligencie a tvorivosti. Psychologické dny 2016: Možnosti a hranice psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého. 131-144.
- Kossárová, V. (2017). *Sociálno-emocionálne zdravie a tvorivosť žiakov. (Diplomová práca)*. Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola, Bratislava.
- Orenbakh, G. (1999). *The effects of emotions on creativity*, (Doctoral dissertation, Adelphi University).
- Petrides, K. V. (2009). *Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue)*. Technical Manual. London: London Psychometric Laboratory.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies, *European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2006). The role of trait emotional intelligence in a gender-specific model of organizational variables. *Journal of applied Social Psychology*, 36, 552-569.
- Ffaffová, K. (2017). *Emocionálna inteligencia, tvorivosť a mentálne zdravie adolescentov. (Diplomová práca)*. Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola, Bratislava.
- Radnóti, E. (2016). *Mentálne zdravie v školách v kontexte kvality školy. (Dizertačná práca)*. Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola, Bratislava.
- Ramy, A.M. Beydokty, A.A.A., & Jamshidy, L. (2014). Correlation between Emotio-

nal Intelligence and Creativity Factors. *International Research Journal of Management Sciences*, 2(10), 301-304.

Szobiová, E. (2016). *Tvorivosť – poznávanie tajomstiev*. Plzeň: Aleš Čeněk, s.r.o.

Telef, B., B., Furlong, M., J., (2017): Social and Emotional Psychological Factors Associated With Subjective Well-Being. A Comparison of Turkish and California Adolescents. *Cross-Cultural Research*, Retrieved from: <http://ezproxy.cvtisr.sk:5500/doi/full/10.1177/1069397117694815>

Torrance, E.P. (1964). Explorations in creative thinking in early school years: A progress report. In Taylor, C.W.; Barron, F. (eds). *Scientific Creativity and its Recognition and Development*. New York: John Wiley and Sons, 173-183.

Wharamová, J. (2013). *Emocionálna inteligencia*, Bratislava: Príroda.

Zeidner, M., & Matthews, G. (2017). Emotional Intelligence in gifted students. *Gifted Education International*, 33(2), 163-182.

# KVALITA ŽIVOTA A POCIT PROŽÍVÁNÍ ŠTĚSTÍ STUDENTY V SOUVISLOSTI SE STRATEGIEMI ZVLÁDÁNÍ

## QUALITY OF LIFE AND FEELINGS OF HAPPINESS STUDENTS RELATED TO COPING-STRATEGIES.

Ludmila HAŇKOVÁ

Ordinace klinické psychologie a psychoterapie, Praha – Karlín, Česká republika

[hankovaludmila@seznam.cz](mailto:hankovaludmila@seznam.cz)

**Abstrakt:** Výzkum je jedním z velké řady studií v kontextu pozitivní a interkulturní psychologii, zkoumajících a hledajících odpověď na otázku: co dělá člověka šťastnějším a co člověk může udělat, aby se šťastnějším cítil a jak studium v zahraničí ovlivňuje kvalitu života a pocit prožívání štěstí. Výzkumný soubor tvořilo 209 studentů ČZU A VŠE v Praze české a ruské národnosti. Cílem bylo zjistit jaké dimenze kvality života (kvalita zdraví, spokojenost se sebou, kvalita vztahů a kvalita prostředí) souvisí s pocitem prožívání štěstí u českých a ruských studentů. Dalším cílem bylo zjistit, nakolik se volba aktivních strategií zvládání odráží na pocitu prožívání štěstí a kvalitě života u studentů obou národností. Jak se v používání strategií zvládání liší muži a ženy? Jak se muži a ženy liší v pocitu prožívání štěstí?

**Klíčová slova:** Kvalita života studentů, štěstí, strategie zvládání

**Abstract:** This research is approached in the concept of positive and intercultural psychology. It is focused on examining the evaluations of the quality of life and feelings of happiness of Czech and Russian students of universities in Prague and comparing these variables with each other. The theoretical basis for this comparative research is the assumption that Russian students are face greater psychological stress associated with adapting to a new environment. Another objective is to determine the influence of gender, housing conditions, financial situation, and xenophobic experience on the quality of life and the feeling of happiness in students. We also deal with coping - mechanisms as tools of coping and we verify that adaptive coping strategies affect the quality of life and feelings of happiness in Czech and Russian students. The research group consisted of 209 respondents (105 Czechs and 104 Russians of both sexes).

**Key words:** foreign students, quality of life, happiness, coping – strategies

## 1 ÚVOD

Problematika kvality života a psychického zdraví studentů na zahraničních pobytech se v poslední době začala poutat pozornost výzkumníků, avšak empirických údajů není zatím mnoho. Většina výzkumů se uskutečňuje v USA, zemích Západní Evropy nebo, například v Austrálii. Hodně starších a současných výzkumu referuje o

tom, že dlouhodobý studijní pobyt v zahraničí je zátěží, která může mít negativní vliv na pocit životní spokojenosti a psychické zdraví. Adaptace na život v cizí zemi je obecně spojená s globálními životními změnami. V interkulturní psychologii se pro označení tohoto procesu a jeho výsledku užívá pojem akulturace. Problematika adaptačního období byla již v minulosti prozkoumána a jsou popsány čtyři základní fáze tohoto procesu, které mohou trvat různě dlouho (Oberg 1960). První fází je fáze nadšení a obdivování nového prostředí. Oberg toto období pojmenoval jako „honeymoon“ fázi. Druhou fází charakterizuje nástup osobních a sociálních potíží, jakési „vystřízlivění“, výskyt depresivních nálad a psychických poruch, idealizace domova, ztráta identity a sebedůvěry, pochybnosti o správnosti rozhodnutí pro emigraci. Třetí fáze je označována jako stadium konformity a nalézání strategií k řešení problémů kulturního šoku. A nakonec čtvrtou fází je adaptace na novou kulturu a přijetí nového způsobu života. V interkulturní psychologii je dobře známá Lysgardová U křivka adaptace na novou kulturu (Lysgaard, 1955), která předpokládá, že mezi 6 až 12 měsícem pobytu v cizině se migrant setkává s nejtěžším obdobím, které se popisuje jako období deprese. Proto předmětem našeho zájmu bylo hodnocení kvality života a pocitu prožívání štěstí zahraničními studenty v kontextu výše uvedených stresových teorií emigrace a porovnávání těchto parametrů s analogickým vzorkem českých studentů.

V roce 1993 předložila WHO první pracovní definici kvality života ve vztahu ke zdraví jako vnímání lidí (jedinců) a jejich životních pozic v kontextu kultury a hodnotových systémů, v nichž lidé žijí, a ve vztahu k jejich cílům, očekáváním, standardům, zájmům, starostem a obavám. Nicméně nás zajímá i subjektivní hodnocení spokojenosti se svým životem. Koncept štěstí je rovněž v pozitivní psychologii rozšířený a je předmětem zkoumání mnoha autorů. V podstatě jde o emoční komponent životní spokojenosti. Štěstí je dlouhodobý afektivní stav, definovaný jako pocit radosti. Jeho opakem je negativní emoční stav, např. pocit strachu, deprese, starosti apod. (Pavot, Diener, Colvin, Sandvik, 1991). Podle S. Lyubomirsky (1999) se v posledních desetiletích zaznamenává explozi výzkumu ohledně štěstí. Tento koncept je však často součástí širšího pojmu subjective well-being.

O tom, že studium v zahraničí představuje zvýšenou dlouhodobou zátěž, není pochyb. Tato zátěž je způsobená nutností adaptovat se na nové kulturní prostředí a také nástupem na vysokou školu, což samo o sobě představuje velkou změnu a sťažuje proces adaptace (Yeh & Inose, 2002). Proto v současné době vzrůstá zájem o výzkum strategií zvládání u studentů. Tato skupina se liší od dospělých hlavně tím, že je na prahu dospělosti a účinné způsoby zvládání se zatím jen formují.

Mnohé výzkumy zdůrazňují pozitivní vliv aktivního copingu jako konfrontace, pozitivní přeformulování a vyhledávání sociální opory. Častým zjištěním je větší používání strategií zaměřených na vyhledávání emocionální nebo instrumentální opory mezi zahraničními studenty na rozdíl od domácích (Polshina, 2015, Yeh & Inose, 2002).

Hojně se diskutuje i o genderových rozdílech v používání copingových strategií mezi zahraničními studenty. Často se zdůrazňuje fakt, že ženy více využívají strategií vyhledávání sociální opory (Isaeva, 2009; Paulík, 2012; Polshina, 2015), častěji utíkají od problému a více používají humor. Muži prokazatelně častěji využívají strategií

zaměřené na aktivní řešení problémů, pozitivního přeformulování a jsou soběstačnější. Proto předmětem zájmu našeho výzkumu bylo zjistit rozdíly v používání strategií zvládnání českými a ruskými studenty a studentkami. Zajímala nás rovněž otázka souvislosti preferovaných coping – strategií a dimenzí kvality života a pocitu prožívání subjektivního štěstí zahraničními studenty obou národností.

## 2 METÓDA

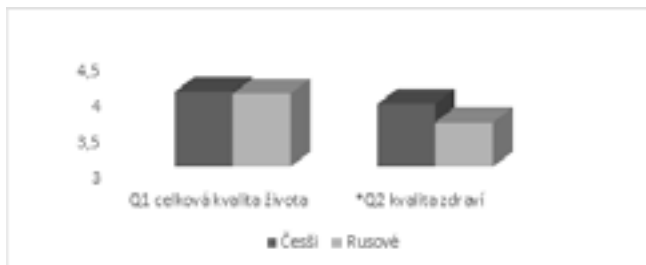
Do výzkumu bylo zařazeno 209 (74 mužů a 135 žen) studentů pražských vysokých škol. 105 českých studentů, kteří udávali příslušnost k české národnosti a 104 studentů z Ruska, kteří udávali příslušnost k ruské národnosti. 191 respondentů studovalo Českou zemědělskou univerzitu, 14 – Vysokou školu ekonomickou. Typ výzkumu: kvantitativní. Procedura – hromadné dotazníkové šetření. Veškerá statistická data byla zpracována programem NCSS9 Statistical Software (2013). NCSS, LLC. Kaysville, Utah, USA, [ncss.com/software/ncss](http://ncss.com/software/ncss).

Pro měření kvality života byl zvolen standardizovaný dotazník Světové zdravotnické organizace v krátké verzi (WHOQOL-BREF). Krátká verze obsahuje 26 položek a je strukturována do čtyř domén: fyzické zdraví a úroveň samostatnosti, psychické zdraví, sociální vztahy a kvalita prostředí. Celkem dotazník obsahuje 26 položek, z nichž dvě položky jsou samostatným hodnocením celkové kvality života a spokojenosti se zdravím (Dragomirecká, Bartoňová, 2006). K měření pocitu subjektivního štěstí jsme použili Subjective Happiness Scale, původně vyvinutou S. Lyubomirsky a H. S. Leppeovou (1999). Tato krátká škála je zaměřena na zjišťování trvalejšího štěstí (Slezáčková 2010). Dotazník tvoří 4 položky, které měří globální subjektivní prožívání štěstí. Ke zjišťování preferovaných strategií zvládnání byl použit dotazník COPE-BREF vytvořený týmem Carver, Scheier a Weintraub (1989), který u nás přeložil Vašina (2002).

## 3 VÝSLEDKY

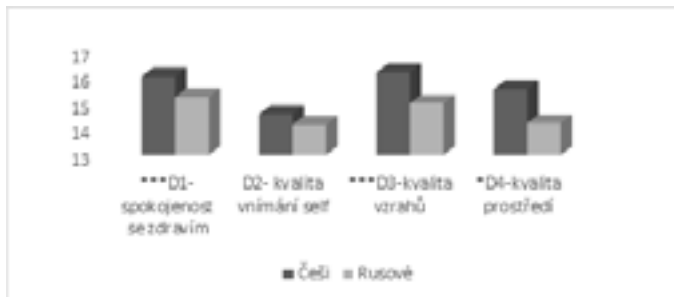
Následující grafy ukazují rozdíly v hodnocení kvality života českými a ruskými studenty. Statistický významné rozdíly jsou v tabulkách a grafech označeny značkami (\*, \*\*, \*\*\*) kde \*  $p < 0.05$ , \*\*  $p < 0.01$ , \*\*\*  $p < 0.001$ .

Graf 1. Q1 - Celková kvalita života a Q2 – kvalita zdraví (čeští a ruští studenti)



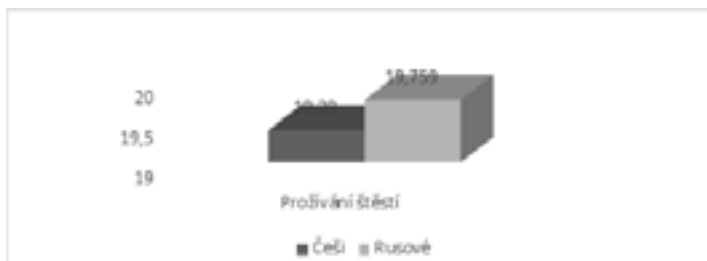
Jak je vidět, mezi vnímanou celkovou kvalitou života českými a ruskými studenty není statisticky významný rozdíl. Co se týče dimenze Q2-kvalita zdraví, zde byly zjištěny statisticky výrazné rozdíly. Ruští studenti jsou méně spokojeni se svým zdravím než čeští studenti.

Graf 2. Domény 1-4 kvality života (ruští a čeští studenti)



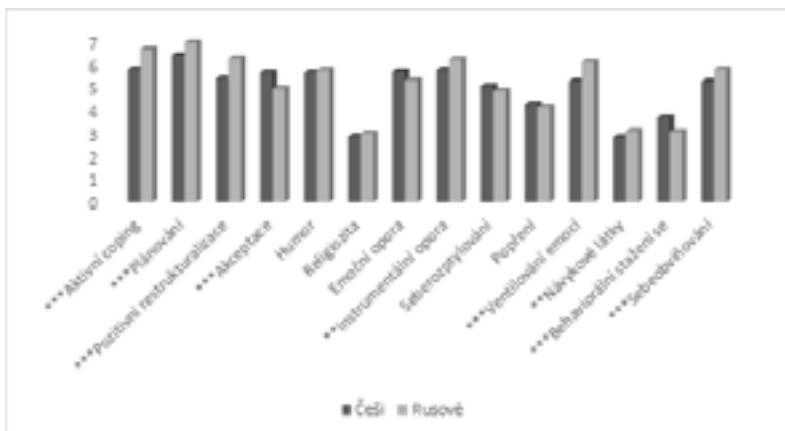
Odpovědí na tuto výzkumnou otázku jsou statisticky významné rozdíly ve spokojenosti se svým fyzickým zdravím, sociálními vztahy a kvalitou prostředí ve prospěch českých studentů. Celkové hodnocení kvality života a kvality prožívání se u obou skupin neliší.

Graf 3. Prožívání štěstí (čeští a ruští studenti)



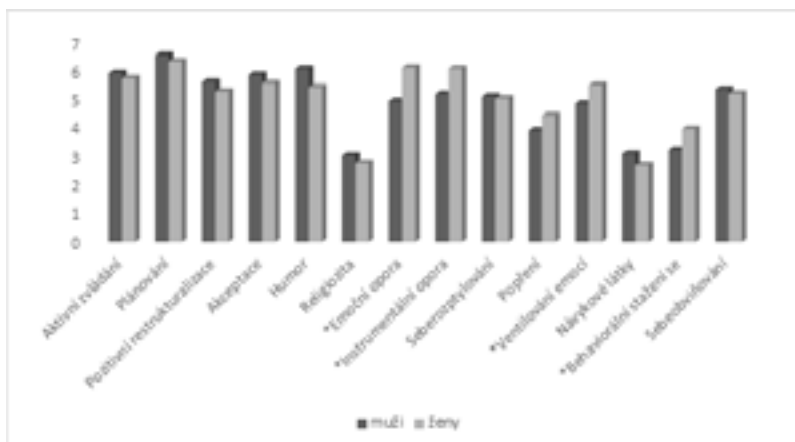
Statistická analýza neukázala žádný statisticky významný rozdíl. Ruští a čeští studenti se v úrovni prožívání štěstí neliší. Avšak vidíme tendenci k lepšímu hodnocení prožívání štěstí ruskými studenty i přesto, že Rusové hodnotí kvalitu svého života ve 4 dimenzích hůře.

Graf 4. Porovnání průměrných hodnot COPE mezi českými a ruskými studenty



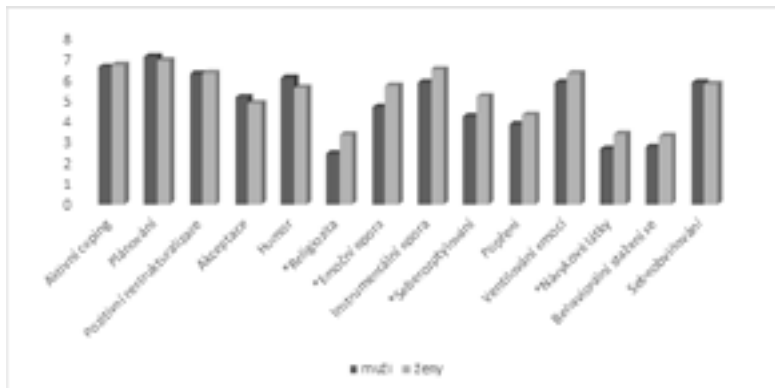
Ruští studenti častěji než čeští studenti volí při střetu se stresovými událostmi aktivní strategie (aktivní zvládnání, plánování, kognitivní restrukturalizaci, vyhledávání instrumentální opory). Čeští studenti zase snáze akceptují události a ve stresových situacích volí strategii nečinnosti a vyčkávání.

Graf 5. Využívání coping - strategií českými studenty (rozdíly podle pohlaví)



České studentky signifikantně častěji využívají strategie vyhledávání emoční a instrumentální opory, ventilování emocií a strategii pasivního zvládnání – behaviorální stažení se.

Graf 6. Využívání coping - strategií ruskými studenty (rozdíly podle pohlaví)



Porovnání průměrů v souboru ruských studentů ukázalo statisticky významné rozdíly v častějším používání strategií obrácení se k náboženství, vyhledávání emoční opory, seberozptylování a překvapivě i užívání návykových látek ve prospěch ruských studentek. Ruské studentky častěji vyhledávají emoční podporu z okolí, ale hledají oporu i v náboženství. Rovněž častěji než ruští studenti ve stresových a obtížných životních situacích volí neadaptivní strategie seberozptylování a překvapivě i užívání návykových látek. Dalším cílem výzkumu bylo zjištění souvislosti mezi preferovanými strategiemi zvládnutí, kvalitou života a subjektivním pocitem prožívání štěstí v obou skupinách respondentů. Následující tabulky znázorňují korelační koeficienty mezi těmito veličinami. Pro výpočty jsme použili Pearsonův korelační koeficient.

Tab. 1 Korelační tabulka (čeští studenti)

	Prožívání štěstí	Adaptivní coping	Neadaptivní coping
Q1 celková kvalita života	0.361***	0.166	-0.052
Q2 spokojenost se zdravím	0.085	0.123	-0.034
Dom1- fyzické zdraví	0.296*	0.123	-0.232*
Dom2- prožívání self	0.611***	0.247**	-0.466***
Dom3- kvalita vztahů	0.474***	0.118	-0.038
Dom4- prostředí kvalita	0.174	0.244*	-0.177
Prožívání štěstí	1.000	0.149	-0.177

\* p < 0.05, \*\* p < 0.01, \*\*\* p < 0.001

Tab. 2 Korelační tabulka (ruští studenti)



	Prožívání štěstí	Adaptivní coping	Neadaptivní coping
Q1 celková kvalita života	0.350***	0.076	-0.039
Q2 spokojenost se zdravím	0.365***	0.061	-0.162
Dom1- fyzické zdraví	0.533***	0.169	-0.259**
Dom2- prožívání self	0.452***	0.176	-0.271**
Dom3- kvalita vztahů	0.328***	0.203*	-0.075
Dom4- kvalita prostředí	0.482***	0.052	-0.077
Prožívání štěstí	1.000	0.361***	-0.200*

\* p <0.05, \*\* p<0.01, \*\*\* p<0.001

V souboru českých studentů byly zjištěny následující významné korelace: Vyšší hodnocení celkové kvality života pozitivně koreluje s úrovní prožívání štěstí. Více šťastnými se cítí ti studenti, kteří mají dobré zdraví. Nejsilnější vztah se však ukázal mezi prožíváním vlastního self - sebehodnotou a pocitem štěstí. Kvalita vztahů rovněž výrazně souvisí s prožíváním štěstí. Jinými slovy, více šťastnými se cítí studenti mající dobré sebehodnocení, spokojenější sami se sebou a mající dobré mezilidské vztahy. Zdraví se na pocitu prožívání štěstí podílí méně a kvalita prostředí, zahrnující i finanční situaci, se ukázala jako nevýznamný faktor v úrovni prožívání štěstí. Nelze však určit směr těchto souvislostí. Můžeme rovněž předpokládat, že dispozičně šťastnější lidé hodnotí jednotlivé oblasti svého života jako více kvalitní a jsou méně nároční a přísní v jejich hodnocení.

V souboru ruských studentů se objevili významné pozitivní korelace mezi mírou prožívání štěstí a všemi dimenzemi kvality života.

Co se týče volby coping – strategií, tak ve skupině českých studentů byly zjištěny významné pozitivní korelace mezi adaptivními strategiemi zvládnání a prožíváním hodnoty self a ještě větší záporné korelace mezi prožíváním self a neadaptivním copingem. Jinými slovy, studenti, kteří se cítí sebejistěji a hodnotí sama sebe pozitivně, častěji vybírají aktivní a adaptivní strategie zvládnání životních nároků. Na druhou stranu, aktivní zvládnání vede k lepším výsledkům a pomáhá efektivněji řešit životní úkoly, což zároveň posiluje sebedůvěru a spokojenost sama se sebou. Také kvalita prostředí pozitivně korelovala s adaptivními strategiemi zvládnání. V souboru českých studentů nebyly zjištěny významné korelace mezi strategiemi zvládnání a prožíváním štěstí. Nicméně lze pozorovat jistou tendenci k většímu prožívání štěstí u studentů používajících aktivní coping a naopak k menšímu prožívání štěstí těmi, kteří preferují neadaptivní copingové strategie. V souboru ruských studentů kvalita vztahů pozitivně korelovala s užíváním adaptivních strategií zvládnání. Rovněž byly zjištěné negativní korelace mezi spokojeností s fyzickým zdravím, prožíváním self a neadaptivním copingem. Pocit prožívání štěstí u ruských studentů velmi výrazně koreloval s používáním adaptivních copingových strategií a naopak, objevili jsme negativní korelace mezi pocitem štěstí a neadaptivním copingem.

Náš původní předpoklad, že aktivní coping bude pozitivně souviset s vyšším hodnocením kvality života a pocitem prožívání štěstí se potvrdil jen ve skupině ruských stu-

dentů. Jako předběžné vysvětlení se nabízí úvaha, že zahraniční studenti jsou vystaveni větší zátěži a jsou nuceni řešit své problémy samostatně. V případě, že je efektivně řeší, cítí se šťastnější. Naopak čeští studenti mohou ve mnohem větší míře spoléhat na pomoc a péči rodičů. Pravděpodobně mají méně zátěžový život, co se týče organizace a překonávání překážek. Proto návyky aktivního zvládnání se tolik neodrážejí v pocitu prožívání štěstí u českých studentů.

## 4 DISKUSIA

V současné době se mnoho mladých lidí rozhodne pro studium v zahraničí. Adaptace na novou kulturu a studijní systém je však velmi náročným procesem spojeným s překonáváním dříve nepoznaných překážek, budováním nového sociálního systému, steskem po domově a přátelům. Proto cílem této práce bylo zjistit, nakolik se zahraniční studenti z Ruska liší od českých studentů v hodnocení kvality svého života, pocitů prožívání štěstí, jaké strategie zvládnání používají.

Pro přehlednost jsme výsledky shrnuli do několika tézí:

1. Čeští studenti se na rozdíl od ruských cítí být zdravější, jsou spokojenější se svými vztahy a kvalitou prostředí.
2. Čeští a ruští studenti se cítí stejně šťastnými.
3. Nejvíce se na pocitu prožívání štěstí podílí kvalita sebepojetí, spokojenost se sebou a smysluplnost svého života. Dál následují kvalita vztahů a spokojenost se zdravím.
4. Ruští studenti jsou aktivnější ve stresových životních situacích a snaží se potíže řešit, Češi častěji volí pasivní strategie akceptace a behaviorálního stažení se.
5. Čeští studenti využívající adaptivní coping mají lepší sebepojetí a lepší kvalitu prostředí a bydlení. Neadaptivní coping je spojen s nižším sebepojetím a horším sebehodnocením.
6. Ruští studenti využívající adaptivní coping strategie se cítí být šťastnějšími a mají lepší kvalitu vztahů. Neadaptivní coping je spojen s horším sebepojetím, horším fyzickým zdravím a menším pocitem štěstí.

Limitaci tohoto výzkumu je omezený vzorek respondentů (studenti bakalářského studia). Kvůli tomu nemůžeme tyto výsledky generalizovat nejenom na ostatní věkové skupiny, ale ani na skupinu vysokoškoláků včetně magisterského studia. Tento výzkum nám poskytuje informace jen o skupině zahraničních a českých studentů v prvních třech ročních studiích.

Jedním z nejdůležitějších praktických doporučení pro zahraniční studenty a jejich rodiče je zabezpečení komplexního zdravotního pojištění. Naše výsledky a rovněž vlastní klinická a poradenská zkušenost ukazují na podceňování zajištění kvalitní a komplexní zdravotní péče pro cizince. Studenti spoléhají na své pevné zdraví a šetří na zdravotním pojištění. Celkový zdravotní stav se tak časem zhoršuje kvůli nedostatečné dostupnosti zdravotní péče pro cizince. Je rovněž velmi důležité nepodceňovat znalost češtiny a budovat sociální systém mimo svou národnostní diasporu. Dalším cenným a pozitivním poznatkem je, že studium v zahraničí není přímo spojeno s psychickými potížemi,

pocitem neštěstí a nespokojenosti. Ruští studenti se v ČR cítí stejně šťastní jako místní. Toto může být povzbudivým momentem pro ti, co se do zahraničí teprve chystají a pro studium v ČR se teprve rozhodují. Je také nutné zdůraznit, že více aktivní studenti se cítí v zahraničí mnohem lépe než jejich pasivnější vrstevníky.

Výsledky tohoto výzkumu hodláme umístit v ruskojazyčných odborných a populárních časopisech a ruskojazyčném internetovém prostoru. Doufáme, že tato studie přinese praktické výstupy a pomůže těm, kteří se ještě pro studium v zahraničí nerozhodli.

## LITERATÚRA

Carver, Ch. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing Coping Strategie: A Theoretically Based Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 562. (s. 267-283). Dostupné z <http://gateway.ut.ovid.com/gw1/ovidweb.cgi>

Dragomirecká, E., Bartoňová, J. (2006). WHOQOL-BREF. WHOQOL-100. Psychiatrické centrum Praha.

Isaeva, E. R. (2009). Koping povedenie i psihologičeskja zaščita ličnosti v uslovijach zdorovja i boleznj. Sankt-Peterburg: Izdatelstvo SPbGMU

Lyubomirsky, S., Lepper, S. H. (1999). A measure of subjective happiness: preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research* 46, 137-155.

Lysgaard, S. (1955). Adjustment in a Foreign Society: Norwegian Fulbright Grantees Visiting

the United States. *International Social Science Bulletin*, 7, 45-51.

Oberg, K. (1960). Adjustments to New Cultural Enviroments. *Practical Antropology*, 7(4), 177- 182.

Paulík, K. (Ed.). (2012). Psychologické aspekty zvládání zátěže muži a ženami. Ostrava: Filozofická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.

Pavot, W., Diener, E., Colvin, C.R., Sandvik, E. (1991). Further validation of the satisfaction with life scale: evidence for the cross-method convergence of well-being measures. *Journal of Personality Assessment*, 57, 149-161.

Polshina, O.A. (2015). Strategii sovladajuščego povedenija inostranzch studentov s trudnostjami vchoždenija v obrazovatelnuju sredu. (Kvalifikační práce). Moskva: Nacionalnyj issledovatel'skij universitet „Vysšaja škola ekonomiki“

Vašina, B. (2002). Osobnostní vlastnosti a copingové strategie. In: E. Řehulka (Ed.), *Učitelé a zdraví* 4 (s. 39 - 52). Brno: Nakladatelství Pavel Křepela.

Yeh, C., Inose, M. (2002). Difficulties and coping strategies of chinese, japanese, and korean immigrant students. *Adolescence*, 37(145), 69-82. Dostupné z <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12003292>

# OSOBNÁ POHODA A LÁSKA V PRÍBEHOCH MLADÝCH ĽUDÍ

## SUBJECTIVE WELL-BEING AND LOVE STORIES OF YOUNG PEOPLE

Veronika KREŠKÓCIOVÁ, Veronika BOLEKOVÁ

Fakulta psychológia, Paneurópska vysoká škola, Bratislava

veronikakreskoci@gmail.com

**Abstrakt:** Cieľom príspevku je priblížiť výsledky výskumu, ktorý sa zaoberal vzťahom medzi osobnou pohodou a príbehmi lásky mladých ľudí. Výskumný súbor tvorilo 119 vysokoškolských študentov Paneurópskej vysokej školy v Bratislave. Priemerný vek participantov bol  $M = 24,24$  ( $SD = 5,69$ ). Vo výskume sme použili dotazník „Láska je príbeh“, ktorý umožňuje rozlíšiť asymetrické, predmetné, spolupracovnícke, rozprávačské a žánrové príbehy. Mieru osobnej pohody sme zisťovali prostredníctvom Škály spokojnosti so životom, Škály pozitívnych a negatívnych emócií a Škály flourishingu. Výsledky výskumu ukázali, že participantí najviac akceptujú spolupracovnícke príbehy a najviac z nich prežíva záhradný príbeh. Spokojnosť so životom a flourishing stredne silno súvisia s cestovateľským a krajčírskym príbehom, ako aj s príbehom uzdravenia. Sedem príbehov (krajčírsky, historický, humorný, mysteriózny, závislosti, uzdravenia a sebaobetovania) vysvetľuje až 50% variancie spokojnosti so životom.

**Kľúčové slová:** príbehy lásky; spokojnosť so životom; flourishing; pozitívne emócie; negatívne emócie

**Abstract:** Aim of this paper is to present the results of a study about relationship between subjective well-being and love stories of young people. The sample included 119 undergraduate students of Pan-European University in Bratislava (mean age = 24,24;  $SD = 5,69$ ). We used the questionnaire Love is a story, which helps to differentiate between asymmetrical, object, coordination, narrative and genre stories. Subjective well-being was determined by the Satisfaction with Life Scale, the Scale of Positive and Negative Experience and the Flourishing scale. The results of research showed that participants most accept coordination stories and the most of them experience the garden story. We found a moderate relationship between life satisfaction, flourishing and travel story, sewing and knitting story and recovery story. Seven love stories (sewing and knitting story, history story, humor story, mystery story, addiction story, recovery story and sacrifice story) explain 50 % of the variance of satisfaction with life.

**Keywords:** love stories; satisfaction with life; flourishing; positive emotions; negative emotions

## 1 ÚVOD

Dynamický rozvoj psychológie zdravia a pozitívnej psychológie vyvolal vlnu záujmu psychológov, lekárov a iných odborníkov o problematiku psychologického spracovania

subjektívnej reflexie ľudského prežívania a hodnotenia vzťahu k sebe aj k okolitému svetu, ktoré je v literatúre označované ako well-being alebo osobná pohoda (Kezba & Šolcová, 2005). V príspevku vychádzame z Dienerovej koncepcie osobnej pohody (Diener et al., 1999; Diener, 2000), ktorá je definovaná prostredníctvom nasledovných komponentov: spokojnosť so životom (globálne posúdenie vlastného života), spokojnosť s dôležitými životnými doménami – tzv. flourishing, pozitívne afekty (príjemné emócie a nálady) a nízka hladina negatívneho afektu (nepriemné emócie a nálady). Na základe zistení predchádzajúcich výskumov (Diener & Lucas, 2000; Fehr et al., 2014) predpokladáme, že osobná pohoda súvisí s prežívaním lásky. Zameriavame sa na vybrané príbehy lásky, ktoré sú súčasťou Sternbergovej koncepcie (2008) vysvetľujúcej správanie sa partnerov a ich predstavy o láske. Asymetrické príbehy sú založené na myšlienke, že základom intímneho vzťahu by mala byť určitá asymetria a zahŕňajú nasledovné príbehy: príbeh učiteľ – študent (preferencia roly staršieho a profesionálne zrelšieho učiteľa alebo naopak učiaceho sa žiaka), príbeh sebaobetovania (opakovaná a vytrvalá obeta v prospech partnera), mocenský príbeh - demokrat (rovnomé rozdelenie moci) a pornografický príbeh – objekt (degradácia, poníženie). V predmetných príbehoch sa často stáva vzťah alebo jeden z partnerov prostriedkom k cieľu ležiacemu mimo vzťahu. Jedná sa o vedecko-fantastický príbeh (preferencia zvláštnych partnerov, resp. pocit vlastnej odlišnosti), domácky príbeh (domov je vnímaný ako centrum života), príbeh uzdravenia (hľadanie zdrojov zvládania traumatickej udalosti) a náboženský príbeh (zdôrazňuje nielen vzťah k partnerovi, ale aj k Bohu). Spolupracovnícke príbehy si partneri vytvárajú vtedy, keď si chcú niečo zachovať alebo vytvoriť. Zaraďujeme sem: cestovateľský príbeh (láska je vnímaná ako spoločná cesta, nielen jej cieľ), krajčírsky príbeh (zdôrazňuje spoločné rozhodnutia, akým štýlom partneri „odev ušijú“), záhradný príbeh (potreba neustálej starostlivosti o lásku) a príbeh závislosti (závislosť od partnera a abstinenčné príznaky po odlúčení). Pri koncipovaní rozprávačských príbehov autor čerpá z myšlienky, že mimo vzťahu existuje určitý druh textu, ktorý udáva smer, akým by sa mal vzťah uberať. Do rozprávačských príbehov patria: rozprávkový príbeh (príbeh princa a princeznej, ktorí spolu žijú šťastne až do smrti), historický príbeh (minulosť je vnímaná ako veľká súčasť prítomnosti) a kuchársky príbeh (dodržiavanie presne stanovených krokov – receptu – pri budovaní vzťahu). Žánrové príbehy zdôrazňujú spôsob a štýl bytia vo vzťahu viac ako ciele alebo základné princípy, na ktorých je vzťah založený: vojnový príbeh (láska ako séria bitiek vo vojne), humorný príbeh (žartovanie a humorná perspektíva pri riešení konfliktov) a mysteriózny príbeh (partner ako záhada).

Cieľom prezentovaného výskumu bolo zistiť, ako súvisia vybrané príbehy lásky s osobnou pohodou mladých ľudí. Výsledky štúdie Kima a Hatfieldovej (2004) potvrdili silný vzťah medzi štýlmi lásky a osobnou pohodou, pričom láska úzko súvisela so spokojnosťou so životom a pozitívnymi emóciami. Rohmann, Führer a Bierhoff (2016) vo svojej štúdií zistili pozitívny vzťah romantickej lásky so spokojnosťou v romantickom vzťahu. Vo výskumných otázkach sme preto pýtali, či existuje vzťah medzi láskou v príbehoch mladých ľudí a spokojnosťou so životom (VO1), pozitívnymi emóciami (VO2), negatívnymi emóciami (VO3) a flourishingom (VO4). Zároveň sme chceli zis-

tit', aký komplex príbehov lásky predikuje mieru osobnej pohody (VO5).

## 2 METÓDA

### 1.1 Výskumný súbor

Výskumný súbor tvorilo 119 vysokoškolských študentov Fakulty psychológie Paneurópskej vysokej školy v Bratislave. Výskumu sa zúčastnilo 96 žien a 23 mužov vo veku od 19 do 56 rokov (priemerný vek  $M = 24,24$ ;  $SD = 5,69$ ). Z celkového počtu participantov 110 študentov uviedlo, že už malo v minulosti minimálne 3-mesačný intímny partnerský vzťah (92,44%). Výber participantov bol zámerný a pokúsili sme sa o vyčerpávajúci zber dát.

#### 1.1 Metódy zberu dát

Na meranie úrovne spokojnosti so životom sme použili päťpoložkovú Škálu spokojnosti so životom (Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985;  $\alpha = 0,85$ ). Dvanásť indikátorov Škály pozitívnych a negatívnych emócií (Diener et al., 2010) vyjadrovalo pozitívne ( $\alpha = 0,89$ ) a negatívne pocity ( $\alpha = 0,78$ ), ktoré participanty prežívali za posledné štyri týždne. Pocit úspešnosti v oblasti vzťahov, optimizmus, sebaúctu, prežívanie pocitu kompetencie a zmysluplnosti sme merali prostredníctvom Škály prosperovania (Diener et al., 2010), ktorá obsahuje osem položiek zameraných na uvedené dôležité aspekty fungovania človeka ( $\alpha = 0,89$ ).

Dotazník „Láska je príbeh“ bol vytvorený na základe Sternbergovej koncepcie (2008), ktorá rozlišuje 36 príbehov lásky. Na základe výsledkov slovenského výskumu (Ulrichová, 2011) sme vybrali 20 príbehov, ktoré boli charakteristické pre výber vysokoškolských študentiek (opísané vyššie). Zostavili sme dotazník so 131 položkami so 7-stupňovou odpoveďovou škálou. Hodnoty koeficienta vnútornej konzistencie pre kategórie príbehov ( $\alpha = 0,86$  - asymetrické,  $\alpha = 0,87$  - predmetné,  $\alpha = 0,89$  - spolupracovnícke,  $\alpha = 0,87$  - rozprávačské a  $\alpha = 0,87$  - žánrové), ako aj pre jednotlivé príbehy ( $\alpha = 0,66 - 0,91$ ) boli uspokojivé.

## 3 VÝSLEDKY

Vo výskumnom súbore sa nachádzalo 65,9% participantov, ktorí sú spokojní so svojím životom. Približne rovnaké percento (64,2%) vyjadrilo presvedčenie, že ich život sa v mnohých smeroch blíži k ideálu. Viac ako 80% participantov sa často až veľmi často cítilo dobre a príjemne. Približne 71% vysokoškolákov zriedkavo alebo niekedy prežívalo nepríjemné pocity a 68,3% sa zriedkavo alebo niekedy cítilo negatívne. K najvýraznejším indikátorom flourishingu zaraďujeme uspokojujúce vzťahy s druhými ľuďmi (73,2%), pocit kompetencie (69,8%) a optimizmus ohľadom vlastnej budúcnosti (69,8%). Väčšina participantov (74,2%) verí, že vzťah, ktorý zanedbajú, neprežije a pre 72,5% je dôležité, aby správne živili svoj vzťah a starali sa oň. Až 70,8% verí, že začiatok vzťahu je ako štart novej cesty, 70,9% sa teší na jej skúmanie či objavovanie a väčšina participantov (73,3%) súhlasí s tým, že jedinečný vzťah si musí vytvoriť každý sám. Deskriptívnu štatistiku vytvorených sumačných indexov prezentujeme v Tab. 1 a 2.

	Spokojnosť so životom	Positívne emócie	Negatívne emócie	Flourishing
Priemer	26,24	24,16	15,06	44,81
Medián	26,50	24,62	14,64	45,57
SD	5,43	4,21	4,47	7,09
Šikmosť	-,300	-,816	,439	-,822
Špicatosť	-,310	,285	-,293	,118
Minimum	12,00	13,00	6,00	20,00
Maximum	35,00	30,00	27,00	56,00
Percentily				
25	22,00	23,00	12,00	40,75
50	27,00	24,50	15,00	46,00
75	31,00	27,00	18,00	49,00

Tab. 1: Opisná štatistika škál osobnej pohody

	Asymetrické príbehy	Predmetné príbehy	Príbehy založené na spolupráci	Rozprávačské príbehy	Žánrové príbehy
Priemer	111,10	103,31	160,29	110,75	86,29
Medián	111,88	104,50	161,20	111,50	89,44
SD	20,24	22,88	21,28	19,71	17,07
Šikmosť	-,433	,159	-,762	-,413	-,447
Špicatosť	,945	,391	1,671	,606	,793
Minimum	50,00	52,00	73,00	54,00	33,00
Maximum	165,00	178,00	199,00	161,00	128,00
Percentily					
25	101,00	89,00	150,00	102,00	77,00
50	112,00	104,00	161,00	111,50	89,00
75	123,00	117,00	176,00	124,00	96,00

Tab. 2: Základné štatistické údaje kategórií príbehov v škále Láska je príbeh

Najviac študentov prežívalo záhradný príbeh (36,1%), cestovateľský príbeh (28,6%), humorný príbeh - obecnosť (28,6%) a krajčírsky príbeh (22,7%). Najmenej prežívaným príbehom bol príbeh študenta (1,7%), vojnový (2,5%) a vedecko-fantastický príbeh (3,4%). Až 26,9% participantov neprežíva výrazne žiadny z príbehov, 16% prežíva jeden príbeh lásky, 22,7% prežíva dva príbehy lásky a 9,2% prežíva naraz tri príbehy lásky. Jeden participant prežíval 13 príbehov a ďalší participant prežíval až 15 príbehov lásky.

Zistili sme stredne silný pozitívny vzťah medzi flourishingom a naratívnymi príbehmi ( $r_s = 0,296$ ). Slabé, avšak nie zanedbateľné, vzťahy sme zistili medzi naratívnymi príbehmi a spokojnosťou ( $r_s = 0,219$ ), naratívnymi príbehmi a pozitívnymi emóciami ( $r_s = 0,129$ ), spolupracovníckymi príbehmi a spokojnosťou so životom ( $r_s = 0,232$ ), flourishingom ( $r_s = 0,227$ ) a tiež pozitívnymi emóciami ( $r_s = 0,170$ ). Predmetné príbehy korelovali slabso subškálou negatívne emócie ( $r_s = 0,222$ ), žánrové príbehy s flourishingom ( $r_s = 0,184$ ), asymetrické príbehy so spokojnosťou ( $r_s = -0,143$ ) a pozitívnymi emóciami ( $r_s = -0,130$ ). Hodnoty korelačných koeficientov pre vzťah osobnej pohody a jednotlivých príbehov lásky uvádzame v Tab. 3.

	Spokojnosť so životom	Flourishing	Pozitívne emócie	Negatívne emócie
Príbeh učiteľa a študenta - učiteľ	-,064	,058	-,105	,125
Príbeh učiteľa a študenta - študent	-,054	,056	-,025	,096
Príbeh sebaobetovania	-,119	-,021	-,112	,171
Mocenský príbeh - demokratický typ	-,039	,030	-,136	,038
Pornografický príbeh - ten, kto je ponižovaný	-,157	-,073	,050	,006
Vedecko-fantastický príbeh	-,187*	-,085	-,137	,199*
Domácky príbeh	,192*	,223*	,096	,003
Príbeh uzdravenia - človek hľadajúci uzdravenie	-,351**	-,311**	-,147	,198*
Náboženský príbeh - náboženstvo vo vzťahu	,050	,064	-,073	,144
Cestovateľský príbeh	,313**	,335**	,293**	-,065
Krajčírsky príbeh	,326**	,375**	,215*	-,128
Záhradnícky príbeh	,175	,234*	,190*	-,024
Príbeh závislosti	,023	-,017	,008	-,020
Rozprávkový príbeh	,113	,196*	,061	,067
Historický príbeh	,247**	,284**	,118	,071
Kuchársky príbeh	,088	,124	,069	-,050
Vojnový príbeh	,079	,140	,011	,057
Humorný príbeh - divák	,205*	,299**	,090	,020
Humorný príbeh - komik	,159	,261**	,110	-,049
Mysteriózny príbeh - detektív	-,141	-,049	-,022	,163

\* p<0,05 \*\* p<0,01

Tab. 3: Vzťahy medzi príbehmi lásky a osobnou pohodou

Prostredníctvom krokovej regresnej analýzy sme sa ďalej snažili predikovať jednotlivé ukazovatele osobnej pohody. Ako prediktory sme do regresnej analýzy zaradili príbehy lásky. Úroveň pozitívnych emócií možno podľa našich zistení predikovať z úrovne cestovateľského príbehu, príbehu učiteľa a príbehu uzdravenia ( $F(1,111) = 7,99$ ;  $p < 0,01$ ;  $R^2 = 0,178$ , cestovateľský príbeh -  $\beta = 0,371$ ,  $t = 4,171$ ,  $p < 0,001$ ; príbeh učiteľa -  $\beta = -0,213$ ,  $t = -2,36$ ,  $p < 0,05$ ; príbeh uzdravenia -  $\beta = -0,176$ ,  $t = -2,0$ ,  $p < 0,05$ ). Zvýšenie úrovne cestovateľského príbehu a pokles v príbehu učiteľa a príbehu uzdravenia sú späté s nárastom pozitívnych emócií. Výsledný regresný model vysvetľuje 17,8% variancie dát. Úroveň negatívnych emócií možno predikovať z príbehu uzdravenia a z krajčírskoho príbehu ( $F(1,113) = 6,045$ ;  $p < 0,01$ ;  $R^2 = 0,097$ , príbeh uzdravenia -  $\beta = 0,253$ ,  $t = 2,79$ ,  $p < 0,05$ ; krajčírsky príbeh -  $\beta = -0,228$ ,  $t = -2,51$ ,  $p < 0,05$ ). Z krajčírskoho príbehu ( $\beta = 0,414$ ,  $t = 5,21$ ,  $p < 0,001$ ), príbehu uzdravenia ( $\beta = -0,458$ ,  $t = -5,66$ ,  $p < 0,001$ ), historického príbehu ( $\beta = 0,379$ ,  $t = 4,51$ ,  $p < 0,001$ ), humorného príbehu - komik ( $\beta = 0,247$ ,  $t = 3,37$ ,  $p < 0,001$ ) a mocenského príbehu ( $\beta = -0,161$ ,  $t = -2,1$ ,  $p < 0,05$ ), môžeme predikovať úroveň flourishingu. Výsledný regresný model vysvetľuje až 44,3% variancie dát ( $F(1,109) = 17,34$ ;  $p < 0,01$ ;  $R^2 = 0,443$ ). Taktiež sme zistili, že



sedem príbehov lásky vysvetľuje až 50,1% variancie spokojnosti so životom ( $F(1,108) = 15,51$ ;  $p < 0,001$ ;  $R^2 = 0,501$ ; krajčírsky príbeh -  $\beta = 0,321$ ,  $t = 4,40$ ,  $p < 0,001$ ; príbeh uzdravenia -  $\beta = -0,462$ ,  $t = -5,46$ ,  $p < 0,001$ ; historický príbeh -  $\beta = 0,442$ ,  $t = 4,99$ ,  $p < 0,001$ ; príbeh sebaobetovania -  $\beta = -0,362$ ,  $t = -4,44$ ,  $p < 0,001$ ; humorný príbeh- divák -  $\beta = 0,238$ ,  $t = 3,16$ ,  $p < 0,01$ ; mysteriózny príbeh -  $\beta = -0,184$ ,  $t = -2,42$ ,  $p < 0,05$ ; príbeh závislosti -  $\beta = 0,178$ ,  $t = 2,16$ ,  $p < 0,05$ ).

## 4 DISKUSIA

Cieľom prezentovaného výskumu bolo zistiť, či existuje vzťah medzi osobnou pohodou a láskou v príbehoch mladých ľudí. Výsledky výskumu poukazujú na vysoké zastúpenie vysokoškolákov, ktorí sú spokojní so svojim životom, prežívajú pozitívne emócie, sú optimistickí ohľadom svojej budúcnosti a prežívajú uspokojivé vzťahy s inými ľuďmi. V najväčšej miere prežívajú záhradný príbeh, v ktorom sa vzťah vníma ako záhrada, ktorá bude prosperovať, iba ak sa budeme o ňu neustále starať a opatrovať ju. Druhý najčastejšie prežívaný bol cestovateľský príbeh, v ktorom je láska vnímaná ako cesta, ktorou spoločne dvaja ľudia kráčajú a vzťah vnímajú ako neustály proces objavovania. Naše zistenia sa zhodujú s výskumom Ulrichovej (2011), v ktorom participantky taktiež najviac prežívali záhradný a cestovateľský príbeh. Pre participantov bol ďalej charakteristický humorný príbeh a krajčírsky príbeh. Môžeme teda konštatovať, že participantí preferujú najmä spolupracovnícke príbehy, v ktorých sa partneri snažia lásku rozvíjať, niečo spolu dokázať, vytvoriť alebo udržať. Na základe zistených vzťahov medzi jednotlivými príbehmi lásky a osobnou pohodou možno konštatovať, že spokojnosť participantov vzrastá, ak sa o svoj vzťah môžu neustále starať a pomáhať mu, aby prosperoval a taktiež keď sa spolu so svojim partnerom môžu vydať na spoločnú cestu, aj keď nemusia mať dopredu stanovený cieľ. Tieto zistenia podporujú aj výskumy Fehra a kol. (2014) a tiež Rohmanna, Führera a Bierhoffa (2016), v ktorých láska pozitívne korelovala so spokojnosťou so životom. Na vzťah lásky a osobnej pohody poukazujú aj výsledky regresnej analýzy, ktoré naznačujú, že komplex rôznych príbehov lásky vysvetľuje viac ako 50% variability spokojnosti so životom. Výsledky výskumu interpretujeme s ohľadom na viaceré limity (obmedzená možnosť interpretácie zistení z korelačného výskumu, zdĺhavá administrácia dotazníkov, nezrozumiteľnosť niektorých položiek). Prezentované zistenia je potrebné podporiť ďalšou empirickou evidenciou. Považujeme tiež za zmysluplné v budúcom výskume rozšíriť výskumný výber o participantov, ktorí žijú v dlhoročnom partnerskom alebo manželskom zväzku.

## LITERATÚRA

- Diener, E. (2000). Subjective Well-Being. The Science of Happiness and a Proposal for a National Index. *American Psychologist*, 55(1), 63-73.
- Diener, E., & Lucas, R. (2000). Subjective emotional well-being. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones, *Handbook of emotions*. New York: The Guilford Press.
- Diener, E., Emmons, R., A., Larsen, R., J. & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With

- Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. & Smith, H. L. (1999). Subjective Well-Being: Three Decades of Progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D. W., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97(2), 143-156.
- Fehr, B., Harasymchuk, Ch. & Sprecher, S. (2014). Compassionate love in romantic relationships: A review and some new findings. *Journal of Social and Personal Relationships*, 31(5), 575-600.
- Kezba, V. & Šolcová, I. (2003). Well-being jako psychologický a zároveň medzioborově založený pojem. *Československá psychologie*, 47(4), 333-345.
- Kim, J., & Hatfield, E. (2004). Love Type and Subjective Well-being: A Cross-Cultural Study. *Social Behavior and Personality*, 32(2) 173-182.
- Rohmann, E., Führer, A. & Bierhoff, H. W. (2016). *Relationship Satisfaction Across European Cultures: The Role of Love Styles*. SAGE Publications, 50(2), 178-211.
- Sternberg, R. (2008). *Láska je príbeh: Nová teória vzťahov*. Bratislava: Ikar.
- Ulrichová, L. (2011). *Láska ako príbeh*. Bratislava: Univerzita Komenského.

# OSOBNÁ POHODA A SEBAÚCTA SLOVENSKÝCH A ŠPANIELSKÝCH VYSOKOŠKOLÁKOV

## SUBJECTIVE WELL-BEING AND SELF-ESTEEM AMONG SLOVAK AND SPANISH UNIVERSITY STUDENTS

**Anna POKORNÁ, Veronika BOLEKOVÁ**

Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola, Bratislava  
annpokorna94@gmail.com

**Abstrakt:** Príspevok sa zaoberá vzťahom medzi sebaúctou a osobnou pohodou slovenských a španielskych vysokoškolských študentov. Výskumu sa zúčastnilo 92 slovenských a 118 španielskych študentov logopédie. Vo výskume bola použitá Rosenbergova škála sebaúcty, Škála spokojnosti so životom, Škála flourishingu a Škála pozitívnych a negatívnych emócií. Zistili sme malé rozdiely medzi slovenskými a španielskymi vysokoškolskými študentmi v miere sebaúcty a flourishingu v prospech španielskych vysokoškolských študentov. V oboch výskumných súboroch sme zistili pozitívny vzťah medzi sebaúctou a spokojnosťou so životom, flourishingom a pozitívnymi emóciami. Negatívne emócie boli so sebaúctou v stredne silnom zápornom vzťahu u slovenských študentov. Výsledky lineárnej regresie ukázali, že flourishing je prediktorom úrovne sebaúcty v slovenskom výskumnom súbore. Z úrovne flourishingu, spokojnosti so životom, pozitívnych a negatívnych emócií možno predikovať úroveň sebaúcty španielskych vysokoškolských študentov.

**KLúčové slová:** spokojnosť so životom; flourishing; pozitívne emócie; negatívne emócie; sebaúcta

**Abstract:** This paper deals with the relationship between self-esteem and subjective well-being of Slovak and Spanish university students. The study was attended by 92 Slovak and 118 Spanish students of speech therapy. As part of the research, we used the Rosenberg's self-esteem scale, the Life Satisfaction Scale, the Flourishing Scale, and the Positive and Negative Affect Schedule. The research has shown there are minor differences in self-esteem and flourishing between Slovak and Spanish university students with Spanish students to score slightly higher. We found out strong positive correlation between self-esteem and satisfaction with life, flourishing and positive emotions in both research samples. Negative emotions were in moderate negative relationship with self-esteem of Slovak students. Results of linear regression showed that flourishing is a predictor of the level of self-esteem in Slovak research sample. On the basis of the level of flourishing, satisfaction with life, positive emotions and negative emotions it is possible to predict the level of self-esteem of Spanish students.

**Keywords:** satisfaction with life; flourishing; positive emotions; negative emotions; self-esteem

# 1 ÚVOD

Koncept osobnej pohody sa stal veľmi populárnym v roku 1948 vďaka príprave novej definície zdravia, ktorú vydala Svetová zdravotnícka organizácia (WHO). V novej koncepcii je well-being opísaný ako dôležitá charakteristika zdravia, ktoré už nie je chápané iba ako prítomnosť či neprítomnosť nejakej choroby alebo poruchy, ale ako stav úplnej telesnej, duševnej a spoločenskej pohody (Kebza & Šolcová, 2003). K zvýšenému záujmu o skúmanie osobnej pohody do značnej miery prispela práca Dienera (1984), ktorý tzv. subjektívnu osobnú pohodu chápe ako výsledok kognitívneho a tiež emocionálneho zhodnotenia vlastného života (Slezáčková, 2012). Afektívna zložka osobnej pohody je tvorená pozitívnymi a negatívnymi emóciami, ktoré sú relatívne nezávislé. Zmeny (či už zvýšenie alebo zníženie) v jednej z týchto dimenzií teda nespôsobujú zmeny aj v tej druhej (Bradburn, 1969). Uvedené dimenzie by sa preto mali skúmať oddelene (Diener, 2000). V súčasnosti najpoužívanejšou metódou pre zisťovanie úrovne prežívania pozitívnych a negatívnych emócií je Škála pozitívnych a negatívnych emócií (Watson, Clark, & Tellegen, 1988), ktorá poskytuje dve odlišné skóre pre pozitívnu a negatívnu afektivitu. Kognitívnu zložku osobnej pohody tvoria racionálne hodnotenia spokojnosti so životom, ktoré predstavujú globálne hodnotenie kvality života človeka podľa jeho vopred určených kritérií. Empiricky možno takto definovanú spokojnosť merať Škálou životnej spokojnosti (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985), ktorá umožňuje participantom integrovať do svojho hodnotenia akékoľvek oblasti svojho života, ktoré si vyberú a ktoré pokladajú za dôležité (Pavot & Diener, 1993). Výskumníci sa však zaujímajú aj o štúdium spokojnosti s rôznymi konkrétnymi oblasťami života ako sú práca alebo manželstvo. Posúdenie špecifických oblastí života človeka môže poskytnúť podrobnejší pohľad na osobnú pohodu jednotlivca alebo skupiny ľudí (Pavot & Diener, 2013). Diener a kolektív (2010) neskôr do svojej koncepcie osobnej pohody preto pridali ďalšiu zložku – flourishing alebo optimálne prosperovanie či osobný rozkvet človeka, ktorý možno merať Škálou flourishingu (Diener et al., 2010). Pojem zahŕňa spokojnosť so sociálnymi vzťahmi, prispievanie k osobnej pohode iných ľudí, úcel a zmysel života, zaujatie činnosťou, kompetenciu, sebaúctu a optimizmus.

V prezentovanom príspevku sa zameriavame na uvedené zložky osobnej pohody vo vzťahu k sebaúcte, resp. k celkovému afektívnemu hodnoteniu vlastnej hodnoty alebo dôležitosti. Práve sebaúcta je v najnovších koncepciách osobnej pohody chápaná ako jedna zo súčastí flourishingu (Diener et al., 2010). Čoraz väčšmi je asociovaná so žiaducou pozitívnou črtou osobnosti, ktorá napomáha k rozkvetu človeka. V súčasnosti je Rosenbergova škála sebaúcty (Rosenberg, 1965) najpoužívanejšou metódou pre jej globálne posúdenie.

Merania osobnej pohody a sebaúcty sme realizovali vo výskumných výberoch študentov pochádzajúcich z dvoch krajín. Vychádzajúc z výsledkov výskumov realizovaných v dvadsiatich dvoch krajinách Európskej únie (ESS; Huppert & So, 2013) sme sa rozhodli zamerať na komparáciu miery osobnej pohody a sebaúcty vysokoškolských študentov zo Slovenska a zo Španielska. Cieľom prezentovaného výskumu bolo zistiť, či existujú rozdiely v miere pozitívnych emócií (VO1), negatívnych emócií (VO2), spokojnosti so

životom (VO3) a sebaúcty (VO4) medzi slovenskými a španielskymi vysokoškolskými študentmi logopédie. Empiricky sme tiež chceli podporiť hypotézu (H1) o vyššej miere flourishingu španielskych vysokoškolákov (Hupper & So, 2013). Korelačné výskumné podotázky boli zamerané na vzťah osobnej pohody a sebaúcty v slovenskom (VO5a) a v španielskom (VO5b) výskumnom súbore. Výskumnou otázkou VO6 sme sa pýtali na prediktory sebaúcty z hľadiska osobnej pohody.

## 2 METÓDA

### Výskumný výber

Výskumný súbor tvorili študenti logopédie dvoch vysokých škôl. Jednou z nich bola Univerzita Komenského v Bratislave a druhou Univerzita v La Coruñi (Universidad de La Coruña) v Španielsku. Vo výbere bolo 210 študentov študujúcich odbor logopédia. Z celkového počtu participantov bolo 92 Slovákov a 118 Španielov. V súbore slovenských vysokoškolákov sa nachádzalo 89 žien a 3 muži vo veku od 19 do 26 rokov (Mdn = 21,42). Súbor španielskych vysokoškolských študentov tvorilo 112 žien a 6 mužov (Mdn pre vek = 19,80). Výber participantov bol v prvom kroku zámerný, následne sme sa pokúsili o vyčerpávajúci výber a získanie dát od všetkých študentov zapísaných na zvolený študijný odbor.

### Metódy zberu dát

Škála spokojnosti so životom (Satisfaction with life scale, SWLS; Diener et al., 1985) zachytáva celkové kognitívne hodnotenia jednotlivca týkajúce sa životnej spokojnosti. Pozostáva z piatich výrokov, s ktorými participant vyjadruje mieru svojho súhlasu, resp. nesúhlasu pomocou 7 stupňovej Likertovej škály. Diener et al. (1985) overili psychometrické charakteristiky dotazníka: hodnota vnútornej konzistencie predstavovala  $\alpha = 0,87$ , stabilita v čase po dvoch mesiacoch bola taktiež uspokojivá ( $r = 0,82$ ). Hodnota koeficienta vnútornej konzistencie v našom výskume bola  $\alpha = 0,81$  v slovenskej verzii  $\alpha = 0,85$  v španielskej verzii.

Škála flourishingu (The flourishing scale; Diener et al., 2010) sa skladá z 8 položiek, ktoré merajú dôležité aspekty ľudského fungovania, ako sú pozitívne vzťahy, pocity kompetencie, zmyslu a účelu života z vlastného pohľadu participanta. Teoretické rozpätie škály sa pohybuje v rozmedzí 8 – 56 bodov. Vnútoraná konzistencia ako aj stabilita v čase sa v Dienerom výskume (Diener et al., 2009) ukázali ako nadmieru uspokojivé ( $\alpha = 0,87$ ;  $r = 0,81$ ). V prezentovanom výskume sme zistili  $\alpha = 0,86$  pre slovenský preklad a  $\alpha = 0,87$  pre španielsku verziu dotazníka.

Škála pozitívnych a negatívnych emócií (Positive and Negative Affect Schedule, PANAS; Watson, Clark, & Tellegen, 1988) slúži na meranie dispozičnej pozitívnej a negatívnej afektivity. Participant vyjadruje intenzitu, s ktorou zvyčajne prežíva 20 uvedených emócií a to na škále od 1 (takmer vôbec) až po 5 (mimoriadne silno). Pozitívna afektivita vyjadruje, do akej miery sa človek cíti byť aktívny, nadšený a čulý. Vysoké skóre v tejto dimenzii napovedá o stave vysokej energie, plnej koncentrácie a

príjemného angažovania sa, zatiaľ čo nízke skóre v škále je charakterizované smútkom či letargiou. Na rozdiel od pozitívnej afektivity, negatívna afektivita je chápaná ako dimenzia subjektívneho distresu, strachu a nepríjemného angažovania sa, ktorá zahŕňa rôzne averzívne náladové stavy vrátane hnevu, pohrdania, znechutenia, viny a nervozity. Nízke skóre v tejto dimenzii odzrkadľuje stav pokoja a vyrovnanosti (Watson, Clark, & Tellegen, 1988). Dotazník je vnútorne konzistentný ( $\alpha = 0,86 - 0,90$  pre pozitívne emócie,  $\alpha = 0,84-0,87$  pre negatívne emócie) a stabilný v čase ( $r = 0,39-0,71$  s časovým odstupom osem týždňov; Watson, Clark, & Tellegen, 1988). Hodnota vnútornej konzistencie v nami realizovanom výskume bola uspokojivá ako v slovenskej verzii dotazníka ( $\alpha_{PA} = 0,74$  a  $\alpha_{NA} = 0,89$ ), tak i v španielskom preklade ( $\alpha_{PA} = 0,79$  a  $\alpha_{NA} = 0,82$ ).

Rosenbergova škála sebaúcty (Rosenberg Self-esteem Scale; Rosenberg, 1965) je najpoužívanejšou metódou na meranie globálneho sebahodnotenia. Obsahuje 10 položiek so 4- bodovou odpoveďovou škálou. Človek s vysokým sebahodnotením má úctu k sebe samému, vie oceniť svoje kvality, no zároveň si vie priznať aj svoje nedostatky. Zistené hodnoty Cronbachovho koeficienta poukazujú na dobrú vnútornú konzistenciu škály ( $\alpha = 0,84$  pre slovenskú verziu dotazníka a  $\alpha = 0,85$  pre španielsky preklad).

Prezentovaný výskum má exploračno-verifikačný charakter a komparačný plán s korelačnými podotázkami. V príspevku zdôrazňujeme najmä vecnú významnosť sily vzťahov a veľkosti rozdielov (korelačná miera veľkosti rozdielu). Prediktory sebaúcty sme zisťovali prostredníctvom lineárnej regresie.

### 3 VÝSLEDKY

Na základe frekvenčnej analýzy jednotlivých položiek konštatujeme, že za najvýraznejšie indikátory osobnej pohody u väčšiny slovenských participatov považujeme spokojnosť s tým, čo od života dostávajú (56,1%), výborné podmienky pre život (50,6%), pocit kompetencie a spôsobilosti (71,7%), uspokojivé vzťahy (69,6%), prežívanie zaujatosti (64,1%) a nadšenia (59,8%). V španielskom výskumnom súbore sa osobná pohoda u väčšiny participatov prejavuje všeobecnou spokojnosťou so životom (55%), hodnotením seba ako dobrého človeka žijúceho dobrý život (80,5%), aktívnym prispievaním k šťastiu iných ľudí (80,5%), pocitom bdelej pozornosti (68,7%) a živosti (68,7%).

Sebaúcta sa u väčšiny slovenských participatov (88%) prejavuje tým, že sa považujú za ľudí, ktorí majú veľa dobrých vlastností, ale i tým, že sa cítia byť užitoční pre svoje okolie (87%). V súbore španielskych participatov naopak považujeme za najvýraznejší indikátor sebaúcty pocit vlastnej hodnoty (98,3%). Väčšina španielskych participatov sa tiež cíti byť užitočná pre svoje okolie (90,6%) a má pocit, že pokiaľ niečo robí, postupuje správne (89,9%). Z jednotlivých položiek sme skonštruovali sumačné indexy. Základnú deskriptívnu štatistiku uvádzame v Tab. 1.

		Spokojnosť so životom	Flourishing	Pozitívne emócie	Negatívne emócie	Sebaúcta
SK	Priemer	25,64	44,27	33,58	24,36	31,41
	Medián	25,86	44,85	33,50	22,36	31,94
	Modus	30,00	49,00	33,00	22,00	32,00
	SD	4,99	6,40	5,62	8,07	4,50
	Minimum	10,00	26,00	19,00	13,00	19,00
	Maximum	35,00	56,00	46,00	44,00	40,00
ES	Priemer	24,26	46,72	35,70	23,42	32,11
	Medián	25,06	47,64	36,18	22,64	32,58
	Modus	22,00	44,00	38,00	25,00	30,00
	SD	6,24	6,21	5,52	7,34	4,97
	Minimum	6,00	23,00	21,00	10,00	13,00
	Maximum	35,00	56,00	49,00	45,00	40,00

Tab. 1: Opisná štatistika škál osobnej pohody a sebaúcty

Zistili sme malý rozdiel ( $U = 4707$ ;  $p = 0,152$ ;  $r_m = 0,1$ ) v miere spokojnosti so životom v prospech slovenských participantov. Diferencia v mediáne flourishingu (2,79 bodu v prospech španielskych vysokoškolákov) bola výraznejšia ( $U = 3960,5$ ;  $p = 0,003$ ;  $r_m = 0,209$ ). Rovnako v škále pozitívnych emócií získali vyššie skóre španielski vysokoškoláci ( $U = 3970$ ;  $p = 0,006$ ;  $r_m = 0,192$ ). Rozdiel v prežívaní negatívnych emócií bol zanedbateľný ( $U = 4979,5$ ;  $p = 0,57$ ;  $r_m = 0,04$ ). Skupinový medián sebaúcty pre slovenských participantov predstavuje 31,94 bodu, pre španielskych 32,58 bodu. Na základe korelačnej miery veľkosti rozdielu konštatujeme len malý rozdiel ( $U = 4582,5$ ;  $p = 0,226$ ;  $r_m = 0,188$ ).

Zistili sme silný vzťah medzi sebaúctou a flourishingom ako u slovenských ( $r_s = 0,737$ ;  $p < 0,01$ ), tak aj u španielskych participantov ( $r_s = 0,656$ ;  $p < 0,01$ ). Spomedzi jednotlivých zložiek osobnej pohody sa sebaúcta ukázala v zápornom vzťahu práve s negatívnymi emóciami. Tento vzťah považujeme za stredne silný v súbore slovenských participantov ( $r_s = -0,311$ ;  $p < 0,01$ ), avšak slabý v súbore španielskych vysokoškolákov ( $r_s = -0,258$ ;  $p < 0,01$ ). Hodnoty korelačných koeficientov uvádzame v Tab. 2.

	Sebaúcta	
	SK	ES
Spokojnosť so životom	0,502**	0,542**
Flourishing	0,737**	0,656**
Pozitívne emócie	0,472**	0,576**
Negatívne emócie	-0,311*	-0,258**

Tab. 2: Vzťah medzi osobnou pohodou a sebaúctou

Prostredníctvom krokovej regresnej analýzy sme sa následne snažili predikovať mieru

sebaúcty. Ako prediktory sme do regresnej analýzy zaradili jednotlivé zložky osobnej pohody. Úroveň sebaúcty v slovenskom výskumnom súbore možno podľa našich zistení predikovať z úrovne flourishingu ( $F(1,84) = 7,99; p < 0,01; R^2 = 0,542, \beta = 0,737, t = 9,98, p < 0,001$ ). V španielskom výskumnom súbore možno mieru sebaúcty predikovať z úrovne flourishingu ( $\beta = 0,270, t = 2,404, p < 0,05$ ), pozitívnych emócií ( $\beta = 0,272, t = 2,788, p < 0,05$ ), negatívnych emócií ( $\beta = -0,178, t = -2,323, p < 0,05$ ) aj spokojnosti so životom ( $\beta = 0,211, t = 2,127, p < 0,05$ ). Výsledný regresný model vysvetľuje 48,6% variancie dát v škále sebaúcty ( $F(1, 100) = 23,61; p < 0,01; R^2 = 0,486$ ).

## 4 DISKUSIA

Cieľom prezentovaného výskumu bolo zistiť, či existujú rozdiely v úrovni jednotlivých zložiek osobnej pohody a sebaúcty medzi slovenskými a španielskymi vysokoškolskými študentmi a zároveň skúmať vzťahy medzi vybranými premennými. Výsledky výskumu naznačujú malé rozdiely v miere flourishingu v prospech španielskych vysokoškolákov (H1) a sú v súlade so zisteniami zahraničných autorov (Huppert & So, 2013). Rozdiely vo zvyšných zložkách osobnej pohody, ako aj v miere sebaúcty, boli malé (VO1 – VO4). Korelačné analýzy poukázali na silný vzťah sebaúcty a flourishingu, pozitívnych emócií a spokojnosti so životom v slovenskom aj v španielskom výskumnom súbore (VO5). Zatiaľ čo v slovenskom súbore vysvetľoval viac ako 54% variability sebaúcty výlučne flourishing, v súbore španielskych vysokoškolákov vysvetľoval 48,6% variability sebaúcty komplex všetkých skúmaných zložiek osobnej pohody (VO6). Naše zistenia o vzťahu spokojnosti a sebaúcty sú v súlade so závermi výskumov zahraničných výskumov (Diener & Diener, 1995; Du, King & Chi, 2017). Empiricky sme tiež podporili Dienerovu koncepciu flourishingu (Diener et al., 2010), podľa ktorej je sebaúcta v silnom vzťahu s prosperovaním človeka, resp. je jeho súčasťou. Uvedené výsledky interpretujeme s ohľadom na viaceré limity výskumu. Výber výskumnej vzorky na daných školách nebol vyčerpávajúci. Skreslenie výsledkov tiež mohlo byť spôsobené prekladom do španielskeho jazyka. Preklady dotazníkov do cudzieho jazyka a overenie ich vnútornej konzistencie však považujeme za dôležitý prínos realizovaného výskumu.

## LITERATÚRA

- Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychological Association*, 55(1), 34.
- Diener, E., & Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(4), 653-663.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., & Biswas-Diener, R.



- (2010). New Well-being Measures: Short Scales to Assess Flourishing and Positive and Negative Feelings. *Social Indicators Research*, 97(2), 143-156.
- Du, H., King, R.B., & Chi, P. (2017). Self-esteem and subjective well-being revisited: The roles of personal, relational, and collective self-esteem. *PLoS ONE* 12(8), <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0183958>.
- Huppert, F., & So, T. (2011). Flourishing Across Europe: Application of a New Conceptual Framework for Defining Well-Being. *Social Indicators Research*, 110(3), 837-861.
- Kebza, V. & Šolcová, I. (2003). Well-being jako psychologický a zároveň mezioborově založený pojem. *Československá psychologie*, 47(4), 333-345.
- Pavot, W., & Diener, E. (2013). Happiness Experienced: The Science of Subjective Well-being. In S. David, I. Boniwell & A. Conley Ayers, *The Oxford Handbook of Happiness* (pp. 134-151). Oxford: Oxford University Press.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Slezáčková, A (2012). *Průvodce pozitivní psychologií*. Praha: Grada Publishing.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 1063–1070.

# VZÁJOMNÉ VZŤAHY MENTÁLNEHO ZDRAVIA A REZILIENCIE U UMELECKY NADANÝCH ADOLESCENTOV

## MUTUAL RELATIONSHIPS OF MENTAL HEALTH AND RESILIENCE OF ARTISTICALLY GIFTED ADOLESCENTS

Eva KAPUŠOVÁ, Eva SZOBIOVÁ

Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola, Bratislava

eva.kapusova@gmail.com

**Abstrakt:** Príspevok sa venuje problematike vzájomných vzťahov mentálneho zdravia a reziliencie u umelecky nadaných adolescentov, ktorým v poslednom období z pohľadu pozitívnej psychológie na Slovensku nebola venovaná žiadna výskumná pozornosť. Taktiež nás zaujímalo, nakoľko sa bude líšiť úroveň reziliencie a mentálneho zdravia u umelecky nadaných adolescentov v závislosti od pohlavia. Výskumnú vzorku tvorilo 86 umelecky nadaných adolescentov z dvoch bratislavských konzervatórií vo veku 15-21 rokov s vekovým priemerom 17,03 (SD=1,29). Pri zbere dát sme použili Škálu reziliencie pre deti a mládež (CYRM; Ungar, Liebenberg, 2011) a pre zistenie úrovne mentálneho zdravia sme použili Dotazník sociálno- emocionálneho zdravia pre stredné školy (SEHS-S; Furlong et al., 2013). Analýza výsledkov jednotlivých dimenzií hovorí o stredne silných až silných vzťahoch. Rozdiel medzi pohlaviami bol zistený iba v reziliencii a to v prospech dievčat.

**Kľúčové slová:** umelecké nadanie; adolescencia; reziliencia; mentálne zdravie; sociálno – emocionálne zdravie

**Abstract:** The contribution addresses the issue of mutual relationships of mental health and resilience of artistically gifted adolescents, whom lately were not given any research attention in positive psychology these past years in Slovakia. We were also interested in how big the difference between resilience and mental health of artistically gifted adolescents will be depending on gender. The research sample formed 86 artistically gifted adolescents from 2 Bratislava conservatories, aged from 15 to 21 years with a mean age 17,03 (SD=1,29). For collecting data we have used Child and Youth Resilience measure (CYRM; Ungar, Liebenberg, 2011) and for finding the level of mental health we have used Social-emotional Health survey (SEHS-S; Furlong et al., 2013). The analysis of results of each dimension shows half strong to strong bonds. The difference between genders was only found in resilience for the benefit of females.

**Keywords:** artistic gift, adolescencia, resiliencia, mental health, social-emocional health

# 1 ÚVOD

## Nadanie

Pre označovanie vlastností, ktoré sa podieľajú na úspechu jedinca sa používajú pojmy ako nadanie, talent, genialita, vlohy, mimoriadne schopnosti. Najčastejšie používanými sú však nadanie a talent, ktoré viacerí autori (Mönks, Ypenburg, 2002; Dočkal, 2006; Hříbková, 2009) vnímajú ako synonymá. Rovnako my v našej štúdií budeme k týmto pojmom takto pristupovať.

Či už hovoríme o nadaní alebo talente, oba tieto pojmy sa vzťahujú k schopnostiam človeka. Vyjadrujú ich nadpriemerný až vysoko nadpriemerný stupeň rozvinutia rozumových alebo osobnostných predpokladov, kedy jedinec v porovnaní s inými podáva mimoriadny výkon (Hříbková, 2009; Havigerová, 2011). K najčastejším okruhom výskumov zaoberajúcich sa nadaním patria stále intelektové schopnosti (Dočkal, 2008). Medzi druhy nadania patria i umelecké, pohybové a praktické nadanie, ktorým sa na Slovensku už v osemdesiatych rokoch podrobnejšie venoval Dočkal so spolupracovníkmi (Dočkal a kol. 1987) v Psychológii nadania a aj napriek časovému odstupu ju možno považovať za výnimočnú aj dnes (Dočkal, 2005, 2008). Naša štúdiá sa zameriava na umelecky nadaných adolescentov.

## Nadaní adolescenti

Obdobie dospievania u jedinca predstavuje nielen špecifickú etapu života medzi detským a dospelým svetom, ale i obdobie vnútorného zmätku s množstvom súbežne odohrávajúcich sa zmien na biologickej, emocionálnej, kognitívnej či sociálnej úrovni (Steinber, 2001). Toto obdobie vývinu je ovplyvnené kultúrnymi, spoločenskými, ekonomickými faktormi a taktiež blízkyimi ľuďmi akými sú rodičia, rovesníci či učitelia. Dôležitosť rodinného prostredia i uprednostňovanie rodičov a dospelých pred rovesníkmi prezentovali Rinni, Reynolds, McQueen (2011), Garcés-Bascal (2013). Autori Neihart, Huan (2009) zaraďujú medzi špecifiká nadaných adolescentov vnímanie seba samého, vyššiu sebestačnosť, dosiahnutie akademického úspechu. Mnohí sú perfekcionisti s vysokými očakávaniami, čo ich núti tvrdo pracovať na svojich cieľov (Hříbková, 2012). Kým dievčatá preferujú rovesníkov a humor, chlapci budú skôr vyhľadávať dospelých (Neihart, Huan, 2009; Hříbková, 2012).

## Reziliencia

Posledné dve dekády výskumov reziliencie sa zameriavajú nielen na zdravie, kvalitu života a pohodu (Windle, 2011), ale tiež na schopnosť správne sa rozhodnúť a dosiahnuť tak emocionálne zdravie a sociálne kompetencie. Priame zameranie nie je na rizikové faktory ako v skorších výskumoch, ale na protektívne faktory pre zdravý vývin a podporu silných stránok osobnosti (Neihart, Huan, 2009). K protektívnym faktorom na individuálnej úrovni patria: vyššia inteligencia, zameranie na úspech, autonómia,

zmysel pre humor, vnútorná motivácia, záujem o vzdelanie, angažovanosť a dobrý vzťah k škole, váženie si dospelých i učiteľov (Walsch, 1996; Komárka et al., 2010). Práve vďaka protektívnym faktorom majú nadaní vyššiu mieru reziliencie ako ich rovesníci (Robinson Kurpius et al., 2009). Medzi protektívne faktory patrí aj sociálna/rodinná úroveň. Po rodine je to škola, obľúbený učiteľ, komunita, starší priateľ (Benard, 1991; Werner, 2005; Masten et al., 2008). Význam rodiny a školy ako protektívneho faktoru vo vzťahu k nadaným, a to nielen v oblasti intelektu, ale i umenia, potvrdila i práca Garcés-Bascal (2013).

## **Mentálne zdravie**

Úlohou pozitívnej psychológie je podľa Snydera a Lopeza (2007) realizovať princípy pozitívneho prístupu a predchádzať tak patológii. Posilnenie zdravých, funkčných a nosných mechanizmov pre zvládanie záťaže, akými sú reziliencia, optimizmus, zmysel pre humor, svedomitosť či sebadôvera. Patria sem i pozitívne emócie ako radosť, láska, vďačnosť, záujem, vďaka ktorým sa človek stáva rezilientnejším, tvorivejším i socializovanejším (Slezáčková 2012, 2017). Tanec patrí k najstarším vyjadreniam radosti a emócií cez telo. Neodmysliteľnou súčasťou pri tanci je i hudba, teda usporiadanie tónov lahodiacich sluchu i emóciám. K iným formám vyjadrenia emócií patria i pantomíma či herectvo, ktoré aktérom umožňujú dočasne nahradiť vlastnú identitu (Csikszentmihalyi, 2015).

## **Model sociálno-emocionálneho zdravia podľa Furlonga, kovitalita**

Model je založený na výskume reziliencie detí a opiera sa o predpoklad kumulácie protektívnych faktorov ako prediktorov osobnej pohody. Kovitalita ako protipól komorbidity je považovaná za prediktor sociálno-emocionálneho zdravia a jej index pozostáva zo štyroch domén – sebadôvera, dôvera v iných, emocionálne kompetencie a životná zaangažovanosť (Furlong et al., 2013). Tento model predstavuje okrem štyroch domén i dvanásť psychologických indikátorov spájaných s priaznivým vývinom jedinca a zvýšenou kvalitou života (Radnóti, 2016).

## **Výskumné otázky**

VO1: Akú úroveň reziliencie a sociálno-emocionálneho zdravia dosahujú umelecky nadaní adolescenti v našej výskumnej vzorke ?

VO2: Existuje vzťah medzi tromi dimenziami reziliencie a štyrmi dimenziami sociálno-emocionálneho zdravia u umelecky nadaných adolescentov?

VO3: Existuje vzťah medzi tromi dimenziami reziliencie a dvanástimi psychologickými indikátormi sociálno-emocionálneho zdravia u umelecky nadaných adolescentov?

VO4: Líši sa úroveň reziliencie umelecky nadaných adolescentov v závislosti od pohlavia?

VO5: Líši sa úroveň sociálno-emocionálneho zdravia umelecky nadaných adolescentov

v závislosti od pohlavia?

## 2 METÓDA

### Výskumný súbor

Výskumnú vzorku tvorilo 86 umelecky nadaných študentov (55 žien, 31 mužov) z dvoch bratislavských konzervatórií v odboroch: hudobnom, dramatickom, speváckom a cirkevnej hudbe. Kritérium pre administráciu testov bolo vekové rozpätie 15 až 21 rokov. Respondenti boli vo veku 15,1 až 20,3 rokov s vekovým priemerom 17,03 (SD = 1,29).

### Metódy zberu dát

#### Škála reziliencie pre deti a mládež

Child and Youth Resilience Measure (CYRM) je sebahodnotiaci dotazník, ktorý vytvoril M.Ungar s kolektívom ako screeningový nástroj na meranie štyroch základných aspektov reziliencie: vzťahovej, individuálnej, komunitnej a kultúrnej (Ungar, Liebenberg, 2011). Administrovali sme skrátenú verziu CYRM-28 v troch oblastiach: individuálnej, vzťahovej a kontextuálnej. Celkové skóre dotazníka sa pohybuje v rozmedzí od 28-140 bodov. V našej práci dotazník CYRM-28 môžeme považovať za vnútorne konzistentný, hodnota Cronbachovho koeficientu  $\alpha = .89$ .

### Dotazník sociálno emocionálneho zdravia

Administrovali sme sebahodnotiaci dotazník Social-emotional Health Survey (SEHS -S) pre stredné školy na meranie sociálnych a emocionálnych psychologických dispozícií. Pozostáva zo štyroch domén: sebadôvera, dôvera v iných, emocionálna kompetencia a životná zaangažovanosť. Každá z domén zahŕňa tri subškály. Domény celkovo vyúsťujú do konštruktu nazvaného kovitalita (You, et al.,2015).

Celkový index kovitality sa pohybuje v rozpätí 36-148, pričom pri  $\leq 85$  hovoríme o nízkej úrovni sociálno - emocionálneho zdravia, pri 86-106 o nižšom priemere, pri 107-127 o vyššom priemere a pri  $\geq 128$  o vysokej úrovni sociálno - emocionálneho zdravia (Radnóti, 2016). V našej práci Dotazník SEHS-S bol vnútorne konzistentný, kovitalita  $\alpha = .914$ .

## 3 VÝSLEDKY

### Reziliencia

Za najvýraznejší protektívny faktor v oblasti vzťahovej reziliencie adolescenti označili rodinu, ktorá pri nich stojí aj v ťažkých časoch ( $n = 62, 72,1 \%$ ). V dimenzií individuálnej reziliencie označili schopnosť riešiť problémy bez užívania návykových

látok (n = 61, 70,9 %). V kontextuálnej reziliencii za najvýraznejší protektívny faktor označili vzdelanie (n = 53, 60,5 %). Celkovo sa hodnoty v dotazníku pohybovali v rozmedzí od 64 do 136 bodov. Priemerná hodnota je rovná  $M = 108,66$  bodov ( $SD = 15,92$ ).

### Sociálno – emocionálne zdravie

Celková kovitalita bola v priemere  $M = 108,22$  ( $SD = 16,04$ ). V dimenzii sebadôvera, viac ako 52,3 %, označili, že majú zmysel života. V dimenzii dôvera v iných vo vyššej miere uvádzali, že majú v škole učiteľa, ktorý chce, aby sa snažili (72, 1%), priateľa v ich veku, ktorému na nich záleží (62,8 %) a tiež priateľa, ktorý s nimi rozpráva o ich problémoch (66,3 %). V dimenzii emocionálna kompetencia najčastejšie adolescenti označili, že sa cítia zle, ak je niekto citovo zranený (60,5 %), sú chápací (59,3 %), zodpovední (54,7 %) a empaticí (53,5 %). V dimenzii životná zaangażovanosť, skoro polovica označila za veľmi pravdivé, že sa cítia byť vďační (46,5 %), a taktiež príjemne (48,8 %).

### Vzťah medzi oblast'ami reziliencie a dimenziami sociálno - emocionálneho zdravia u umelecky nadaných adolescentov

Medzi rezilienciou, dimenziami reziliencie a dimenziami sociálno-emocionálneho zdravia tiež kovitalitou existujú stredne silné až silné pozitívne vzťahy (Tab.1).

Tab. 1: Vzťah medzi dimenziami reziliencie a dimenziami sociálno-emocionálneho zdravia

	reziliencia	vzťahová reziliencia	individuálna reziliencia	kontextuálna reziliencia
kovitalita	0,706***	0,556***	0,703***	0,51***
sebadôvera	0,489***	0,363**	0,53***	0,312**
dôvera v iných	0,65***	0,57***	0,556***	0,507***
emocionálna kompetencia	0,386***	0,304**	0,362**	0,272*
životná zaangażovanosť	0,669***	0,503***	0,682**	0,508***

### Vzťah medzi oblast'ami reziliencie a psychologickými indikátormi sociálno - emocionálneho zdravia u umelecky nadaných adolescentov

O vzťahoch medzi dimenziami reziliencie a psychologickými indikátormi sociálno – emocionálneho zdravia vypovedá (Tab. 2). Ide o stredne silné až silné pozitívne

a štatisticky významné vzťahy.

Tab.2: Vzťah medzi dimenziami reziliencie a psychologickými indikátormi sociálno - emocionálneho zdravia

	reziliencia	vzťahová reziliencia	individuálna reziliencia	kontextuálna reziliencia
<b>sebadôvera</b>				
sebaučinnosť	0,440***	0,253*	0,498***	0,332**
sebavedomie	0,433***	0,288**	0,572***	0,216*
vytrvalosť	0,298**	0,292**	0,228*	0,225*
<b>dôvera v iných</b>				
podpora školy	0,372***	0,158	0,383***	0,373***
súdržnosť rodiny	0,611***	0,655***	0,444***	0,419***
podpora rovesníkov	0,366**	0,236*	0,405***	0,312**
<b>emocionálna kompetencia</b>				
regulácia emócií	0,173	0,160	0,153	0,117
empatia	0,363**	0,206	0,340**	0,320**
sebakontrola	0,367**	0,337**	0,354**	0,195
<b>životná zangažovanosť</b>				
optimizmus	0,672***	0,477***	0,721***	0,483***
nadšenie	0,495***	0,425***	0,485***	0,377***
vďačnosť	0,574***	0,402***	0,564***	0,452***

### Rozdiely v úrovni reziliencie umelecky nadaných adolescentov v závislosti od pohlavia

Medzi chlapcami a dievčatami existuje štatisticky významný rozdiel, vo všetkých prípadoch dosahujú dievčatá vyššie skóre než chlapci.

### Rozdiely v úrovni sociálno-emocionálneho zdravia umelecky nadaných adolescentov v závislosti od pohlavia

Medzi dievčatami a chlapcami neexistuje štatisticky významný rozdiel ako v kovalite, tak ani v dimenziách sociálno-emocionálneho zdravia.

## 4 DISKUSIA

Cieľom našej práce boli zistenie vzťahov medzi rezilienciou a sociálno-emocionálnym zdravím u umelecky nadaných adolescentov. Sekundárnym cieľom bolo zistiť súvislosti medzi tromi dimenziami reziliencie a štyrmi dimenziami a dvanástimi psychologickými indikátormi sociálno-emocionálneho zdravia. Terciárnym cieľom bolo zistiť rozdiely vzhľadom na pohlavie v reziliencii a sociálno-emocionálnym zdravím.

## Interpretácia výsledkov

VO1: Pre oblasť reziliencie je pre adolescentov dôležitá rodina a plní úlohu významného protektívneho faktoru, vo viac ako  $\frac{2}{3}$  uviedli, že je to rodina, ktorá pri nich stojí aj v ťažkých časoch (72,1 %) a cítia sa s ňou bezpečne (66,3 %). V individuálnej reziliencii adolescenti vedia vyriešiť svoje problémy aj bez užívania návykových látok (70,9 %) a v kontextuálnej reziliencii ako najdôležitejšie považovali vzdelanie (60,5 %). Rodinu ako protektívny faktor u umelecky nadaných potvrdzuje i kvalitatívnej štúdií Garces-Bascal (2013). V sociálno-emocionálnom zdraví dosiahli vyšší priemer kovitality  $M=108,22$  ( $SD=16,04$ ). Rovnako ako v prácach Hochsteigerovej (2017), ( $M=109,08$ ), tiež v práci Radnótiho (2016), ( $M=109,46$ ).

Ich sebadôvera je priemerná, vo vyššej miere rozumejú svojim pocitom, náladám. Zároveň majú vyššiu dôveru v iných, v niekoho, kto ich vypočuje, podporuje, dôveruje im a pomôže im. Rovnako v práci Neihart, Huan (2009) a Reis, Colbert, Hébert (2005) pri akademicky nadaných. Ich emocionálna kompetencia je skôr priemerná i keď vo vyššej miere dokážu prejavovať empatiu. Ich životná zaangažovanosť je priemerná.

VO2 a VO3: Na základe našich analýz konštatujeme, že medzi rezilienciou (aj jej oblasťami) a sociálno-emocionálnym zdravím (a jeho dimenziami) existuje pozitívny vzťah. Rovnako ako v práci Hochsteigerovej (2017). Tieto vzťahy sme zistili aj v prípade reziliencie a psychologických indikátorov sociálno-emocionálneho zdravia. Neplatí to však o regulácii emócií, kde podľa našich zistení neexistuje vzťah s rezilienciou a jej dimenziami. Toto zistenie nás obzvlášť prekvapilo u umelecky nadaných, pre ktorých sú emócie dominantnou črtou (Dočkal, 2005).

VO4: Nadané dievčatá majú vyššiu celkovú rezilienciu a tiež jej dimenzie ako nadaní chlapci. Rovnako mierne vyššiu rezilienciu u dievčat potvrdila i Hochsteigerová (2017). Komárik a kol. (2010) zastávajú názor, že vyššia miera reziliencie je typická pre dievčatá pred pubertou a chlapcov po puberte. Myslíme si, že je veľmi ťažko konštatovať jednoznačnosť výsledkov v zisťovaní rozdielov medzi pohlaviami, dôležitým faktorom sú vývinové obdobia, kultúrne aspekty a tiež odlišné momenty vo vnímaní hodnotenia a miery záťaž medzi pohlaviami (Paulík, 2017).

VO5: Chlapci a dievčatá sa nelíšia v celkovej kovitalite a ani v jej dimenziách. Rovnaké výsledky zistila i Hochsteigerová (2017), avšak Radnóti (2016) zistil, významný rozdiel v kovitalite medzi mužmi a ženami a to v prospech mužov.

## Výstupy pre prax

Za významné zistenie považujeme silne pozitívny vzťah reziliencie a dimenzie životnej zaangažovanosti ako optimizmu, nadšenia a vďačnosti, ktoré by sa mohli stať východiskom pre pedagógov pracujúcich s umelecky nadanými. Sklbením dôvery v učiteľa a silného zamerania adolescenta na životnú zaangažovanosť sa vytvára priestor pre preventívny program pre umelecky nadanú mládež, posilňujúci rezilienciu, ktorá je dôležitá nielen pre mentálne, ale i fyzické zdravie, čo zároveň prispieva k zlepšeniu kvality života.



## Limity

Limity tohto výskumu sú vo viacerých ohľadoch a plne si ich uvedomujeme. Vzhľadom na exkluzívnu oblasť skúmania umeleckého nadania sa nám podarilo získať pomerne malý výskumný súbor. Nerovnomerné zastúpenie (55 žien, 31 mužov) sa mohlo podpísať pod zistené rozdiely v reziliencii. Čo sa týka identifikácie samotného umeleckého nadania, museli sme sa oprieť o skutočnosť, že adolescenti boli prijatí na konzervatórium na základe ich umeleckých schopností, záujmov a motivácie posudzujúcu odborníci v tejto oblasti. Ďalším limitom výskumu sú aj použité metodiky výskumu, v ktorých niektoré položky neboli kultúrne kompatibilné, takže im respondenti úplne neporozumeli (napr. Myslíš si, že je dôležité slúžiť svojej komunite?). Je vhodné ich preformulovať, alebo zo škály vylúčiť.

## Budúce výskumné zámery

Na základe našich zistení sa nám pre ďalší výskum javí dôležité zamerať sa emócie a ich prežívanie u nadaných adolescentov, nakoľko zvyšovanie reziliencie ako jedného z copingových zdrojov umožňuje zlepšiť ich sociálno-emocionálne zdravie. Výsledky poukazujú tiež na možnosti tvorby účinných intervencií v edukačnej praxi v podobe navrhnutia preventívneho programu pre školy vzdelávajúce umelecky nadaných žiakov.

## LITERATÚRA

- Benard, B. (1991). *Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, School and Community*. National Resilience Resource Center, University of Minnesota.
- Csikszentmihalyi, M. (2015). *Flow*. Bratislava: Citadella.
- Dočkal, V. (1987). Umelecké nadanie. In V. Dočkal a kol., *Psychológia nadania* (s. 100-119). Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Dočkal, V. (2005). *Zaměřeno na talenty aneb nadání má každý*. Praha: Nakladatelství lidové noviny.
- Dočkal, V. (2006). *Tvorivé nadanie- od intelektovej schopnosti po štruktúru osobnosti*. In D. K. kol., *Zjavná a skrytá tvorivosť* (s. 83-106). Bratislava: Slovak Academic Press.
- Dočkal, V. (2008). *Od nadania ku genialite, od geniality k inteligencii a od inteligencie späť k nadaniu*. Psychologické dny: Já & my a oni, *Intelligence a tvorivosť* (s. 1-7). Praha: Furlong et al. (2013). *Preliminary Development of the Positive Experiences at School Scale for Elementary School Children*. Springer.
- Garces-Bascal, R. M. (2013). *Families as Contexts for the Arts, Perceived Family In-*

fuences in Talent

Development Among Artistically Talented Teenagers in Singapore. *Reoper Review*, 35, 7-17.

Havigerová, J. M. (2011). Pět pohledů na nadání. Praha: Grada Publishing, a.s.

Hochsteigerová, S. (2017). Mentálne zdravie, reziliencia a životná spokojnosť v období adolescence.

Bratislava: Paneurópska vysoká škola, Fakulta psychológie, Diplomová práca.

Hříbková, L. (2009). Nadání a nadaní. Praha: Grada Publishing.

Hříbková, L. (2012). Rizikové skupiny, typy a profily nadaných žáků (studentů). In *Svět nadání*, Časopis o

nadání a nadaných, č. 2, roč. I (s. 16-30). Praha: Národní institut pro další výzkum.

Komárik et al. (2010). Kontexty reziliencie. Univerzita Konštantína filozofa v Nitre, Publikácia sa opiera o

výsledky výskumu získané v rámci projektu podporeného grantom VEGA 1/0215/08 „Podpora reziliencie

prostredníctvom vzdelávania“.

Masten, A. S. et al. (2008). Promoting competence and resilience in the school. *Professional School*

*Counseling*,

Mönks, F.J. & Ypenburg, I.H. (2002). Nadané dítě. Praha: Grada publishing, spol. sr.o.

Neihart, M. & Huan, V.S. (2009). Adolescent, Gifted. In B. Kerr, *Encyclopedia of Giftedness, Creativity and*

*Talent* (s. 25-28). London, United Kingdom: SAGE Publications, Inc.

Paulík, K. (2017). Psychologie lidské odolnosti. Praha: Grada Publishing, a.s.

Radnóti, E. (2016). Mentálne zdravie v školách v kontexe kvality školy. Bratislava: Paneurópska vysoká

škola, Fakulta psychológie, Dizertačná práca.

Reis, S. M., Colbert, R. D. & Hébert, T. P. (2005). Understanding Resilience in Diverse, Talented Students in

an Urban High School. *Reoper Rewiew* 27, 2, 110-120.

Rinni, A.N., Reynolds, M.J. & McQueen, K.S. (2011). Perceived social support and the self-concepts of gifted

adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, Vol.34, 367-396.

Robinson Kurpius, S.E., Rigali-Oiler, M. & Carr Jordan, E.M. (2009). Resilience. In B. Kerr, *Encyclopedia of*

*Giftedness, Creativity and Talent* (s. 734-736). California: SAGE Publications, Inc.

Slezáčková, A. (2012). Průvodce pozitivní psychologií. Nové přístupy, aktuální poznatky, praktické aplikace.

Praha: Grada Publishing, a.s.

Slezáčková, A. (2017). Pozitivní psychologie - věda o štěstí. Dostupné na Internetu: Conference: Štěstí –

muška jenom zlatá!:

Snyder, C.R. & Lopez, S.J. (2007). *Positive Psychology, The Scientific and Practical*

Explorations of Human

Strengths. California: Sage Publications, Inc.

Steinber, L. (2001). Adolescence. In S. B. R., *Gala Encyclopedia of psychology* (s. 11-15). Gale Group.

Ungar, M. & Liebenberg, L. (2011). Assessing Resilience Across Cultures Using Mixed Methods: Construction of the Child and Youth Resilience Measure. *Journal of Mixed Methods Research* 5(2), 126–149.

Walsch, F. (1996). The Concept of Family Resilience: Crisis and Challenge. Dostupné na Internetu: *Family process* 35(3):

Werner, E. E. (2005). Resilience and Recovery: Finding from Kauai longitudinal study. *Research, Policy, and Practice in Children's Mental Health* Summer 2005, Vol. 19 No. 1, 11-14.

Windle, G. (2011). What is resilience? A review and concept analysis. *Reviews in Clinical*

You, S., Furlong, M., Felix, E., & O'Malley, M. (2015). Validation of the social and emotional health survey for five sociocultural groups: Multigroup invariance and latent mean analyses. *Psychology in the Schools*, 52(4), 349-362.

**ONLINE SVET  
– OHROZENIE A POMOC PRE MLADÝCH ĽUDÍ**

# NOVÉ MÉDIÁ A GENERÁCIA Z: VZŤAH ZALOŽENÝ NA VZÁJOMNOM VPLYVE

## NEW MEDIA AND GENERATION Z: RELATIONSHIP BASED ON THE MUTUAL INFLUENCE

**Katarína HOLETZOVÁ**

Fakulta masmédií, Paneurópska vysoká škola, Bratislava  
katarina.holetzova@gmail.com

**Abstrakt:** Príspevok analyzuje vplyv mladej generácie, známej ako Generácia Z, na existenciu novodobých médií a naopak, spoločný vývoj médií a jeho recipientov a dôsledky, ktoré so sebou pokrok prináša. Zameriavame sa tiež na konkrétne zmeny vo fungovaní médií a to po obsahovej aj formálnej stránke. Dôležitým bodom v práci je fokusovanie na rýchlo napredujúce technológie a využívanie smartfónu, ktorý charakterizujeme z pohľadu najpoužívanejšieho komunikačného kanálu medzi súčasnou mládežou.

**Kľúčové slová:** médiá; online; smartfón; Generácia Z

**Abstract:** The papers analyzes the influence of the younger generation, known as Generation Z, on the existence of modern media, and vice versa, the common development of the media and its recipients, and the consequences that it brings with it. We also focus on specific changes in the functioning of the media, both content and formality. Important points in the work are the focus on modern technologies and the use of smartphone, which we characterize from the point of view of the most used communication channel among the current youth.

**Keywords:** media; online; smartphon; Generation Z

## 1 MÉDIÁ POD TLAKOM

Vplyv médií na život detí a mladých ľudí je dlhodobo skúmaný z pohľadu viacerých vedných disciplín. Cieľom mnohých výskumov je zistiť, ako reaguje daná skupina na mediálny obsah a nakoľko je daný obsah pre ňu smerodajný pri vytváraní hodnôt, názorov, medziľudských vzťahov, komunikácie, či výskytu závislostí a civilizačných chorôb. Vzťah medzi mediálnymi recipientami a samotnými médiami je však recipročný, ich vývoj je úzko spätý a vzájomne sa prelína. Nie je to len publikum, kto sa pod vplyvom médií mení. Sú to aj médiá, na ktoré sú vynakladané čoraz akútnejšie požiadavky z hľadiska techniky, jazyka, či samotnej tvorby a to nielen v rámci obsahu, ale i formy.

„Médiá a život sa vyvíjajú spoločne a riadi ich mnoho rôznorodých a úplne chaotických vplyvov, v ktorých sa stroje a človek navzájom spoluvytvárajú.“ (Deuze, 2015) Podľa Deuzových slov sa technológie zodpovedné za vývoj médií rozmnožujú a konvergujú,

rovnako ako ich rozmanité využitie. Vývojári a distribútori však v konečnom dôsledku neurčujú smer vývojových trendov a ani ľudia celkom nekontrolujú šírenie a prijímanie konkrétnych technológií. (Deuze, 2015) Ich vzťah je natoľko prepletený, že možno hovoriť o vzájomnej závislosti, ktorá je kombináciou množstva na prvý pohľad nesúvisiacich faktorov.

Genéza týchto faktorov je v priebehu rokov najmä vďaka technologickému pokroku čoraz dynamickejšia a dôsledkom toho vzniká množstvo rôznorodých požiadaviek trhu, ktoré sa tvoria primárne organicky. Ich zavedenie do mediálnej praxe je priamo úmerné s úspechom danej mediálnej značky u cieľovej skupiny. Zjednodušene povedané, ak sme v roku 2017 plánovali ako nové médium zaujať publikum násťročných online čitateľov, len ťažko sa nám to podarilo bez silného profilu na Instagrame, ktorý sa stal prirodzeným distribútorom žurnalistického obsahu. Ak sme tento trend nenasledovali dostatočne rýchlo, mohlo sa stať, že sme o potenciálnych čitateľov prišli.

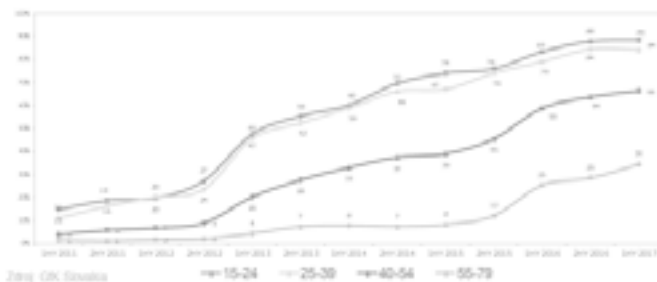
Médiá sú, pochopiteľne, dôsledkom tejto situácie pod neustálym tlakom, ktorý ich núti prispôbovať sa. Vstupom do tzv. druhého mediálneho veku sa totiž požiadavky recipientov menia šialenou rýchlosťou a to aj v súvislosti s výmenou publika. K pomyslenej moci nad médiami sa dostávajú mediálni recipienti tzv. Generácie Z, ktorých vnímanie médií a sa zásadne líši od starších ročníkov.

## 2 SMARTFÓN, ŠVAJČIARSKY NÔŽ SÚČASNOSTI

Smartfóny sa stali v poslednej dekáde fenoménom a zmenili pohľad verejnosti na telefón v minulosti slúžiaci na hlasové kontaktovanie blízkych. Podľa Spitzera sú švajčiarskym nožom druhého mediálneho veku. Voľakedy populárny švajčiarski nôž nosili mladí ľudia neustále pri sebe, dalo sa ním krájať, rezať, brúsiť, vyťahovať zátky, či nosiť kufre – teda bol neustále prítomný a spĺňal rôzne funkcie. Rovnako ako smartfón dnes. (Spitzer, 2016)

Smartfón je hlavným komunikačným nástrojom mladých ľudí. Nielenže ho využívajú na interpersonálnu komunikáciu, ale stal sa tiež spôsobom získavania informácií rôzneho druhu a to vrátane informácií masovo-komunikačných prostriedkov - masmédií. Podľa údajov výskumnej agentúry GfK, ktoré v blogu na portáli etrend.sk spísal riaditeľ slovenskej pobočky GfK, Radoslav Kočan, na Slovensku v roku 2017 zo všetkých nových predaných telefónov tvorili smartfóny približne 80%. V prvom polroku 2017 využívalo smartfón 65% populácie Slovenska. Nárast využívania smartfónov však nie je rovnomerný cez všetky segmenty obyvateľstva. Medzi ľuďmi do 25 rokov vlastní smartfón približne 90% obyvateľstva. Ako ukazuje graf nižšie, vo vekovej kategórii 25 – 39 rokov je penetrácia podobne vysoká – až 85%. S rastúcim vekom sa však používanie smartfónov znižuje. Spomedzi obyvateľov vo veku 40 – 55 rokov majú smartfón dvaja z troch (penetrácia 66%) a medzi ľuďmi staršími ako 55 rokov je to len jeden z troch (penetrácia 34%). (Kočan, 2017)

Penetrácia smartfónov podľa vekových skupín



Vďaka smartfónom sa jeho užívatelia dostanú k neustále aktualizovaným informáciám kdekoľvek sa nachádzajú, a to v akúkoľvek dennú či nočnú hodinu. Majú na výber, aké informácie sa dozvedia po obsahovej stránke (typ informácie, zameranie, hodnota, ...), ale aj formálnej stránke (chat, prehliadač, aplikácia, ...). Sami sa rozhodnú, kto im tie informácie odovzdá (kamarát, známa osobnosť, vybrané médium, ...) a akým spôsobom (text, video, podcast, emoticon, ...).

Podľa Spitzera je smartfón neustále „po ruke“, takže má silnejší vplyv ako iné nosiče, ako televízor, počítač, alebo herná konzola. Dokonca je ešte silnejší, pretože nás síce spojuje s celým svetom, ale odvádza nás od vecí a ľudí v našej bezprostrednej blízkosti. (Spitzer, 2016). Z toho vplýva mnoho rizík najmä pre deti a tínedžerov. „Veríme, že blaho a trápenie nás všetkých bezprostredne závisí na ovládaní nových technológií. A ten, kto sa na tom nechce podieľať, z toho sa stáva outsider alebo si tak aspoň pripadá. V každom prípade mu to okolie dáva najavo. Starším ľuďom, ktorí sa narodili do ešte ne-digitálneho sveta, sa zdá náročné naučiť sa správne zachádzať s internetom, počítačom si smartfónom. Preto si všetci myslia, že ak sa majú mladí ľudia mať lepšie, musia sa s novými technológiami zoznámiť čo najskôr. Je to pochopiteľné. Ale potom sa zabúda na fakt, že najmä v detstve môže závislosť vzniknúť veľmi ľahko. Dospelý s plne vyvinutým mozgom dokáže návykovej látke alebo rizikovému správaniu odolávať, deti nie. Preto sú digitálnymi informačnými technológiami doslova zväzdaní.“ (Spitzer, 2016) Dôsledkom častého a dlhodobého využívania smartfónu vzniká niekoľko špecifických javov, ktoré sú charakteristickými práve pre Generáciu Z.

### 3 ČO MENÍ SVET MÉDIÍ

Jednou z význačných charakteristík Generácie Z je krátka schopnosť udržať pozornosť. Bod zaujatia, v angličtine pojem známy pod spojením attention span, sa pri mladých ľuďoch skrátil na priemernú hodnotu 8 sekúnd. V roku 2012 bol pri predchádzajúcej generácii, tzv. millennials, priemerný bod zaujatia až o štyri sekundy dlhší. (Vávra, 2014) Podľa Vávru Generácia Z komunikuje v „omrvinkách“, na druhú stranu však zvláda

spracovať v kratšom čase väčší objem informácií. Jej zástupcom nerobí problém premýšľať v 4D, orientovať sa v 3D mapách, plynule zoomovať a prechádzať virtuálne ulice a pod. . (Vávra, 2014) Zaujímavým fenoménom je výrazne skrátená komunikácia prostredníctvom emoticonov a meme obrázkov alebo videí, ktoré nahrádzajú text a šetria čas.

Ak chcú médiá osloviť mladú generáciu svojich recipientov, potrebnú s týmto zistením pracovať a to oslovením potenciálneho recipienta do času 8 sekúnd. Rovnako s týmto faktom pracujú aj reklamné agentúry a marketingové oddelenia, napríklad pri reklamných formátoch na sociálnych sieťach (videá na Youtube, bannerové reklamy a pod.), ktoré sú obmedzené časovo. Kto nezaujme už v úvodných sekundách, toho produkt sa jednoducho nepredá. Ale je možné týmto spôsobom „obchodovať“ aj s informáciami žurnalistického charakteru? Samozrejme, to vo veľkej miere závisí aj od typu informácie. Keď sa Peter Sagan stane majstrom sveta, je pre médiá jednoduchšie spracovať to do daného časového limitu, ako zložité informácie z ekonomiky či zahraničnej politiky s množstvom odkazov.

Ďalšími javmi typickými pre Generáciu Z sú roztržitosť myšlienok a nízka miera koncentrácie u mladých ľudí, či nezaujem o samostatné myslenie. To sa aktuálne prejavuje najmä vo vyučovacom procese. Spitzer na základe viacerých výskumov uvádza, že vyplýva jasná súvislosť medzi roztržitosťou a používaním smartfónov – ich vlastníctvo zvyšovalo pravdepodobnosť nepozornosti na trojnásobok (Spitzer, 2016). To tiež súvisí s predošlými výskumami o schopnosti udržať pozornosť. Neustále overovanie všemožných informácií cez všadeprítomný smartfón tiež vplyva na pamäť a znižuje sklon k premýšľaniu (Spitzer, 2016). Jeho priložené štúdiá dokazujú, že vyhľadávanie informácií na internete nie je známkou inteligencie, ale naopak. Ukazuje sa, že vzdelaní ľudia musia pri riešení problémov chodiť na internet oveľa menej často ako tí menej vzdelaní (Spitzer, 2016).

Vďaka kombinácii využívania viacerých aplikácií, e-mailu, sociálnych sietí, telefonovania, pozeranie videí a pod. na jednom zariadení, sa stále častejšie hovorí o pojme multitasking. V doslovnom preklade ide o „multiúlohovosť“, čo znamená, že jeden človek sa nevenuje výhradne jednej činnosti (najmä pri práci), ale súčasne rieši konflikt so zákazníkom cez email, píše si s partnerom o potrebných nákupoch na chate, prehráva si piesne na YouTube a číta si noviny. Jeho smartfón mu všetky aktivity pripomína aj zvukmi, ktorými ho upozorňuje, čo všetko sa súbežne práve v tejto chvíli deje. Podľa viacerých výskumov, ktoré uvádza vo svojej knihe *Kybernemoc!* Spitzer, musíme konštatovať, že ten, kto realizuje multitasking podáva nižšie pracovné výkony a to napriek tomu, že trávi napr. v práci alebo v škole oveľa viac času a cíti sa vyčerpanejšie (Spitzer, 2016).

Pozrime sa preto, ako je možné reagovať na tieto charakteristiky mladej generácie tak, aby bolo možné šíriť medzi ne efektívne mediálne informácie a dbať tak o výchovu a informovanosť verejnosti. Zmeny, ktoré nižšie uvádzame, sú zmeny, ktoré aplikovali aj slovenské médiá v období približne od roku 2010, teda od masívneho nástupu predaja smartfónov a výraznejšieho zásahu Generácie Z do mediálneho sveta.



## **4 ZMENY V MÉDIÁCH PO FORMÁLNEJ STRÁNKE VYUŽÍVANIE VIACERÝCH FORMÁTOV**

Prienik médií do online priestoru ponúkol možnosť využívania nových formátov, resp. kombináciu viacerých zabehnutých formátov. V rámci online spravodajstva si môžeme nielen prečítať text, ale tiež pozrieť videoreportáž, videorozhovor, či vypočuť tzv. podcast. Na rozdiel od tradičných médií, v online priestore (na počítači či smartfóne) tieto informácie získame kedykoľvek nám vyhovuje a nemusíme čakať napr. na 19tu hodinu, kedy televízia vysiela hlavné správy.

### **Sociálne siete ako distribútor žurnalistického obsahu**

Podľa dát z Reuters Institute 33% percent mladých ľudí vo veku od 18-24 rokov získava informácie výhradne cez sociálne siete a 64% respondentov cez online médiá a to vrátane sociálnych sietí (Digital News report, 2017). Na sociálnych sieťach je preto aktívnych väčšina médií, ktoré touto prirodzenou cestou šíria informácie medzi svoje potenciálne publikum. Mnohokrát funguje na báze odkazov, ktoré čitateľa odkážu priamo na konkrétne médium (resp. jeho webovú doménu).

### **Cielenie a zdieľanie informácií**

Všetky informácie, ktoré sa k užívateľovi dostávajú cez sociálne siete sú selektované algoritmami, ktoré indexovo vyhodnocujú ich adekvátnosť a potenciálnu atraktivitu. Jednoducho povedané, cez sieť k nám preniknú len informácie, ktoré s nami súvisia a môžu nás zaujímať a to vrátane žurnalistického obsahu. Týmto cíelením sa zúži množstvo informácií, čo šetrí čas na ich jednotlivé prehliadanie. Podobne funguje napr. aj zdieľanie informácií od ľudí, ktorých názor je pre nás relevantný (priatelia, osobnosti, vybrané médiá)

### **Interaktivita**

Pre Generáciu Z médiá už prirodzene nie sú jediným zdrojom získavania relevantných informácií. Jednosmerný tok informácií nahradili v ostatných rokoch dôležité odporúčania v rámci online diskusií, príspevkoch a komentároch na sociálnych sieťach. Dôležitú úlohu získava masa, ktorá svojou interaktivitou žurnalistický obsah nielen prijíma, ale i vytvára.

## **5 ZMENY V MÉDIÁCH PO OBSAHOVEJ STRÁNKE**

Efektívne pracovanie s online textom

V online formátoch sa objavujú texty, ktoré by v minulosti zrejme len ťažko uspeli v rámci serióznej žurnalistiky. Namiesto množstva nahustených informácií, ktoré by mali hovoriť tiež o vedomostiach a zisteniach novinára, sa text v online rozhraní čoraz viac skraca a to s dôrazom na perex a nadpis, ktorý nielenže nesie posolstvo jeho obsahu, ale najmä láka na prečítanie (niekedy dokonca vo forme tzv. clickbaitu). Využívajú sa tiež odrážky a najmä obrázky a videá, ktoré text zatraktívňujú aj pre recipienta s roztr-

žitou pozornosťou.

### **Pictorial turn**

Pictorial turn, takzvaný obrat k obrázkom, bol v minulosti charakteristický najmä pre bulvárne periodiká a monotematické magazíny, napr. o móde či športe. V súčasnosti obrázky (rozumej fotografie, infografiky a pod.) nie sú ani pri online spravodajstve len doplnkom, ale vo veľkej miere uľahčujú a zefektívňujú čítanie najmä dlhších textov. Je to jednoduchšie a prirodzenejšie aj pri čítaní článkov na smartfónoch.

## **ZÁVER**

Ako je spomínané v úvode tohto príspevku, vzťah médií a života (v tomto prípade zástupený Generáciou Z) je natoľko prepletený, že možno hovoriť o vzájomnej závislosti, ktorá je kombináciou množstva na prvý pohľad nesúvisiacich faktorov. Väčšina týchto zmien prebieha organicky, kedy technológie naplňajú potreby užívateľov a naopak, užívatelia podliehajú technologickým trendom a posúvajú tak svoje možnosti ďalej. Niekde v pavučine týchto prepletených vplyvov sa nachádzajú aj médiá s dôležitou úlohou informovať a posúvať spoločnosť vpred. V záujme svojho poslania a úspechu na mediálnom trhu reflektujú na mnohé trendy a sami ich spoluvytvárajú. Len ťažko však napriek všetkým vedomostiam a snahe možno predpokladať, kam sa ich budúcnosť bude uberať.

Ako vo svojej knihe *Homo Deus* spomína Yuval Harari, ešte pred niekoľkými stáročiami kolektívne vedomosti narastali veľmi pomaly a politická ekonómia sa nemenila o nič rýchlejšie. „Dnes však pribúdajú vedomosti ľudstva priamo vraždenou rýchlosťou a teoreticky vzaté, mali by sme svetu rozumieť čím ďalej tým lepšie. Opak je však pravdou. Mení sa spoločnosť, ekonomika, politika a naša snaha zmenám porozumieť vedie len k väčšiemu hromadeniu informácií a ešte prudším výkyvom. V takom roku 1017 bolo jednoduché predpovedať situáciu v Európe v roku 1050. Dnes nemáme najmenšie poňatie o Európe roku 2050, o politickom ráde, pracovnom trhu, a dokonca ani o tom, ako budú vyzeráť ľudské telá.“ (Harari, 2017). Rovnako zahmlená pred nami teda ostáva aj exaktná budúcnosť médií či požiadaviek ich recipientov v nasledujúcich obdobiach. Ich vzťah však s najväčšou pravdepodobnosťou ostane rovnako prepletený a neodlúčiteľný ako tomu bývalo doteraz.

## **LITERATÚRA**

- Arthus, R.: Generation Z In Forbes [online]. 16/3/2016. Dostupné na internete <<https://www.forbes.com/sites/rachelarthur/2016/03/16/generation-z/#10a0d45c2909>>.
- BOROUJERDI, R. D.: What If I Told You In Goldman, Sachs & Co. Report [online]. 12/3/2016. Dostupné na: <<http://www.goldmansachs.com/our-thinking/pages/macroeconomic-insights-folder/what-if-i-told-you/report.pdf>>.
- CHeney Lippold, J.: We Are data. New York: NYU Press 2017.
- Deuze, M.: Život v médiách. Praha: Karolinum 2015.

Digital News Reports [online]. 13/1/2018. Dostupné na: <<http://www.digitalnewsreport.org/>>

Harari, Y.: Homo Deus. Praha : Leda 2017.

Kočan, R.: Smartfón už má na Slovensku predsa každý In Trend [online]. 30/10/2017. Dostupné na: <<https://blog.etrend.sk/rastislav-kocan/smartfon-uz-ma-na-slovensku-predsa-kazdy-alebo-nie-celkom.html>>.

McQuail, D.: Úvod do teorie masové komunikace. Praha : Portál 1999.

Spitzer, M.: Kybernemoc!. Brno : Host 2016 . .

Šnidl, V.: Pravda a lož na Facebooku. Bratislava : Knižná edícia Denníka N 2017.

Vávra, J.: Generace Z komunikuje vizuálně a utrácí za jídlo In Media Guru [online]. 4/7/2014. Dostupné na internete <[https://www.mediaguru.cz/clanky/2014/07/generace-z-komunikuje-vizualne-a-utraci-za-jidlo/#.U7pP\\_Y2SxQo](https://www.mediaguru.cz/clanky/2014/07/generace-z-komunikuje-vizualne-a-utraci-za-jidlo/#.U7pP_Y2SxQo)>.

# ONLINE TERÉNNÁ PRÁCA V PROSTREDÍ SOCIÁLNYCH SIETÍ

## ONLINE STREET WORK ON THE SOCIAL NETWORK SITES

Lenka NEMCOVÁ, Veronika KOHÚTOVÁ, Marek MADRO  
IPčko Internetová poradňa pre mladých, Bratislava

lenka@ipcko.sk , kohutova@ipcko.sk , marek@ipcko.sk

**Abstrakt:** Príspevok sa venuje práci online terénnych pracovníkov na sociálnych sieťach. Ide o projekt organizácia IPčko, cieľom ktorého je poskytovať čo najefektívnejšie spôsoby pomoci mladým ľuďom s duševnými ťažkosťami priamo v prostredí sociálnych sietí, kde pomoc a podporu sami hľadajú. Približujeme, čo vyžaduje práca online teréňáka, popisujeme priebeh aktívnej intervencie, vyhľadávania a vytvárania pomáhajúceho obsahu. Popisujeme tiež význam práce s avatarmi a možnosti ovplyvňovania sociálnej atmosféry v skupine.

**KLúčové slová:** online terénna práca; sociálne siete; odborná pomoc; intervencia; pomáhajúci obsah

**Abstract:** The article is concerned on the work of online street workers on the social network sites. It is a project created by organisation IPčko, the aim of which is to provide the most effective help for young people with mental health problems directly on the social network sites, where they seek the support and help. We describe the needs of online street work, process of active intervention, searching for and creating of helping content. We describe the importance of avatar work and the possibilities of group social atmosphere influence.

**Keywords:** online street work, social network sites, professional help; intervention; helping content.

## 1 ÚVOD

Mladých ľudí stretáva v živote popri ťažkostiach a problémoch aj častý strach zo zdôverenia sa s týmito ťažkosťami niekomu vo svojom okolí. Osobný kontakt s odborníkom, ktorý by im v tejto téme pomohol, je pre nich vo väčšine prípadov úplne nepredstaviteľný. Anonymita a zároveň pocit bezpečia, ktoré so sebou ako výhody prináša dištančné poradenstvo, uľahčuje rozhovor klienta a odborníka o inak „hlbokej“ a náročnej téme. Pre mnoho ľudí je problematické a náročné urobiť prvý krok k osloveniu odborníka aj prostredníctvom dištančného poradenstva. Až 39% mladých ľudí zostáva osamote aj napriek náročným myšlienkam na samovraždu. Pri príznakoch depresie by pomoc vyhľadala len asi polovica mladých (Madro, 2016). Zostávajú so svojimi prob-

lémami sami, v reálnom ale i virtuálnom svete. Pridávajú sa do skupín na sociálnych sieťach, kde hľadajú ľudí s podobným osudom, u ktorých by našli pochopenie a podporu (Welbourne, Blanchard & Boughton, 2009). Neprofesionálnu pomoc vyhľadávajú častejšie ako odbornú, lebo nechcú riskovať, že sa o ich psychických ťažkostiach niekto dozvie (Burnap, Colombo & Scourfield, 2015) Často však namiesto porozumenia a dôvernej atmosféry nachádzajú vyhrážky, výsmech a nebezpečné neodborné rady.

Online terénnu prácu možno prirovnať k práci sociálneho pracovníka v teréne. Online terénny pracovník však pracuje v online priestore sociálnych sietí. Vyhľadáva komunity a skupiny, ktoré sú pre život mladých ľudí najrizikovejšie. Do nebezpečného priestoru niektorých skupín a komunit prináša porozumenie, podporu, dôveru a najmä korektné odborné informácie. Online tereňák je vo virtuálnom priestore často odbornou pomocou, ku ktorej sa mladý človek neodvážil urobiť prvý krok, ale mnohokrát ju potrebuje.

## 2 PRÁCA ONLINE TERÉNNEHO PRACOVNÍKA

S rozvojom internetu, sociálnych sietí a ich možností sa priamoúmerne zvyšujú aj možnosti práce online tereňáka. Obľúbenosť používania nejakej sociálnej siete sa s postupom času mení, a tak aj tereňák musí svoje pole pôsobnosti prispôbiť modernej dobe a pohybovať sa po sociálnej sieti, ktorá je aktuálne „in“.

Jednou z najpodstatnejších vecí pri práci online terénneho pracovníka je spolupráca v tíme kolegov, cieľom ktorej je väčšia odbornosť, istota a kreativita. Kľúčovou je častá komunikácia tereňákov, ktorá zahŕňa diskusie a vybraných témach a intervenciách, alebo pravidelné supervízne stretnutia.

Prácu online terénneho pracovníka rozdeľujeme na tri hlavné oblasti.

Prvou oblasťou je aktívne pôsobenie a intervenovanie pracovníka v online priestore. Pod túto oblasť spadá vyhľadávanie rizikových skupín a komunit na sociálnych sieťach a diskusných fórach mimo sociálnych sietí, vytváranie a následné moderovanie skupín s istou tematikou, odborné psychologické intervenovanie v rámci skupín, ale aj v súkromných správach.

Úlohou online terénneho pracovníka je poskytovanie korektných odborných informácií v priestore online skupín, kde sa s nimi ľudia nestretávajú. Druhou oblasťou práce tereňáka je vyhľadávanie odborných poznatkov pomáhajúceho charakteru. Pre zosúladenie práce a zvýšenie jej odbornosti je dôležitý zber týchto poznatkov a ich konzultácia s ostatnými kolegami v terénnom tíme. Témy pomáhajúceho vyhľadávaného obsahu závisia od príspevkov a komentárov členov rizikových skupín sociálnych sietí. Informácie, s ktorými sa online tereňák najčastejšie v rámci ich vyhľadávania a zberu stretáva, zahŕňajú poznatky o liekoch (účinnosť, dávkovanie, svojvoľné vysadenie, nežiaduce príznaky,...), psychických poruchách (príznaky, diferenciálna diagnostika, riziká, príčiny,...), návšteve odborníka (postup vyšetrenia u psychológa alebo psychiatra, konkrétne kontakty), odporúčaných zvládacích stratégiách (relaxačné techniky) a iných ďalších témach.

Pri poskytovaní pomáhajúceho obsahu sa stretávame s nedostatkom alebo ne-

vhodnou formou a formuláciou dostupných pomáhajúcich informácií. Tretia oblasť práce je preto vytváranie pomáhajúceho obsahu. Do tejto kategórie zaradíme napríklad písanie článkov s pomáhajúcim obsahom na aktuálne diskutované témy alebo produkcia videí, ktorých úlohou je objasnenie istého psychického problému, poskytnutie pomoci prostredníctvom konkrétnych a výstižných rád, a v neposlednom rade povzbudenie k zdôvereniu sa a vyhľadaniu odbornej pomoci.

## 3 NÁPLŇ PRÁCE ONLINE TERÉNNYCH PRACOVNÍKOV

### 3.1 Aktívne intervenovanie

Aktívna intervencia pracovníka v online priestore zahŕňa viaceré činnosti. Úvodnou činnosťou tereňáka je mapovanie terénu online komúní, ktoré zabezpečuje vyhľadávanie nových rizikových skupín a priblíženie sa členom skupiny v rámci mapovania ich príspevkov a komentárov. Tereňák prostredníctvom avatara sa dostáva do povedomia členov skupiny prostredníctvom „likovania“ príspevkov a komentárov. Mapovanie terénu má odhaliť problematické a rizikové príspevky alebo komentáre, vyžadujúce odbornú intervenciu. V našom prípade tereňáci mapujú terén najmä v skupinách zameraných na tematiku psychických problémov ako napríklad depresia, panická porucha, fobie, úzkosť, ale aj skupiny zamerané na diskusie ohľadne skúseností s psychofarmakami. Napriek tomu, že je daná skupina určená na diskusiu o psychických problémoch, niektoré príspevky a komentáre zvyknú byť problematickejšie, a teda vhodnejšie pre intervenciu. Medzi takéto príspevky radíme napríklad tie, ktoré aj po dlhšom časovom období ostávajú bez reakcie. Predpokladáme, že cieľom autora príspevku je získanie nejakých reakcií, a tak veríme, že jeho dosiahnutie vedie k väčšej dôvere voči skupine a jej členom. Druhým typom príspevkov, u ktorých je potrebná intervencia, je príspevok obsahujúci ohrozujúce informácie. Tým najčastejším typom ohrozujúcich príspevkov, s ktorými sa naši online terénni pracovníci stretávajú, sú tie nabádajúce ostatných členov skupiny na svojvoľné vysadenie psychofarmák naordinovaných psychiatrom. Najvhodnejšou intervenciou v tomto prípade je poskytnutie korektných informácií a smerovanie členov skupiny k rozhovoru a návšteve vlastného lekára, ktorý ich zdravotný stav pozná najlepšie. Aj príspevky s nedostatkom pomáhajúceho obsahu vyžadujú istý typ intervencie. Pri príspevkoch členov, ktorý sa dožadujú pomoci, nepokladáme za pomáhajúci obsah napríklad reakcie typu: „prestaň sa ľutovať a vzhop sa“ alebo „toto nie je problém, ja som to mal ďaleko horšie“. Pozitívny účinok na človeka sa snažíme dosiahnuť prejavom podpory („Je skvelé, že aj napriek zaneprázdnenosti si nájdeš čas na športovanie!“), záujmu o to, čo sa v živote daného človeka deje („Ahoj, ako sa cítiš teraz?“) a na základe toho poskytnutím vhodných pomáhajúcich informácií („Neviem, čo si už všetko vyskúšala, ale často sa odporúča akési „ukotvenie“ sa vo svojom okolí – napr. začneš sa sama seba pýtať, akou časťou tela sa dotýkaš zeme? Aký je to pocit? Aký má ten predmet pred tebou farbu a tvar? Ako ďaleko to asi je?“). Úlohou tereňáka je prispôbiť svoju intervenciu najmä komunikačnému štýlu danej

skupiny a jej členovi a zároveň podať plne odborné pomáhajúce informácie. Najmä uzavreté online skupiny majú tendencie k zjednocovaniu názorov členov skupiny a vytváraniu jedného univerzálneho názoru, ktorý možno zmeniť len veľmi ťažko. K univerzálnym rigidným názorom, s ktorými sa stretávame patrí napríklad: „Návšteva psychiatra nemôže skončiť inak ako predpísaním liekov, vďaka ktorým priberiete a budete sa mať horšie ako predtým. Neberte to!“. Efektívna forma intervencie je postupné získanie dôvery ostatných členov skupiny a následné prinášanie útržkou informácií a názorov, ktoré neinvazívne rozpúšťajú rigidné predpoklady. Napriek tomu, že typov príspevkov na intervenciu existuje mnoho, ako posledný uvedieme príspevok oznamujúci aktuálny stav člena skupiny. Napríklad, príspevok, kde člen skupiny opisuje svoju ťažkosť zaspáť. Reakciou tereňáka môže byť na druhý deň sa člena opýtať na to, čo mu nakoniec pomohlo zaspáť. Cieľom je posilnenie zdrojov človeka a jeho kompetencií vo vlastnom živote.

Po výbere príspevku a následnej intervencii, dochádza k sledovaniu reakcií ostatných členov na samotný príspevok alebo príspevok tereňáka. V závislosti od príspevku alebo jeho autora sa môžeme stretnúť so situáciami vo forme žiadneho príspevku alebo niekoľkých rôznych reakcií na intervenciu aj od rozdielnych členov skupiny. Ak napríklad je intervenciou povzbudenie a podpora istého člena skupiny, rozvíjanie diskusie nie je. Ak je však intervenciou príspevok obsahujúci otázku, je väčšia pravdepodobnosť, že sa stretneme s odpoveďami od viacerých členov skupiny.

Pre zachovanie najvyššej možnej objektívnosti a odbornosti, podlieha ukončenie intervencie pohľadom ostatných pracovníkov online terénu. Autor intervencie konzultuje s ostatnými kolegami metódy, ktoré pri intervencii použil, stanovenie cieľa intervencie a následne jeho dosiahnutie. Po celkovom zhodnotení intervencie nasleduje posledný krok, a to zapísanie údajov intervencie, ktorých štatistické vyhodnotenie prinesie globálny pohľad na prácu tereňáka a umožní zlepšenie postupov do budúcnosti.

### **3.2 Vyhľadávanie pomáhajúceho obsahu**

Na vyhľadávaní pomáhajúceho obsahu sa podieľa celý tím online terénnych pracovníkov. Vyhľadávajú najmä odborné zdroje - monografie, články z časopisov, vyjadrenia psychológov alebo iných odborníkov, príbalové letáky liekov, a pod. Pre lepšiu prehľadnosť a možnosť prehodnotenia obsahu ostatnými pracovníkmi, sú informácie zozbierané na úložisko so spoločným prístupom pre všetkých tereňákov. Informácie sú dopĺňané na základe aktuálne riešených tém v online komunitách a následne sú použité pri rôznych druhoch intervencií.

### **3.3 Tvorba pomáhajúceho obsahu**

Súčasťou terénnej práce je aj tvorbu pasívneho pomáhajúceho obsahu. Vytváraný môže byť tiež s priamym odkazom na našu Internetovú poradňu pre mladých IPčko.sk, čo je možné využiť v prípade, kedy človek potrebuje vo svojich ťažkostiach odbornú pomoc. Nami vytvorený obsah býva tiež zverejňovaný v skupinách sociálnych sietí pôsobnosti tereňákov, alebo na iných internetových stránkach kde je obsah dohľadateľný širokou verejnosťou.

Tvorba pomáhajúceho obsahu začína identifikáciou témy jeho obsahu. Pre zabezpečenie kvality obsahu je dôležité zhromaždiť čo najviac odborných tématických informácií. Zameriavame sa na schopnosť rozpoznať konkrétny problém, na zvládacie stratégie a možnosti formálnej (psychológ) alebo neformálnej (kamarát) pomoci. Aby sme vedeli čo najlepšie nastaviť formu (video, článok), priestor (príroda, doma), komunikačný štýl (tykanie, slang) a iné možnosti, je dôležité poznať skupinu, pre ktorú budeme pomáhajúci obsah publikovať. Dôležité je tiež myslieť na cieľ, ku ktorému smeruje obsah. Napríklad pri poruchách príjmu potravy, je dôležité aby pomáhajúci obsah zahŕňal informácie o ich príčinách vzniku, o prežívaných pocitoch osoby s PPP ale tiež aj povzbudenie a kroky, ktoré môžu podniknúť k zmene a liečbe.

Pomáhajúci obsah slúži ako protektívny faktor a prevencia, napríklad pred suicidálnym správaním. V prípade obsahu o prekonaní suicidálnych myšlienok hovoríme o tzv. „Papagenovom efekte“, podľa ktorého môže obsah v médiách slúžiť ako protektívny faktor, ak obsahuje informácie o niekom, kto zvládol a prekonal svoj problém (Niederkrotenthaler et al., 2010). Pri aplikovaní Papagenovho efektu v online terénnej práci hovoríme o tom, že ak sa napríklad v sociálnych skupinách objavujú informácie a možnosti, ako náročné situácie a suicidálnu krízu zvládnuť, tak aj ďalší ľudia vnímajúci tieto informácie, naberú nádej, silu a odvahu jednať ďalej a hľadať pozitívne riešenia. Naším cieľom je prinášať do sociálnych skupín a diskusných fór práve pomáhajúci obsah s skúsenosťami a informáciami o prekonaní náročnej krízy, ktorý k tomu istému bude povzbudzovať aj členov skupín, a tak v našej práci využívať Papagenov efekt.

## 4 PRÁCA AVATAROV

Zabezpečenie súkromia v online priestore sociálnych sietí je veľmi diskutovanou témou. Pre zaistenie súkromia online tereňákov používame v rámci terénnej práce vo väčšine prípadov postavy avatarov. Pod postavou avatara rozumieme profil na sociálnej sieti s prezývkou a adekvátnym obrázkom, ktoré zodpovedajú bližšej charakteristike a tematike daného avatara.

Pre bližšiu predstavu uvádzame stručné charakteristiky aktívnych avatarov.

- **Kniho Molka** je veľmi šikovná a múdra dievčina. Rada číta odbornú literatúru a vie toho o psychológii veľmi veľa. Najviac sa snaží pochopiť, ako fungujú medziľudské vzťahy a ako sa dá komunikovať s ľuďmi na internete a pomáhať im.
- **Čistý Čistič** vie, čo znamená “dýchať čistý vzduch”. V jeho okolí je mnoho ľudí, ktorí sú drogovovo závislí, no on sám sa drogám úspešne vyhýba. Rozumie tomu, aké je to náročné, preto chce ľuďom v podobnej situácii pomôcť.
- **Turtle Hope** je milá, vekom skúsená korytnačka. Prešla si v živote radosťami, ale najmä mnohými ťažkosťami. Napriek tomu ju neobchádza nádej, že jej život sa nakoniec môže obrátiť k lepšiemu. Táto nádej, ktorá ju sprevádza celým životom jej už pomohla v mnohých náročných životných situáciách.
- **Patience Willow** je ako vylepšená verzia “bútlavej vrbý”, ktorej sa všetci ľudia zverujú so svojimi starosťami. Ona nie len vypočuje, ale je veľmi trpezlivá a dokáže prinášať podnety, ktoré pomáhajú ostatným ľuďom rásť. Aj keď nezvykne radíť, vie sa



veľmi dobre pýtať.

- **Happy Soul** je veľmi radostná a aj cez náročné situácie v jej živote sa dokáže pozeráť na svet ako na dobré miesto. Hnevá ju, že sa veľa hovorí o tom, keď má človek problémy, ale málo o tom, ako žiť lepšie. Snaží sa do rozhovorov prinášať podnety zamerané na sebarozvoj. Tiež sa snaží poukázať na to, čo je v našich životoch dobré a čo nás posúva ďalej.

Výhodou tohto prístupu je, že hoci členovia skupiny nepoznajú pravú a odbornú totožnosť avatara, vďaka popisu jeho profilu majú predstavu a očakávania, na základe ktorých sa môžu slobodne rozhodnúť o komunikácii s avатарom. Pri strachu z komunikácie s odborníkom, je postava avatara ako neodhaleného odborníka veľkou nádejou pre zdôverenia sa člena so svojim problémom a poskytnutie potrebnej odbornej pomoci zo strany odborníka.

Za IPčkarskou postavou avatara sa neskrýva jednotlivec, ale celý tím ľudí. Tento prístup na jednej strane zabezpečuje súkromie a anonymitu pracovníkov online terénu, na druhej zaisťuje kvalitu ich príspevkov, nakoľko striedanie a daná charakteristika avatara poskytuje minimálny priestor pre tereňáka na projekciu vlastného emocionálneho prežívania do intervencií. Každá postavička sa zároveň vyhýba klamaniu účastníkov diskusie a členov skupín a preto prispieva správami všeobecného charakteru.

Jedným z cieľov online terénnej práce je vytváranie sociálnej atmosféry v skupinách sociálnych sietí, ktorá bude pre členov skupiny atmosférou prijímajúcou, pomáhajúcou, pravdivou a podpornou. Sociálna atmosféra je štruktúrovaným, reálnym vnútorným fenoménom a zároveň znakom skupiny, ktorý priamo súvisí so spokojnosťou členov tejto skupiny. Na utváranie sociálnej atmosféry vplývajú podľa Kollárika (1999) dva typy faktorov: činnosť-morálne a emocionálne-sociálne faktory. Každý typ faktorov obsahuje ďalej 5 dimenzií, ktoré sýtia sociálnu atmosféru. Pre vytvorenie nami stanovenej sociálnej atmosféry skupín na sociálnych sieťach, sme sa rozhodli o zastúpenie všetkých 10 dimenzií prostredníctvom 5 avatarov. Každá postava avatara pôsobí a intervnuje v rámci možností a charakteristik svojich 2 priradených dimenzií.

Pri zastúpení 5 avatarov a ich aktívnej účasti a aplikácií 10 dimenzií sociálnej atmosféry predpokladáme vytvorenie online prostredia v rámci skupiny, kde sa jej členovia stretnú prijatím, pochopením, podporou a korektnými pomáhajúcimi informáciami.

## 5 NAŠE SKÚSENOSTI A OČAKÁVANÉ VÝSLEDKY

Podľa našich skúseností je v niektorých prípadoch ťažko merateľná efektívnosť online tereňáckej práce. Existujú však možnosti a situácie, kedy efektívnosť našej práce odpozorovať vieme.

Pri intervenovaní v nami moderovanej skupine členov so samovražednými sklonnosťami s postupom času pozorujeme narastajúce množstvo príspevkov s pozitívnym obsahom. Sem zaraďujeme napríklad príspevky zdieľajúce deň člena skupiny s vyzvihnutím pozitívnych zážitkov počas dňa alebo povzbudzujúce a podporujúce in-

formácie a slová viacerých členov skupiny. V príspevkoch takisto vzrastá počet otázok členov zaujímajúcich sa o ostatných ľudí v skupine.

Podobný jav môžeme pozorovať aj v skupinách sociálnych sietí, v ktorých pôsobia naši pracovníci pod identitou avatarov. U členov skupiny dochádza k odporovaniu prijímajúcej a nenásilnej komunikácie avatarov a následne jej uplatneniu v nasledujúcich komentároch alebo príspevkoch členov. Ďalším potvrdením efektivity našej práce môže byť napríklad spätná väzba v podobe reakcií (komentárov) na nami vytvorený pomáhajúci obsah.

Ak by sme mali očakávané výsledky našej práce zovšeobecniť, hovorili by sme o prispievaní k lepšej, efektívnejšej a akceptujúcejšej komunikácii mladých ľudí v online priestore. Naším cieľom je zároveň v rámci komunikácie mladých ľudí povzbudiť k využívaniu zdrojov vo vlastnom živote a ich aplikácii, zároveň však v prípade potreby povzbudiť k vyhľadaniu pomoci a nebyť so svojím problémom sám.

## LITERATÚRA

Burnap, P., Colombo, W.& Scourfield, J. (2015). Machine classification and analysis of suicide-related communication on twitter. HyperText- conference proceedings. Conference on hypertext and social media. Dostupné na <https://orca.cf.ac.uk/76188/1/p75-burnap.pdf>

Kollárik, T. a kol. (1999). Škála na meranie sociálnej atmosféry v triede – ŠSAT. Bratislava: Psycho-insight spol. s.r.o.

Madro (2016). Mnohí zostávame sami – zhrnutie výsledkov výskumu slovenských stredoškôľakov. Online na <http://www.ipcko.sk/mnohi-zostavame-sami-zhrnutie-vysledkov-vyskumu-slovenskych-stredoskolakov/>

Niederkroenthaler, T., Voracek, M., Herberth, A., Till, B., Strauss, M., Etzersdorfer, E., Einswort, B.& Sonneck, G. (2010). Role of media reports in completed and prevented suicide: Werther vs. Papagenos effects. *The british journal of psychiatry*. 197(3), 234-243.

Wellbourne, J.B., Blanchard, A.L. & Boughton, M.D. (2009). Supportive Communication, sense of virtual community and health outcomes in online infertility groups. *C&T*. dostupné online na <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.589.9656&rep=rep1&type=pdf>

# ANALÝZA OBSAHOV SOCIÁLNEJ SIETE (FACEBOOKU) Z ONTOGENETICKÉHO HĽADISKA

## ANALYSIS OF THE SOCIAL NETWORK (FACEBOOK) FROM THE ONTOGENETICAL ASPECT

Beata ŽITNIAKOVÁ GURGOVÁ, Jaroslava JUSKOVÁ

Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

beata.zitniakova-gurgova@umb.sk

**Abstrakt:** Cieľom výskumnej štúdie bolo zistiť ontogenetické špecifiká aktivít mladých ľudí na sociálnej sieti v období od roku 2009 do roku 2018. Výskumnú vzorku tvorilo 20 respondentov, z toho 11 žien a 9 mužov s priemerným vekom 23,2 rokov. Metódu výskumu tvorila obsahová analýza zverejňovaných aktivít respondentov na sociálnej sieti v období od roku 2009 do roku 2018. Výskum potvrdil, že celková frekvencia používania sociálnej siete s pribúdajúcim vekom respondentov klesá a taktiež sa menia aj obsahy pridávané alebo zdieľané na jednotlivých profiloch respondentov.

**Kľúčové slová:** sociálna sieť; obsahy na sociálnej sieti; mladí používatelia; ontogenetické špecifiká

**Abstract:** The aim of the research was to identify the ontogenetic specificities of youth activities on the social network between 2009 and 2018. The survey was made up of 20 respondents, including 11 women and 9 men with an average age of 23.2 years. The research method consisted of a content analysis of the published activities of respondents on the social network from 2009 to 2018. Research confirmed that the overall frequency of social networking with the increasing age of respondents is decreasing and also the content added or shared on individual profiles of respondents.

**Keywords:** social network, content on the social network; young users; ontogenetic specifics

## 1 ÚVOD

Sociálne siete sa začali rozvíjať už v polovici 90-tych rokov minulého storočia v USA. Najprv to boli siete, ktoré slúžili študentom. Práve v nich sa objavili prvé stránky, profily a skupiny priateľov. Podoba dnešných sociálnych sietí je už značne odlišná. V súčasnosti majú sociálne siete milióny členov a neobmedzujú sa len na študentov, aj keď práve študenti tvoria prevažnú väčšinu používateľov (Kulhánková, Čamek, 2010). Najpoužívanejšou sociálnou sieťou súčasnosti je Facebook, ktorý bol založený Markom Zuckerbergom a jeho priateľmi a spustený dňa 4. februára 2004. Bol preložený do mnohých jazykov. Pôvodne bol vytvorený pre študentov Harvardu, ktorým mal pomôcť lepšie sa orientovať v novom prostredí a ži-

vote na univerzite. Aj pohyb po tejto sieti bol spočiatku obmedzený. Pripojiť sa dalo len na pôde školy a tak študenti vedeli, že medzi ich priateľmi na sociálnej sieti sú len študenti danej univerzity (Kulhánková, Čamek, 2010). Facebook sa neskôr rozšíril aj na iné univerzity a stal sa prístupným aj pre súkromných užívateľov. Okrem toho, že sa naň dali pridávať profily, fotky, videá, odkazy a iné informácie, Facebook pridal novú funkciu a to kanál vybraných príspevkov. Vďaka tejto funkcii sa na stránke aktualizovali obsahy, ktoré osoby zdieľali na svojich profiloch a stali sa dostupnými aj pre priateľov týchto osôb (Kulhánková, Čamek, 2010). Ostatní na Facebooku o nás vedia len to, čo prezradiť chceme a aj my o nich vieme len to, čo nám dovoľia. „Kto nie je na Facebooku, neexistuje,“ hovoriajú obyvatelia virtuálneho sveta, ktorí radi Facebook označujú za tretiu najľudnatejšiu krajinu zeme. Ľudia na ňom často príliš ľahkovážne poskytujú informácie, ktoré by v reálnom svete len tak ľahko neprezradili (Kyška, 2010). V roku 2010 mal priemerný užívateľ Facebooku 130 priateľov. V súčasnosti je trendom získať, čo najväčší počet priateľov.

Obdobie dospievania je prechodná fáza medzi detstvom a dospelosťou, v ktorej dochádza ku komplexnej premene všetkých zložiek osobnosti. Internet sa môže stať v tomto období spoľahlivým a vždy prístupným prostriedkom k zvládaniu emočnej precitlivenosti a lability, ale na druhej strane sa môže stať prostredím, kde sa môže prejaviť prípadná patológia. Najčastejšie online aktivity v tomto veku sú predovšetkým sledovanie videí, navštevovanie chatovacích miestností, sociálnych sietí a hranie online hier (Durkee a kol.; Kuss a kol. in: Blinka a kol., 2015). Mladá dospelosť sa vymedzuje od 20 roku života do 35 roku života. Do prvej časti tohto obdobia môžeme zaradiť aj nedávno definovanú vývinovú kategóriu vynárajúcej sa dospelosti, ktorá sa viaže na vek od 18 do 25 rokov. Prvá časť obdobia mladej dospelosti sa viaže na štúdium a partnerské vzťahy. Osoby často prechádzajú rôznymi zmenami, ako napríklad časté sťahovanie, striedanie zamestnania alebo nadväzovanie nových medziľudských vzťahov. Druhá fáza tohto obdobia je pokojnejšia. Nadmerné používanie internetu sa vyskytuje najmä v prvej polovici obdobia mladej dospelosti. Podľa Šmahela a kol. (in: Blinka a kol., 2015) je prevalencia nadmerného používania internetu 5,3 % vo veku 20 až 26 rokov, a 2,9 % vo veku 26 až 35 rokov. Podľa Kyšku (2010, s. 86 – 88) tvoria najsilnejšiu skupinu užívateľov ľudia od 18 do 25 rokov a hlavnými dôvodmi pre existenciu ich kont na Facebooku sú fotky z rôznych akcií, statusy o aktuálnom stave napr. jedla v školskej jedálni alebo zdieľanie otázok z vedomostných testov a pod.

Keďže od vytvorenia konta na Facebooku sa všetky aktivity respondenta zaznamenávajú, umožňuje nám retrospektívna analýza aktivít používateľov longitudinálny prístup ku skúmaniu ontogenetických špecifik. Cieľom našej výskumnej štúdie bolo zistiť ontogenetické špecifiká aktivít mladých ľudí na sociálnej sieti v období od roku 2009 do roku 2018.

## 2 METÓDA

### Výskumná vzorka

Výber respondentov bol zámerný. Respondenti boli o výskume podrobne infor-

movaní a dobrovoľne nám poskytli súhlas so spracovaním údajov. Údaje, ktoré sme analyzovali boli verejne prístupné na sociálnej sieti a nijakým spôsobom neboli zneužitie ich súkromné informácie.

Výskumnú vzorku tvorilo 20 respondentov, a to 11 žien a 9 mužov s priemerným vekom 23,2 rokov. Z tohto počtu bolo na Facebooku od roku 2009 aktívnych 12 respondentov, od roku 2010 to bolo 18 respondentov a od roku 2011 bolo aktívnych všetkých 20 respondentov. Výskumnú vzorku tvorili študenti rôznych univerzít na Slovensku a 3 respondenti boli zároveň aj účastníkmi Erazmu (2 ženy a 1 muž).

## **Výskumná metóda**

Vo výskume sme využili metódu obsahovej analýzy. V úvode sme analyzovali zverejnené základné informácie (zamestnanie, vzdelanie, miesto bydliska, kontaktné údaje, rodina, vzťahy). Ďalej sme sa zamerali na počet priateľov, ikonu Páči sa mi to, v ktorej sme sa v krátkosti dozvedeli o záujmoch respondenta a Udalosti, ktorých sa respondent zúčastnil alebo mal záujem sa na nich zúčastniť. Potom sme postupne analyzovali každý rok aktivity respondenta na jeho profile, teda od roku, kedy začal byť na sociálnej sieti aktívny, až po marec 2018. Získané informácie sme roztriedili na 50 položiek, ktoré sme ďalej spojili do 8 kategórií a 8 podkategórií. Medzi hlavné kategórie patrili: Životné udalosti – sem patrili najmä udalosti týkajúce sa konca štúdia na strednej škole a začiatku štúdia na vysokej škole, udalosti spojené so spoznaním inej osoby alebo udalosti týkajúce sa partnerského vzťahu respondenta.

Nahlásenie sa na mieste – konkrétny respondent nahlásil svoju polohu, miesto, na ktorom sa nachádzal.

Statusy – tie sme rozdelili na statusy konkrétneho respondenta a statusy inej osoby. Následne sme vytvorili podkategórie škola (statusy týkajúce sa informovania spolužiakov o úlohách alebo nadchádzajúcich testoch, informovania priateľov o úspešnosti alebo neúspešnosti skúšok na vysokej škole), práca/brigáda (ponuka práce, hľadanie záujemcov o prácu), záujmy/postoje (záujmy konkrétneho respondenta, napríklad fotografovanie, baristika), voľný čas (voľnočasové aktivity), priania/blahoželanía (vianočné, novoročné, k meninám a narodeninám)

Videá/Hudba – táto kategória je tiež rozdelená na respondenta a inú osobu a zahŕňa tie isté podkategórie ako kategória statusy, s výnimkou podkategórie priania/blahoželanía. Namiesto podkategórie priania/blahoželanía sa v tejto kategórii nachádza podkategória fb video, to znamená video, ktoré vytvára samotný Facebook

Fotky/Obrázky – tie isté podkategórie ako v predchádzajúcom bode

Zdieľanie – delenie na respondenta a inú osobu, pričom obidve skupiny mohli zdieľať podkategórie príspevky/odkazy (škola, práca/brigáda, záujmy/postoje, voľný čas), súťaž (zdieľanie rôznych súťaží, ktoré radíme medzi voľnočasové aktivity) a spomienka (spomienka, ktorú vytvára samotný facebook).

Aplikácie – také isté kategórie ako v kategórii Videá/Hudba a Fotky/Obrázky.

Udalosť – ktorej sa dotýčny respondent plánoval zúčastniť (či už voľnočasová, zájmová alebo školská).

Všetky zistené údaje sme triedili do tabuliek, z ktorých sme vytvorili grafy,

ktoré zobrazujú celkové početnosti jednotlivých aktivít respondentov na sociálnej sieti v období od 2009 po 2018. Analýza prebiehala v období od marca do apríla 2018. Vzhľadom k rozsahu sme do nášho príspevku zaradili iba vybrané výskumné zistenia.

### 3 VÝSLEDKY

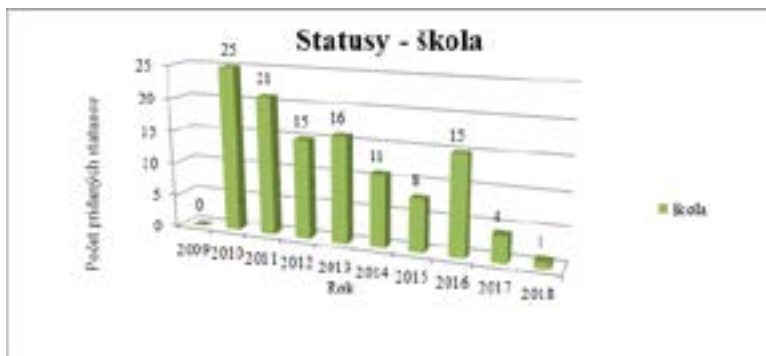
Graf 1 – Časová os celkovej frekvencie používania sociálnej siete vo všetkých kategóriách pridávaných na facebookových profiloch u skúmaných respondentov od roku 2009 po február 2018 (N=20)



Graf č.1 zobrazuje celkovú frekvenciu používania sociálnej siete výskumnou vzorkou za sledované obdobie. Z grafu č.1 sme zistili, že najviac bola sociálna sieť používaná v roku 2010, kedy bolo pridávaných celkovo 2683 položiek, z toho boli najviac pridávané statusy, videá/hudba, obrázky/fotky a zdieľané príspevky/odkazy z voľnočasovej oblasti (spolu 2556 položiek). Každým ďalším rokom mala celková aktivita respondentov klesajúcu tendenciu.

Graf 2 – Časová os celkového počtu obsahov v kategórii statusy – škola, pridávaných na facebookových profiloch u skúmaných respondentov od roku 2009 po február 2018 (N=20)

Z grafu č.2 môžeme konštatovať aktivitu respondentov v oblasti statusov týkajúcich sa školských aktivít od roku 2009 až po marec 2018. Najväčší počet statusov v tejto oblasti bol zaznamenaný v roku 2010, kedy bol priemerný vek respondentov 15,22 rokov (2 respondenti ešte neboli v tomto čase aktívni na sociálnej sieti). Statusy boli zamerané najmä na upovedomenie priateľov o nadchádzajúcich písomkách alebo udalostiach, ktoré sa týkali školských aktivít a s nimi súvisiacimi finančnými zbierkami. V roku 2010 pridala najviac statusov tohto typu respondentka ž7: „9. trieda, chcem od vás



všetky fotky, aj od pani učiteľky.“ Tento status sa týkal fotiek, z ktorých sa neskôr vyrobilo triedne tablo. Aktivita v tejto oblasti postupne každým rokom klesala a opäť stúpila v roku 2016, kedy priemerný vek respondentov bol 21,15 rokov a charakter statusov sa zmenil na statusy týkajúce sa oboznámenia priateľov s výsledkami zo skúšok z rôznych predmetov na univerzite. V tomto roku pridal najviac statusov s takýmto obsahom respondent m4: „Druhá skúška done.“ Respondent m4 informoval svojich priateľov o svojich úspechoch na univerzite v roku 2016 až 8 krát.



Graf 3 – Časová os celkového počtu obsahov v kategórii statusy – práca/brigáda pridávaných na facebookových profiloch u skúmaných respondentov od roku 2009 po február 2018 (N=20)

Výskyt statusov zameraný na pracovnú oblasť nebol až taký častý, ako napríklad ostatné typy statusov. Prvýkrát sa vo väčšom počte objavili v roku 2014, kedy bol priemerný vek respondentov 19,25 rokov. Statusy boli zamerané najmä na hľadanie práce alebo brigády konkrétnych respondentov v rôznych oblastiach, najmä v oblasti služieb, ako sú napríklad kaviarne alebo práca v divadle. Neskôr respondenti pridávali statusy týkajúce sa práce/brigády, v ktorých už ale oni boli tí, ktorí ponúkali informácie o práci v danej oblasti, čo bolo dôsledkom ich dlhodobjšieho pôsobenia na daných pozíciách. Najviac

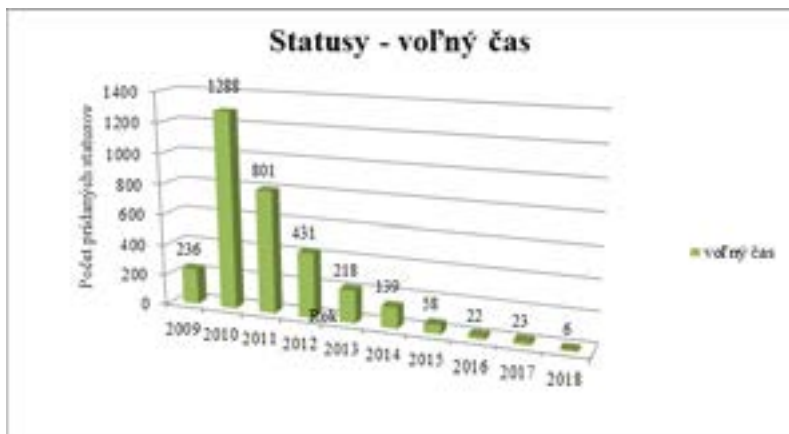
takýchto statusov pridala v roku 2014 respondentka ž6: „Chcete brigádku na piatok niekto? Správa.“ Počet takýchto statusov postupne klesal a výraznejšie sa zvýšil ešte v roku 2018, kedy len za dva mesiace sledovania bolo pridaných 5 takýchto statusov. Najviac ich opäť pridala respondentka ž6: „Ahojte, ak ste, alebo poznáte študenta ideálne 2. alebo 3. ročníka (VŠ), ktorý sa rád realizuje a chcel by nadobudnúť popri škole aj prax v medzinárodnej spoločnosti a popri tom si zarobiť nejaký ten groš. Dajte mu vedieť o tejto super možnosti, nech sa prihlási cez profesiu tu: <https://www.profesia.sk/praca/novartis-slovakia/O3299604> alebo ak hľadá privilégia, tak sa ozvite mne.“



Graf 4 – Časová os súhrnného počtu obsahov v kategórii statusy – záujmy/postoje pridávaných na facebookových profiloch u skúmaných respondentov od roku 2009 po február 2018 (N=20)

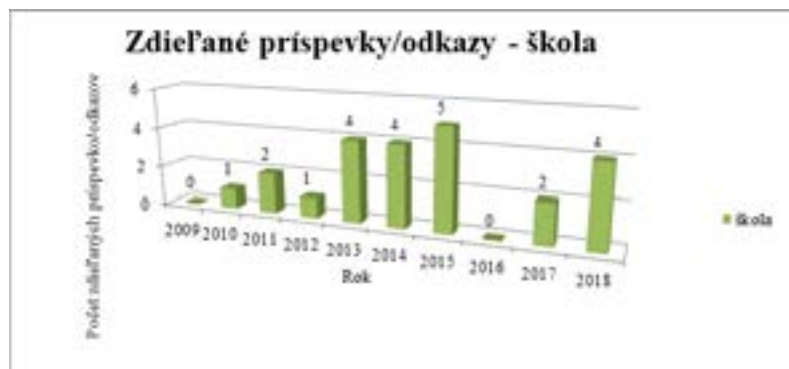
Z grafu č.4 môžeme konštatovať vývoj početností v oblasti záujmov/postojov počas jednotlivých rokov. Najväčší počet statusov z oblasti záujmov bol zaznamenaný v roku 2010, konkrétne 81 statusov. Tieto statusy boli zamerané najmä na športové aktivity, kedy konkrétna respondentka ž11 pridala až 58 statusov s touto tematikou: „Majsterky – Prešov a vicemajsterky – Nemšová starších žiačok 2009/2010.“ Keďže ž11 bola aktívnou hráčkou športového klubu, prostredníctvom statusov zdieľala správy týkajúce sa víťazstiev svojho družstva na rôznych súťažiach. Záujmy ďalších respondentov v tomto roku boli zamerané najmä na dobrovoľnícku činnosť a u respondenta m1 to bola zájmová činnosť graffiti, ktorá však nemá súvis s vandalizmom, ale skutočným umením v tejto oblasti. Každým rokom počet statusov v oblasti záujmov klesá a mení sa aj samotný charakter záujmov. V posledných rokoch to boli najmä statusy týkajúce sa súčasnej situácie na Slovensku. Napr. ž5 pridala status týkajúci sa petície za ochranu lesa na Slovensku: „Podpíš aj ty. Na ploche 3 860 hektárov UNESCO lokality prebieha ťažba ako v akýchkoľvek iných lesoch, loví sa tu zver, dokonca aj ohrozený vlk, stavajú sa nové poľovnícke posedy. Naplánované sú tu developerské projekty, ako napríklad výstavba lyžiarskeho strediska, lanovky či cestného hraničného prechodu do Poľska.“ K tomuto statusu ž5 pridala aj odkaz na stránku s podrobnými informáciami o petícii.





Graf 5 – Časová os súhrnného počtu obsahov v kategórii statusy – voľný čas pridávaných na facebookových profiloch u skúmaných respondentov od roku 2009 po február 2018 (N=20)

Kategória statusy – voľný čas je jedna z kategórií, v ktorej bolo pridávaných najviac položiek za celé sledované obdobie, celkovo 3222 statusov. Obsahom statusov boli najmä rôzne typy reťazových správ, ale aj informovanie priateľov o voľnočasových aktivitách konkrétneho respondenta alebo statusy, ktoré mali slúžiť na pobavenie priateľov. Najvyšší počet takýchto statusov bol pridávaný v roku 2010, kedy respondenti pridali až 1288 statusov a ich priemerný vek v tomto roku bol 15,22 rokov. Najviac statusov s touto tematikou pridala respondent m6, konkrétne 213 statusov: „Taká zima, že sa ani pes nepozdraví :)“. V nasledujúcich rokoch počet pridávaných statusov postupne klesal. Najväčší rozdiel v počte pridávaných statusov sme zaznamenali v rokoch 2011 a 2012, kedy tento počet klesol takmer o polovicu, čo môže mať súvis s priemerným vekom respondentov, ktorý bol v roku 2012 17,15 rokov.



Graf 6 – Časová os celkového počtu obsahov v kategórii zdieľané príspevky/odkazy – škola pridávaných na facebookových profiloch u skúmaných respondentov od roku 2009 po február 2018 (N=20)

Na základe grafu č. 6 môžeme konštatovať, že aktivita v tejto oblasti patrila medzi tie najmenej rozšírené z celej obsahovej analýzy. Výraznejšie začali respondenti pridávať príspevky týkajúce sa školy od roku 2013, kedy bol priemerný vek respondentov 18,15 rokov, čo je výsledkom ich nástupu na univerzitu a zapájania sa do aktivít spojených so štúdiom. V roku 2016 aktivita v tejto oblasti úplne stagnovala, ale opäť vzrástla v roku 2018, kedy respondentka ž5 pridala 2 položky z celkového počtu, ktoré súviseli so školskou akciou Univerzitná noc literatúry.



Graf 7 – Časová os celkového počtu obsahov v kategórii zdieľané príspevky/odkazy – práca/brigáda pridávaných na facebookových profiloch u skúmaných respondentov od roku 2009 po február 2018 (N=20)

Z grafu č. 7 vyplýva, že aktivita v kategórii zdieľané príspevky/odkazy – práca/brigáda začala stúpať až v roku 2014, kedy bol priemerný vek respondentov 19,15 rokov. Najvyšší počet príspevkov z tejto oblasti bol zaznamenaný v roku 2017 a všetky zdieľal respondent m5. Príspevky/odkazy boli zamerané najmä na zdieľanie informácií týkajúcich sa možnosti privyrobenia si.

Graf 8 – Časová os celkového počtu obsahov v kategórii zdieľané príspevky/odkazy – záujmy/postoje pridávaných na facebookových profiloch u skúmaných respondentov od roku 2009 po február 2018 (N=20)



Na základe grafu č. 8 konštatujeme, že činnosť respondentov v tejto oblasti začala výraznejšie stúpať v roku 2011, keď bol vek respondentov 16,15 rokov. Najviac príspevkov v tomto období pridal respondent m5, ktorý celkovo zdieľal najviac príspevkov/odkazov (144 príspevkov/odkazov za celé sledované obdobie). V roku 2015 aktivita respondentov v oblasti zdieľania príspevkov/odkazov klesla, ale nasledujúce dva roky mala opäť stúpajúcu tendenciu, aj keď nedosiahla hodnoty z predchádzajúcich rokov. V roku 2018 sme zaznamenali 27 zdieľaných príspevkov/odkazov, ktoré boli zamerané najmä na súčasnú politickú situáciu na Slovensku.



Graf 9 – Časová os súhrnného počtu obsahov v kategórii zdieľané príspevky/odkazy – voľný čas pridávaných na facebookových profiloch u skúmaných respondentov od roku

2009 po február 2018 (N=20)

Z grafu č.9 vyplýva, že zdieľanie príspevkov/odkazov voľnočasového charakteru sledovanými respondentmi malo do roku 2012 stúpajúcu tendenciu. V tomto roku dosiahlo svoj vrchol (102 príspevkov/odkazov) a v ostatných rokoch aktivita v tejto oblasti klesala. V roku 2017 opäť stúpila (ale len o 4 príspevky/odkazy oproti minulému roku). Charakter príspevkov/odkazov voľnočasového charakteru spočíva najmä v zdieľaní odkazov na stránku s vtipnou tematikou, prípadne v zdieľaní článkov o rôznych zaujímavostiach zo života a sveta. Najviac takýchto príspevkov/odkazov zdieľal respondent m5 (175 príspevkov/odkazov za celé sledované obdobie). Naopak respondentka ž2 nezdieľala ani jeden príspevok/odkaz

## 4 DISKUSIA

V našom výskume sme sa zamerali na analýzu problematiky využívania sociálnej siete dospievajúcimi osobami a osobami v období mladej dospelosti. Na základe získaných údajov sme dospeli k záveru, že existuje rozdiel v celkovej frekvencii používania sociálnej siete všetkými respondentami z ontogenetického hľadiska. Aktivita na sociálnej sieti bola v období dospievania oveľa vyššia a postupne, s pribúdajúcim vekom respondentov, každým rokom klesala. Obdobie dospievania predstavuje prechodnú fázu a internet sa práve v tomto období môže stať spoľahlivým a vždy prístupným prostriedkom k zvládaniu emočnej precitlivenosti a lability, ktoré vyplývajú z úloh, ktoré musí dospievajúci v tomto období zvládnuť (Blinka a kol., 2015). V období mladej dospelosti sú vývinové úlohy iné, a to dosiahnutie ekonomickej sebestačnosti a nájdenie profesionálnej role, vytvorenie stabilného partnerského vzťahu a rodičovstvo (Blinka a kol., 2015). Pokles aktivity sme zaznamenali v grafoch 2, 4, 5 (statusy – škola, záujmy/postoje, voľný čas). Veľmi mierny nárast aktivity sme zaznamenali v grafe 3 (status – práca/brigáda). V tejto dobe začali byť respondenti aktívnymi v pracovnej oblasti popri štúdiu. Podľa Končekovej (2007) je obdobie mladej dospelosti obdobím, kedy mladý človek hľadá uspokojivé pracovné zameranie, profesionalizáciu, dosahovanie odbornosti a zvyšuje zásobu vedomostí a počet životných skúseností.

Z grafu 9 (zdieľané príspevky/odkazy – voľný čas) vyplýva, že aktivita v tejto oblasti bola najskôr veľmi nízka, neskôr, v roku 2010 a 2011 výrazne stúpila a potom mala klesajúcu tendenciu. Striedavú frekvenciu sme zaznamenali v grafe 8 (zdieľané príspevky/odkazy – záujmy/postoje), kde však posledné roky mali aktivity tiež klesajúcu tendenciu tak ako väčšina ostatných aktivít na Facebooku.

## 5 ZÁVER

Facebook patrí vo všeobecnosti medzi stále obľúbené sociálne siete. Respondenti našej výskumnej vzorky si zakladali svoje kontá v priemere 14-roční a ako ukazujú naše výskumné zistenia, najvyššiu aktivitu vykazovali prvé roky po založení konta, neskôr postupne ich činnosť klesala. Analýza ich aktivít poukazuje na ich prežívanie,

záujmy a postoje v súlade s ontogenetickými špecifikami obdobia dospievania až dospelosti. Uvedomujeme si však, že aktivity v rámci virtuálnej reality nemusia vždy vykresľovať reálny obraz života jednotlivcov. V rámci sociálnych sietí máme tendenciu k pozitívnejšej sebaaprezentácii a miera aj charakter aktivity v rámci sociálnej siete je vždy závislá od konkrétneho používateľa. V súčasnosti, keď sú internetové závislosti čoraz páľčivejším problémom (Blinka, 2015; Dulovics, 2012) by sa naše zistenia ohľadom postupného znižovania aktivity na Facebooku mohli zdať ako pozitívny jav. Avšak na základe neformálnych rozhovorov s niektorými jednotlivcami z našej výskumnej vzorky vyplýva, že sa v období dospelosti ich pozornosť presúva na iné sociálne siete – záujmové (Instagram) alebo profesné (LinkedIn) a pod. Samotné členstvo na sieťach môže mať aj pozitívny potenciál – záujmové a profesné skupiny, zdieľanie informácií, reklamu a pod. Hrozbou sa stáva vtedy, keď ich človek začne využívať nevhodne, alebo v neprimeranej miere na úkor vlastných reálnych sociálnych vzťahov (partnerských, rodinných, priateľských a pod.).

## LITERATÚRA

- Blinka, L. a kol. (2015). Online závislosti. Praha : Grada Publishing, a.s.,  
Dulovics, M. (2012). Riziko vzniku mediálnych závislostí u žiakov základných a stredných škôl a možnosti ich prevencie z aspektu sociálneho pedagóga. Banská Bystrica: PF UMB  
Kulhánková, H. & Čamek, j. (2010). Fenomén Facebook. Kladno: BigOak,  
Kyška, R. (2010). Všetci sme nahí na Facebooku. FORZA MUSIC spol. s r.o.

# MOŽNO PREDIKOVAŤ ANTISOCIÁLNE SPRÁVANIE V ONLINE KOMUNITÁCH?

## CAN WE PREDICT ANTISOCIAL BEHAVIOR IN ONLINE COMMUNITIES?

Radoslav BLAHO<sup>1</sup>, Barbora MESÁROŠOVÁ<sup>1</sup>, Lucia SABOVÁ<sup>1</sup>, Pavol NÁVRAT<sup>2</sup>, Daniela CHUDÁ<sup>2</sup>, Mária BIELIKOVÁ<sup>2</sup>, Marián ŠIMKO<sup>2</sup>, Jakub ŠIMKO<sup>2</sup>, Ivan SRBA<sup>2</sup>, Michal KOMPAN<sup>2</sup>, Róbert MÓRO<sup>2</sup>, Irina MALKIN ONDIK<sup>2</sup>, Peter LACKO<sup>2</sup>, Alena MARTONOVÁ<sup>2</sup>, Kristína MACHOVÁ<sup>3</sup>, Ján PARALIČ<sup>3</sup>, Peter BUTKA<sup>3</sup>, Peter BEDNÁR<sup>3</sup>, Martin SARNOVSKÝ<sup>3</sup>

1Filozofická fakulta Univerzity Komenského, Bratislava

{meno}. {priezvisko}@uniba.sk

2Ústav informatiky a softvérového inžinierstva, FIIT STU, Bratislava

{meno}. {priezvisko}@stuba.sk

3Katedra kybernetiky a umelej inteligencie, FEI, Technická univerzita, Košice {meno}. {priezvisko}@tuke.sk&

**Abstrakt:** Cieľom príspevku je priblížiť zámer výskumného projektu REBELION, zameraného na predikciu antisociálneho správania prostredníctvom informačných technológií. Antisociálne správanie v online prostredí, v ktorom je výraznou mierou zastúpená aj súčasná „virtuálna generácia“ detí a dospievajúcich, predstavuje závažný spoločenský problém s rozsiahlymi negatívnymi dôsledkami na psychické prežívanie jeho užívateľov a užívateľiek. Možno rozlíšiť dve základné formy prejavov takéhoto správania: šírenie dezinformácií (napr. falošné správy, recenzie, hoaxy) a reakcie antisociálnych používateľov (napr. trolovanie, hejtovanie, kyberšikana, spamovanie), pričom mladá generácia je ohrozená oboma formami. V príspevku predstavujeme teoretický rámec prejavov antisociálneho správania v online komunitách z perspektívy psychológie a možnosti využitia týchto poznatkov pre automatizované rozpoznávanie takéhoto správania v online prostredí.

Táto práca bola podporená Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV-17-0267.

**Kľúčové slová:** Antisociálne správanie; Online komunity; Automatizované rozpoznávanie antisociálneho správania; Informačné technológie.

**Abstract:** The aim of the paper is to outline starting project REBELION focused on automatic recognition of antisocial behavior by use of information technologies. Antisocial behavior in online environment, in which recent “virtual generation” of children and adolescents form its relevant part, means serious social problem with its extensive negative consequences on users’ mental functioning. Two main categories of antisocial behavior can be distinguished: dissemination of misinformation (e.g., fake news, fake reviews, hoaxes) and antisocial users’ reactions (e.g., trolling, hating, cyberbullying,

*spamming) while recent generation is threatened by both categories. In the paper we present theoretical background of antisocial behavior in online communities from psychological perspective and their potential application in automatic recognition of antisocial behavior in online environment.*

*This work was supported by the Slovak Research and Development Agency under the contract No. APVV-17-0267.*

**Key words:** *Antisocial behavior; Online communities; Automatic recognition of antisocial behavior; Information technologies.*

## 1 PREJAVY ANTISOCIÁLNEHO SPRÁVANIA V ONLINE KOMUNITÁCH

Súčasný online priestor predstavuje prostredie „neobmedzených možností“, v rámci ktorého je možné voľne vytvárať, šíriť a prijímať informácie. Používatelia tohto priestoru sa pohybujú v rámci rôznych online komunít - predovšetkým sociálnych sietí, novinových portálov, online hier, online encyklopédií, diskusných fór, či systémov pre odpovede na otázky (z angl. Community Question Answering, CQA). A hoci primárnou snahou používateľov je zachovať tento priestor bezpečný a účelný, existujú používatelia, ktorí vykazujú tzv. antisociálne správanie. Jednotlivé prejavy možno na základe ich skutkovej podstaty rozdeliť do dvoch hlavných kategórií: šírenie dezinformácií a reakcie antisociálnych používateľov (Kumar et al., 2017a). Typickými príkladmi antisociálneho správania v kontexte šírenia dezinformácií sú falošné správy (z angl. fake news) uverejňované na sociálnych sieťach, ďalej falošné recenzie na produkty a služby (z angl. fake reviews), či hoaxy. Takéto dezinformácie významne ovplyvňujú formovanie názorov a postojev (nielen) detí a mladých ľudí a ich následných rozhodnutí, napríklad v oblasti nákupného, či volebného správania, alebo starostlivosti o zdravie. Uvedené tvrdenia možno podložiť na nedávnych zisteniach, podľa ktorých až 61 percent ľudí narodených medzi rokmi 1977 a 1995 považuje sociálnu sieť Facebook za primárny zdroj politických správ (Mitchell et al., 2015), počet falošných správ šírených cez Facebook prekonal počas posledných amerických prezidentských volieb v roku 2016 počet pravdivých správ (Silverman, C., 2016), 8-10 percent účtov na sociálnych sieťach je falošných (Daily Infographic, 2014), podobne ako šestnásť percent recenzií uvedených na populárnej internetovej stránke yelp.com (Luca & Zervas, 2016). Do druhej kategórie možno zaradiť: trolovanie (z angl. trolling), manipulovanie diskusií (z angl. sockpuppeting), zneužívanie komunity (z angl. community abuse), vandalizmus (z angl. vandalism), záškodné správanie hráčov online hier (z angl. griefting), kyberšikanu (z angl. cyberbullying), hejtovanie (z angl. hating), či spamovanie (z angl. spamming). Zistenia z tejto oblasti skúmania sú opäť závažné: štyridsať percent používateľov internetu zažilo obťažovanie v online priestore (Duggan, 2014), osemnásť percent európskej mládeže sa stalo niekedy v ich živote obeťou kyberšikanu, čo prinieslo o. i. výrazne negatívne psychické dôsledky (depresívne symptómy, suicidálne tendencie až suicídiá) (COST IS0801).

## 2 Nejednoznačnosť vo vymedzení antisociálneho správania v online komunitách

Pri vymedzení jednotlivých prejavov antisociálneho správania v online priestore panuje výrazná rozmanitosť v ich definovaní. Ako zastrešujúci pojem pre rôzne prejavy negatívneho správania v online prostredí sa väčšinou používa trolovanie (z angl. trolling) (napr. Hardaker, 2010; Shachaf & Hara, 2010). Trolovanie predstavuje klamlivé, deštruktívne, resp. narúšajúce správanie bez zjavného zámeru (Buckels et al., 2014). Takéto prejavy správania v online priestore sú negatívne vnímané ostatnými používateľmi (Hardaker, 2010), resp. výrazne narúšajú normy online komunity, v ktorej trol pôsobí (Kumar et al., 2017b). Viacerí autori však ďalej špecifikujú negatívne prejavy správania. Kumar a kolektív (2017b) okrem trolovania vymedzujú manipulácie diskusií (z angl. sockpuppeting), v rámci ktorých si jeden používateľ vytvorí niekoľko osobných profilov, ktoré sú svojim obsahom väčšinou neškodné, často sú však používané s cieľom manipulácie, resp. oklamania iných používateľov online komunity a vandalizmus (z angl. vandalism) ako deštruktívne úpravy v súkromnom, či verejnom online prostredí (napr. Wikipedia). Hardaker (2010) rozlišuje medzi trolovaním a kybershikanou a to predovšetkým v zmysle zámeru samotného správania. Kým v prípade kybershikany medzi agresorom a obeťou väčšinou existuje vzťah, trol väčšinou nemá definovaný cieľ a potenciálna sieť možných obetí je spravidla širšia. Taktiež je potrebné rozlišovať medzi trolmi a hackermi. Ako uvádzajú Shachaf a Hara (2010), troli väčšinou pôsobia izolovane a sú motivovaní osobnými ziskami v porovnaní s hackermi, ktorí sú koordinovanejší a ich motivácia vychádza skôr z ideologických pohnútok. Ďalej je to rozdiel medzi trolovaním a flamingom. Flaming predstavuje agresívne slovné obťažovanie v online priestore, pre ktoré sú charakteristické neustále profanácie a urážky (Coles & West, 2016). Ako však autori uvádzajú, flaming možno považovať skôr za subtyp trolovania ako samostatnú kategóriu online antisociálneho správania. V prostredí online počítačových hier sa prejavy nežiadúceho správania označujú ako griefing, ktorého zámerom je predovšetkým pokaziť zážitok z hrania (Thacker & Griffiths, 2012).

## 3 PRÍČINY ANTISOCIÁLNEHO SPRÁVANIA V ONLINE KOMUNITÁCH

Pre efektívnu detekciu a predikciu antisociálneho správania v online komunitách je potrebné taktiež poznať jeho príčiny a motívy. Niektorí autori považujú takéto deviantné správanie za vrodené, resp. príčiny hľadajú v osobnostnej štruktúre používateľov. Vychádzajú z päťfaktorového modelu osobnosti, klinický obraz vykazujúci antisociálne správanie je spojený so sklonom k interpersonálnym konfliktom a agresívnym reakciám (konkrétne nižšie skóre v subškále poddajnosť v dimenzii prívetivosť) a potrebe vydať väčšie množstvo energie (konkrétne vyššie skóre v subškále aktívnosť v dimenzii extravergia) (Le Corff & Toupin, 2010). Ďalej sú to štúdie sledujúce osobnostné charakteristiky potenciálnych obetí antisociálneho správania v online priestore. Významný rizikový faktor v tomto kontexte predstavuje nízka miera sebakontroly (Bossler & Holt, 2010), s ktorou korelujú dimenzie prívetivosť, svedomitosť a emočná stabilita (napr. impulzivita



a ľahostajnosť voči druhým). Van de Weijer a Leukfeldt (2017) zistili, že nižšie skóre v dimenzii svedomitosti a emočnej stability a vyššie skóre v otvorenosti korelujú s viktimizáciou kyberzločinom. Viaceré štúdie poukazujú aj na pozitívny vzťah niektorých dimenzií päťfaktorového modelu (konkrétne prívetivosti), resp. sadizmu s kyberšikanovaním, ako aj s potenciálnou viktimizáciou zapríčinenou kyberšikanou (konkrétne otvorenosť a extravertzia) (Peluchette et al., 2015; van Geel, 2017). Významné vzťahy boli zistené aj medzi trolovaním a súbormi čít tzv. temnej tetrády, predovšetkým sadizmom, psychopatiou a machiavelizmom (Buckels et al., 2014). Ako autori uvádzajú, trolovia hľadajú predovšetkým zábavu a internet predstavuje ich ihrisko. Shachaf a Hara (2010) vymedzujú niekoľko motívov, ktoré vedú k takémuto správaniu: nuda, potreba pozornosti, odplata, pôžitok, či túžba spôsobiť ujmu online komunite.

V kontradikcii so zisteniami, že prejavy antisociálneho správania v online komunitách sú vrodené, resp. spojené s konkrétnymi osobnostnými charakteristikami, sú tvrdenia autorov, ktoré zdôrazňujú situačné premenné spojené s online prostredím. Vychádzajúc z tejto perspektívy, trolom sa môže potenciálne stať každý používateľ online komunity (Cheng et al., 2017). Autori zistili, že takéto prejavy správania sú podmienené aktuálnou (negatívnou) náladou používateľa, resp. samotným kontextom online komunity (napr. pokiaľ sa už v komunite takéto správanie predtým vyskytlo). Negatívna spätná väzba zo strany ostatných používateľov môže pritom viesť k ďalšiemu nárastu negatívnych reakcií (Cheng et al., 2014). Iným vysvetlením nežiaducich prejavov správania je tzv. online disihibičný efekt, pre ktorý je príznačná redukcia, resp. strata sociálnych zábran v online prostredí (Suler, 2004). Hoci môže byť takéto správanie pre používateľa prínosné napríklad zdieľaním vlastných emócií, strachov, či prianí, ktoré by inak so svojim sociálnym okolím nezdieľal (benigna forma), spoločensky závažné sú predovšetkým jeho nežiaduce (toxické) prejavy. Autor pritom opisuje niekoľko faktorov, ktoré sa na disinhibíciu v online prostredí podieľajú: disociatívna anonymita (vnímané bezpečie a nižšia miera zraniteľnosti cez vytvorenú a regulovanú online identitu), neviditeľnosť (spojená s absenciou očného kontaktu a neverbálnych prejavov), asynchrónnosť (pri vzájomnej online interakcii), solipsistická introjekcia (iluzórna predstava založená na vlastných očakávaniach, prianiach, či potrebách), disociatívna predstavivosť (vnímanie online prostredia ako nereálneho, resp. ako hry a s tým spojená nižšia miera vnímanej zodpovednosti) a minimalizácia sociálneho statusu a autority (spôsobená absenciou vizuálnych kľúčov autority používateľa prítomných v reálnom prostredí, akými sú napr. oblečenie, reč tela, dôsledkom čoho môže byť zníženie sociálneho statusu jednotlivca a falošný dojem vzájomnej rovnocennosti). Ako autor ďalej uvádza, v kontexte inhibície správania možno usudzovať aj o niektorých osobnostných črtách: kým napríklad jednotlivci s histriónskymi prejavmi budú pravdepodobne viac otvorení a ich prejavy budú výrazne emocionálne nabité, kompulzívni jednotlivci budú naopak zdržanlivejší. Ako však upozorňuje Holdoš (2016), viaceré z týchto charakteristík sú pri súčasnej virtuálnej generácii redukované, resp. absentujú - príkladom sú anonymita a neviditeľnosť v rámci online komunít, nakoľko mnohí používatelia sa už navzájom poznajú a interagujú aj v reálnom prostredí. Autor v tomto smere poukazuje aj na význam manažmentu emócií (napr. vylepšenie nálady, hľadanie zábavy, vzrušenia, rozptýlenia a pod.), ktoré

online prostredie ponúka.

## 4 VÝSKUMNÝ ZÁMER PROJEKTU REBELION

V rámci začínajúceho projektu REBELION je našou motiváciou prispieť zisteniami do súčasného stavu poznania v oblasti detekcie a predikcie antisociálneho správania v online priestore a to zameraním sa na výskum modelov a metód pre automatizované rozpoznávanie antisociálneho správania. Explicitné modely budú vychádzať z dátovej analýzy, ako aj kvalitatívneho porozumenia malígneho obsahu antisociálneho správania. Použité metódy sa budú opierať o princípy strojového učenia, pokročilú automatickú analýzu textov v prirodzenom jazyku a modelovanie používateľa. Pre hlbšie porozumenie špecifik antisociálneho správania budú uplatnené poznatky psychológie a jej disciplín, nakoľko existujúce metódy na detekciu a predikciu antisociálneho správania sú výrazne dátovo orientované a vychádzajú výlučne z poznatkov informačných technológií.

## LITERATÚRA

- Bossler, A. M., & Holt, T. J. (2010). The effect of self-control on victimization in the cyberworld. *Journal of Criminal Justice*, 38, 227–236. doi: 10.1016/j.jcrimjus.2010.03.001.
- Buckels, E. E., Trapnell, P. D., & Paulhus, D. L. (2014). Trolls just want to have fun. *Personality and Individual Differences*, 67, 97–102. doi: 10.1016/j.paid.2014.01.016.
- Coles, B. A., & West, M. (2016). Trolling the trolls: Online forum users' constructions of the nature and properties of trolling. *Computers in Human Behavior*, 60, 233–244. doi: 10.1016/j.chb.2016.02.070.
- COST IS0801. Retrieved from: <https://sites.google.com/site/costis0801/>.
- Daily Infographic. (2014). How many of the internet's users are fake. Retrieved from: <https://www.dailyinfographic.com/how-many-of-the-internets-users-are-fake>.
- Duggan, M. (2014). Online harassment. Pew Research Center. Retrieved from: <http://www.pewinternet.org/2014/10/22/online-harassment/>.
- Hardaker, C. (2010). Trolling in asynchronous computer-mediated communication: From user discussions to academic definitions. *Journal of Politeness Research*, 6(2), 215–242. doi: 10.1515/jplr.2010.011.
- Holdoš, J. (2016). Disinhibičný efekt používateľov internetu v čase sociálnych sietí. In J. Holdoš, P. Lajčiaková, R. Ďurka (Eds.), *ALUMNI Conference of Graduates, Ružomberok: Verbum*, 63-71.
- Cheng, J.; Danescu-Niculescu-Mizil, C.; & Leskovec, J. (2014). How community feedback shapes user behavior. In ICWSM. Retrieved from: <https://cs.stanford.edu/~jure/pubs/disqus-icwsm14.pdf>.
- Cheng, J., Bernstein, M., Danescu-Niculescu-Mizil, C., & Leskovec, J. (2017). Anyone Can Become a Troll: Causes of Trolling Behavior in Online Discussions. doi: 10.1145/2998181.2998213

- Kumar, S., Cheng, J., & Leskovec, J. (2017a). Antisocial Behavior on the Web: Characterization and Detection. In Proceedings of the 26th International Conference on World Wide Web Companion, 947-950. doi:10.1145/3041021.3051106.
- Kumar, S., Cheng, J., & Leskovec, J. (2017b). Malicious Behavior on the Web: Characterization and Detection. Retrieved from: <http://snap.stanford.edu/www2017tutorial/>.
- Le Corff, Y., & Toupin, J. (2010). The Five-Factor Model of personality at the facet level: Association with antisocial personality disorder symptoms and prediction of antisocial behavior. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32(4), 586-594. doi: 10.1007/s10862-010-9180-y.
- Luca, M., & Zervas, G. (2016). Fake it till you make it: Reputation, competition, and yelp review fraud. *Management Science*, 62(12), 3412–3427, 2016. doi: 10.2139/ssrn.2293164.
- Mitchell, A., Gottfried, J., & Matsa, K. E. (2015). Facebook top source for political news among millennials. Pew Research Center. Retrieved from: <http://www.journalism.org/2015/06/01/facebook-top-source-for-political-news-among-millennials/>.
- Peluchette, J. V., Karl, K., Wood, Ch., & Williams, J. (2015). Cyberbullying victimization: Do victims' personality and risky social network behaviors contribute to the problem? *Computers in Human Behavior*, 52, 424-435, doi: 10.1016/j.chb.2015.06.028.
- Shachaf, P., and N. Hara. 2010. Beyond vandalism: Wikipedia trolls. *Journal of Information Science*, 36(3), 357–370. doi: 10.1177/0165551510365390.
- Silverman, C. (2016). This analysis shows how viral fake election news stories outperformed real news on Facebook. BuzzFeed News. Retrieved from: <https://www.buzzfeednews.com/article/craigsilverman/viral-fake-election-news-outperformed-real-news-on-facebook>.
- Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *CyberPsychology & Behavior*, 7(3), 321-326. doi: 10.1089/1094931041291295.
- Thacker, S., & Griffiths, M. D. (2012). An exploratory study of trolling in online video gaming. *International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning*, 2(4), 17–33. doi: 10.4018/ijcbpl.2012100102.
- van Geel, M., Goemans, A., Toprak, F., & Vedder, P. (2016). Which personality traits are related to traditional bullying and cyberbullying? A study with the Big Five, Dark Triad and sadism. *Personality and Individual Differences*, 106, 231-235. doi: 10.1016/j.paid.2016.10.063.
- van de Weijer, S. G. A., & Leukfeldt, E. R. (2017). Big Five Personality Traits of Cybercrime Victims. *Cyberpsychology, behavior, and social networking*, 20(7), 407-412, doi: 10.1089/cyber.2017.0028.

# PRÍPADOVÁ ŠTÚDIA – DIEŤA S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA – SÚČASŤ VIRTUÁLNEJ GENERÁCIE

## CASE STUDY – A CHILD WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER – A COMPONENT PART OF THE VIRTUAL GENERATION

**Alžbeta UHRINČKOVÁ**

Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola, Bratislava

alzbeta.uhrincko@gmail.com

**Abstrakt:** Príspevok sa venuje virtuálnej generácii, formou prípadovej štúdie približuje prežívanie a potreby dieťaťa s poruchou autistického spektra a normointelektom. Príspevok popisuje postup práce s dieťaťom a jeho rodičmi a poukazuje na potrebu venovania pozornosti odbornej verejnosti úrovne wellbeingu u detí a adolescentov s poruchou autistického spektra, pričom vníma skupinu detí s autizmom ako rizikovú z hľadiska vnímania a spracovania virtuálnych obsahov.

**KLúčové pojmy:** virtuálna generácia, prípadová štúdia, dieťa s poruchou autistického spektra s normointelektom, wellbeing

**Abstract:** The contribution is devoted to the virtual generation. It presents the needs and ways of processing reality by a child with Autism spectrum disorder with average IQ, in the form of a case study. The study describes the process of work with the child and their parents, and points out the necessity of paying attention to the well-being in children and adolescents with autism spectrum disorder in context of the virtual generation. The paper suggests that the group of children with autism may be at risk because of their perception and processing of virtual content.

**Keywords:** virtual generation, case study, a child with autism spectrum disorder and normal IQ, wellbeing

## 1 VIRTUÁLNA GENERÁCIA

Mladí ľudia i deti narodení od r. 1995/2000 po r. 2010 tvoria iGeneráciu/ Google generáciu, Generáciu Z, ktorá sa narodila do kyberpriestoru, od malinka žijú vo svete technológií, sú tzv. digital native, virtuálny priestor je pre nich prirodzeným životom, čas strávený online, vo virtuálnom svete je čas, ktorý je hodnotný, čas strávený mimo virtuálneho priestoru- offline = vnímaný i ako offline. Best a kolektív v r.2014 zosumarizovali výsledky 43 výskumov zaoberajúcich sa skúmaním efektov online technológií na wellbeing adolescentov. Výsledky pomenávajú pozitívne dôsledky pobytu v online priestore: zvýšené sebahodnotenie, sociálna podpora, rozšírenie sociálnych kontaktov, bezpečné experimentovanie s vlastnou identitou, lepšie možnosti seba-odkryvania a seba prejavovania. Negatívne efekty sú: vystavenie sa ublíženiu/poniženiu, sociálna izolá-

cia, depresia a kyberšikana. Autori uvádzajú, že prevažná väčšina výskumov deklaruje súčasne pozitívny i negatívny, alebo žiadny efekt online technológií na wellbeing „neurotypických“ adolescentov. Spomínané pozitívne dôsledky pobytu v online priestore sú oblasti, s ktorými majú ľudia s poruchou autistického spektra výrazné ťažkosti i v bežnom živote. Pred nedávnym objavená kauza spoločnosti Cambridge analytica, kde sa zistilo, že spoločnosť posiela užívateľom facebooku cielene informácie a správy podľa ich postojuvého a hodnotového nastavenia, ukázala, že posilňujú tzv. „názorové bubliny“ a ovplyvňujú užívateľov manipuláciou s verejnou mienkou. Zo spomínaného vyplýva nutnosť vlastného kritického posúdenia/preskúmania virtuálnych obsahov, ktoré sa dostávajú do vedomia generácie adolescentov a detí v súčasnosti. Ako výrazne rizikóvu skupinu generácie súčasných adolescentov a detí vo vzťahu ku kyberpriestoru, vnímame deti a adolescentov s poruchami autistického spektra. Sociálna naivita, nazývaná i sociálna dyslexia (Thorová 2012, s. 185) je jednou z významných črt ľudí s poruchou autistického spektra (PAS), zahŕňa sociálnu neobratnosť, neschopnosť zachytiť a identifikovať kľúčové znaky sociálnych situácií, nedostatočnú schopnosť interpretovať zachytené informácie a vyhodnotiť situáciu. Pri pohybe vo virtuálnom priestore, na sociálnych sieťach je dieťa s autizmom ešte ohrozenejšie ako neurotypické dieťa, ktoré disponuje mechanizmami na rozpoznanie napríklad irónie, cynizmu, prvkov šikany, nevhodného správania sa na internete a podobne. Ako uvádza Shmuly (2013) kritické myslenie je jednou z najväčších výziev osoby s PAS a normointelektom. Schopnosť analyzovať a zväziť, teda obsah obrovského množstva informácií videných, počutých, prečítaných, nasiaknutých z kyberpriestoru, podrobiť kritickému posúdeniu, zváženiu užitočnosti a pravdivosti informácie, je náročná úloha pre všetkých ľudí pohybujúcich sa vo virtuálnom priestore, v rámci ktorého sme cielene smerovaní a ovplyvňovaní.

## 2 PRÍPADOVÁ ŠTÚDIA

Formou prípadovej štúdie priblížime prežívanie virtuálneho priestoru a pociťovanie subjektívneho wellbeingu dieťaťom s poruchou autistického spektra s normointelektom, vnímanie najbližšej rodiny a našu prácu s dieťaťom pri podpore mentálneho zdravia žiačky menom Sofia.

Osobná anamnéza: dieťa z prvej rizikovej gravidity matky, od 8. mesiaca mala matka kolapsové stavy, neurologickú symptomatiku, výpadky zorného poľa, hospitalizovaná v nemocnici BB, kde mala záchvat so zrakovou aurou, epi nález na EEG, zistenú tetániu, medikovaná až po pôrode. MRI následne v norme, Tergetol brala 2 roky, bez efektu, pretrvávali záchvaty s aurou, nevidela predmety, zle chodila. Lieky si matka spontánne vysadila, následne otehotnela, po prvých 2 mesiacoch ďalšej gravidity popisované stavy úplne vymizli (už cca 2 roky bez ťažkostí).

Sofia sa narodila v 39. týždni, pôrodná hmotnosť a dĺžka: 3130 g, 54 cm, Apgar 9/10, dojčená 14 mesiacov. PMV: sama začala sedieť ako 4 mesačná, chádza – 10 mesiacov, prvě slová – 10 mesiacov, následne včvin reči ustal.

Rodinná anamnéza: rodina úplná, Sofia má 10 mesačnú, zdravú mladšiu sestru, matka chemická laborantka, t.č. na materskej dovolenke. Uviedla ťažkosti s pamäťovým uče-

ním v školskom veku, stres z odpovedania, navštevovala psychológa. Otec zamestnaný, zdravý, introvertnej povahy, mal oneskorený vývin reči- začal rozprávať ako 5 ročný. Školský vývin: nástup do MŠ ako 2,5 ročná, výrazne sťažená adaptácia, s deťmi sa nehrala, začala sa pomočovať, vyskytovali sa nočné desy. Opakovane menená MŠ. Vyslovený názor psychológom: nadpriemerne inteligentné dieťa. Po nástupe na Cirkevnú ZŠ sa vyskytli adaptačné ťažkosti, v škole sa Sofia nechce zapájať do spoločných činností, nemá blízke kamarátky, nevie nadväzovať priateľské vzťahy. V hre agresívne a bizarné prvky.

Na odporúčenie neurológa absolvovala Sofia psychologické vyšetrenie v r. 2017, so záverom: aktuálna mentálna kapacita sa pohybuje v pásme širšieho priemeru s veľkou diskrepanciou v jednotlivých schopnostiach, čo svedčí o nerovnomernom zrení CNS. Pozornosť instabilná s výraznými osciláciami. Dieťa má ťažkosti s rešpektovaním autority, je impulzívne a absentuje autoregulácia správania. Porucha aktivity a pozornosti, symptomatika PAS, primeraný jazykový vývin, chýba spontánnosť.

V decembri 2017- neurologické vyšetrenie: záznam má epi charakter s ložiskom vo frontálnych kvadrantoch, bez liečby.

Január 2018 psychologické vyšetrenie: výrazné prejavy poruchy aktivity a pozornosti, symptomatika PAS, porách učenia. Aktuálne intelektové schopnosti sú rozložené disproporčne v rámci populačného priemeru s parciálnymi oslabeniami.

Január 2018, špeciálnopedagogické vyšetrenie: žiak s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami bez mentálneho postihnutia.

Január 2018, detské psychiatrické vyšetrenie: DG: F84. 5 Aspergerov syndróm

V marci 2018, kontrolné pediatrické neurologické vyšetrenie: v objektívnom neurologickom náleze bez neurologickej symptomatiky, Aspergerov syndróm, Porucha školských zručností- dysgrafia.

Hodnotenie matkou: Sofia bola od malička iná, ako keby dospelá. V pondelok prišlo do škôlky hovoriace dieťa a do piatku už takmer nerozprávala, museli sme sa s ňou cez víkendy veľa rozprávať, podporovať ju, aby sa spontánne rozhovorila. V škôlke Sofiu kopali, šikanovali, preto sme niekoľkokrát menili škôlku. Začali sa aj problémy doma- so spánkom, nočné mory s búrlivým priebehom a pomočováním. Sofia v spánku tak démonicky plakala, behala ako v horore, nedala sa zobudiť, liezla po štyroch. Po zobudení bola uvoľnená, stískala a bozkávala nás, hovorila, že videla čierny tieň. Od malička sa rozprávala s niekým, koho údajne len ona videla ako niečo biele a lesklé.

V rodine Sofia nerešpektuje zákazy, napríklad beží cez cestu, hovorí nevhodné veci, preferuje zvláštne chute (olizovala veci aj ľudí), je veľmi citlivá na pachy a ľahko unaviteľná. Matka uviedla ako silné stránky Sofie najmä široký rozhľad vzhľadom na vek, svojrázny spôsob uvažovania- nachádzanie prepojení medzi zdanlivo rôznymi podnetmi, témami. Záujem o fungovanie dejov- sleduje videá s vedeckou tematikou, dobrá pamäť. Dobre si pamätá pojmy z počutia, aj z cudzích jazykov- napríklad počuté cudzie slová z nemčiny priliehavo uplatňuje.

Z práce so Sofiou: Sofia komunikuje gramaticky správne, občas ťažšie zrozumiteľná reč z dôvodu neobvyklého vokálneho prejavu, melódie, intonácie reči, používa cudzojazyčné slová, vlastné neologizmy. Reč Sofie nemá echolalický charakter, vyjadruje sa zloži-

tejšími výrokmi, často používa vety prebrané z virtuálneho sveta, ktoré zreprodukuje i intonačne identicky. Napríklad melódiou hlasu redaktora správ. Slovná zásoba je široká, ale reč je bez spontaneity, bez schopnosti priliehavo reagovať v rámci sociálnych interakcií. Odpovede sú stereotypné, so stabilnými vzorcami intonácie, ktoré môžu byť do určitej miery zamýšľané ako komunikátory. Naučené, napočúvané frázy Sofia miestami správne umiestni do komunikačného prúdu. Expresívna stránka reči pôsobí dojemom akoby dieťa vybralo správnu reakciu pre danú situáciu z repertoáru naučených a odporozovaných reakcií z rodinného, školského a virtuálneho prostredia. Sofia nemá reálnu predstavu o sociálnych rolách a svojej pozícii v nich (nevie pomenovať prečo niekto je/ nie je náš kamarát, prečo ľudia vstupujú do manželstva a podobne).

Vyskytuje sa kreatívna, symbolická hra, ale jej obsah je obmedzený, opakujú sa motívy, scény, dialógy, premietajú sa do nej situácie z TV, internetu, hra sa prevažne končí agresívnym vyvrcholením (bitky, karate, pády a pod.). Sofia má záujem o opakovanie zvukov, grimasy neobvyklé a dlhotrvajúce prehliadanie predmetu, vyskytujú sa manierizmy rúk a prstov, posturovanie, nežiadúce správanie pri zmene činnosti i pri trvaní na dodržiavaní pravidiel ( „skaratizujem ťa, ty malý nešťastný škriatok“).

Emočné naladenie Sofie je často zrkadlom daného dňa. Napríklad v škole je zmätená, vystrašená, pociťuje úzkosť a nedokáže sa sústrediť na školskú prácu. Sama nevie pomenovať svoje emočné stavy a často komunikuje svoj diskomfort bazálnejšími spôsobmi, napríklad udieranie, kričanie, vyhýbanie sa situáciám, utekanie zo situácií. Škola je pre Sofiu jedným z najnáročnejších prostredí, keďže je integrovaná v bežnej triede ZŠ. Nedávno nás kontaktovala matka, že Sofia sa priviazala o radiátor a kričí: „Som osamelý vlk, vlky do školy nechodia.“

Na základe práce so Sofiou konštatujeme:

- narušenie pragmatických schopností (mimovoľné vety bez súvisu s kontextom, smerované k témam ktoré Sofiu zaujímajú a pod.), čo kvalitatívne ovplyvňuje celkový stav a prežívanie dieťaťa. Problémy sa vyskytujú pri dialógoch s pedagógom, rovesníkmi, pri rozhovoroch o bežných oblastiach života. Poškodenie pragmatickej zložky jazykových schopností ovplyvňuje i oblasť sociálnych zručností, ktoré úzko súvisia s dekodovaním a pochopením sociálnych pravidiel s následným oslabením primeranej sociálnej imitácie (naučené formy sociálneho správania, ktoré sú neadekvátne používané). Tento stav ovplyvňuje celkové sociálne správanie a interakcie žiačky- ťažkosti s primeranosťou použitia bežných sociálnych rutín (narušená sociálna imitácia- napríklad Sofia nechápe zmeny v správaní známych ľudí podľa meniaceho sa kontextu, neprimerané používanie spoločenských noriem- tykanie, ťažkosti s pozdravením, či odpoveďou na pozdrav,
- narušenie exekutívnych funkcií, koordinačných schopností, rozptýlená pozornosť,
- zvýšená psychická tenzia z dôvodu nutnosti nárokov na výkon a z toho plynúce aktivity a činnosti hodnotené ako nežiaduce,
- zvýšená senzorická citlivosť,
- výrazná sociálna naivita, ľahká ovplyviteľnosť- Sofia sa dá ľahko vyprovokovať, je emocionálne „rozhoditeľná“, spolužiakmi je navádzaná na neadekvátne

činnosti, zapája sa do konfliktov. U Sofie nejde o prejav agresivity, alebo zámernej provokácie, žiačka imituje odporované vzory správania bez toho aby pochopila kontext, rozlíšila virtuálny svet od reálneho, nerozumie ani trestu, ktorý nasleduje.

-narušená predstavivosť zspričíňuje s pochopením prenesených významov, Sofia nevie odhadnúť primeranosť vlastného správania, dôsledky svojho správania vzhľadom k sebe ani ostatným. Sofia je veľmi dôverčivá, ľahko sa dá oklamať a naviesť na neprimerané aktivity. Sama hovorí vlastný názor, bez sociálnych zábran („smrdíš“, nadávky), nerozumie predstieraniam druhých („veď naozaj smrdel, len som mu to povedala, aby to vedel“).

-nedostatočná generalizácia

-pozornosť, pamäť, porozumenie ako ostatní myslia a cítia, s pochopením podstaty problému alebo situácie (matka na Sofiu hlasno zakričala pri pobyte v parku: Sofia pod' hned' sem. TERAZ. Sofia nechápe prečo na ňu matka kričí, nič zlé neurobila, rozpráva sa s deťmi. Nerozumie situácií, ľahne si na zem, kričí. Deti sa zľaknú. Matka na Sofiu volala, lebo sa jej cudzie dievčatá v parku smiali, aká je divná. Sofia sa smiala s nimi, lebo nerozumela, že sa smejú na nej.

-s uvedením si, že sa môže obrátiť na dospelých okolo nás o pomoc a vedenie.

### **Postup práce so Sofiou zameraný na zlepšenie prežívania dieťaťa, rodičov, učiteľov**

Prvý krok na základe informácií od rodičov bola podpora ich zámeru o zmenu školy. Do úvahy pripadá špeciálna ZŠ pre deti s PAS bez mentálneho postihnutia (mimo miesta bydliska), ďalšou alternatívou je Súkromná ZŠ v mieste bydliska, kde sa nachádzajú i ďalšie deti s PAS a s učiteľmi i zriaďovateľkou máme priaznivé skúsenosti. Následne sme odporučili psychoterapiu pre rodičov.

1. Obsahom prvých poradenských stretnutí bolo sprostredkovanie informácií rodičom, napríklad:

-dôležitosť stálosti a nemennosti v správaní rodičov, vtedy sa môže Sofia spoľahnúť, že doma a s rodičmi je v bezpečí;

-nežiaduce správanie dieťaťa nie je namierené proti rodičovi zámerne, je prejavom vlastného diskomfortu ich dieťaťa. Formou krátkeho príbehu sme uviedli príklad, ako sa ich dcéra cíti v škole: predstavte si, že ste v cudzom prostredí, kde je veľa ľudí, z vonku prenikajú rôzne hlasné a intenzitou nepríjemné zvuky, bliká svetlo na stene, okolo vás sa neustále pohybujú rôzni ľudia, niektorí vám nie sú príjemní svojím zjavom, či vôňou, ruší Vás ich blízkosť, zozadu na Vás stále niekto rozpráva cudzou rečou, dožaduje sa odpovede, ale vy sa neviete skoncentrovať, človek vedľa Vás sa smeje a nerozumiete na čom, vadí Vám materiál vašich nohavíc;

-zavedenie pravidelnosti v spánku, zahrnutie fyzickej aktivity, ktorá Sofiu tešila, konkrétne prechádzka- naháňačka s rodičmi a psom;

-nutnosť poskytnúť Sofii priestor na prejavenie svojich výnimočných vedomostí v niektorých oblastiach doma i v škole a pod..

2. Následne sme spolu s rodičmi vypracovali pomôcky pre bežné každodenné fungovanie v rodine i škole, napríklad:



- A. vizualizácia činností na ráno i poobedie;
- B. používanie časovača pri všetkých činnostiach, ktorých ukončenie vyvoláva u Sofii nežiaduce prejavy správania;
- C. zavedenie systémov odmien a trestov (forma odňatia odmeny) spojené s vytvorením a podpísaním dohody medzi Sofiou a rodičmi, ktorá jasne definuje práva a povinnosti oboch strán i dôsledky splnenia i nesplnenia dohody. Pre Sofiu je najväčšou odmenou tablet a počítač. S rodičmi sme si dohodli konkrétne internetové stránky, hry, a obsahy videí, ktoré Sofii sprístupnia. Vzhľadom na Sofiin prejav, ktorý pôsobí ako poskladaný z viet a scén počutých a naučených obrazov z virtuálneho priestoru a útržkov zachytených rozhovorov, považujeme túto oblasť za výrazne dôležitú.
3. Na následnom sedení sme si s rodičmi stanovili oblasti, ktorým sa budeme v poradenstve venovať a zoradili sme si ich postupnosť podľa naliehavosti (niektoré oblasti sa prekrývajú a riešia v rámci viacerých oblastí), ktoré sme následne realizovali.
- A: Naučiť Sofiu, aby vedela správne reagovať v nebezpečných situáciách. Určili sme si slovo STOP ako podnet pre okamžité zastavenie sa v aktuálnej činnosti i pohybe Sofie.
- B: Naučiť Sofiu pýtať si pomoc a ukázať jej, že v situácii, keď nevie ako ďalej sa môže spoľahnúť na vedenie dospelého. Keďže Sofia je ešte vo veku, keď je s rodičmi, alebo učiteľmi, v rámci tohto bodu sme spolupracovali s rodičmi i triednou učiteľkou.
- C: Naučiť Sofiu vhodné reakcie pri prežívaní nepohody. Keď cíti výrazný diskomfort majú jej dovoliť v škole i doma, môže si sadnúť na koberec a môže sa celá prikryť svojou dekou. Vymedzí si tak osobný priestor a má možnosť osamote sa upokojiť.
- D: V emocionálnej oblasti je zámerom naučiť Sofiu rozpoznať emóciu, pochopiť emóciu a vhodne reagovať, prostredníctvom nácviku v rôznych sociálnych situáciách s pomocou kariet s emóciami. Ku všetkým základným emóciám sme si napísali a nakreslili ako sa vtedy človek tvári, akú má polohu tela, čo sa mu asi mohlo stať a aké sú vhodné reakcie. Sofia si mala zapamätať postup: 1. Vybrať emóciu, 2. Povedať, čo v aktuálnej situácii sa stalo, že sa tak cíti, 3. Vybrať vhodnú reakciu. Najprv sme s kolegyňou zahrali situáciu, potom sme rozobrali jednotlivé body, následne sme sa začali hrať Sofiinu obľúbenú hru, po krátkom čase sme hru ukončili. Sofia sa rozčúlila, búchala, kričala, nežiaduce správanie sme si nevšímali a dali sme pred ňu karty s emóciami, s tým, že si má vybrať. Po niekoľkých minútach odporu vybrala kartu HNEV. Druhým bodom je pochopenie emócie- čo ma na danej situácii rozčúlilo: Ja sa chcem hrať ďalej. 3. Vhodná reakcia: smerovali sme Sofiu k pomenovaniu svojho prežívania: cítim hnev, chcem sa ďalej hrať.
- E: Rozpoznávanie základných sociálnych situácií, ich význam a vhodné reakcie v daných situáciách. Vybrali sme situácie, s ktorými sa Sofia denne stretáva, napríklad: zdravie sa, reakcia na oslovenie, dievčatá volajú Sofiu hrať sa a pod.
- F: Nácvik reciprocity v komunikácii uskutočňujeme prostredníctvom hraných situácií, rozhovorov. Sofiu učíme odpovedať na otázky, potom otázku opätovať a následne počkať kým komunikačný partner dokončí svoju odpoveď. V úvode musela Sofia v mysli počítať s tým, že čím vyššie číslo napočíta kým komunikačný partner ukončí svoju odpoveď, tým lepšie.
- G: Naučiť Sofiu hrať sa/ zmysluplne tráviť čas tak, že pomocou hry je ukazujeme nové

témy, štýly hry, keď precvičujeme vopred naučené zručnosti, pritom berieme do úvahy, že obsahy Sofiných hier sú zväčša deštruktívne.

H: Aktuálne sa zameriavame na podporu a rozvoj kritického myslenia Sofie.

ABCDEFGH: Najdôležitejšou oblasťou, na ktorú sa zameriavame od prvého sedenia až po súčasnosť je hľadať spôsoby a cesty sebaaprijatia a akceptácie dieťaťa - Sofii i jej rodičom ukázať, že je v poriadku. Že aj keď kričí, bije sa a priväzuje sa k radiátoru a je osamelým vlkom ona ako bytosť je v poriadku. Lebo nemáme dôležitejší cieľ, ako eliminovať jej pocit, že s ňou je niečo zle.

### 3 DISKUSIA

So Sofiou sme pracovali od stanovenia diagnózy (január 2018), pri práci so Sofiou ako i ďalšími deťmi s PAS je dôležitá trpezlivosť a jednotnosť všetkých účastných na výchovno-vzdelávacom procese. Dôležité je uvedomiť si, čo je pre nás nežiaduce správanie dieťaťa s PAS: skákanie, točenie, kričanie... Ak daný prejav správania rodičom, či školskému prostrediu výrazne prekáža, vtedy ide o nežiaduce správanie a treba ho korigovať. Ak správanie len nespĺňa spoločensky zaužívané spôsoby, nikomu však neublíži a výrazne neprekáža vtedy je lepšie takéto správanie nechať odznieť. Takéto správanie často vymizne samo a vystrieda ho iné. Dieťa s PAS tiež často potrebuje slovné pobádanie, aby vykonalo i jednoduchú činnosť. Napríklad skončí hodina a deti si ukladajú veci do lavice, pani učiteľka povie Sofii: Teraz si ulož veci do lavice. Sofia na ňu pozerá, potrebuje signál že už môže: Môžeš začať. A Sofia si ukladá veci. V rámci tréningu sociálnych situácií sme so Sofiou nacvičovali i schopnosť pokojne sedieť, pretože je to pre ňu výrazne neprirodené a nepohodlné začali sme niekoľkými sekundami, momentálne Sofia vydrží sedieť minútu keď má dobrý deň. Ak v úvode sedenia vidíme, že pociťuje diskomfort radíme aktivity v ktorých je neustály pohyb prijateľný. Pri práci so Sofiou nie je možné určiť, ktoré oblasti má definitívne zvládnuté a ktoré nie, sú dni, alebo situácie keď Sofia zvláda naučené zručnosti aplikovať do praxe, zjavná je výrazná snaha Sofii a sú situácie keď sa počas stretnutia zameriavame len na korigovanie jej diskomfortu a z neho vyplývajúceho nežiaduceho správania v danej situácii. Určiť prognózu vývinu Sofie je náročné, keďže u dieťaťa s PAS neplatia zákonitosti, že určitá akcia vyvolá určitú reakciu, že ak nadobudne zručnosť, bude ju ovládať i v budúcnosti. Za priaznivých podmienok spolupráce rodiny, školy a poradenského centra, trpezlivosti všetkých zúčastnených je prognóza začlenenia dieťaťa i rodiny do spoločnosti pomerne dobrá. Čím skôr rodičia poslúchnu svoj pocit, že s ich dieťaťom sa niečo deje a navštívia odborníka, tým je vyššia pravdepodobnosť zlepšenia kvality života dieťaťa i rodiny a menšie riziko sociálnej izolácie. Existuje mnoho výskumov zaoberajúcich sa úrovňou pociťovaného wellbeingu u matiek detí s PAS, ich súrodencov i celej najbližšej rodiny, málo pozornosti ale venujeme úrovni wellbeingu samotných detí s PAS.

„Zrejme si to neuvedomujete, vskutku nemáte ani šajnu, akí sme my autisti nešťastní. Ľudia, ktorí sa o nás starajú, vzdychajú: Viete, vychovávať tieto deti je fakt drina! Ale my čo večne spôsobujeme problémy a sme totálne nemehľá takmer vo všetkom, do čoho sa pustíme, často sme veľmi smutní a cítime sa bezútešne. Vždy keď niečo zbabreme,

vyhrešia nás, alebo sa nám vysmejú. A my sa nevieme ani ospravedlniť. Končí to tak, že nenávidíme samých seba a večne si zúfame nad vlastným životom. Naozaj nám neostáva nič iné, len uvažovať, prečo sme sa vôbec narodili. Keď ste z nás zúfalí, máme pocit, akoby ste odopierali nášmu životu akúkoľvek hodnotu. S vlastnými ťažkosťami si vieme poradiť, ale predstava, že náš život je zdrojom nešťastia iných ľudí, je neznesiteľná.“

Naoki Higašida, dieťa s autizmom, 13 rokov

## LITERATÚRA

Best, P., & Manktelow, R., & Taylor, B. (2014). Online communication, social media and adolescent wellbeing: A systematic narrative review. *Children and Youth Services Review*, 41(6), 27-36.

DOI: 10.1016/j.chilyouth.2014.03.001

Naoki, H. (2015). *Prečo skáčem*. Slovenská republika: Bratislava. Tatran.

Shmulsky, S., & Gobbo K. (2013). Autism Spectrum in the College Classroom: Strategies for Instructors. *Community College Journal of Research and Practice*, 37(6), 490-495, DOI: 10.1080/10668926.2012.716753.

Thorová, K. (2012). *Poruchy autistického spektra*. Česká republika: Praha. Portál.

# DOBRÁ LINKA – AJ MLADÍ ĽUDIA SO ZDRAVOTNÝM ZNEVÝHODNENÍM SI ZASLÚŽIA BEZPEČNÉ MIESTO POMOCI

## DOBRÁ LINKA – YOUNG PEOPLE WITH HEALTH HANDICAP DESERVE SAVE PLACE FOR HELP, TOO

EMA ORIŇÁKOVÁ, MAREK MADRO

IPčko, Bratislava

ema@ipcko.sk, marek@ipcko.sk

**Abstrakt:** Zámerom príspevku je informovať odbornú verejnosť o novovznikajúcom projekte – online psychologickú poradni – „Dobrá linka,“ ktorá reaguje na potreby mladých ľudí s rôznym druhom zdravotného znevýhodnenia, ktorí by radi vyhľadali pomoc psychológa, no často im v tom bránia komunikačné, informačné, sociálne či fyzické bariéry. Dobrá linka má za cieľ tieto bariéry preklenúť tým, že mladým ľuďom so zdravotným znevýhodnením poskytne bezpečný online priestor, kde budú môcť títo mladí prichádzať, aby našli bezplatnú psychologickú podporu, pochopenie a pomoc u odborne vyškolených poradcov, psychologov a sociálnych pracovníkov.

**Ľúčové slová:** „Dobrá linka“; mladí ľudia; zdravotné znevýhodnenie; psychologická pomoc.

**Abstract:** Aim of this study is to inform professionals about newly creating project – Online psychological counselling – „Dobrá linka“, which is a reaction on the needs of young people with different types of health handicap, who would like to seek the psychological help, however the communicational, informational, social or physical barriers defend them. „Dobrá linka“ has the aim to overcome this barriers by providing save online space to young people with handicap, where they will be able to come to find free psychological support, understanding and help by professionally trained counsellors, psychologists and social workers.

**Keywords:** „Dobra linka“; young people, health handicap; psychological help

## 1 ÚVOD - VZNIK A VÍZIA DOBREJ LINKY

Občianske združenie IPčko prevádzkuje od roku 2012 internetovú psychologickú poradňu IPčko.sk, ktorá je primárne určená mladým ľuďom vo veku od 12 do 30 rokov. Toto občianske združenie vzniklo ako reakcia na potreby mladých ľudí, ktorí sa vo svojich ťažkostiach cítia sami, sú nepochopení okolím a nedokážu sa zorientovať vo svojej náročnej a nezriedka aj krízovej situácii, kedy je ohrozený ich vlastný život. IPčko poskytuje distančne, prostredníctvom chatu a e-mailu psychologické, sociálne a právne poradenstvo. Za čas existencie bolo realizovaných viac ako 75-tisíc bezplatných psychologických konzultácií. Najčastejšie témy s ktorými sa mladí obracajú na poradcov IPčka sú samota, depresia, strach, vzťahy, domáce násilie, sexualita, sebapo-

škodzovanie a aj myšlienky na samovraždu. Už od začiatku sme si boli vedomí toho, že psychologická služba na IPčku je málo dostupná mladým ľuďom so zdravotným znevýhodnením, a toto chceme zmeniť. Na IPčko sa často obracajú mladí s poruchou sluchu, zraku či hybnosti a my vieme, že im v súčasnosti nedokážeme poskytnúť rovnako kvalitnú pomoc, ako ostatným. Sme však presvedčení, že každý mladý človek bez rozdielu si zaslúži mať rovnaké možnosti k dostupnej psychologickej pomoci. Avšak, ak chce mladý človek so zdravotným znevýhodnením vyhľadať pomoc psychológa, často má sťaženú situáciu, lebo môže narážať na rôzne fyzické, sociálne či komunikačné bariéry. Myslíme si preto, že táto pomoc je veľmi potrebná. Výskumy potvrdzujú, že mladí ľudia so zdravotným znevýhodnením sú v porovnaní s bežnou populáciou približne 2x častejšie obeťami domáceho násillia a takmer 3x častejšie obeťou zneužívania na internete a sociálnych sieťach. Taktiež častejšie v porovnaní so svojimi zdravými rovesníkmi využívajú na zdôverenie sa so svojimi problémami súrodencov, kamarátov či iné inštitúcie, ako sú polícia a linky dôvery (Repková, 2014). Vďaka podpore Nadačného fondu Telekom pri Nadácii Pontis, ktorá sa dlhodobo venuje pomoci a podpore nepočujúcich, spustilo IPčko v apríli 2018 projekt, ktorého cieľom bolo identifikovanie špecifických psychosociálnych potrieb mladých ľudí s rôznym druhom zdravotného znevýhodnenia, ako aj identifikovanie tých komunikačných štýlov a metód, ktoré sú pre túto skupinu mladých príjemné, efektívne a využiteľné v online priestore psychologickej poradne. Vďaka tomu sa postupne krôčik po krôčiku začala naplňovať vízia Dobrej linky - bezpečného online priestoru, kde budú môcť mladí ľudia so zdravotným znevýhodnením „prichádzať“, aby našli pochopenie, pomoc a podporu v prijímajúcom prostredí poradcov Dobrej linky.

Sme veľmi radi, že po niekoľkých mesiacoch intenzívnych príprav, ktoré zahŕňali jednak štúdium odbornej literatúry, ako aj početné stretnutia s odborníkmi angažujúcimi v sa pomoci mladým ľuďom so zdravotným znevýhodnením a stretnutia so samotnými mladými ľuďmi so zdravotným znevýhodnením, ktorí sa ochotne podelili o skúsenosti, ktoré so sebou každodenný život s hendikepom prináša, Vám môžeme v tomto príspevku predstaviť výsledky našej práce : psychologickú, internetovú poradňu pre mladých ľudí so zdravotným znevýhodnením, poradňu bez bariér – Dobrú linku. Spúšťame ju 21.11. 2018, na Medzinárodnej vedeckej konferencii „Duševné zdravie a wellbeing virtuálnej generácie.“

## 2 CIEĽOVÁ SKUPINA

V tejto kapitole budú definované špecifické skupiny klientov, ktorým je možné pomáhať na Dobrej linke tak, aby sme pokryli čo najširšiu paletu mladých ľudí s rôznym druhom zdravotného znevýhodnenia. Vo všeobecnosti môžeme pomáhať všetkým mladým, ktorí dokážu využívať technické prostriedky a komunikovať prostredníctvom nich. Pri charakteristike jednotlivých skupín sme vychádzali z klasifikácií podľa Slowicka (2010) a Beňa, Tarcsiovej a Capíkovej (2012).

## **1.1 Znížený intelekt alebo ľahká MR (IQ 50-69, F70)**

Títo mladí ľudia vedia komunikovať účelovo a používať reč v bežnom živote, ovládajú internet, potrebný je však iný systém práce. Špecifikom je, že veľa ľudí s ľahkou MR má problém s čítaním a písaním.

## **1.2 Poruchy autistického spektra - vysokofunkčný autizmus - Aspergerov syndróm**

Týmto klientom je možné poskytnúť psychologickú pomoc cez internet, ale závisí to aj od pridružených problémov a od toho, kde na autistickom spektre sa daný človek nachádza. Teda napr. mladí s Aspergerovým syndrómom a vysokofunkčným autizmom - vieme im pomôcť, ale ak je napr. pridružená ťažká mentálna retardácia a výrazne narušená komunikačná schopnosť, je to problém. Predpokladáme, že títo klienti sa skôr obrátia na IPčko.sk ako na Dobrú linku, pretože sami seba nemusia vnímať ako človeka s postihnutím (podobne tak aj mladí ľudia s Downovým syndrómom).

## **1.3 Poruchy sluchu**

Na základe druhu sluchového postihnutia rozlišujeme podľa Beňa a kol. (2012) osoby nedoslýchavé, nepočujúce a ohluchnuté. Osoby, ktoré prišli o sluch v priebehu života (v postlingválnom období) si silno uvedomujú hodnotu zvuku a predtým žili v prostredí plnom zvukov, v ktorom mohli bez problémov komunikovať s ostatnými, uvedomujú si aj to, o čo stratou sluchu prichádzajú, z čoho vyplývajú aj ich častejšie psychické problémy. Nepočujúci ovládajúci posunkový jazyk majú častejšie ťažkosti s čítaním s porozumením, obvykle sú zo špeciálnych škôl, kde sa viac identifikovali s tým, že sú nepočujúci. Osoby neovládajúce posunkový jazyk viac rozumejú (odčítajú aj z pier), viac čítajú s porozumením, obvykle sú z inkluzívneho prostredia, môžeme s nimi komunikovať, ak ovládajú jazyk na komunikačnej úrovni.

Je predpoklad, že na Dobrú linku sa obrátia skôr tí, ktorí sami vedia vyhodnotiť, že majú problém a hľadajú riešenie mimo svoju komunitu. Poradca Dobrej linky musí byť preto dôkladne oboznámený so špecifikami písomného prejavu nepočujúcich a disponovať znalosťou posunkového jazyka, aby mohol poskytovať video- poradenstvo pre nepočujúcich klientov ovládajúcich posunkový jazyk.

## **2.4 Poruchy zraku**

Ide o osoby so silnou, strednou, ťažkou slabozrakosťou a prakticky až úplne nevidiacich. Týmto klientom budeme môcť ma Dobrej linke efektívnejšie pomáhať aj vďaka tomu, že web poradne bude prispôbený potrebám týchto klientov (čitateľnosť webu pre nevidiacich, povolená funkcia hlasového diktovania v aplikácii).

## **2.5 Poruchy hybnosti**

Do kategórie osôb s poruchami hybnosti patria ľudia s pohybovým a iným telesným postihnutím, so zdravotným oslabením alebo dlhodobým ochorením. Telesné postihnutie zahŕňa širokú škálu rôznych podôb vrodeného alebo získaného narušenia telesnej konštitúcie a integrity. V prípade, že klienti nebudú môcť využívať pri písaní ruky, na Dobrej linke budú mať možnosť v kontakte s poradcom cez chat využívať funkciu hlasového diktovania textu.

## **2.6 Viacnásobné postihnutie**

Pri viacnásobnom postihnutí môže ísť o kombinované telesné, mentálne postihnutie s pridruženým zmyslovým poškodením (zraku, sluchu) a pod. Hlavne najťažšie formy DMO bývajú spojené s mentálnym postihnutím a ďalšími pridruženými zdravotnými problémami, ako napr. epilepsia a zmyslové poruchy. Na Dobrej linke môžeme pomáhať aj klientom s viacnásobným postihnutím, poradca v tomto prípade hľadá spolu s klientom najvhodnejší spôsob komunikácie, nakoľko sa môže objaviť kumulácia ťažkostí, ktoré nemusia byť na prvý pohľad zrejmé. Poradca preto disponuje schopnosťou predvídať možné ťažkosti a nachádza kreatívne riešenia situácie.

## **3 PSYCHOSOCIÁLNE POTREBY A TÉMY, KTORÉ RIEŠIA ZDRAVOTNE ZNEVÝHODNENÍ MLADÍ ĽUDIA**

Na efektívne vedenie poradenského rozhovoru s mladými ľuďmi so zdravotným znevýhodnením potrebujeme ako odborníci vedieť s akými ťažkosťami sa stretávajú, aké majú potreby, čo prežívajú, aké témy sú pre nich dôležité a rovnako, aké majú v súčasnosti reálne možnosti v prípade, ak chcú vyhľadať pomoc psychológa či iného odborníka pracujúceho v sociálnej sfére. Ako ukázali závery našich odborných stretnutí a okrúhlych stolov, mladí ľudia so zdravotným znevýhodnením v súčasnosti využívajú psychologické a sociálne služby len v malej miere. Ak ich využívajú, tak skôr v situácii, keď je to veľmi vážne, a to často na odporúčenie rodiča alebo pedagóga. Rady získavajú skôr od kamarátov, súrodencov. Kľúčovým problémom sa tu ukazuje byť (okrem architektonických bariér), nedostatočná dôvera voči odborníkom, pretože minulé skúsenosť mladých so zdravotným znevýhodnením je často negatívna - hovorí a rozhoduje sa o nich bez nich, málokto sa pýta na ich názor a na to čo potrebujú. To následne vedie k ich rezignácii a neochote/ nemožnosti sa samostatne rozhodovať. Kľúčovou v poradenskom procese medzi poradcom a klientom je preto otázka vytvorenia dôvery.

Mladí ľudia sa vo všeobecnosti nachádzajú v najcitlivejšom období svojho života, kedy sa učia vyznať sa vo svojom vnútornom svete myšlienok, potrieb, emócií ktoré majú pre ich prežívanie kľúčový význam. Chcú niekam patriť, mať priateľov, byť akceptovaní – jednoducho túžia si nájsť svoje miesto v spoločnosti a viesť plnohodnotný život, v ktorom budú prospešní pre seba i okolie. Rovnaké túžby, ciele a právo na ich naplnenie majú aj mladí ľudia so zdravotným znevýhodnením, avšak tí majú pri

prekonávaní problémov, ktorým musia čeliť v špecifických vývinových obdobiach náročnejšiu situáciu, s prihliadnutím na prítomnosť špecifického zdravotného postihnutia, ktoré formuje ich osobnosť ako celok, vzťah k sebe samému, k spoločnosti a prejavuje sa v rôznych aspektoch ich života.

Už samotný príchod dieťaťa so zdravotným postihnutím znamená pre rodinu zvýšenú záťaž. Po potvrdení diagnózy odborníkmi členovia rodiny prechádzajú jednotlivými fázami spracovávanía daných faktov, ktoré sú emocionálne náročné, dokonca natoľko, že niektorí členovia rodiny (napr. partner alebo partnerka) situáciu nezládnú a riešia ju únikom (Illyésová a kol., in Lopúchová, Šmehilová a Juhásová, 2015). Podľa Repkovej (2014) môže byť už samotná prítomnosť zdravotného postihnutia v rodine jednou z príčin násillia páchaného na dieťaťi. Psychická kríza, ktorú môže narodenie postihnutého dieťaťa vyvolať, býva často spojená so zlyhaním niektorých adaptačných mechanizmov (Vágnerová, in Lopúchová a kol., 2015).

Ako problém sa tiež ukazuje, že pri zdravotne hendikepovaných sa zabúda na ich normálne vývinové štádiá a ich prežívanie a rodičia často v snahe čo najviac pomôcť svojmu dieťaťu po zdravotnej stránke, upriamujú pozornosť len na jeho postihnutie. Dieťa je tak často vnímané nie ako človek, ktorý má vlastné prežívanie, túžby, sny, ale ako pacient – nerozprávajú sa s ním o bežných veciach, neriešia to, čo potrebuje ono ako dieťa, ale ono ako pacient (rôzne terapie, snaha zlepšiť len fyzické zdravie dieťaťa), sekundárne tak vzniká sociálna izolácia a s tým spojené problémy.

Podľa Vágnerovej (in Lopúchová a kol., 2015) dieťa s postihnutím býva často podceňované a sú naň kladené nižšie požiadavky. Následkom takého prístupu je, že sa mladý človek so zdravotným znevýhodnením nenaučí prevziať zodpovednosť za svoj život, vzniká naviazanosť (zvyčajne na matku), je zvyknutý, že všetko za neho vyrieši rodina, chýba mu autonómia osobnosti, takmer na všetko si pýta schválenie, nedokáže sa samostatne rozhodovať - sekundárne tak vzniká naučená bezmocnosť (napr. nepočujúci môžu byť zvyknutí, že im všetko tlmočí rodina a pod.)

Na druhej strane môže ísť o rodinu, v ktorej v dôsledku zdravotného postihnutia svoje dieťa zanedbávajú, príliš sa o neho nestarajú, nezaujímajú a nepomôžu mu ani v situácii, kedy mu jeho zdravotné postihnutie reálne nedovoľuje vykonať nejakú činnosť (napr. od človeka s telesným postihnutím nemôžeme chcieť, aby vykonával určitý druh fyzicky náročnej práce, ktorá je už mimo jeho fyzické možnosti, ktorým v rámci svojho telesného postihnutia disponuje).

Ďalšou dôležitou oblasťou v živote mladého človeka so zdravotným znevýhodnením býva často otázka sexuality. Aj napriek pokroku doby je téma sexuality v spoločnosti stále tabu. U ľudí so zdravotným znevýhodnením sa dá povedať, že tabuizovanie sexuality, ako prirodzenej súčasti ich života platí niekoľkonásobne viac. V laickej verejnosti nie je dokonca výnimkou, ak sa stretávame s presvedčením, že ľudia s rôznym druhom postihnutia (špecificky však najmä telesného a mentálneho), nemajú sexuálne potreby, či nevedú sexuálny život. V extrémnych prípadoch sa môžeme stretnúť s názormi, že nemajú ani právo založiť si rodinu a mať deti. Opak je však pravdou - určitý typ



zdravotného postihnutia nie je prekážkou toho, aby mladý človek so zdravotným znevýhodnením viedol sexuálny život. Pre mladých ľudí so zdravotným znevýhodnením patrí sexualita často k najdôležitejším témam, ktoré riešia, a to aj z toho dôvodu, že v porovnaní s bežnou populáciou, často nemajú také možnosti, ktoré by im umožňovali dostatočné uspokojovanie sexuálnych potrieb (ťažšie si hľadajú partnera a pod.).

Fyzický vzhľad je ďalší aspekt, ktorý je pre mladých ľudí najmä v období dospievania veľmi dôležitý, pretože si skrz neho formujú vlastnú identitu, pomocou neho sa prezentujú v spoločnosti, na sociálnych sieťach a pod. Uznanie rovesníkov je pre nich v tomto období kľúčové a odvodzujú od neho svoj vzťah k sebe a svojmu telu. Ak je u mladého človeka prítomný určitý druh zdravotného postihnutia, tak je toto postihnutie často viditeľné aj navonok (rôzne deformity končatín, tváre a pod.). Mladý človek so zdravotným znevýhodnením tak často bojuje so zníženou sebadôverou a sebaúctou. K negatívne sebaobrazu o sebe prispieva aj okolie či rovesnícke skupiny v ktorých sa pohybuje, keďže je kvôli svojmu odlišnému vzhľadu či inakosti v správaní často vyčleňovaný z kolektívu, stáva sa terčom šikanovania či nevhodných ľútostivých poznámok na adresu svojho fyzického vzhľadu či správania. Takýto postoj len upevňuje pocity menejcennosti a nenávisť k vlastnému telu (postihnutiu), ktoré môžu následne viesť k neúspešnej socializácii, izolácii od okolia či k sebadeštruktórnemu správaniu (sebapoškodzovanie) a pod. Ďalším dôsledkom môže byť, že im chýba dostatočná sebadôvera vo svoje schopnosti a majú veľké obavy v určitých oblastiach osobného a spoločenského života (napr. neveria si, že si nájdu prácu či partnera a pod.).

Vzhľadom k vyššie uvedeným skutočnostiam by sme radi zdôraznili, že ku človeku so zdravotným znevýhodnením, je potrebné v prvom rade pristupovať ako ku človeku, k rovnocennému partnerovi v komunikácii a úlohou odborníkov je podporovať ho v rozvíjaní a nachádzaní vlastných kompetencií pri zvládaní rozličných životných situácií a posilňovať tak v človeku so zdravotným znevýhodnením pozitívny pocit sebahodnoty a sebadôvery vo vlastné schopnosti.

## **4 FUNGOVANIE DOBREJ LINKY**

Dobrá linka bude spustená 21.11. 2018, plynulý chod poradne bude zabezpečený vďaka tímu 5 odborne vyškolených poradcov – 4 psychologičiek, 1 sociálnej pracovníčky, ktoré budú online k dispozícii pre klientov 5 hodín denne od (15:00 do 20:00), v pracovných dňoch od pondelka do piatka. Odbornosť poradenských intervencií bude mať na starosti psychologička, koordinátorka poradne, ktorá bude poradcov v prípade potreby sprevádzať pri vedení rozhovoru s klientom a zabezpečí pravidelné intervície pre poradcov a tým aj kvalitu poskytovaných služieb. Všetci poradcovia prejdú akreditovaným vzdelávaním a budú sa zúčastňovať pravidelných vzdelávaní, zameraných na špecifika práce s klientom so zdravotným znevýhodnením v priestore online poradne (napr. špecifika písomného prejavu nepočujúcich, tréning komunikačných zručností, poradenstvo v partnerskom živote a sexualite a pod.).

Poradenstvo pre mladých ľudí so zdravotným znevýhodnením bude poskytované pro-

stredníctvom týchto komunikačných prostriedkov distančného poradenstva:

- chat, e-mail: pre poskytovanie poradenstva prostredníctvom „čítovacej“ a e-mailovej komunikácie bude na linke v „čítovacej“ aplikácii zabezpečená možnosť hlasového diktovania cez audiopovel a smartphone, aby nás mohli kontaktovať nevidiaci klienti, a klienti, ktorí nemôžu využívať pri písaní ruky
- video-poradenstvo: bude určené len pre klientov, ktorí na komunikáciu využívajú posunkový jazyk – informácia o možnosti využitia video-poradenstva bude podaná len prostredníctvom posunkového jazyka, aby možnosť video komunikácie nebola zneužívaná

Web poradne bude navrhnutý tak, aby spĺňal všetky potrebné technické parametre prístupnosti pre čo najširšiu skupinu mladých ľudí so zdravotným znevýhodnením (jednoduchosť, jasnosť, čitateľnosť - tzv. „Blind Friendly“), bude zabezpečené dostatočné grafické znázornenie a vysvetlenie princípov fungovania Dobrej linky, napr. aj pomocou tlmočnického terapeuta na webe poradne.

Víziou Dobrej linky je preklenúť existujúce bariéry, ktoré v súčasnosti sťažujú mladým ľuďom so zdravotným znevýhodnením jednoduchý prístup k dostupnej psychologickej pomoci. Želali by sme si, aby Dobrá linka spolupracovala a bola súčasťou ďalších webstránok organizácii, ktoré sa ľuďom so zdravotným postihnutím venujú, aby sa naša pomoc dostala do povedomia čo najširšieho okruhu ľudí, ktorým je pomoc mladým so zdravotným znevýhodnením blízka.

## LITERATÚRA

Beňo, P., Tarciová, D., Capíková, S. (2012). Komunikácia so sluchovo postihnutými v zdravotníctve a sociálnej práci. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave: Fakulta zdravotníctva a sociálnej práce : Katedra klinických disciplín.

Lopúchová J., Šmehilová, A., Juhásová, A. (2015). Vzdelávací program: Komunikácia s klientmi a klientkami s jednotlivými druhmi zdravotného postihnutia. Bratislava: Európsky sociálny fond. Dostupné na [https://www.ceit.sk/IVPR/images/IVPR/NP/podpora\\_zvysovania\\_profesionality/VP/vp\\_komunikacia.pdf](https://www.ceit.sk/IVPR/images/IVPR/NP/podpora_zvysovania_profesionality/VP/vp_komunikacia.pdf)

Repková, K. (2013). Násilie na deťoch so zdravotným postihnutím – odporúčania pre verejné politiky založené na výskumnej evidencii. Bratislava: Kancelária Svetovej zdravotníckej organizácie na Slovensku. Dostupné na: [https://www.ceit.sk/IVPR/images/pdf/2013/nasilie\\_na\\_detoch.pdf](https://www.ceit.sk/IVPR/images/pdf/2013/nasilie_na_detoch.pdf)

Slowík, J. (2010). Komunikace s lidmi s postižením. Praha: Portál.

# POUŽÍVÁNIE TECHNOLOGIÍ A VNÍMANIE VZŤAHU K ŠKOLE DOSPIEVAJÚCIMI V SYSTÉME NIŽŠIEHO SEKUNDÁRNEHO VZDELÁVANIA

## TECHNOLOGIES USING AND PERCEIVING OF RELATION TO SCHOOL OF ADOLESCENTS IN SYSTEM OF LOWER SECONDARY EDUCATION

**Michal ČEREŠNÍK, Miroslava ČEREŠNÍKOVÁ**

Pedagogická fakulta Univerzita Konštantína Filozofa, Nitra  
mceresnik@ukf.sk

Ústav romologických štúdií, FSVaZ Univerzita Konštantína Filozofa, Nitra  
mceresnikova@ukf.sk

**Abstrakt:** *V príspevku prezentujeme niektoré výsledky výskumnej aktivity, ktorá sa týka vzťahu rizikového správania dospievajúcich a kvality blízkych vzťahov. Vzťah ku škole je jedným z kľúčových vzťahov, ktorý ovplyvňuje správanie dospievajúcich v škole aj mimo nej. Výskum je zameraný na prezentáciu vzťahu medzi používaním technológií, resp. televízie, počítačov a internetu, a vnímaním vzťahu dospievajúcich ku škole. Vo výskume sme použili metódu „Dotazník rizikového správania“ (Čerešník, 2016) v modifikovanej forme. Sústredili sme sa na položky, ktoré majú vzťah k rizikovému postoju k technológiám. Dáta sme získali od viac ako 1000 dospievajúcich všetkých krajov Slovenska. Výsledky naznačujú silný vzťah postoja ku škole a potenciálne rizikového používania technológií.*

**Kľúčové slová:** *technológie; vzťah ku škole; dospievanie; rizikové správanie.*

**Abstract:** *In the contribution we present some of the research activity results which bear on the relation of the risk behavior of the adolescents and the quality of their close relations. The relation to school is one of the key relations which influences the behavior of the adolescents in the school and also out of it. The research is focused on the presentation of the technologies using, resp. using of television, computers and internet, and perceiving of the relation to the school of the adolescents. In the research we used the “Questionnaire of the Risk Behavior” (Čerešník, 2016) in the modified version. We focused on the items which have the relation to the risk attitude to the technologies. The data were acquired form over the 1000 of adolescents from all regions of Slovakia. The results show the strong relation between the attitude to school and the potentially risk using of the technologies.*

**Keywords:** *technologies; relation to school; adolescence; risk behavior.*

# 1 ÚVOD

Vzťah k škole je jedným z kľúčových vzťahov, ktorý ovplyvňuje deti, resp. dospelujúcich. Škola je priestorom, v ktorom dospelujúci v systéme nižšieho sekundárneho vzdelávania trávajú 5 až 8 hodín denne počas pracovných dní s výnimkou prázdnin. Pre pozitívny školský výkon v zmysle rozvíjania potenciálu dospelujúcich a formovania sociálno-emočných vzťahov je nevyhnutné, aby bol vzťah k škole z dlhodobého hľadiska pozitívny. Nie vždy to však tak je a negatívna emocionalita dospelujúcich ovplyvňuje ich kognitívny výkon aj fungovanie vo vzťahoch (pozri napr. klasický pedagogický experiment Elliotovej popísaný Petersom, 1971). Vieme, že negatívne emócie blokujú možnosť prejavu kognitívnych kapacít a dospelujúci podávajú nižší výkon v konfrontácii s ich možnosťami a očakávaniami. V spojitosti s negatívnym vzťahom k škole dospelujúci vstupujú do konfliktných vzťahov s rovesníkmi/rovesničkami, ale tiež učiteľkami/učiteľkami a následne aj s rodičmi. Dostávajú sa do zacyklenia, ktoré vyzerá nasledovne: nemám rád/rada školu, PRETO tam nechcem ísť, PRETO sa nechcem učiť, PRETO nerastiem (psychicky, sociálne, emocionálne, hodnotovo) tak rýchlo, ako by som mohol/mohla, PRETO sa mi nedostáva porozumenia a prijatia a PRETO nemám rád/rada školu... (porovnaj s bludným kruhom anxiety popísaným Horneyovou, 2007) Svetová zdravotnícka organizácia (WHO) každé 4 roky realizuje veľké výskumné sledovanie európskych krajín, USA a Kanady, v ktorom sa zameriava na porozumenie zdraviu dospelujúcich v sociálnom kontexte. Okrem toho v jej správach nájdeme informácie o týchto oblastiach: zdravotné dôsledky (napr. podstúpenie diéty alebo životná spokojnosť), zdravotné správanie (napr. konzumácia raňajok alebo umývanie zubov) a rizikové správanie (napr. skúsenosť s psychoaktívnymi látkami alebo sexuálnym stykom). Každé 4 roky (viac-menej pravidelne) vydáva WHO správu, v podnadvise ktorej vždy figuruje Zdravotné správanie v škole – zamerané na deti (v anglickom originále Health Behavior in School – aged Children, HBSC). V sekcii o sociálnom kontexte nájdeme aj informácie, ktoré sa viažu na školské prostredie a vzťah k škole. V tabuľke 1 prinášame prehľad prevalenčných hodnôt (v %) za posledné tri sledované obdobia. Dáta pochádzajú od 11, 13, 15-ročných dospelujúcich. Ponúkame konfrontáciu dát získaných na Slovensku a priemerných hodnôt zistených v krajinách HBSC (aktuálne 43 regiónov Európskej únie, USA a Kanada)

Tab.1: Vzťah ku škole v SR a krajinách HBSC

2005/2006	SR			HBSC krajiny			SR	HBSC
	11-roční	13-roční	15-roční	11-roční	13-roční	15-roční	prie mer	prie mer
pozitívny vzťah k škole	18	8	11	38	25	20	12	28
pozitívne vnímanie školského výkonu	79	80	73	74	63	56	77	64
zaťaženie školskými povinnosťami	30	44	40	26	37	45	38	36
vnímanie spolužiacťa ako nápomocného a vŕúdneho	51	41	44	70	63	62	45	65
2009/2010	SR			HBSC krajiny			SR	HBSC
	11-roční	13-roční	15-roční	11-roční	13-roční	15-roční	prie mer	prie mer
pozitívny vzťah k škole	29	19	17	40	27	22	22	30
pozitívne vnímanie školského výkonu	75	66	64	74	63	57	68	65
zaťaženie školskými povinnosťami	16	23	18	23	33	41	19	32
vnímanie spolužiacťa ako nápomocného a vŕúdneho	62	60	63	72	66	66	62	68
2013/2014	SR			HBSC krajiny			SR	HBSC
	11-roční	13-roční	15-roční	11-roční	13-roční	15-roční	prie mer	prie mer
pozitívny vzťah k škole	28	15	14	41	26	23	19	30
pozitívne vnímanie školského výkonu	78	72	65	77	65	60	72	67
zaťaženie školskými povinnosťami	16	24	23	23	36	45	21	35
vnímanie spolužiacťa ako nápomocného a vŕúdneho	62	68	59	73	66	65	63	68

zdroj: Inchley, J., et al. (2016); Currie C., et al. (2012); Currie C., et al. (2008); upravené

Z údajov vyplýva, že najväčší podiel dospelujúcich, ktorí majú radi školu nájdeme v skupine 11-ročných. So stúpajúcim vekom sa vzťah k škole zhoršuje. Tento trend platí aj pre SR aj pre krajiny HBSC. Ak zohľadníme priemerné hodnoty, v SR komunikuje pozitívny vzťah k škole 12 až 22 % dospelujúcich, v krajinách 28 až 30 %. Inak povedané, v európskom kontexte nemá rado školu 70 až 88 % dospelujúcich. Školský výkon je vnímaný väčšinou pozitívne: v SR vníma pozitívne svoj školský výkon 68 až 77 % dospelujúcich, v krajinách HBSC 64 až 67%. So zvyšujúcim sa vekom klesá podiel dospelujúcich, ktorí hodnotia svoj školský výkon pozitívne.

Dospelujúci komunikujú zníženie zaťaženia školskými povinnosťami (konfrontácia rokov 2005/2006, 2009/2010 a 2013/2014). V SR sa podiel dospelujúcich zaťažených školskými povinnosťami pohybuje na úrovni 19 až 38 %. v krajinách HBSC 32 až 36 %. So stúpajúcim vekom stúpa aj hodnotenie školských povinností ako zaťažujúcich.

V konfrontácii so staršími údajmi (2005/2006) stúpol podiel vnímania vŕúdnosti spolužiacťa. V SR sa podiel dospelujúcich, ktorí takto vnímajú svojich rovesníkov/rovesníčky pohybuje na úrovni 45 až 63 %, v krajinách HBSC 65 až 68 %. Tieto ukazovatele sa aktuálne javia ako vekovo relatívne stabilné.

Z uvedeného vyplýva nespokojnosť dospelujúcich so školou. A to aj napriek relatívne pozitívnemu subjektívnemu dojmu, ktorý hovorí, že sa im v škole prevažne darí a v škole nachádzajú aj sociálnu oporu.

Niektoré výskumné závery hovoria o tom, že viac ako polovica dospelujúcich sa as-

poň raz v živote správa rizikovo (Smartová et al., 2004). Do veľkého balíka kategórií spadajúcich pod rizikové správanie (pozri napr. Nielsen-Sobotková a kol., 2014) patrí aj rizikové správanie spojené s používaním moderných technológií v hardwarovej aj softwarovej podobe. S pokračujúcou technologizáciou bežného života sa často stretávame so smart (chytrými) zariadeniami, ktoré určujú trávenie nášho času. Telefóny, počítače v rozmanitých vyhotoveniach, tablety, televízne prijímače a v mnohých prípadoch domáce spotrebiče sú vybavené prakticky neobmedzeným, stále sa zvyšujúcim počtom aplikačných možností. Tieto vonkajšie podmienky vytvárajú priestor na vznik závislosti od internetu a technológií, ktorý sa vyznačuje: stratou kontroly na časom, klamaním o trávení času, nespavosťou, nepokojom, neschopnosťou diferencovať realitu a virtuálny svet, zanedbávaním povinností a fixovaním sa na pripojenie na internete (Youngová, 1998). V súvislostiach technologického rastu a socio-kultúrnych zmien (oslabenie socializačných a individuálnych funkcií rodiny, urbanizácia a neosobné vzťahy, permanentné zmeny na trhu práce, digitalizácia a automatizácia v smere hypotézy o technologickej singularite atď.), sa obdobie dospievania stalo najrizikovejšou etapou ľudského života a prestalo ňou byť skoré detstvo (z dôvodu ľahšej zraniteľnosti detského organizmu a nižšej odolnosti voči chorobám) (Kagan, 1991).

Technológie môžu byť jednou z príčin, ktoré udržiavajú obdobie dospievania v rizikových podmienkach. Preto predpokladáme, že existuje vzťah medzi používaním technológií a produkciou rizikového správania dospievajúcich. Špecificky možno predpokladať, že čím sú dospievajúci viac odpojení od reálnych vzťahov, medzi ktoré patrí aj vzťah k škole, a čím sú tieto vzťahy menej napĺňajúce, tým majú väčšiu tendenciu utiekať sa k technologickým náhradám (pozri napr. Zimbardo, Coulombová, 2017).

## 2 METÓDA

Výskumu sa zúčastnilo 1011 dospievajúcich vo veku 10 až 16 rokov, 500 dievčat, 470 chlapcov, 41 neuviedlo informáciu o svojom pohlaví. Išlo o dospievajúcich navštevujúcich základné školy. Ich početnosti vo vzťahu ku krajom Slovenska sú nasledovné: banskobystrický kraj N = 201, bratislavský kraj N = 139, košický kraj N = 76, nitriansky kraj N = 123, prešovský kraj N = 147, trenčiansky kraj N = 197, žilinský kraj N = 128. Vo výskume sme použili Dotazník rizikového správania (Čerešník, 2016) v modifikovanej 38-položkovej verzii, ktorý je vnútorne štrukturovaný do nasledovných subškál: (1) rodina a denné rituály, (2) škola a kamarátstva, (3) závislostné správanie, (4) delikventné správanie, (5) šikanovanie, (6) nevhodné stravovacie a pohybové aktivity. Pre potreby tohto príspevku sme využili nasledovné položky:

Aký je tvoj vzťah k škole?

Koľko času venuješ posielaniu správ cez sociálne siete (denne)?

Koľko času venuješ vyhľadávaniu informácií na webe (denne)?

Koľko času venuješ sťahovaniu hudby, videí a pod. (denne)?

Koľko času venuješ návšteve stránok pre dospelých (denne)?

Koľko času venuješ hraniu hier (aj online) (denne)?

Koľko hodín denne pozeráš televíziu?

Koľko hodín denne stráviš za počítačom?

### 3 VÝSLEDKY

Pri analýze dát sme použili metódu chí-kvadrátu. Akceptovali sme štandardnú hladinu signifikancie  $\alpha \leq 0.05$ . Výsledky prezentujeme v tabuľkách 2 až 8.

Porovnávali sme vždy tri skupiny: (1) dospelávajúci, ktorí radi chodia do školy, (2) dospelávajúci, ktorí sa tešia na sociálne vzťahy v škole, (3) dospelávajúci, ktorí nemajú radi školu. Všeobecný trend, ktorý sme identifikovali pri každej položke, znie nasledovne: čím má dospelávajúci pozitívnejší vzťah k škole, tým menej využíva technológie. Všetky výsledky sú štatisticky významné. Hodnota chí-kvadrátu sa pohybovala v rozpätí 16,023 až 53,232, hodnota signifikancie 0,042 až  $< 0,001$ . Konkrétne sme zistili nasledovné:

- 24,6 % dospelávajúcich, ktorí nemajú radi školu, posielala 7 a viac správ cez sociálne siete. Naproti tomu 32,1 % dospelávajúcich, ktorí majú radi školu, neposiela tieto správy vôbec. (Tab.2)
- 9,4 % dospelávajúcich, ktorí nemajú radi školu, vyhľadáva informácie na webe 7 a viac hodín. Najväčšiu skupinu, bez ohľadu na vzťah k škole, tvoria dospelávajúci, ktorí touto aktivitou trávajú 1 až 2 hodiny (57,6 %). (Tab.3)
- 13,4 % dospelávajúcich, ktorí nemajú radi školu, venuje 7 a viac hodín sťahovaniu súborov z internetu. Naproti tomu 37 % dospelávajúcich, ktorí majú radi školu, nestahuje súbory vôbec. (Tab.4)
- 25,4 % dospelávajúcich, ktorí nemajú radi školu, navštevuje stránky pre dospelých. 91,2 % dospelávajúcich, ktorí majú radi školu, nevykonáva túto činnosť vôbec. (Tab.5)
- 51,1 % dospelávajúcich, ktorí nemajú radi školu, strávi 3 a viac hodín hraním hier na počítači. 34,5 % dospelávajúcich, ktorí majú radi školu, vôbec nehrá počítačové hry. (Tab.6)
- 11,1 % dospelávajúcich, ktorí nemajú radi školu, trávi 7 a viac hodín sledovaním televízie. 51,3 % dospelávajúcich, ktorí majú radi školu, sleduje televíziu 1 hodinu denne a menej. (Tab. 7)
- 15,5 % dospelávajúcich, ktorí nemajú radi školu, strávi za počítačom 3 hodiny, 13 % dospelávajúcich, ktorí nemajú radi školu, tak strávi 7 a viac hodín. 63,2 % dospelávajúcich, ktorí majú radi školu trávi touto činnosťou 1 hodinu a menej. (Tab. 8)

Tab.2: Vzťah ku škole a posielať správ cez sociálne siete

			Aký je tvoj vzťah k škole?			Σ	
			rád/rada chodím do školy	teším sa skôr na spolužiakov/spolužiačky	vôbec nemám rád/rada školu		
Koľko času venuješ posielaniu správ cez sociálne siete (dennne)?	0	N	45	99	31	175	
		%	32,1%	15,3%	15,9%	17,8%	
	1-2	N	66	289	64	419	
		%	47,1%	44,5%	32,8%	42,6%	
	3-5	N	17	115	41	173	
		%	12,1%	17,7%	21,0%	17,6%	
	5-6	N	5	59	11	75	
		%	3,6%	9,1%	5,6%	7,6%	
	7 a viac	N	7	87	48	142	
		%	5,0%	13,4%	24,6%	14,4%	
	Σ		N	140	649	195	984
			%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$$\chi^2 = 53,232 ; df = 8; p < 0,001$$

Tab.3: Vzťah ku škole a vyhľadávanie informácií na webe

			Aký je tvoj vzťah k škole?			Σ	
			rád/rada chodím do školy	teším sa skôr na spolužiakov/spolužiačky	vôbec nemám rád/rada školu		
Koľko času venuješ vyhľadávaniu informácií na webe (dennne)?	0	N	27	116	33	176	
		%	19,7%	17,9%	17,3%	18,0%	
	1-2	N	75	385	102	562	
		%	54,7%	59,4%	53,4%	57,6%	
	3-5	N	24	98	32	154	
		%	17,5%	15,1%	16,8%	15,8%	
	5-6	N	8	25	6	39	
		%	5,8%	3,9%	3,1%	4,0%	
	7 a viac	N	3	24	18	45	
		%	2,2%	3,7%	9,4%	4,6%	
	Σ		N	137	648	191	976
			%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$$\chi^2 = 16,023; df = 8; p = 0,042$$



Tab.4: Vzťah ku škole a sťahovanie súborov

			Aký je tvoj vzťah k škole?			Σ
			rád/rada chodím do školy	teším sa skôr na spolužiakov/spolužiačky	vôbec nemám rád/rada školu	
Koľko času venuješ sťahovaniu hudby, videí a pod. (denne)?	0	N	51	190	52	293
		%	37,0%	29,3%	26,8%	29,9%
	1-2	N	60	319	79	458
		%	43,5%	49,2%	40,7%	46,7%
	3-5	N	13	74	22	109
		%	9,4%	11,4%	11,3%	11,1%
	5-6	N	5	34	15	54
		%	3,6%	5,2%	7,7%	5,5%
	7 a viac	N	9	31	26	66
		%	6,5%	4,8%	13,4%	6,7%
	Σ	N	138	648	194	980
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$$\chi^2 = 25,276; \text{df} = 8; p = 0,001$$

Tab.5: Vzťah ku škole a návšteva stránok pre dospelých

			Aký je tvoj vzťah k škole?			Σ
			rád/rada chodím do školy	teším sa skôr na spolužiakov/spolužiačky	vôbec nemám rád/rada školu	
Koľko času venuješ návšteve stránok pre dospelých (denne)?	0	N	125	542	141	808
		%	91,2%	83,9%	74,6%	83,1%
	1-2	N	10	80	30	120
		%	7,3%	12,4%	15,9%	12,3%
	3-5	N	0	11	6	17
		%	0,0%	1,7%	3,2%	1,7%
	5-6	N	0	4	2	6
		%	0,0%	,6%	1,1%	,6%
	7 a viac	N	2	9	10	21
		%	1,5%	1,4%	5,3%	2,2%
	Σ	N	137	646	189	972
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$$\chi^2 = 24,201; \text{df} = 8; p = 0,002$$

Tab.6: Vzťah ku škole a hranie hier

			chodím do školy	teším sa skôr na spolužiakov/spolužiačky	nemám rád/rada školu	Σ
Koľko času venuješ hranie hier (aj online) (denne)?	0	N	48	193	47	288
		%	34,5%	29,8%	24,2%	29,4%
	1-2	N	50	224	48	322
		%	36,0%	34,6%	24,7%	32,8%
	3-5	N	22	119	31	172
		%	15,8%	18,4%	16,0%	17,5%
	5-6	N	7	65	24	96
		%	5,0%	10,0%	12,4%	9,8%
	7 a viac	N	12	47	44	103
		%	8,6%	7,3%	22,7%	10,5%
	Σ	N	139	648	194	981

	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
--	---	--------	--------	--------	--------

$$\chi^2 = 47,631; df = 8; p < 0,001$$

Tab.7: Vzťah ku škole a sledovanie TV

		Aký je tvoj vzťah k škole?			Σ	
		rád/rada chodím do školy	teším sa skôr na spolužiakov/spolužiačky	vôbec nemám rád/rada školu		
Koľko hodín denne pozeráš televíziu?	0	N	28	99	26	153
		%	19,4%	15,1%	13,1%	15,3%
	1	N	46	171	54	271
		%	31,9%	26,1%	27,1%	27,2%
	2	N	36	165	41	242
		%	25,0%	25,2%	20,6%	24,3%
	3	N	21	111	35	167
		%	14,6%	17,0%	17,6%	16,8%
	4	N	4	41	12	57
		%	2,8%	6,3%	6,0%	5,7%
	5	N	5	30	8	43
		%	3,5%	4,6%	4,0%	4,3%
	6	N	1	10	1	12
		%	,7%	1,5%	,5%	1,2%
7 a viac	N	3	27	22	52	
	%	2,1%	4,1%	11,1%	5,2%	
Σ		N	144	654	199	997
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$$\chi^2 = 27,466; df = 14; p = 0,017$$

Tab.8: Vzťah ku škole a používanie PC

		Aký je tvoj vzťah k škole?			Σ	
		rád/rada chodím do školy	teším sa skôr na spolužiakov/spolužiačky	vôbec nemám rád/rada školu		
Koľko hodín denne stráviš za počítačom?	0	N	55	235	58	348
		%	38,2%	36,0%	29,0%	34,9%
	1	N	36	141	33	210
		%	25,0%	21,6%	16,5%	21,1%
	2	N	22	115	26	163
		%	15,3%	17,6%	13,0%	16,3%
	3	N	15	59	31	105
		%	10,4%	9,0%	15,5%	10,5%
	4	N	6	41	14	61
		%	4,2%	6,3%	7,0%	6,1%
	5	N	1	19	5	25
		%	,7%	2,9%	2,5%	2,5%
	6	N	4	17	7	28
		%	2,8%	2,6%	3,5%	2,8%
7 a viac	N	5	26	26	57	
	%	3,5%	4,0%	13,0%	5,7%	
Σ		N	144	653	200	997
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$$\chi^2 = 41,165; df = 14; p < 0,001$$

## 4 DISKUSIA

Výsledky sú v zhode so závermi štúdií HBSC o negatívnom vzťahu dospelievajúcich k škole. Poukazujú na silný vzťah medzi postojom k škole a potenciálne rizikovým používaním technológií, čo podporuje našu vecnú hypotézu uvedenú na konci kapitoly 1.

V rámci limitov získaných výsledkov treba uvažovať o tom, že dospelievajúci v tomto veku nepresne odhadujú časové rámce, v ktorých uvažujú o množstve času, ktorý trávia určitou činnosťou. V mnohých prípadoch si vyberajú možnosť „7 a viac hodín denne“, čo je takmer s určitosťou nadhodnotenie časového trvania aktivity. Subjektívne im však zrejme pripadá, že aktivite venujú veľa času, a preto vyberajú túto možnosť.

Každopádne však výsledky analýzy naznačujú, že technológie sú substitučným sociálnym spoločníkom dospelievajúcich, ktorí nemajú radi školu. Možno u nich predpokladať neefektívne sociálne stratégie, sociálnu plachosť, nekorigovanú skorú negatívnu sociálnu skúsenosť, ale aj skorú skúsenosť s technológiami a rizikami, ktoré obnáša (bližšie napr. Čerešník, Čerešníková, 2017). Tieto zistenia podporujú tendencie posilniť v škole ako inštitúcii sociálny rozmer edukácie. Aby pre žiactvo, a pre dospelievajúcich špeciálne, bola škola miestom, na ktorom môžu v bezpečnom prostredí, sprevádzaní vnímavými dospelými trénovať primerané spôsoby sociálneho reagovania a udržiavať naplňajúce medzilidské vzťahy.

Afiliácia k projektu: Tento príspevok bol finančne podporený v rámci projektu VEGA 1/0122/17 Rizikové správanie a pripútanie dospelievajúcich vo veku 10 až 15 rokov.

## LITERATÚRA

Currie, C., et al. (2008). Inequalities in young people's health: HBSC international report from the 2005/2006 survey. Copenhagen: WHO.

Currie, C., et al. (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.

Čerešník, M. (2016). Hraničná zóna. Rizikové správanie v dospievaní. Nitra: PF UKF.

Čerešník, M., & Čerešníková, M. (2017). Média a mediálne obsahy. Kedy môžu deťom škodiť? In E. Maierová, L. Viktorová, J. Suchá, M. Dolejš (Eds.) PhD. existence 2017: Psychologie v době internetu. Olomouc: UP Olomouc, s. 125-131.

Horneyová, K. (2007). Neurotická osobnosť našej doby. Praha: Portál.

Inchley, J. et al. (2016). Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. Health behavior in school-aged children (HBSC) study: International report from the 2013/2014 survey. Copenhagen: WHO.

Kagan, J. (1991). Etiologies of adolescents and risk. Journal of Adolescent Health, Vol. 12, No. 5., pp. 591-596.

Nielsen Sobotková, V. a kol. (2014). Rizikové a antisociální chování v adolescenci. Praha: Grada.

- Peters, W. (1971). *A Class Divided, Then and Now*. New Haven. Yale University Press.
- Smart, D. et al. (2004). Patterns of antisocial behavior from early adolescence to late adolescence. In *Trends & Issues in crime and criminal justice series*. Canberra: Australian Institute of Criminology, No. 290.
- Young, K.S. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *Cyberpsychology & Behavior*, Vol. 1, No. 3, pp. 237-244.
- Zimbardo, P., & Coulomb, N.D. (2017). *Odpojený muž. Jak technologie připravuje muže o mužství a co s tím*. Praha: Grada.

# VIRTUÁLNA GENERÁCIA A APLIKÁCIA DIGITÁLNYCH TECHNOLÓGIÍ VO VYUČOVANÍ

## VIRTUAL GENERATION AND APPLICATION OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN EDUCATION

Silvia BARNOVÁ – Slávka KRÁSNA

Vysoká škola DTI, Dubnica  
barnova@dti.sk, krasna@dti.sk

**Abstrakt:** V predložennom príspevku autorky riešia problematiku využívania digitálnych technológií v rámci vyučovania v súlade s potrebami virtuálnej generácie žiakov, t.j. generácie Z. Títo digitálni domorodci používajú technológie intuitívne a považujú ich za prirodzenú súčasť svojho života. Na základe uvedeného je možné vychádzať z predpokladu, že zmysluplná implementácia technologických inovácií do edukačného procesu zvýši ich spokojnosť s vyučovaním. Cieľom príspevku je vyzdvihnúť význam aplikácie inovatívnych trendov vo vzdelávaní za účelom zjednodušenia a zefektívnenia vyučovacieho procesu z pohľadu žiakov i učiteľov, motivácie žiakov k učeniu, ale zároveň poukázať na negatívne aspekty, ktoré so sebou implementácia digitálnych technológií prináša. Ako autorky zdôrazňujú, v záujme zachovania duševného zdravia detí a mládeže je potrebné aplikovať technologické inovácie v súlade s princípmi digitálneho humanizmu.

**Kľúčové slová:** virtuálna generácia, generácia Z, digitálne technológie, digitálna pedagogika, digitálny humanizmus

**Abstract:** In the presented paper, the authors discuss the field of using digital technologies in education in accordance with the needs, expectations and requirements of the Virtual Generation. These digital natives use technologies intuitively and consider them natural parts of their lives. Based on the above, we can assume that a meaningful implementation of technological innovations into the educational process can increase the virtual generation's educational satisfaction. The purpose of the paper is to point out the importance of the application of innovative trends leading to an increase in the efficiency of the educational process, the role of students' motivation towards learning as well as to draw attention to the negative aspects related to the implementation of digital technologies. The authors accentuate that in order to preserve young people's mental health, digital technologies should be applied in accordance with the principles of digital humanism.

**Keyword:** Virtual Generation, Generation Z, digital technologies, digital pedagogy, digital humanism

# 1 ÚVOD

Digitálne technológie sa stali neodmysliteľnou súčasťou každodenného života ľudí a prenikajú aj do oblasti školstva. Je nevyhnutné, aby boli zavádzané a využívané v rôznych sférach citlivo a zmysluplne, v súlade s požiadavkami digitálneho sveta i potrebami jednotlivcov. V opačnom prípade môžu pre spoločnosť predstavovať vážnu hrozbu. Digitálne technológie boli vyvinuté za účelom pomáhať ľuďom dosahovať svoje ciele, zjednodušovať ich život, ale ich rapidný rozvoj prináša aj isté riziká, na ktoré je potrebné neustále upozorňovať. Ich veľkou prednosťou je, že umožňujú okamžitú komunikáciu, ako aj rýchle a efektívne vyhľadávanie, analýzu, využívanie, tvorbu a zverejňovanie informácií (Petty, 2015), ich jednoduchú komprimáciu, uchovanie a prenos (Snow, Fjeldstad, & Langer, 2017), čo má uplatnenie aj v rámci edukácie na všetkých stupňoch škôl.

Celospoločenský význam zavádzania digitálnych technológií si uvedomuje aj Európska únia, ktorá v rámci iniciatívy „Otváranie systémov vzdelávania“ navrhuje najmä tieto aktivity na úrovni Európskej únie a členských štátov:

- pomáhať vzdelávacím inštitúciám, učiteľom a študentom získať digitálne zručnosti a osvojiť si nové učebné metódy,
- podporovať rozvoj a dostupnosť otvorených vzdelávacích zdrojov,
- prepájať triedy a rozmiestňovať digitálne zariadenia a obsah,
- mobilizovať všetky zainteresované strany (učiteľov, študentov, rodiny, hospodárskych a sociálnych partnerov) s cieľom zmeniť úlohu digitálnych technológií vo vzdelávacích inštitúciách (EUR-lex, 2013).

## 2 VIRTUÁLNA GENERÁCIA – GENERÁCIA Z

Za „virtuálnu generáciu“ alebo „generáciu Z“ (označovanú aj ako Facebook Generation, App Generation, iGens, @generation, Selfie Generation, Rainbow Generation, Post-Millennials, Internet Generation, Google Generation, Net Generation a pod.) sa všeobecne považujú deti a mládež, ktorí sa narodili po roku 1995, t.j. sú žiakmi a študentmi na všetkých stupňoch vzdelávacieho systému a postupne sa dostávajú už ja na trh práce. Významným znakom, ktorý týchto digitálnych domorodcov odlišuje od predchádzajúcich generácií, čiže aj od ich rodičov a učiteľov, je, že sa už narodili do digitálneho sveta, nepoznajú svet bez internetu a sú mimoriadne zruční pri narábaní s modernými technológiami, dokonca môžeme tvrdiť, že ich obsluhujú intuitívne. Žiaci sú v nepretržitej interakcii s obrazovkou, čo potvrdzujú aj výsledky austrálskeho longitudinálneho výskumu, realizovaného na deťoch a mládeži vo veku nad 10 rokov. Tie ukazujú, že 96 % predstaviteľov generácie Z vlastní mobilný telefón, 94 % opýtaných používa doma notebook, 85 % tablet a 79 % z nich používa stolový počítač. V škole používa notebook 84 %, tablet 48 % a stolový počítač 91 % respondentov (National Centre for Vocational Education Research, 2018). Je preukázateľné, že v dôsledku takejto neustálej interakcie mládeže s digitálnymi technológiami dochádza k mutovaniu

niektorých mentálnych procesov. Rothman (2016) na základe výsledkov viacerých výskumov hovorí o štrukturálnych rozdieloch, ktoré sa vyskytujú v mozgu predstaviteľov generácie Z a predchádzajúcich generácií a ktoré nie sú dané genetickými faktormi, ale vznikli vplyvom vonkajšieho prostredia a spôsobom, ako na ne ľudský mozog reaguje. Gibson (2016) tvrdí, že neustály kontakt detí a mládeže s obrazovkou už or raného detstva zapríčiniť zmenu ich neurónových obvodov, čo výrazne ovplyvňuje fungovanie ich mysle, ich vzťahy, učebný štýl, duševné zdravie a sebapoňatie. Tieto zmeny vedú k neschopnosti žiakov udržať si pozornosť, k nedostatočne rozvinutým sociálnym zručnostiam (Gibson, 2016) a zároveň sa objavili nové kognitívne schopnosti a zmenil sa štýl učenia žiakov (Prensky, 2001).

Generáciu Z môžeme charakterizovať ako mladých ľudí, ktorí sú na jednej strane expertmi v oblasti využívania rôznych technológií, vďaka sociálnym médiám sú prepojení, otvorení, interaktívni, resilientní, pracujú rýchlo, sú schopní multitaskingu (Fernández-Cruz & Fernández Díaz, 2016), rýchlo sa dokážu rozhodnúť, sú vnímaví voči kultúrnym a rasovým odlišnostiam a dokážu ich akceptovať (Shatto & Erwin, 2016), na druhej strane sú ale netrepežliví, majú oklieštené sociálne a emocionálne zručnosti a nezdieľajú hodnoty predchádzajúcich generácií. Shatto a Erwin (2016) zdôrazňujú, že i keď je generácia Z mimoriadne zbehlá v používaní digitálnych technológií, majú nedostatky v kritickom myslení a nedokážu dostatočne posúdiť validitu informácií, preto sú ohrození falošnými správami a rôznymi pseudoinformáciami.

Gibson (2016) tvrdí, že generácia Z má vďaka novému spôsobu zmýšľania a učenia potenciál transformovať celú spoločnosť. Títo mladí ľudia totiž nie sú len pasívnymi prijímateľmi digitálneho obsahu, ale dokážu ho aj vytvárať, pričom hlavnú komunikačnú platformu pre nich predstavujú sociálne siete (Csobánka, 2015; Nagy & Kölcsey, 2017).

### 3 UČITEĽ A DIGITÁLNE TECHNOLOGIE

Donedávna bola ešte v centre pozornosti odbornej verejnosti téma využitia informačno-komunikačných technológií v rámci edukačného procesu, ale doteraz mnohé školy nie sú dostatočne vybavené a pedagógovia nie sú dostatočne pripravení na zmyslupnú a efektívnu prácu s nimi. Napriek tomu v súčasnosti už vzniká potreba posunúť sa ešte ďalej a zamerať sa na využitie možností, ktoré ponúka digitálny priestor, čo si uvedomuje aj Európska únia. Jej iniciatívy smerujú k tomu, aby mali učitelia dostatočné množstvo príležitostí dosiahnuť vysokú digitálnu spôsobilosť.

V súvislosti s potrebami generácie Z a s penetráciou digitálnych technológií aj do sféry edukácie sa kladú nové požiadavky na učebné prostredie, vybavenosť škôl, ale aj na učiteľov. Učitelia sú predstaviteľmi generácie X, tzv. digitálnymi imigrantmi, ktorí sú síce vo všeobecnosti zruční v používaní digitálnych technológií, napriek tomu však nedosahujú úroveň generácie Z. Uvedené môže spôsobovať učiteľom problémy, nakoľko sa od nich vyžaduje, aby držali krok s dobou a boli vždy informovaní o novinkách v oblasti techniky, dokázali ju používať konštruktívne a aby boli schopní adaptovať moderné technológie pre potreby vyučovacieho procesu tak, aby boli v súlade s potrebami

žiakov.

Predpokladom vhodného využitia didaktickej techniky na vyučovaní sú dostatočne rozvinuté pedagogické, technické a administratívne zručnosti učiteľa. Od spomínaných zručností učiteľa závisí, či dokáže využiť výhody, ktoré nové technológie ponúkajú. Z tohto aspektu je kľúčovým faktorom kreativita učiteľa pri práci s digitálnymi zdrojmi a jeho dôsledná príprava na vyučovaciu hodinu.

Nepriaznivý stav v predmetnej oblasti potvrdzuje aj výskum realizovaný pre potreby Európskej komisie (European Union, 2013), zameraný na stav digitalizácie škôl v Európskej únii. Výskumné zistenia poukazujú na to, že až 63 % deväťročných žiakov nenavštevuje „školu s kvalitným digitálnym vybavením“ (s vhodným vybavením, rýchlym širokopásmovým pripojením a vysokou „konektivitou“), čo by už v dnešnej spoločnosti malo byť samozrejmou. Nedostatky sú aj v otvorenosti učiteľov a ich pripravenosti na prácu s digitálnymi technológiami. Napriek tomu, že až 70 % učiteľov uviedlo, že si uvedomuje dôležitosť odbornej prípravy v oblasti digitálne podporovaných spôsobov výučby a štúdia, väčšina z nich pracuje s digitálnymi technológiami len v rámci prípravy na vyučovanie, na vyučovacej hodine pri priamej práci so žiakmi ich využívajú len minimálne. Hoci je evidentné, že prebiehajúca digitálna revolúcia si od pedagógov popri informačnej gramotnosti vyžaduje aj rozvoj digitálnej gramotnosti, v rámci výskumu len 20-25 % žiakov uviedlo, že považuje svojich učiteľov za digitálne zručných. Tento stav je alarmujúci, nakoľko postoj žiakov k učeniu je výrazne ovplyvnený prístupom učiteľa a metódami, ktoré využíva (Margaryan, Littlejohn, & Vojt, 2010).

## 4 DIGITÁLNE TECHNOLOGIE NA VYUČOVANÍ

Digitálne technológie zaraďujeme medzi informačno-komunikačné technológie (Lajčin, 2014a, 2014b, 2014c). Tie v porovnaní s bežne používanými staršími technológiami v rámci edukácie priniesli obrovský posun smerom k jednoduchosti, efektívnosti, nižším nákladom na údržbu a možnosti aktualizácie softvéru na diaľku, čo je výhodné ako pre školy, tak i pre žiakov. Digitálne technológie umožňujú účinnejšie vzdelávanie, ktoré prebieha na rozhraní reálneho a virtuálneho sveta. Napriek tomu v školách nie je plne využité ich edukačný potenciál.

Sociológia už niekoľko rokov poukazuje na inkompatibilitu tradičných vyučovacích metód s potrebami mladých ľudí, ktorí sa narodili v digitálnej ére. Generácia Z denne používa internet, komunikuje cez sociálne siete prostredníctvom skratiek, symbolov, ikoniek a obrázkov, preto je logické, že tabuľa a krieda už nie sú postačujúce. Ak chcú učitelia udržať pozornosť svojich žiakov, ktorá sa pod vplyvom akcelerovaných myšlienkových procesov a saturovanosti informáciami skraca (Hilčenko, 2017), budú musieť členiť vyučovaciu hodinu na kratšie segmenty, viac využívať vizuálne vyučovacie metódy, nakoľko sa zmyslové vnímanie žiakov prispôbilo stimulom produkovaným modernými médiami (Hilčenko, 2017), v dôsledku čoho je časť mozgu zodpovedná za vizuálne schopnosti rozvinutejšia (Rothman, 2016). Práve digitálne technológie sú



nástrojom, ktorý umožňuje prispôbiť vyučovací proces potrebám jednotlivých žiakov a ich učnému štýlu.

Ako tvrdí Rothman (2016), žiaci majú výrazne negatívny vzťah k prednáškam a diskusiám, uprednostňujú interaktívne hry a kolaboratívne projekty, t.j. dožadujú sa edukačného prostredia, v ktorom môžu interagovať podobným spôsobom, ako je tomu vo virtuálnom svete (Cilliers, 2017). Generácia Z je naučená, že k novým informáciám sa môžu dostať jedným klikom, preto sú netrepezliví a nudia sa, ak nedostanú na svoje otázky okamžitú odpoveď. Z toho vyplýva, že učitelia budú nútení meniť svoj prístup, čoraz viac používať novú didaktickú techniku, prispôbovať učebné materiály a zvýšiť úroveň interaktivity na vyučovaní. Komunikácia v škole sa preto bude musieť postupne zmeniť na interakciu (Cilliers, 2017) a učitelia sa budú musieť sústrediť viac na rozvoj kritického myslenia, schopnosti konštruktívne riešiť problémy, selektovať a spracovávať informácií ako na „uskladňovanie“ poznatkov žiakmi. Digitálne technológie môžu nájsť široké uplatnenie aj v procese formovania nedostatočne rozvinutého hodnotového systému virtuálnej generácie (Porubčanová, 2014, Oberuč & Sláviková, 2013).

## **5 DIGITÁLNY HUMANIZMUS A DIGITÁLNA (HUMANISTICKÁ) PEDAGOGIKA**

Na jednej strane rozmach nových technológií so sebou prináša množstvo inovatívnych edukačných aktivít, na druhej strane zatiaľ nie je spoľahlivo preskúmané, či digitálne technológie prispievajú ku skutočnej transformácii vzdelávania. Z uvedeného dôvodu je potrebné hľadať rovnováhu medzi atraktívnosťou vyučovacích metód a médiá, ktorým sú nové poznatky sprostredkované na jednej strane a merateľnou kvalitou vzdelávania na strane druhej.

Digitálnej humanistickej pedagogiky predstavuje prienik medzi digitálnym humanizmom a digitálnou pedagogikou. Ústrednou myšlienkou digitálneho humanizmu je, že digitálne technológie sú tu na to, aby zjednodušovali ľuďom život a boli im nápomocné pri dosahovaní svojich cieľov. Efektívne využívanie digitálnych technológií v súlade s definíciou digitálneho humanizmu má potenciál zjednodušiť procesy v rámci vzdelávania.

Digitálnu humanistickú pedagogiku definujú Bykov a Leshchenko (2016) ako vedu o zákonitostiach tvorby pozitívnej integrovanej vzdelávacej reality, považujú ju za novú pedagogickú disciplínu, ktorá prepája „-bio“ a „-techno“ a zaoberá sa tým, ako organizovať vyučovací proces, ak je realizovaný súčasne v reálnom i virtuálnom svete.

Digitálna pedagogika pristupuje k využívaniu digitálnych technológií v rámci vyučovacieho procesu z kritickej pedagogickej perspektívy, akcentuje premyslené používanie digitálnych nástrojov. Základným pravidlom je, že pozornosť všetkých participantov by mala byť sústredená na učivo, nie na používanú techniku a digitálne technológie by nemali byť používané len preto, že sa to od učiteľov vyžaduje, nakoľko tie môžu rovnako zvýšiť, ako aj znížiť efektivitu vyučovania (Prensky, 2010) a stať sa prekážkou v dosahovaní stanoveného cieľa (Harlick & Halleran, 2015).

I keď zavádzanie digitálnych technológií je v súčasnosti trendom, edukačná oblasť má svoje špecifiká a bolo by nezodpovedné používať digitálne technológie bez jasne stanovených pravidiel, ktoré by mali byť zakotvené už v školských vzdelávacích programoch.

## 6 ZÁVER

Hoci majú digitálne technológie v rámci vzdelávania zmysluplné uplatnenie, ich zavádzanie do edukačnej sféry vyvoláva kontroverzné reakcie. Niektorí odborníci vítajú, že mladá generácia vyrastá s digitálnymi technológiami a pozitívne vnímajú priestor pre rozvoj gramotnosti v nových oblastiach, iní, naopak, vidia hrozbu pre zdravý vývin detí a mládeže v nerealistických očakávaniach zástancov zavádzania digitálnych technológií do vzdelávania za každú cenu (Berger & Thomas, 2011). Aj v tejto oblasti platí, že je nevyhnutné zohľadniť celkový kontext vyučovacej hodiny a na jeho základe zvážiť, či je použitie digitálnych technológií opodstatnené, zmysluplné, či zvýši kvalitu a efektivitu vyučovacieho procesu. Na základe uvedeného môžeme konštatovať, že zavádzanie digitálnych technológií do škôl predstavuje výzvu nielen pre oblasť edukácie, ale aj pre celú spoločnosť.

## LITERATÚRA

- Berger, T., & Thomas, M. (2011) Integrating digital technologies in education: A model for negotiating change and resistance to change. In M. Thomas (Ed.), *Digital Education*. New York: Palgrave Macmillan.  
doi: 10.1057/9780230118.
- Bykov, V. U., & Leschenko, M. P. (2016). Digital humanistic pedagogy: Relevant problems of scientific research in the field of using ICT in education. *Information Technologies and Learning Tools*, 53(3), 1-17.
- Cilliers, E. J. (2017) The challenge of teaching Generation Z. *International Journal of Social Sciences*, 3(1), 188-198. doi 10.20319/pijss.2017.31.188198.
- Csobánka, Zs. E. (2016). The Z generation. *Acta Technologica Dubnicae*, 7(2), 63-76. doi: 10.1515/atd-2016-0012.
- EUR-lex. (2013). Otváranie systémov vzdelávania: nové technológie a otvorené vzdelávacie zdroje ako prostriedky inováčného vyučovania a vzdelávania pre všetkých. Dostupné na <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/?uri=CELEX%3A52013DC0654>

- European Union. (2013). Survey of Schools: ICT in Education. Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in Europe's Schools. Dostupné na <file:///C:/Users/silvi/Downloads/SurveyofschoolsICTinEducation.pdf>
- Fernández-Cruz, F.-J., & Fernández Díaz, J. (2016). Generation Z's teachers and their digital skills. *Comunicar*, 24(46), 97-105. doi: 10.3916/C46-2016-10.
- Gibson, C. (2016). Who are these kids? Inside the race to decipher today's teens, who will transform society as we know it. *Washington Post*. Dostupné na [http://www.washingtonpost.com/sf/style/2016/05/25/inside-the-race-to-decipher-today-teens-who-will-transform-society-as-we-know-it/?utm\\_term=.0550a2ed10fd](http://www.washingtonpost.com/sf/style/2016/05/25/inside-the-race-to-decipher-today-teens-who-will-transform-society-as-we-know-it/?utm_term=.0550a2ed10fd)
- Harlick, A. M., & Halleran, M. (2015). There is no app for that – Adjusting university education to engage and motivate Generation Z. *International Conference New Perspectives in Science Education*. Dostupné na [https://www.researchgate.net/publication/273893292\\_There\\_Is\\_No\\_App\\_for\\_That\\_-\\_Adjusting\\_University\\_Education\\_to\\_Engage\\_and\\_Motivate\\_Generation\\_Z](https://www.researchgate.net/publication/273893292_There_Is_No_App_for_That_-_Adjusting_University_Education_to_Engage_and_Motivate_Generation_Z)
- Hilčenko, S. (2017). How Generation “Z” learns better? *European Journal of Social Sciences Education and Research*, 11(2), 379-389. doi: 10.26417/ejser.v11i2.p379-389.
- Lajčin, D. (2014a). *Informačno-komunikačné technológie I*. Dubnica nad Váhom: Dubnický technologický inštitút v Dubnici nad Váhom.
- Lajčin, D. (2014b). *Informačno-komunikačné technológie II*. Dubnica nad Váhom: Dubnický technologický inštitút v Dubnici nad Váhom.
- Lajčin, D. (2014c). *Informačno-komunikačné technológie III*. Dubnica nad Váhom: Dubnický technologický inštitút v Dubnici nad Váhom.
- Margaryan, A., Littlejohn, A., & Vojt, G. (2011). Are digital natives a myth or reality? University students' use of digital technologies. *Computers & Education*, 56(2), 429-440. doi: 10.1016/j.compedu.2010.09.004.
- Nagy, Á., & Kölcsey, A. (2017). Generation Alpha: Marketing or science? *Acta Technologica Dubnicae*. 7(1), 107-115. doi: 10.1515/atd-2017-0007.
- National Centre for Vocational Education Research (2018). Generation Z at School. doi: 10.13140/RG.2.2.16406.04168. Dostupné na [https://www.researchgate.net/publication/326583797\\_Generation\\_Z\\_at\\_school](https://www.researchgate.net/publication/326583797_Generation_Z_at_school)
- Oberuč, J., & Sláviková, G. (2013). Niektoré prístupy k formovaniu hodnôt a postojov. In *Pedagogica Actualis = Hodnoty a hodnotová orientácia v procese výchovy a vzdelávania* (pp. 59-

63). Trnava: UCM.

Petty, Ch. (2015). Embracing Digital Humanism. Dostupné na

<https://www.gartner.com/smarterwithgartner/embracing-digital-humanism/>

Porubčanová, D. (2014). Informačné technológie a ich potenciál pri formovaní hodnôt v procese

vzdelávania. In *Aspekty riadenia a vzdelávania ľudských zdrojov v praxi* (pp. 102-109).

Dubnica nad

Váhom: Dubnický technologický inštitút.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants: do they really think differently?

*On the Horizon*,

9(6), 1-6.

Prensky, M. (2010). *Teaching Digital Natives: Partnering for real learning*. London: Corwin.

Rothman, D. (2016). A Tsunami of learners called Generation Z. Dostupné na

[http://www.mdle.net/Journal/A\\_Tsunami\\_of\\_Learners\\_Called\\_Generation\\_Z.pdf](http://www.mdle.net/Journal/A_Tsunami_of_Learners_Called_Generation_Z.pdf)

Shatto, B., & Erwin, K. (2016). Moving on from millennials: Preparing for Generation Z. *The Journal of*

*Continuing Education in Nursing*, 47(6), 253-254. doi: 10.3928/00220124-20160518-05.

Snow, C. C., Fjelstad, Ø., D., & Langer, A. M. (2017). Designing the digital organization. *Journal of*

*Organization Design*, 6(7). doi: 10.1186/s41469-017-0017-y. Dostupné na

<https://link.springer.com/content/pdf/10.1186%2Fs41469-017-0017-y.pdf>

# SOCIÁLNA ÚZKOSŤ, POTREBA ZAČLENENIA A EMOCIONÁLNE PREŽÍVANIE HRÁČOV VIDEOHIER

## SOCIAL ANXIETY, DESIRED AFFILIATION AND EMOTIONAL AFFECTS IN THE LIVES OF VIDEO GAME PLAYERS

Michal MAGÁL, Henrieta ROĽKOVÁ

Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola, Bratislava

michal.magal.mm@gmail.com

**Abstrakt:** Príspevok sa zaoberá skúmaním herných návykov hráčov, ich vzťahom k sociálnej úzkosti, potrebe

začlenenia a emocionálnemu prežívaniu. Výskum bol realizovaný formou dotazníkov PANAS, KSAT, Dotazníku sociálnej začlenenosti a vlastných otázok, ktoré boli elektronickou formou administrované hráčom videohier na internete, následne bola aplikovaná metóda snehovej gule. Výskumu sa zúčastnilo 146 aktívnych hráčov videohier nad 18 rokov. Výsledkom analýzy dát bolo, že bežní hráči videohier zažívajú viac pozitívnych emócií, než negatívnych, nedosahujú výrazne vyššie hladiny sociálnej úzkosti, ani nemajú neprimeranú potrebu začlenenia. Odlišné herné návyky a preferencie nepoukazujú na rozdiely v týchto aspektoch. Počet hodín strávených hraním veľmi málo súvisí so sociálnou úzkosťou, emočným prežívaním a potrebou začlenenia.

**Príučové slová:** sociálna úzkosť; potreba sociálneho začlenenia; emocionálne prežívanie; videohry; herné žánre

**Abstract:** This article discusses gameplay habits of players and their relation to social anxiety, desired affiliation, and emotional affects. We used The Positive and Negative Affect Schedule (PANAS), KSAT and the Social Integrity questionnaires together with our own questionnaire. Participants were approached online, and they could later on share questionnaire further (snowball method). The result showed that the players experience more positive affects than negative ones, they do not achieve significantly higher levels of social anxiety or have a disproportionate need for affiliation. Different playing habits and preferences do not point to differences in any of researched subjects. The number of hours spent playing is only little related to social anxiety emotional affects and the need for affiliation.

**Keywords:** social anxiety; desired affiliation; emotional affects; video games; game genres

## 1 ÚVOD

Videohry už dávno nie sú vo svete iba zanedbateľným odvetvím, o ktoré sa zaujíma malá skupina nadšencov, keďže ich podľa najnovších prieskumov ISDE (Interactive Software Federation of Europe, 2018) hrá v priemere polovica populácie

Anglicka, Francúzska, Nemecka a Španielska, kým týždenne hrajú títo ľudia viac ako 7 hodín. Hlavnou vlastnosťou videohier, ktorou sa odlišujú od podobných foriem zábavy, ako kníh alebo televízie, je ich interaktívnosť. Hráči sa totiž nemusia úplne odovzdať sledovanému obsahu, no sami ho môžu vytvárať a ovplyvňovať (Granic, Lobel a Engels, 2014). Okrem toho sú pre hráčov obľúbeným nástrojom na zahnanie nudy, prostriedok na relaxáciu, spôsob ako zabudnúť na problémy, ale aj miesto pre hľadanie kamarátov a zmierňovanie pocitov osamelosti (Olson, 2010). Podľa Yeeho (2006) by sa tieto motivácie dali rozdeliť do troch kategórií: dosiahnutie úspechu, sociálne motivácie (komunikácia, socializácia, tímová spolupráca) a ponorenie sa do hry (zážitok, relax). Herní vývojári sú si týchto odlišných motivácií dobre vedomí a tak vytvárajú hry, ktoré vedia presne naplniť potreby konkrétneho typu hráča, vďaka čomu existujú desiatky herných žánrov. Aj kvôli týmto faktorom tvoria dnes hráči videohier obrovskú komunitu, ktorá sa od bežnej populácie líši tým, že rada trávi čas vo virtuálnom svete. Z hľadiska psychológie by sme sa mohli zaujímať o to, či existujú určité osobnostné črty a modely správania, ktoré sú pre túto populáciu charakteristické a taktiež to, či sa môžu v týchto charakteristikách líšiť v závislosti od ich herných návykov (spôsob hrania, dĺžka hrania) a preferencií.

V našom výskume sa zameriavame na sociálnu úzkosť a jej súvisiace faktory, nakoľko ich vnímame, aj na základe dostupnej literatúry, ako dominantné vo vzťahu k videohram. Sociálna úzkosť sa dá chápať ako strach z negatívneho ohodnotenia zo strany určitej skupiny (Schlenker a Leary, 1982). Pred týmto strachom môžu hráči utekať práve do virtuálneho sveta, kde strácajú váhu faktory, ako fyzický vzhľad, sociálny status, vzdelanie, či zázemie (Lo et. al., 2005) a teda aj dôvody na hodnotenie. Ak tento strach pretrváva a jedinci sa boja nadväzovať reálne interpersonálne vzťahy, môže virtuálne prostredie fungovať ako náhrada za vzťahy z reálneho sveta (Brenner, 1982 in Lo et. al., 2005). Lo et. al. (2005) zistili, že s množstvom času stráveného hraním online hier, rástla taktiež úroveň sociálnej úzkosti a naopak klesala kvalita interpersonálnych vzťahov. Rovnako to potvrdili aj Whang et. al. (2003), kde ale preukázali silný vzťah internetovej závislosti a nefunkčného sociálneho správania.

Vo výskumoch sa odlišuje závislosť na internete, videohrách či problematické využívanie internetu. My sa však budeme zaoberať bežnou populáciou hráčov, ktorých vzťah ku hraniam a internetu nebudeme diagnostikovať, ale iba merať množstvo času, ktoré pri hre strávia. Čas strávený hraním budeme skúmať vo vzťahu k sociálnej úzkosti aby sme zistili, či by sa veľké množstvo hodín vyskytuje spolu s veľkou mierou úzkosti. S ňou budeme skúmať aj potrebu začlenenia hráčov, nakoľko ju vnímame ako súvisiaci faktor. Vďaka nej môžeme zistiť, akú potrebu začlenenia jednotlivcov má (Kollárik, 2008). Skúmať budeme taktiež bežné emocionálne prežívanie hráčov, čo nám umožní zistiť, aké emócie hráči dominantne prežívajú a teda aj to, v akom sú vzťahu s intenzitou hrania. Vo výskume nás rovnako budú zaujímať preferované typy hier, nakoľko rozličné herné žánre môžu mať na hráča iný dopad. Príkladom môžu byť MMORPG hry, ktoré sú hodnotené ako najnávykovejšie (Mazurek et. al., 2015) a hráči by pri nich teda mali tráviť najviac času. Rozlišujeme taktiež akým spôsobom hráč hrá, či je členom hernej komunity (aktívne) alebo hrá sám (pasívne) a či hrá online alebo offline.

Cieľ výskumu

Cieľom nášho výskumu je zistiť, aké sú herné návyky hráčov, aké je ich bežné emocionálne prežívanie, aká je ich miera pociťovania sociálnej úzkosti a potreba sociálnej začlenenosti. Taktiež nás zaujíma, či existujú rozdiely v dosahovaných úrovniach v jednotlivých dotazníkoch medzi hráčmi, ktorí majú rozdielne herné návyky a preferencie herných žánrov. Zisťovať budeme taktiež vzťahy medzi úrovňami jednotlivých premenných.

## 2 METÓDA

### Výberový súbor

Náš výskumný súbor tvorilo 146 hráčov vo veku od 18 do 43 rokov ( $M=24,62$ ). Z toho 124 mužov a 22 žien. V súbore sa nachádzalo 58 študentov, 83 pracujúcich a 5 nezamestnaných. Participanti boli oslovení na internete za pomoci herného portálu Gamesite a následne mohli dotazník prostredníctvom linku ďalej zdieľať.

### Metódy zberu dát

Na zber dát sme použili Positive and Negative Affect Schedule (PANAS) od Watsona, Clarka a Tellegena z roku 1988, Dotazník sociálnej začlenenosti od T. Kolárika z roku 2008 (časť PSZ) a Škálu klasického strachu, sociálnosituatívnej anxiety a trémy (KSAT) od O. Kondáša (výber otázok skúmajúcich sociálne-interpersonálne strachy) a taktiež vlastný dotazník pýtajúci sa na jednotlivé herné návyky a preferencie hráčov. Prvé tri otázky sa pýtali na základné údaje o hráčoch (pohlavie, vek, povolanie) a následne sa päť otázok venovalo ich herným návykom. Nakoniec nasledovali spomínané psychologické dotazníky. Všetky dotazníky boli prepísané do elektronickej formy.

### Výskumný plán

V našom výskume sa pokúsime zistiť, aké sú herné návyky hráčov, koľko času priemerne strávia hraním videohier a aké úrovne budú dosahovať hráči v jednotlivých dotazníkoch. Chystáme sa taktiež skúmať vzťahy medzi dosiahnutými úrovňami v jednotlivých dotazníkoch, vekom a denným počtom hodín strávených hraním. Jednotlivé herné návyky nám budú rozdeľovať vzorku na menšie skupiny, ktoré budeme následne porovnávať s rovnakými premennými, ako v korelačnej časti výskumu. Náš výskum má teda exploračný a komparačno-korelačný charakter.

## 3 VÝSLEDKY

V našom výskume jednoznačne dominovali hráči preferujúci RPG (hry na hrdinov/príbehové,  $N=42$ ) a akčné hry ( $N=41$ ). Za nimi nasledovali fanúšikovia MMO (hry pre veľa hráčov,  $N=23$ ), stratégií ( $N=17$ ), adventúr (dobrodružné,  $N=10$ ) a nezaraďených žánrov/viacero obľúbených ( $N=7$ ). Najviac hráčov preferovalo aktívne online hranie ( $N=49$ ), o niečo menej pasívne online hranie ( $N=44$ ) a za nimi nasledovali pa-

sívne offline (N=39) a nakoniec aktívne offline hrajúci hráči (N=14). Priemerný počet hodín hrania v jeden deň bol u hráčov 3,61 (GMdn=3,15), kým najviac hrali 15 a najmenej 1 hodinu behom dňa. Najviac času strávili hraním videohier hráči, ktorí ich hrali denne (M=4,00) a najmenej zase tí, ktorí hrali videohry menej ako dva dni do týždňa (M=2,00).

Pri dotazníku PANAS ( $\alpha=0,872$  pre pozitívne a  $\alpha=0,828$  pre negatívne prežívanie) dosahovalo pozitívne prežívanie priemerné skóre 33,91 a negatívne 22,07 (GMdn=20,91). Pomerne dosť silno sa participanti cítili byť plní záujmu (42%), nadšení (43,2%), rozhodní (37%), pozorní (39%) a aktívni (32,2%). Najmenej sa cítili vinní (42,5%), vystrašení (43,8%), nepriateľskí (47,3%), zahanbení (48,6%) a ustráchaní (51,4%).

Priemerná úroveň potreby sociálneho začlenenia ( $\alpha=0,820$ ) dosahovala hodnotu 14,66, kým maximum bolo 30. Výsledné priemerné skóre strachu zo sociálno-interpersonálnych situácií dosahovalo úroveň M=24,97, maximálne dosiahnuteľné skóre bolo 50.

### **Analýza rozdielov medzi populáciami**

Pred skúmaním rozdielov sme použili S-W test na potvrdenie, alebo vyvrátenie nulovej hypotézy. Následne sme použili podľa výsledku analýzy T-test, alebo U-test, pri skúmaní rozdielov medzi pohlaviami. Pri skúmaní viacerých populácií (povolanie, obľúbený herný žáner, preferovaný spôsob hrania) sme použili F-test alebo Kruskal-Wallisov analýzu rozptylu.

Medzi populačnými priemerami premennej sociálna úzkosť je z hľadiska pohlavia štatisticky významný rozdiel [ $t(114) = -4,479$ ;  $p=0,001$ ]. Tento rozdiel sa následne preukázal ako vecne významný a stredne silný ( $r_m = 0,350$ ). Žiadne ďalšie významné rozdiely sa medzi mužmi a ženami nepotvrdili.

Medzi participantmi s rôznymi preferovanými hernými žánrami nie je štatisticky ani vecne významný rozdiel úrovniach potreby sociálneho začlenenia ( $r_m = 0,124$ ), sociálnej úzkosti ( $r_m = 0,171$ ), ani štatisticky významný rozdiel z hľadiska úrovne (mediánov) pozitívnych ( $r_m = 0,128$ ) a negatívnych emócií ( $r_m = 0,164$ ), ako aj v dennom počte hodín strávených hraním ( $r_m = 0,081$ ). Vecne sa tieto rozdiely ukázali ako málo významné.

Za pomoci F-testu sme zistili, že medzi hráčmi, ktorí preferovali aktívne a pasívne online hranie, je štatisticky významný rozdiel ( $p=0,02$ ) v potrebe sociálneho začlenenia. Odhad diferencie je rovný 2,48 s vyšším priemerom u populácie preferujúcej pasívne online hranie. Tento rozdiel sa však preukázal ako málo vecne významný ( $r_m = 0,210$ ). Druhý štatisticky signifikantný rozdiel bol zistený pri dennom množstve hrania (K-W(3)=9,031,  $p=0,029$ ), čo sa však taktiež nepreukázalo ako vecne významný rozdiel ( $r_m = 0,036$ ). V pozitívnych a negatívnych emóciách žiadne vecné rozdiely zistené neboli.



Tab. č. 1: Tabuľka zobrazujúca hodnoty nazbieraných mediánov pre herné žánre.

		Akčné (N=42)	MMO (N=23)	RPG (N=41)	Stratégie (N=17)
Počet hodín strávených hraním počas jedného dňa		2,92	3,57	3,27	3,50
PANAS pozitívne emočné afekty		35,20	32,33	34,29	33,00
PANAS negatívne emočné afekty		19,50	21,33	23,40	20,00
Potreba sociálneho začlenenia		14,50	14,00	14,33	16,00
Sociálna úzkosť		23,00	24,00	25,00	25,00

### Korelačná analýza

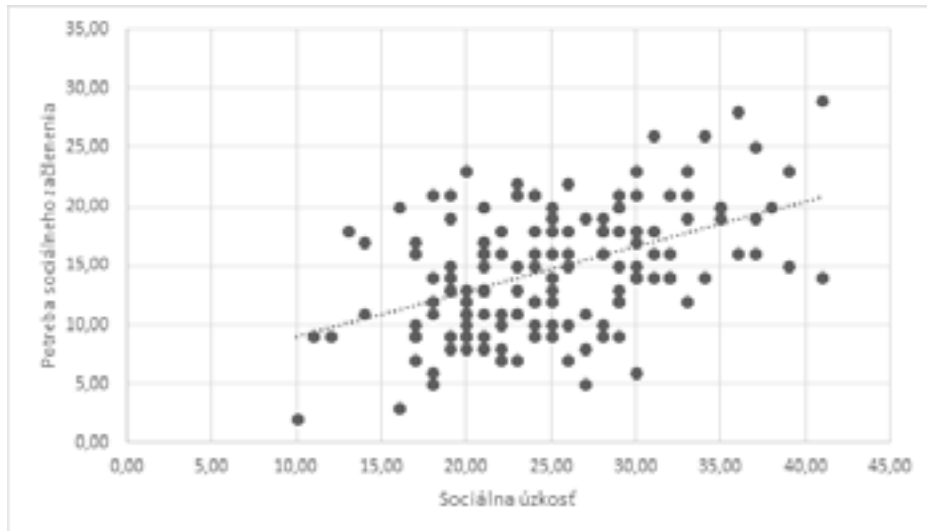
Pri analýze vzťahov sme použili Pearsonov korelačný koeficient pre gausovské a Spearmanov korelačný koeficient pre negausovské premenné. Na potvrdenie, alebo vyvrátenie nulovej hypotézy, sme použili Shapiro-Wilkov test normality, ktorý ju vyvrátil pri pozitívnych emóciách v dotazníku PANAS, potrebe sociálneho začlenenia a sociálnej úzkosti (KSAT). Analýza bola vykonávaná na celej vzorke hráčov (N=146).

Zistili sme niekoľko štatisticky významných vzťahov, ktoré sa však preukázali ako slabé. Medzi ne patrí vzťah veku s denným počtom herných hodín ( $r_s = -0,195$ ) a sociálnou úzkosťou ( $r_s = -0,170$ ), vzťah pozitívnych emócií s potrebou sociálneho začlenenia ( $r = -0,164$ ) a sociálnou úzkosťou ( $r = -0,190$ ), vzťah negatívnych emócií s potrebou sociálneho začlenenia ( $r_s = 0,194$ ) a sociálnou úzkosťou ( $r_s = 0,180$ ). Analýzou boli taktiež zistené signifikantné vzťahy na úrovni  $p < 0,01$ . Jedná sa o vzťah potreby sociálneho začlenenia a sociálnej úzkosti, pri čom sila vzťahu je  $r = 0,468$ , čo je stredne silný vzťah. Taktiež sa potvrdil negatívny stredne silný vzťah pozitívnych a negatívnych emócií o sile  $r_s = -0,304$ .

Tab. č. 2: Korelačná matica zobrazujúca vzťahy medzi jednotlivými premennými (\* $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,01$ )

	Vek	Počet hodín strávených hraním počas jedného dňa	PANAS pozitívne emočné afekty	PANAS negatívne emočné afekty	Potreba sociálneho začlenenia
Vek					
Počet hodín strávených hraním počas jedného dňa	-,195*				
PANAS pozitívne emočné afekty	0,110	0,077			
PANAS negatívne emočné afekty	-0,057	-0,026	-,304**		
Potreba sociálneho začlenenia	-0,157	-0,115	-,164*	,194*	

Graf č. 1: Graf znázorňujúci závislosť potreby sociálneho začlenenia a sociálnej úzkosti(N=146).



## 4 DISKUSIA

Na základe výsledkov nášho výskumu môžeme usúdiť, že najpreferovanejšie typy videohier, boli akčné a RPG hry, nasledované MMO hrami a stratégiami. Väčšina hráčov preferuje online spôsob hrania a to v rovnakom pomere k aktívne hrajúcim hráčom, čo sa v hre aktívne zapájajú v hráčskych komunitách, ku hráčom, ktorí v týchto hrách nijakým spôsobom nekomunikujú. Najviac hráčov hrá videohry každý deň, zatiaľ čo tí zároveň hrajú najviac hodín denne. Hráči v našom výskume prežívajú prevažne pozitívne emócie a to aj napriek tomu, že hrajú v priemere 3 hodiny denne, čo viaceré výskumy hodnotia ako nadmerné.

Hráči prežívajú mierne zvýšenú úroveň sociálnej úzkosti. Najviac sa báli odlúčenia od kamarátov a partnerov, no taktiež sa báli prísť medzi cudzích, neznámych ľudí. Množstvo času strávenom pri hre so sociálnou úzkosťou v našom prípade len málo súviselo. Neboli taktiež badateľné rozdiely v týchto aspektoch v žiadnych podskupinách hráčov s rozdielnymi preferenciami herných žánrov, ani spôsobov hrania. Sociálna úzkosť klesala s vekom participantov a pozitívnymi emóciami, zatiaľ čo stúpala pri negatívnych emóciách a potrebe začlenenia.

Potreba začlenenia bola u hráčov primeraná, pri čom nemali ani nadmernú potrebu zapôsobiť na ostatných a starať sa pri tom o svoj zovňajšok, no nechceli byť ani centrom pozornosti. Táto potreba sa nemení spolu s preferovaným druhom hry, alebo herným štýlom participanta a zároveň veľmi málo súvisí s dĺžkou hrania.

V našom výskume sme nemohli priamo porovnávať výsledky s predošlými výskumami, nakoľko sa v nich jednalo buď o skúmanie závislosti alebo problematické-

ho hrania. Pokiaľ by sme však brali do úvahy podobné črty našich výskumov, mohli by sme predpokladať zhodu v niektorých výsledkoch, menovite, že so sociálnou úzkosťou a negatívnym emocionálnym prežívaním bude stúpať dĺžka hrania, nakoľko s ním stúpa riziko závislosti, ktorá je charakteristická zvyšovaním tolerancie na vplyvy a taktiež tendenciou opäť sa vracieť k podnetu a prežívanie negatívnych emócií (Griffiths, 2000). To sa však v našom výskume nepotvrdilo. Rovnako sa nám nepotvrdil význam herných žánrov z hľadiska meraných premenných. Pre budúce výskumy preto odporúčame zamerať sa čisto na motivácie hráčov pre hranie videohier, namiesto preferencií.

Videohry v sebe skrývajú pre človeka veľký potenciál, no aj veľké riziko. Je úlohou psychológov snažiť sa týmto javom porozumieť a správne s nimi narábať. Pokiaľ by sme boli schopný využiť motivačné mechanizmy hier vo vzdelávaní, motívácií zamestnancov, či pomoci sociálne úzkostlivým pacientom pri prvej socializácii, bolo by to pre spoločnosť nepochybne veľkým prínosom. Spolu s pochopením týchto mechanizmov, by sme mohli aj lepšie pochopiť riziká vzniku závislostí a pomôcť tak k efektívnejšej prevencii.

## LITERATÚRA

- Garnic, I., Lobel, A. & Engels, R. C. M. E. (2014). The Benefits of Playing Video Games. *American Psychologist*. 69 (1). s. 66-78. Dostupné na: <https://www.apa.org/pubs/journals/releases/amp-a0034857.pdf>
- Griffiths, M. (2000). Internet addiction-time to be taken seriously? *Addiction Research & Theory*. 8 (5). 413-418.
- Interactive Software Federation of Europe. (2018). *GameTrack Digest : Quarter 1 2018*. str. 1. Dostupné na: [https://www.isfe.eu/sites/isfe.eu/files/gametrack\\_europe-an\\_summary\\_data\\_2018\\_q1.pdf](https://www.isfe.eu/sites/isfe.eu/files/gametrack_europe-an_summary_data_2018_q1.pdf)
- Kollárik, T. (2008). *Dotazník sociálnej začlenenosti*. Psychodiagnostika. a. s. Bratislava
- Kondáš, O. (1973). Škála klasickej sociálnosituáčnej anxiety a trémy. *Psychodiagnostické a didaktické testy*, š.p., Bratislava
- Lo, S., Wang, Ch. & Fangm W. (2005) Physical Interpersonal Relationships and Social Anxiety among Online Game Players. *CyberPsychology & Behavior*. 8 (1).
- Mazurek, M. O. et. al. (2015). Video games from the perspective of adults with autism spectrum disorder. *Computers in Human Behavior*. 51. s. 122-130
- NPD group. (2017). The video game industry is adding 2-17 year-old gamers at a rate higher than that age group's population growth. Dostupné na: [https://www.afjv.com/news/233\\_kids-and-gaming-2011.htm](https://www.afjv.com/news/233_kids-and-gaming-2011.htm)
- Olson, Ch. K. (2010) Children's Motivations for Video Game Play in the Context of Normal Development. *Review of General Psychology*. 14 (2). s.180-187.
- Schlenker, B. R. & Leary M. R. (1982). Social Anxiety and Self-Presentation: A Conceptualization and Model. *Psychological Bulletin*. 92 (3). s. 641-669. Dostupné na: <https://pdfs.semanticscholar.org/eca0/66c2abe2f35f45d6ba6187fc9861ba67890a.pdf>
- Watson, N. D. & Clark, A. L., (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and*

Social Psychology, ISSN 0022 – 3514. 54 (6)

Whang, L.S.M., Lee, S., & Chang, G. (2003). Internet over-users' psychological profiles: a behavior sampling analysis on Internet addiction. *CyberPsychology & Behavior*. 6. s. 143–151.

Yee, N. (2006). Motivations for Play in Online Games. *Cyberpsychology & Behavior*. 9 (6).

# VIRTUALIZÁCIA PRACOVNÉHO PROSTREDIA NASTUPUJÚCICH GENERÁCIÍ A ICH PREFERENCIE V PRACOVNOM PRIESTORE.

## VIRTUALIZATION OF WORKPLACES AND PREFERENCES OF COMING GENERATIONS IN WORK ENVIRONMENT.

**Denisa NEWMAN**

Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola, Bratislava

denisa.newman@paneurouni.com

**Abstrakt:** *Súčasnú pracovnú prostredie, do ktorého vstupujú aj mladí ľudia a na ktoré sa počas svojho štúdia na strednej, či vysokej škole pripravujú disponuje čiastočne inými charakteristikami, ako tomu bolo v minulosti. Prichádza k virtualizácii viacerých činností a procesov. Príspevok sa zaoberá prehľadom vybraných charakteristík a trendov v súčasnom pracovnom prostredí najmä v súvislosti s nastupujúcimi generáciami. Ponúka tiež prehľad o ich preferenciách na pracovnom trhu a pracoviskách.*

**KLúčové slová:** *generácia Y, virtualizácia pracovného prostredia; hodnotová orientácia; hodnoty*

**Abstract:** *Current working environment, which also young generations enter after completion of their college or university studies has partly different characteristics than before. Some processes and activities become virtualized. This paper summarizes selected aspects of current working environment in the context of virtualization. It also hints some findings regarding changes of values and preferences regarding generations.*

**Key words:** *Generation Y; virtualization of workplace; values*

## GENERÁCIA Y

Generácia Y – ľudia narodení medzi rokmi 1980 - 1992, nazývaní tiež “Millenials”, pretože vstúpili na pracovný trh okolo roku 2000 sú v súčasnosti skúmanou skupinou obyvateľstva. Generáciami a ich špecifikami sa zaoberajú mnohé výskumy. Nezriedka dochádza k medzigeneračným posunom hodnôt, presvedčení a preferencií.

V súvislosti so vzrastajúcou ekonomickou istotou vo vyspelých krajinách Inglehart (2008, uvádza posun od tzv. materialistických hodnôt (“survival values”), ktoré sú zamerané na ekonomické a fyzické bezpečie k hodnotám post-materialistickým, ktorým dominujú hodnoty sebaujadrnenia “self-expression”. Hodnoty sebaujadrnenia facilitujú pripisovanie väčšej priority napr. environmentálnym otázkam, budovaniu tolerance k odlišnostiam (rasovým, genderovým, na základe sexuálnej orientácie) a dopytovanie sa po väčšej participácii verejnosti v ekonomickom a politickom rozhodovaní.

**Generácie a pracovné preferencie**

Vo výskume Blanky Rényi (2016) na vzorke 651 príslušníkov generácie Y v Českej republike prevažovali typy hodnotovej orientácie “Prekročenie samého seba” a “Otvorenosť zмене”. Rényi (2016) použila Schwartzovu škálu hodnôt pričom zistila, že vybraná vzorka generácie Y v Českej republike si najviac váži nezávislosť myslenia, v živote hľadá vzrušenie, nové výzvy a snaží sa život si užívať. Zaujíma sa nielen o svoje okolie a svojich najbližších, ale ľahostajné jej nie sú ani globálne problémy (Rényi, B., 2016).

Aleksieva (2017) realizovala analýzu dát z Európskej sociálnej sondy (ESS) (rok 2004 N=1512, rok 2012 N=1847) , pričom sa zamerala na zmeny v hodnotovej orientácii obyvateľov Slovenska na začiatku milénia. Zistila, že najdôležitejšou hodnotou je Bezpečie a Univerzalizmus (Schwartzova škála hodnôt), ktoré v rozpätí 8 rokov zostali najviac preferovanými hodnotami.

Fínski autori (Pyöriä, P., Ojala, S. , Saari, T., Katri-Maria Järvinen, K.-M., 2017) sa domnievajú, že mladí ľudia, ktorí započali svoju kariéru okolo roku 2000, kedy bol vo Fínsku silný pracovný trh majú viac zdrojov pre sebarelizáciu, ako tomu bolo u starších generácií. V dôsledku tejto silnej pozície a dobrých podmienok na pracovnom trhu je im umožnené neorientovať sa už na prácu ako samotnú, izolovanú hodnotu, ale majú ďalšie príležitosti pre rozvoj iných oblastí, napríklad aj vo forme rozvoja sociálnych kompetencií a spolupráce.

Medzinárodné porovnania poukazujú na generačné rozdiely. Tieto rozdiely nie sú viazané na určitú vekovú skupinu a zároveň porovnania v priebehu času naznačujú, že k zmenám hodnôt v dôsledku starnutia mladých ľudí nedochádza (Inglehart, 2008). Mladí ľudia dnes pripisujú väčšiu hodnotu voľnému času a rodine, ako výnosnému zamestnaniu, a je nepravdepodobné, že sa to s postupujúcim vekom zmení. Táto intergeneračná zmena hodnôt však ide ruka v ruke so vzrastajúcou existenčnou istotou, ktorá facilituje posun k post-materialistickým hodnotám a hodnotám seba-vyjadrenia (self-expression) (Inglehart, 2008). Je nutné tu poznamenať, že v zmysle Inglehartových poznatkov posun v hodnotách koreluje s úrovňou a rozvinutosťou spoločnosti, v ktorej populácia žije.

V súvislosti s pripravenosťou mladých ľudí sa však hovorí nielen o hodnotách, ale čoraz častejšie aj o kompetenciách. Výskumy uskutočnené významnými konzultantnými spoločnosťami v USA (Bannon, S. Ford, K. Meltzer. L., 2011) zistili, že generácia Y tzv. “Millenials” sú technologicky zdatnejší, lepšie vzdelaní a viac etnicky rozmanití ako príslušníci ktorejkoľvek predchádzajúcej generácie.

Výskum očakávaní kompetencií absolventov vysokých škôl zo strany zamestnávateľov, ako aj študentov študentov uskutočnený v roku 2018 (Lisá, E., Hannelová, K., Newman, D., 2018) na vzorke 63 zamestnávateľov tiež poukázal na to, že zamestnávateľské očakávania smerované na kompetencie absolventov a ich úroveň u absolventov sa mierne líšia. Výskum bol uskutočnený v rámci riešenia grantovej úlohy č. 8\_2/2016 „Požiadavky súčasných zamestnávateľov na kariérové kompetencie absolventov”, ktorý podporila Grantová agentúra Akademickej aliancie.

## VIRTUALIZÁCIA PRACOVNÉHO PROSTREDIA

Ďalšou oblasťou, ktorá je v súčasnosti charakteristická v meniacom sa pracovnom priestore je jeho čiastočná virtualizácia. Tento jav je priaznivý práve pre nastupujúce generácie, ktorých kompetencia v oblasti zvládania informačných technológií, živote s a vo virtuálnom priestore a sociálnych sieťach je pomerne vysoká. V dôsledku internacionalizácie práce a neustáleho tlaku na efektívnosť vznikajú nové podoby práce – napr. vzdialená práca, práca z domu tzv. “home office”, virtuálne porady, coworkingové centrá pre tzv. freelancerov, t.j. pracovníkov na “voľnej nohe”, virtuálne assessment centrá a podobne. Vznikajú virtuálne tímy, ktoré sú schopné pracovať na rozličných projektoch súčasne, často v globálnom prostredí (Cascio, 1998).

Prichádza teda k virtualizácii takých procesov, ktoré sa predtým uskutočňovali iný, klasickejším spôsobom. Príkladom môžu byť napr. virtuálne Assessment centrá, kedy uchádzač o zamestnanie posiela nahrané video s požadovaným obsahom (napr. prezentácia vlastnej osoby) a hodnotitelia jeho výkon a kompetenciu štrukturovane hodnotia takpovediac “na diaľku”. Popri nespornej nevýhode iba sprostredkovaného kontaktu pomocou techniky tu však nachádzame výhody v podobe nižších nákladov na cestovanie samotného uchádzača, ako aj hodnotiteľov a časová flexibilita a dynamika celého procesu. V súčasnosti pokročilá technika dokáže ešte viac posilniť validitu tohto hodnotiaceho nástroja (Lánik, M., Gibbons Mitchel, A., 2011). Tiež náborári sa v súčasnosti presúvajú na profesionálne sociálne siete, kde hľadajú vhodných kandidátov na uvoľnené, či novovytvárané pracovné miesta.

V dôsledku meniaceho sa pracovného prostredia, ako aj spoločneskej situácie vznikajú nové povolania, ktoré generácie predtým nepoznali – na pracovnom trhu teda nachádzame napr. tzv. marketingových influencerov, “youtuberov”, “dataminerov” a pod.

Virtualizácia pracovného prostredia prináša výzvy, no má však aj svoje nesporné pozitíva. Nevýhodou je obmedzená fyzická prítomnosť členov tímov, spolupracovníkov a možnosť vzájomnej komunikácie “tvárou v tvár”, čo môže znížiť synergický efekt tímov. Nesporne však negatíva vyvážia pozitívne aspekty a prínosy, akými sú flexibilita, znížené časové a finančné náklady, možnosť skĺbenia súkromného a pracovného života, dynamika, eliminácia nedostatku expertov na konkrétnom geografickom mieste a schopnosť rýchlo reagovať na meniace sa požiadavky globálneho prostredia (Cascio, 1998).

## ZÁVER

Empirické výskumy naznačujú, že medzi generáciami, ich preferenciami a “typickými vzorcami správania” sú isté rozdiely. Inglehart a Baker na základe svojich dlhoročných výskumov naznačujú posun od tzv. “hodnôt prežitia” (survival values) v ekonomicky vyspelých krajinách k hodnotám sebavyjadrenia (self-expression values). Aj domáci praktici z oblasti pracovnej psychológie, náborári a zodpovední za výbery

pracovníkov takisto naznačujú posuny v očakávaniach mladých ľudí vstupujúcich na pracovný trh. Očakávania sú často smerované k vysokým platovým očakávaniam, očakávaniam vyváženosti pracovného a súkromného života (“work-life balance”) a pocitu radosti z práce, t.j. pocitu, že ich práca baví a nielen živí. Zároveň so zmenami v úrovni spoločnosti sa mení aj pracovné prostredie a vďaka rozvíjajúcej sa úrovni technológií sa jeho značná časť virtualizuje.

Sme presvedčení, že je potrebné zaoberať sa zmenami preferencií rôznych generácií, ako aj meniacimi sa podmienkami a kontextom pracovného prostredia, pretože je nutné týmto novým, prichádzajúcim generáciám (a to nielen v súvislosti s pracovným prostredím) rozumieť a nachádzať kompatibilné komunikačné kanály, adekvátne motivačné stratégie, ako aj možnosti efektívnej kooperácie. Pretože nepochopenie špecifik jednotlivých generácií môže mať za následok – v súvislosti s pracovnou psychológiou – ich nespokojnosť, vysokú fluktuáciu a nízky výkon, či well-being (Rényi, B., 2016).

Ako psychológovia v tomto kontexte budeme pripravení na meniace sa prostredie, anticipujme zmenu, aby sme ju mohli viesť a napomáhať jej rozvinúť sa pozitívnym smerom v podobe napríklad budovania nových, potrebných kompetencií nových generácií v budúcnosti. Ako nás inšpiruje aj Cascio (1998), bez predvídania zmeny, bez aktívneho napomáhania a pozitívneho ovplyvňovania diania budeme iba svedkami javov, ktorých nebudeme tvorcami, ale iba pasívnymi prijímateľmi.

## LITERATÚRA

- Aleksieva, N. (2017). Hodnotová orientácia obyvateľov Slovenska na začiatku nového milénia (Bakalárska práca). Paneurópska vysoká škola, Bratislava, Slovenská republika.
- Bannon, S. Ford, K.; Meltzer, L. (2011). Understanding millennials in the workplace. *The CPA Journal*; 81, (11), s. 61-65. New York, USA.
- Cascio, W.F. (1998). The virtual workplace: A reality now. *The Industrial-Organizational Psychologist*, 35 (4). Retrieved from: <http://www.siop.org/tip/backissues/tipapril98/Cascio.aspx>
- Inglehart, R.F. (2008). Changing Values among Western Publics from 1970 to 2006. *West European Politics*, 31 (1–2), 130 – 146. DOI: 10.1080/01402380701834747
- Inglehart-Welzel Cultural map. (n.d.). Retrieved from <http://www.worldvaluessurvey.org/WVSContents.jsp>
- Kasalova, B. (2015). Preference pracovního prostředí v souvislosti s teorií attachmentu (Bakalárska práca). Univerzita Palackého v Olomouci, Olomouc, Česká republika.
- Lánik, M., Gibbons Mitchel, A (2011). Guidelines for cross-cultural assessor training in multicultural assessment centers. In *The Psychologist-Manager Journal*, Vol 14(4), Oct 2011, 221-246.
- Lisá, E., Hannelová, K., Newman, D. (2018). „Očakávania zamestnávateľov na kompetencie absolventov“ In E. Lisá (Ed.), *Očakávania zamestnávateľov na kompetencie absolventov VŠ. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej interdisciplinárnej konferencie konanej na Paneurópskej vysokej škole v Bratislave, dňa 11. apríla 2018* (s.22-



41). Bratislava, Slovenská republika.

Pyöriä, P. , Ojala, S. , Saari, T., Katri-Maria Järvinen, K.-M. (2017). The Millennial Generation: A New Breed of Labour? Sage Open, 1 (7), 1-14. DOI: 10.1177/2158244017697158

Rényi, B. (2016). Hodnotová a motivační orientace tzv. generace Y v České republice (Bakalárska práca). Paneurópska vysoká škola, Bratislava, Slovenská republika.

# TÍNEĎŽERI V ONLINE PRIESTORE: MÔŽE BEZPEČNÝ VZŤAH S RODIČMI DOPOMÔČŤ K BEZPEČNÉMU ONLINE SPRÁVANIU?

## TEENAGERS ONLINE: IS SECURE PARENT-CHILD RELATIONSHIP HELPFUL FOR SECURE ONLINE BEHAVIOUR?

1Veronika KOHÚTOVÁ, 2Marek MADRO, 3Aneta LAUTERBACHOVÁ,  
4Bohuslava HORSKÁ

1,2IPčko, Na vršku 6, 811 01 Bratislava, Slovensko, kohutova@ipcko.sk, marek@ipcko.sk, 3,4Modrá linka, z.s., Anenská 10/10, 602 00 Brno, Česká republika, ann.l@atlas.cz, bohuslava.horska@gmail.com

**Abstrakt:** Cieľom príspevku je priblížiť úlohu vzťahu medzi rodičmi a ich dospievajúcimi deťmi v rizikovitom online správaní a problémovom využívaní internetu. Výskumný súbor je tvorený 100 respondentmi vo veku od 12 do 16 rokov ( $M=14,03$ ,  $SD=1,38$ ) a 100 respondentmi – rodičmi dospievajúcich detí, vo veku od 33 do 57 rokov ( $M=42,67$  roka,  $SD=4,64$ ) z Čiech a Slovenska. Vo výskume bol využitý dotazník vzťahu s rovesníkmi a rodičmi (IPPA, Armsden, Greenberg, 2009) - časť o vzťahu s rodičmi, dotazník zameriavajúci sa na problémové využívanie internetu a rizikové online správanie. Výsledky výskumu naznačujú, že vyššia dôvera a komunikácia a menšie odcudzenie vo vzťahu medzi rodičmi a deťmi súvisí s menšou mierou rizikového online správania. Podobne vyššia dôvera a menšie odcudzenie súvisí s menšou mierou problémového užívania internetu. Rodičia majú relatívne dobrú predstavu o tom, ako sa ich dospievajúce deti správajú na internete a ako problémovo využívajú internet. 50% dospievajúcich respondentov uvádza prvú registráciu na sociálnu sieť pred 12 rokmi. S väčšinou priateľov na sociálnych sieťach sa poznajú osobne. S neznámymi ľuďmi sa cez sociálne siete väčšina dospievajúcich zoznamuje len párkrát za rok (36%) alebo sa nezoznamuje vôbec (38%).

**Kľúčové slová:** Dospievajúci; Vzťah s rodičmi; Internet; Sociálne siete

**Abstract:** The aim of this study is to describe the role of parent-child relationship in the risky online behaviour and internet overuse. Sample consisted of 100 respondents, 12-16 years old ( $M=14,03$ ,  $SD=1,38$ ) and 100 respondents – parents of the children, 33-57 years old ( $M=42,67$ ,  $SD=4,64$ ) from Czech Republic and Slovakia. Inventory of parents and peer attachment (IPPA, Armsden, Greenberg, 2009)- parent attachment part, inventory of internet over use and risky online behaviour were used. Results show, that higher trust and communication and smaller alienation in parent-child relationship is related to less online risky behaviour. Similarly, more trust and less alienation is related to less Internet over use. The parents have relatively good knowledge about online behaviour and problematic internet over use of their children. 50% of youth respondents register on the social network site before they reach 12 years. Most online friends are known to them also personally. Most young people never (38%) or just a few times a year (36%)

*meet online with unknown people.*

**Keywords:** *teenagers; Parent-child relationship; Internet; Social network sites*

## ÚVOD

Internet a prostredie sociálnych sietí predstavuje v súčasnej dobe bežné prostredie, v ktorom sa pohybujú nie len dospelí, dospievajúci ale vo veľkej miere aj deti. Internet sa stal súčasťou dospievania. Cez internet vyhľadávajú dôležité informácie, pripravujú si projekty do školy, pozerajú filmy a počúvajú hudbu, komunikujú a mnoho iného. Dospievajúci mladí ľudia strávia veľkú časť svojho voľného času na sociálnych sieťach (Notley, 2009). V období dospievania je toto správanie možné považovať za normálne. Potrebujú priateľov a prijatie rovesníkmi. Proces socializácie je významný pre psychosociálny vývin, v čase hľadania identity, odpútavania sa od rodičov, hľadania nezávislosti a vytvárania prvých romantických vzťahov. V minulosti socializácia prebiehala najmä v komunitách a vo fyzickom prostredí mladých ľudí. Dostupnosť internetu túto hranicu narušila. Mladým ľuďom sa naskytla možnosť nájsť priateľov s podobnými záujmami, s ktorými by sa vo svojom fyzickom prostredí nestretli. Avšak, väčšinu online priateľov tvoria priatelia z fyzického prostredia (Boyd, 2008) a sociálne siete skôr posilňujú existujúce vzťahy (Vakenburg, Peter & Schouten, 2006). Sociálna sieť tak môže byť vnímaná ako „ihrisko“, na ktorom sa stretávajú s priateľmi.

Napriek mnohým výhodám a príležitostiam, ktoré internet prináša, zhrnuté napríklad vo výskume Notley (2009), prináša tiež nástrahy, podobne ako fyzický svet okolo nás. Boyd a Ellison (2007) uvádzajú, že mnoho mladých ľudí si je nástrah online priestoru vedomých a vedome sa snažia tieto riziká eliminovať.

V procese socializácie sa mladí ľudia učia žiť vo svete. Rodičia im v tomto procese pomáhajú, poskytujú im emocionálne spojenie, bezpečie, ako aj model, ktorí môžu napodobňovať. Učia sa regulovať svoje správanie, vyjadrovať emócie, mať reálne očakávania od situácií a vzťahov (Gray & Steinberg, 1999). Majú však rodičia dosah na to, ako sa ich deti v online priestore správajú, aby tak mohli predchádzať rizikám?

Problémové využívanie internetu alebo rizikové online správanie sa na internete, môže byť podľa Liu a kolegov (2013) považované za deviantné správanie. Podľa teórie sociálnej kontroly môže blízky vzťah dieťaťa s rodičom inhibovať problémové správanie tým, že sa deti obávajú dopadu svojho nevhodného správania na vzájomný vzťah s rodičmi (Hirschi, 1969). Blízky vzťah medzi rodičmi a deťmi zároveň vytvára atmosféru dôvery, v ktorom majú rodičia väčší priestor na komunikáciu s dieťaťom o nástrahách, možnostiach a najmä vytvárajú priestor v ktorom sa dieťa môže na rodičov v akejkoľvek situácii obrátiť. Spoločne tak môžu rodičia pevným a blízkym vzťahom chrániť dieťa pred problémovým a rizikovým správaním na internete.

V našom výskume sa zameriavame na správanie sa mladých ľudí v online priestore a ich vzťah s rodičmi. Cieľom nášho výskumu bolo zistiť, či vzťah s rodičmi súvisí s mierou rizikového online správania a problémového využívania internetu, ako aj identifikovať či rodičia poznajú online správanie svojich dospievajúcich detí.

## METÓDY

Výskum bol realizovaný na vzorke 200 respondentov. 100 respondentov vo veku 12-16 rokov (priemerný vek 14,03 roka,  $SD=1,38$ ), 46% žien, zo Slovenska (50%) a Čiech (50%) a 100 respondentov vo veku od 33 do 57 rokov (priemerný vek 42,67 roka,  $SD=4,64$ ) 72% žien zo Slovenska (50%) a Čiech (50%), ktorí boli rodičmi dospelých respondentov. Respondentom boli dané informované súhlasy, pričom všetci rodičia súhlasili s účasťou ich detí vo výskume. Dotazníky boli administrované osobne, pričom rodičia a dospelí vyplňali dotazníky nezávisle od seba.

Dotazník vzťahu s rodičmi (Inventory of parent and peer attachment, Arm-  
sden, Greenberg, 2009) – 28-položkový dotazník obsahuje 3 škály – Dôvera, Komuni-  
kácia, Odcudzenie. Vytvorené sú 3 verzie - vzťah s rovesníkom, vzťah s matkou, vzťah  
s otcom. Vo výskume boli použité len verzie vzťah s otcom a vzťah s matkou. Vzťah  
hodnotili dospelí respondenti. Vzhľadom na dĺžku finálnej batérie vyplňali len  
vzťah s tým rodičom, ktorý sa rovnako zúčastnil výskumu. Položky pre vzťah s otcom  
a matkou boli obsahovo totožné.

Dotazník zameraný na rizikové online správanie a problémové využívanie in-  
ternetu dieťaťom – dotazník zameriavajúci sa na rizikové online správanie (napr. Ako  
často sa ti stane, že vidíš obrázky, fotky, videá, ktoré pre Teba nie sú vhodné?; Ako často  
sa ti stáva, že odklikneš „Áno, mám 18 rokov (prípadne 15), aj keď ich nemáš?“) a  
problémové využívanie internetu (Např. Ako často sa ti stáva, že sa na sociálnej sieti, pri  
pozieraní videí, alebo hier „zasekneš“, až je ti to nepríjemné?; Ako často sa ti stáva, že v  
priebehu dňa opakovane otváraš sociálnu sieť, či na nej nie je niečo nové?“). Dotazník  
bol vyplňaný dospelými, ako aj rodičmi o činnostiach ich dospelých detí.

Súčasťou dotazníkovej batérie boli demografické otázky, ako aj otázky zame-  
riavajúce sa na vek prvej registrácie na sociálnu sieť, počet priateľov na sociálnej sieti  
a zoznamovanie sa s cudzími ľuďmi cez sociálne siete.

## VÝSLEDKY

S cieľom zistiť, či súvisí vzťah rodičov s deťmi a problémové využívanie in-  
ternetu a rizikové online správanie dospelých, sme využili Pearsonove korelačné  
analýzy. Zistili sme, že problémové využívanie internetu signifikantne negatívne kore-  
luje s dôverou a pozitívne s odcudzením. Rizikové online správanie signifikantne neg-  
atívne koreluje s dôverou a komunikáciou a pozitívne s odcudzením. Konkrétne hodnoty  
uvádžame v tabuľke 1.

	IPPA - Dôvera	IPPA- Komunikácia	IPPA - Odcudzenie
Rizikové online správanie	-0,313**	-0,388***	0,410***
Problémové využívanie internetu	-0,252*	-0,194	0,256**

Pearsonove korelačné koeficienty, \* $p<0,05$ ; \*\* $p<0,01$ ; \*\*\* $p<0,001$

TAB 1 Vzťah rodič-dieťa, Rizikové online správanie, Problémové využívanie internetu

S cieľom zistiť, či existuje vzťah medzi tým, ako hodnotili dospelávajúci svoje rizikové online správanie a problémové využívanie internetu a tým, ako toto správanie dospelávajúcich hodnotili rodičia, sme využili rovnako Pearsonove korelačné analýzy. Zistili sme, že je signifikantný stredne silný pozitívny vzťah medzi hodnotením dospelávajúcich a hodnotením ich rodičov. Konkrétne hodnoty uvádzame v tabuľke 2.

TAB 2 Rizikové online správanie, Problémové užívanie internetu – hodnotenie dospelávajúcimi deťmi x hodnotenie rodičmi

	Rizikové online správanie (hodnotené dospelávajúcimi deťmi)	Problémové využívanie internetu (hodnotenie rodičmi)
Rizikové online správanie (hodnotenie dospelávajúcimi deťmi)	0,442**	X
Problémové využívanie internetu (hodnotené dospelávajúcimi deťmi)	X	0,483**

Pearsonove korelačné koeficienty, \*\*p<0,001

Zisťovali sme tiež vek dospelávajúcich, v ktorom si založili svoj prvý profil na sociálnej sieti. Pre prehľadnosť sme získané údaje rozdelili na skupinu tých, ktorí sa prihlásili pred 12-tym rokom, tých, ktorí sa prihlásili vo veku 12 a viac rokov a skupinu tých, ktorí nemajú profil na žiadnej sociálnej sieti. V tabuľke 3 uvádzame hodnoty uvedené dospelávajúcimi a predpoklad ich rodičov. 15% rodičov uviedlo odhadovaný nižší vek prvej registrácie na sociálnej sieti, 46% uviedlo vyšší vek prvej registrácie a 39% rodičov uviedlo rovnaký vek, v ktorom sa ich dieťa zaregistrovalo na sociálnu sieť/vytvorilo si profil.

TAB. 3 Vek prvej registrácie na sociálnu sieť

	Odpoveď dieťaťa	Predpoklad rodiča
Menej ako 12 rokov	50%	35%
Viac ako 12 rokov	38%	55%
Bez registrácie na SNS <sup>1</sup>	12%	10%

<sup>1</sup>Online sociálna sieť

Zamerali sme sa na počet priateľov, ktorý majú dospelávajúci na sociálnej sieti, ktorú bežne využívajú, ako aj na to, koľko z týchto priateľov osobne poznajú. Priemerný počet priateľov a počet tých, ktorých osobne poznajú, uvádzame v tabuľke 4. Z rodičov 63% uviedlo menší počet priateľov, 21 % rodičov uviedlo väčší počet priateľov. Presný počet priateľov svojich detí uviedlo 16% rodičov.

TAB. 4 Počet priateľov na sociálnej sieti

	Odpooveď dieťaťa	Predpoklad rodiča
Počet priateľov na SNS	210	126
Počet priateľov na SNS, ktorých osobne pozná	175	97

Dospievajúcich respondentov sme sa pýtali na to, ako často sa im stáva, že sa zoznamujú s niekým, koho osobne nepoznajú. S cudzími ľuďmi sa vôbec nezoznamuje 38% dospievajúcich, rodičia v 45% predpokladali, že sa s cudzími ľuďmi nezoznamujú. Konkrétne hodnoty uvádzame v Tabuľke 5.

TAB 5. Percento dospievajúcich detí ktorý sa spoznávajú s cudzími ľuďmi na sociálnej sieti

	Odpooveď dieťaťa	Predpoklad rodiča
Každý deň	2%	1%
Párkrát za týždeň	13%	5%
Niekoľkokrát za mesiac	11%	8%
Párkrát za rok	36%	41%
Vôbec	38%	45%

## DISKUSIA

Cieľom nášho výskumu bolo zistiť súvislosť medzi vzťahom medzi rodičmi a deťmi a správaním sa dospievajúcich detí v prostredí internetu a sociálnych sietí. Zamerali sme sa tiež na to, či majú rodičia reálnu predstavu o rizikovom online správaní a problémovom využívaní internetu svojich dospievajúcich detí. Zistili sme, že čím lepšiu komunikáciu a dôveru majú rodičia so svojimi deťmi, tým sa dospievajúce deti správajú online menej rizikovo. Naopak, čím odcudzenejší je ich vzájomný vzťah, tým rizikovejšie sa dospievajúci online správajú. Podobne tak, dôvera vo vzťahu medzi rodičmi a deťmi napomáha menej problémovému využívaniu internetu. Naopak, odcudzenie sa, toto problémové využívanie zvyšuje.

Naše zistenia podporujú predpoklad, že blízky a pevný vzťah medzi rodičmi a ich deťmi dokáže chrániť mladých ľudí od rizikového a problémového správania (Lui, 2013). Lepšia a kvalitnejšia komunikácia medzi rodičom a dospievajúcim dieťaťom umožňuje vytvoriť priestor, v ktorom môžu spoločne hovoriť o možnostiach, ako aj rizikách online prostredia. Kvalitná komunikácia spolu s vytvorenou dôverou medzi rodičom a dieťaťom zároveň zvyšuje pravdepodobnosť, že sa v ťažkostiach, neistotách alebo s negatívnymi skúsenosťami v online prostredí obráti na rodičov, namiesto toho, aby problémy riešilo „na vlastnú päsť“. Naopak, vysoká miera odcudzenia medzi rodičmi a dospievajúcimi deťmi môže podľa našich výsledkov zvyšovať problémové využívanie internetu a rizikové online správanie. Odcudzenie sa medzi rodičmi a deťmi vytvára priepasť, kvôli ktorej je náročné hovoriť o rizikách internetu a tak naučiť dieťa správať sa zodpovedne. Zároveň je pre dospievajúce dieťa náročné prísť v ťažkostiach za rodičom. Kvôli odcudzeniu rodiča prestávajú byť osobami v živote dospievajúceho človeka, ktoré nechcú sklamať a tak sa môžu v online prostredí správať disinhibovane,

pretože nevnímajú strach z hnevu, či sklamaní rodiča. Odcudzenie môže zvyšovať tiež mieru problémového využívania internetu, ktoré mladý človek využíva ako útek pred nedostatkom rodičovskej lásky a pozornosti. Uťahuje sa do online sveta, kde hľadá ľudí ochotných počúvať a tráviť s nimi čas.

Okrem súvislosti vzťahu s rodičmi sme sa zamerali na to, či rodičia poznajú rizikové a problémové online správanie sa svojich dospievajúcich detí. Zistili sme stredne silný vzťah medzi problémovým využívaním internetu detí a hodnotením tohto správania rodičmi, ako aj stredne silný pozitívny vzťah medzi rizikovým online správaním a hodnotením tohto správania rodičmi. Môžeme teda povedať, že rodičia majú do istej miery predstavu o tom, ako sa ich deti v prostredí internetu a sociálnych sietí správajú. Predstava rodičov však môže byť skreslená nedostatkom informácií alebo ich nepresnosťou, hoci sa o dôležitých veciach ohľadne online správania spolu môžu rozprávať.

V súvislosti s predstavou rodičov o správaní sa na sociálnych sieťach, sme sa zamerali na vek, kedy si dospievajúce deti založili prvý profil na sociálnej sieti, počet priateľov na sociálnej sieti a frekvenciu zoznamovania sa s cudzími ľuďmi prostredníctvom sociálnych sietí.

Minimálny vek registrácie na sociálnu sieť bol donedávna na úrovni 12 rokov, preto sme aj naše výsledky rozdelili na vek pod a nad túto hranicu. Zistili sme, že 50% respondentov si založilo profil vo veku nižšom ako je 12 rokov. Vo veku 12 a viac si profil založilo 38% respondentov a 12% respondentov do dňa výskumu nebolo zaregistrovaných na žiadnej sociálnej sieti. Hoci existuje určitá hranica, od kedy by mladí ľudia mohli byť na sociálnych sieťach, túto hranicu je ľahké obísť. Do online sveta vstupujú aj deti pod 12 rokov, ktoré majú menšie schopnosti sebareflexie a vyhodnotenia prípadných rizík. Len 39% rodičov vedela presný vek, v ktorom ich dieťa vstúpila do sveta online sociálnych sietí. Až 46% rodičov bolo naopak presvedčených, že ich deti si profil založili vo vyššom veku, ako uviedli deti.

Priatelia sú v období dospievania dôležití. Pri odpútavaní sa od rodičov, získavajú priatelia stále prednejšie miesto. V období dospievania zvyknú mať mladí ľudia relatívne veľké množstvo priateľov, čo sa odráža aj na počte online priateľov. Priemerný počet, ktorý udali naši respondenti bol 210 priateľov. Z tohto počtu bolo priemerne 175, ktorých poznali aj osobne. V súlade s tvrdením Boyda (2008) sa dá povedať, že hoci mladí ľudia spoznávajú priateľov v online priestore, prevažná väčšina z nich sú stále kamaráti zo školy a okolia. Až 63% rodičov očakávalo, že ich deti budú mať menej priateľov, väčší počet očakávalo 21% a presným počtom sa trafilo 16% rodičov. Výsledky naznačujú, že nie všetci rodičia vedia o tom, koľko priateľov má ich dieťa na sociálnej sieti. Na druhej strane je len náročné určiť presný počet priateľov aj napriek tomu, že rodičia s deťmi komunikujú aj o správaní sa v online priestore.

Vnímaným rizikom správania sa na sociálnych sieťach, býva považované spoznávanie sa s cudzími ľuďmi online. Hoci Boyd (2008), v súlade s našimi výsledkami naznačuje, že väčšina priateľov je z fyzického okolia, naše výsledky zároveň poukazujú, že určité percento priateľov sú aj ľudia, s ktorými sa osobne nepoznajú. Podľa našich zistení sa len 38% vôbec nezoznamuje s ľuďmi prostredníctvom internetu. Zoznamovanie sa cez internet sa však nezdá byť rozšírené. Podľa našich výsledkov sa najviac (36%) zoznámi

s niekým, koho osobne nepozná len párkrát za rok. Predpoklad väčšiny rodičov v zoznamovaní sa s neznámymi ľuďmi je, že dospievajúce deti sa takto nezoznamujú vôbec (45%) alebo len párkrát za rok (41%).

Výsledky nášho výskumu naznačujú, že vzťah s rodičmi napomáha bezpečnému online správaniu a bezproblémovému využívaniu internetu. Zároveň majú rodičia v otázkach rizik a problémového správania relatívne reálnu predstavu o správaní sa ich dospievajúcich detí v online priestore. Naše výsledky podporili tiež tvrdenie, že mladí ľudia majú na sociálnych sieťach stále viac priateľov, ktorých poznajú aj osobne a s cudzími sa veľmi často nezoznamujú. To, čo vnímame ako negatívne je však nízky vek, v ktorom mladí ľudia vstupujú do prostredia sociálnych sietí, často pravdepodobne bez vedomia rodičov, či dospelých, ktorí by ich mohli usmerniť. Naše výsledky prinášajú vlnu do správania sa dospievajúcich mladých ľudí, no prínosom by bolo zopakovanie výskumu na väčšej reprezentatívnej vzorke.

## ODPORÚČANIA NAMIESTO ZÁVERU

Budovať a udržiavať vzťah s dospievajúcim dieťaťom je náročné. O to viac, že v súčasnosti trávia množstvo svojho času v online priestore, ktorý pre mnohých rodičov predstavuje menej známy a nepredvídateľný priestor. Odporúčania, ktoré v článku uvádzame môžu byť jednou z ciest, ako sa dostať bližšie k svojmu dospievajúcejmu dieťaťu.

Mladí ľudia trávia na internete viac času, ako ich rodičia či ďalší dospelí. Venujú sa mnohým činnostiam, neraz viacerým súčasne. Generácie rodičov v porovnaní s mladými ľuďmi využíva internet inak. Hoci pre dospelých môže byť svet internetu menej zaujímavý, záujem o to, čo zaujíma deti môže byť nápomocný. Odsúdenie záujmov, vyjadrovanie nedôležitosti sveta detí vedie k bariére a odcudzeniu. Naopak, záujem vytvorí dôležitý priestor, v ktorom môžu byť spoločne rodičia so svojimi dospievajúcimi deťmi.

Deti radi objavujú. Na začiatku dospievania, keď zažívajú záujem, sú ochotní sa o svoje objavy deliť. Tieto drobné momenty, kedy sa dieťa samo chce o internete a o tom, čo tam videlo hovoriť, treba využiť. Vytvára sa tak dôležitý priestor pre rozhovor, v ktorom môžu rodičia zistiť veľa o tom, ako premýšľa a nad čím uvažuje.

Svet dospievajúcich detí je veľmi bohatý. Avšak, čím staršie budú, tým menej budú o svojom svete rozprávať. Využite čas, kým o tom, čo zažíva rozprávať chce. Pýtajte sa so záujmom, rozvíjajte diskusiu a vytvorte priestor na rozhovor, aby sa dospievajúce dieťa naučilo, že priestor na rozhovor doma má.

Či to chceme, alebo nie, dospievajúce deti sú častokrát na internete šikovnejší, ako rodičia. V období 12-16 rokov je vhodné pýtať sa na rady, odporúčania a pomoc. Okrem možnosti získania pomoci, dospievajúce dieťa získava pocit zodpovednosti a vidí, že mu rodič dôveruje a váži si jeho schopnosti, čo môže vzájomný vzťah opäť prehĺbiť.

Vzťah môže prehĺbiť aj rešpekt, ktorý dospievajúcejmu dieťaťu dáme. Jednou z možností je rešpektovanie času, kedy s niekým komunikuje online. Pre mnohých mla-



dých predstavuje online komunikácia rovnakú dôležitosť, ako rozhovor s niekým tvárou v tvár. Uvedomenie si skutočnosti, že hoci komunikuje len online, no tento rozhovor môže byť pre neho subjektívne dôležitý, môže pomôcť k vzájomnému rešpektu.

Bezpečnosť a bezproblémovosť správania dospievajúcich detí je pre rodičov prirodzene dôležitá. Mladí, ktorí majú so svojimi rodičmi blízky a pevný vzťah sa online správajú bezpečnejšie, než tí, ktorých vzťah je problémový. Hlavným odporúčením je najmä budovanie blízkeho vzťahu a získavanie dôvery mladého človeka.

## LITERATÚRA

Boyd, D.M. (2008). None of this is real: Identity and participation in friendster. In J. Karaganis (Ed.) „None of this is real“ Structures of participation in digital culture. Social Science Research council.

Boyd, D.M. & Ellison, N.B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of computer-mediated communication*, 13(1), 210-230.

Gray, M.R. & Steinberg, L. (1999). Unpacking authoritative parenting: Reassessing a multidimensional construct. *Journal marriage and the family*. 61(3), 574-587.

Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Barkley, CA: University of California Press.

Liu Q.X., Fang, X.Y., Zhou, Z.K., Zhang J.T. & Deng, L.Y. (2013). Perceived Parent-Adolescent relationship, perceived parental online behaviors and pathological internet use among adolescents: Gender-specific differences. *PLoS One*. 8(9), e75642.

Notley, T. (2009). Young people, online networks, and social inclusion. *Journal of computer-mediated communication*. 14, 1208-1227.

Valkenburg, P.M.; Peter, J. & Schouten, A.P. (2006). Friend networking sites and their relationship to adolescent's well-being and social self-esteem. *Cyberpsychology and behavior*.9(5), 584-590.

# ŠTUDENTI SA LEPŠIE UČIA Z KNÍH AKO Z OBRAZOVIEK.

## LEARNING PERFORMANCE IS BETTER WHEN THE STUDENTS LEARN FROM BOOKS COMPARED TO E-LEARNING FROM MONITORS.

**Mária TÓTHOVÁ ŠIMČÁKOVÁ**

projekt [www.detinanete.sk](http://www.detinanete.sk), [poradnapsychologa@gmail.com](mailto:poradnapsychologa@gmail.com)

**Abstrakt:** *Súčasní žiaci a študenti sa považujú za digitálne adoptovaných alebo generácie, ktorá vyrastala obklopená technológiami. Učitelia, rodičia, široká verejnosť uznali technologický vplyv, zareagovali a umožnili im prístup k mnohým vymoženostiam už v útlom veku detí. Máme v projekte Deti na nete už 10 ročné skúsenosti a prieskumy ako to na Slovensku vyzerá v realite detí, rodičov a škôl. V tomto príspevku sa inšpirujeme a hľadáme odpovede k otázke čítania a porozumení textu. Dokážeme deťom pomôcť s učením práve obrazovkami? Skúsime si na to spoločne odpovedať.*

**Príučové slová:** *digitálne technológie, učenie, čítanie, porozumenie textu*

**Abstract:** *Contemporary pupils and students are considered as digitally adapted: a generation which grew surrounded by digital technology. Teachers, parents and public at large have recognized the influence of technology, they responded and have enabled the access to many digital conveniences since babyhood. With the project „Children on the Web“ (Deti na nete) we have ten years experience of survey on the real situation in children, parents and schools. In this contribution we are looking for answers related to the topic of reading and comprehension. Can we enhance the learning abilities of children with the help of computer monitors, tablets etc? Let us try to find the answer jointly.*

**Keywords:** *digital technologies, learning, reading, understanding the text*

## UČENIE A ČÍTANIE V DIGITÁLNOH SVETE.

Súčasní žiaci a študenti sa považujú za digitálne vzdelaných a adoptovaných na súčasné podmienky alebo novú, možno prvú generáciu, ktorá vyrastala obklopená technológiami ako smartfón, tablet a elektronické čítačky, počítače. Učitelia, rodičia a zákonodarcovia uznali technologický vplyv a reagovali a deťom do vzdelávania dali informatickú výchovu, mediálnu výchovu a iné.. Vidíme zvýšenie investícií do technológií v triedach, vďaka čomu už nie je neobvyklé, keď sú študenti vybavení technológiami priamo na vyučovaní a prístupom k elektronickému sprostredkovanému obsahu. Napríklad v zahraničí r. 2009 až 2011 americké štáty Kalifornia, Florida schválili zákon vyžadujúci, aby boli všetky školské knihy dostupné v elektronickej podobe do roku 2020.

Trend smeruje k digitalizácii a dá sa predpokladať, že prispôsobenie sa technologickej preferencii študentov sa premietne do zlepšených výsledkov v ich učení či vzdelávaní na školách.

Vedci z oblasti učenia a textového porozumenia Patricia A. Alexander a Lauren M. Singer (University of Maryland) sa zamerali vo svojich výskumných štúdiách na rozdiely v čítaní tlačových a digitálnych médií. Kým nové formy učebných technológií (digitálne obsahy ako texty, obrázky, videá a i.) sú prístupnejšie a jednoduchšie prenosné, bol by omyl očakávať, že študentom lepšie poslúži čítanie z digitálneho média len preto, že ho uprednostňujú.

## RÝCHLOSŤ ČÍTANIA MÁ SVOJU CENU .

Výskum zaznamenal výrazné kontradikcie. Študenti tvrdili, že preferujú a podľa nich sa im darí lepšie, keď čítajú z obrazoviek tabletov a počítačov, čítačiek. Ale ich výkonnosť v skutočnosti skôr utrpela. Zo štúdií vyplynulo, že študenti dokázali lepšie pochopiť tlačené informácie a texty, ktorých dĺžka bola viac ako jedna strana a plynulo pokračovali v čítaní v jednom bloku. Zdá sa, že to súviselo s rušivým účinkom, ktorý sa deje pri posúvaní (scrollovaní) v technologických obrazovkách a malo veľký vplyv na chápanie a porozumenie textu. Zistilo sa, prekvapujúco, že niekoľko sa ukázali aj rôzne úrovne porozumenia alebo času čítania dokumentu.

Na preskúmanie modelov sa realizovali daní autori tri štúdie v priebehu rokov 2016-2017, ktoré sledovali schopnosť rozumieť informáciám na papieri a na obrazovke. Študenti najprv hodnotili vlastné názory, čo je pre nich lepšie a ako to vnímajú. Po prečítaní dvoch pasáží vybraného textu (jednej online a druhej tlačenej) dostali niekoľko úloh: opis hlavnej myšlienky, uvedenie kľúčových bodov a poskytnutie akéhokoľvek relevantného obsahu, na ktorý si vedeli spomenúť. Nakoniec sa mali sami pokúsiť a sebareflexiu na svoj výkon.

Objavilo sa niekoľko kľúčových zistení, ktoré odhalili a potvrdzovali hypotézy v rozdieloch medzi čítaním tlačeného a digitálneho obsahu:

- študenti vo výraznej väčšine dávajú prednosť digitálnemu čítaniu,
- čítanie z digitálnych obrazoviek sa ukázalo ako podstatne rýchlejšie ako pri čítaní tlačeného textu,
- študenti hodnotili svoje chápanie pri online čítaní pozitívnejšie ako pri tlači,
- paradoxne : porozumenie textu podľa bolo lepšie pri tlačenej verzii,
- pri všeobecných otázkach na pochopenie hlavnej myšlienky textu bolo porozumenie rovnaké,
- pri špecifických otázkach bolo porozumenie podstatne lepšie, ak účastníci čítali tlačený text.

Z týchto zistení môžeme vyvodit' ( autori doporučujú) výstupy, ktoré môžu byť poskytnuté učiteľom, rodičom a študentom o preferencii či odmietaní tlačeného textu v čoraz digitálnejšom svete:

### 1. Zvážte účel

Čítame a pracujeme z textom z mnohých dôvodov. Niekedy hľadáme odpoveď na

konkrétnu otázku, inokedy si chceme prezrieť noviny kvôli čerstvým udalostiam. Keď sa chystáme prečítať si článok alebo knihu v tlačenej či digitálnej podobe, mali by sme si spomenúť, prečo čítame. Pravdepodobne existuje rozdiel v tom čo a pri akom médiu najlepšie funguje.

## 2. Analyzujte úlohu

Jedno z najpresvedčivejších zistení výskumu je, že pre niektoré úlohy nie je typ média dôležitý. Ak sa od študentov chce, aby pochopili a zapamätali si hlavnú ideu alebo obsah, nepreváži forma textu pred druhou digitálnou. Ale keď čítanie vyžaduje väčšiu angažovanosť a hlbšie porozumenie, viac sa osvedčuje a mala by sa preferovať ešte stále forma tlačaná. Učítelia i študenti by mali vedieť, že ich schopnosť porozumieť je ovplyvnená prostredím, ktoré si pre čítanie zvolia (papier či obrazovka). Znížil by sa tým rozdiel, kde pri študentskom názore o vlastných schopnostiach prevládal názor, že čítajú vždy rovnako, a viedlo by to k pochopeniu ich reálneho čítacieho výkonu.

## 3. Spomaľte pri čítaní

V jednom experimente sa vytvorili škály a skupiny študentov na základe toho, ako čítajú a chápu tlačene a digitálne texty. Medzi nimi bola aj skupina, ktorá skutočne text pochopila, aj keď sa presunula z čítania tlačeného na digitálne. To, čo odlišovalo túto atypickú vzorku bolo, že v skutočnosti čítala pomalšie. Vyplýva z toho, že nebrali jednoduchosť digitálneho textu za samozrejmu a ich čítanie nebolo týmto zrýchlené. Ak vyvodíme záver z výsledkov danej skupiny, tak by sme študentov mohli naučiť a nasmerovať, aby bojovali proti sklonu „prelietavať“ rýchlo cez online články a čítať pomaly.

## 4. Textové dôvody a spomienky

Existovať ekonomické a environmentálne dôvody pre šetrenie papiera, s tým musíme súhlasiť. Ale existujú knihy a články, ku ktorým sa človek pravidelne vracia. Tieto opotrebované stránky obsahujú informácie a riadky textu „okorenené“ otázkami a reflexiami čítajúceho. Je náročné predstaviť si podobnú úroveň angažovanosti pri digitálnom texte, hoci dnešná generácia je technologicky zdatná.

**Záverom** podotkneme, že nás veľmi upútali závery výskumu, lebo ukazujú aj nami prakticky nadobudnuté skúsenosti z práce z deťmi a ich poruchami v čítaní v našej psychologicko-praxi. Vidíme, že prechod smerom k online čítaniu bude naďalej pokračovať a netreba tlmiť možnosti či vymoženosti online textov a čítania. Cieľom je skôr pripomenúť mladým ľuďom ako digitálnym nadšencom, že v ich vzdelávaní a učení, práci s textom stále vidíme význam tlačeného slova.

Technológie nás obklopujú v každodennom živote a pre mladého človeka v budúcnosti je dôležité, aby s nimi vedel pracovať a zaobchádzať. Bez počítačovej gramotnosti bude jeho uplatnenie na trhu práce náročné. Na to, aby boli generáciou, ktorá je informaticky gramotná ide o schopnosť riešiť problémy a úlohy pomocou obrazovky, zahŕňujúce vhodné návyky, pozitívne postoje a hodnoty v súvislosti s technológiami. Učme a vzdelávajme deti a študentov tomu, aby technológie a digitálny svet nekladali

bez rozmyslu do svojho života. Tým za zaoberá stránka [www.detinanete.sk](http://www.detinanete.sk).

## LITERATÚRA

Reading on Paper and Digitally: What the Past Decades of Empirical Research Reveal

Lauren M. Singer, Patricia A. Alexander, First Published July 21, 2017

Reading Across Mediums: Effects of Reading Digital and Print Texts on Comprehension and Calibration . Lauren M. Singer & Patricia A. Alexander Pages 155-172 |

Published online: 09 Mar 2016

[www.detinanete.sk](http://www.detinanete.sk)

**ŠKOLSKÝ PSYCHOLÓG  
AKO AKTÉR A PODPOROVATEĽ DUŠEVNÉHO ZDRAVIA  
V ŠKOLÁCH**

# POSLANIE ŠKOLY V STAROSTLIVOSTI O DUŠEVNÉ ZDRAVIE ŽIAKOV

## ROLE OF SCHOOLS IN THE MENTAL HEALTH CARE OF PUPILS

Štefan VENDEL

Prešovská univerzita v Prešove, Prešov  
ips@unipo.sk

Ale prečo je to, že v školách sa vôbec nedotýkali otázky dobrého života?  
Ján Ámos Komenský: Veľká didaktika, 1623

**Abstrakt:** Príspevok rieši dilemu, či škola má vzdelávať alebo starať sa o duševné zdravie žiakov. Výskumy poukazujú na potrebu venovať pozornosť prevencii výskytu duševnej narušenosti a nesprávnych životných návykov. Autor argumentuje, že vzdelávanie zaberá veľkú časť bdelého času detí. A pôsobenie školy má na ich správanie veľký vplyv. Príspevok uvádza charakteristiky tých škôl, ktoré sa tejto úlohy zhostili dobre. Vyzdvihuje tiež dôležitosť spolupráce školy a rodiny v ochrane duševného zdravia žiakov.

**KLúčové slová:** Škola; duševné zdravie; žiaci

**Abstract:** The paper addresses the dilemma whether the school should educate or care for the mental health of pupils. Research has highlighted the need to pay attention to preventing the occurrence of mental disturbance and misconduct. The author argues that education takes a large part of the waking time of children. And the influence of the school has a great influence on their behavior. The contribution shows the characteristics of those schools that have done this job well. It also emphasizes the importance of school and family cooperation in protecting the mental health of pupils.

**Key words:** School; mental health; pupils

## 1 VÝSKYT PSYCHICKÝCH PROBLÉMOV

Výskyt psychických problémov je dnes väčší, než kedykoľvek predtým. Je to jav, ktorý so sebou prináša civilizácia svojím spôsobom života – urbanizáciou, rýchlym životným tempom, zvýšenými požiadavkami na človeka počas jeho vývinu, aj vyššími cieľmi, ktoré sa jedinec snaží vo svojom živote dosiahnuť.

Najväčšie ohrozenie telesného aj duševného zdravia predstavuje nesprávny spôsob života. Zbrklé uvažovanie, snaha „ukázať sa“, vyrovnávať sa dospelým – pre všetko toto sú dospievajúci náchylní k riskantnému správaniu. To môže zahŕňovať napr. experimentovanie s látkami škodlivými zdraviu, ako sú cigarety, alkohol a drogy. Ako ukázali vý-

sledky prieskumu konzumácie alkoholu, ktorý uskutočnila Končeková (1998), k prvým kontaktom s touto látkou, ktorú zaraďujeme medzi drogy zvané sedatíva, dochádza veľmi skoro – už v mladšom školskom veku – a to u 79% chlapcov a 62% dievčat. Preukázaná bola tiež súvislosť medzi ochutnávaním alkoholu a pitím rodičov. Z detí, ktoré už prišli do styku s alkoholom ich 95% uviedlo, že alkohol konzumuje ich otec a 75% uviedlo, že alkohol konzumuje ich matka (tamtiež). Aj ďalší autor, M. Kukura (1998) na základe mapovacieho výskumu v okr. Poprad konštatuje, že do 12 r. veku alkohol nevyškúšalo len 13, 8% opýtaných. Skúsenosti s fajčením cigariet uviedlo 29% žiakov, 7,6% príležitostne užíva iné látky a 16,7% žiakov hrá na hracích automatoch. Ako podotýka Kukura, dá sa predpokladať, že prvé kontakty s alkoholom sa uskutočňujú v rodinách a dokonca pod priamym dozorom a z podnetu rodičov.

## 2 ÚLOHA ŠKOLY V STAROSTLIVOSTI O DUŠEVNÉ ZDRAVIE

Uvedené výskumné zistenia poukazujú na potrebu venovať viac pozornosti prevencii a terapii duševnej narušenosti a nevhodných telesných návykov. A to už v škole, pretože telesné a duševné zdravie žiakov je základom, pre ich ďalší vývin. Napokon, jestvuje aj vzťah, medzi ťažkosťami v učení a psychickými poruchami u detí. Preto pomoc žiakom s ťažkosťami v učení má aj preventívny význam. Týka sa to najmä žiakov so zlým školským prospechom, avšak so schopnosťami na jeho zlepšenie a žiakov, ktorí sa učia pravidelne, ale neefektívne. Cieľom pomoci týmto žiakom je umožniť im dosiahnuť lepšie výsledky v škole aj mimo nej a tým zároveň u nich zvýšiť pocit sebadôvery.

Dnes sa vplyv škôl na psychosociálny vývin detí a potenciál školského systému ako prostriedku k upevňovaniu duševného zdravia uznáva v čoraz väčšej miere. Zvýšená pozornosť v starostlivosti o duševné zdravie detí je venovaná najmä v ostatných dekádach. Je tomu tak preto, že tlaky na dnešné deti sú bezpríkladné. Čoraz viac detí je vystavených stresorom, akými sú: chudoba, zanedbávanie, zneužívanie užívania drog a kriminalita. Výsledkom toho je zväčšujúci sa počet detí, ktoré potrebujú pomoc v oblasti duševného zdravia. Odhaduje sa, že každoročne je to 20% detí a dospelých. A 75 – 80 % mládeže, ktorá potrebuje pomoc v oblasti duševného zdravia ju nedostáva (US Department For Health and Human Services, 1999).

Cieľom tejto starostlivosti je plne integrovať deti a ich rodiny, na ktoré je táto starostlivosť zameraná, do života a sociálnych vzťahov. Vo vyspelých krajinách sa pri školách zakladajú strediska poskytujúce služby v oblasti duševného zdravia (pozri napr. Pumariega a Vance, 1999).

U nás poukázal na dôležitosť poslania školy pri predchádzaní negatívnym javom vo vývine jedinca M. Zelina (2000), ktorý zdôraznil, že „dobré vzdelanie je výbornou prevenciou problémov v správaní, porúch osobnosti a straty zmyslu života“. A na to sa vo výchovnom poradenstve, v prevencii drogovej závislosti, kriminality, alebo pri riešení neprispôsobivosti Rómov často zabúda – dodáva Zelina. Na význam vzdelávania pre zmenu návykov, postojov človeka k svojmu zdraviu, jeho ochrane a pri prevencii chorôb poukázala aj M. Bačová (1998). Podľa tejto autorky je to jedna z úloh školského



aj mimoškolského vzdelávania na našich školách.

Na prvý pohľad nemusí byť zrejme, prečo by školy mali hrať dôležitú úlohu pri prevencii problémov týkajúcich sa duševného zdravia. Koniec koncov, školy duševné poruchy nezapríčiňujú a starostlivosť o duševné zdravie sa medzi cieľmi výchovy a vzdelávania v školskom zákone nenachádza (Zákon o výchove a vzdelávaní...). Takže prečo zlepšovať vplyv školy ako nástroja prevencie duševných problémov?

Predovšetkým preto, že školy hrajú v prevencii dôležitú úlohu. Zraniteľnosť mentálnymi poruchami je vo veľkej miere ovplyvnená životnými okolnosťami ľudí. Vzdelávanie zaberá veľkú časť bdelého času žiakov a to počas celého obdobia ich vývinu. Okrem toho, zážitky zo školy majú na správanie veľký vplyv. Škola neučí len čítať, písať a počítať. Školy vytvárajú spoločenské skupiny detí pracujúcich a hrajúcich sa spolu, na ktoré dozerajú dospelí, ktorí sú pre správanie sa detí modelmi. Tak, či onak, školy by sa mali usilovať o viac, než iba učiť, pretože majú aj výchovný vplyv. A cieľom je, aby tento vplyv bol skôr kladný ako záporný.

Skúsenosti ukazujú, že školy sa tejto úlohy zhostávajú rôzne. Niektoré školy vychovávajúce sociálne znevýhodnené deti dosahujú vo vzdelávaní slabé výsledky, žiaci ktorí tieto školy navštevujú majú vysokú mieru absencií a vysoký výskyt problémov v správaní. Iné školy, ktoré navštevujú žiaci s podobného prostredia, majú dobrú návštevnosť, dosahujú dobré výsledky vo vzdelávaní a majú žiakov pracujúcich v harmonickej atmosfére, ktorí sa správajú vcelku dobre (hoci samozrejme problémových žiakov majú aj najlepšie školy).

Zdá sa, že lepšie fungujúce školy majú niekoľko spoločných charakteristík. V prvom rade sú to vhodné požiadavky kladené na žiakov – vhodný stupeň zaťaženia s vysokými ale citlivo stanovenými očakávaniami na učenie a správanie. Ďalej je to rozumný a účinný spôsob riadenia tried. Nutný je aj istý stupeň disciplíny. Je však lepšie, ak je táto dosahovaná prístupom, v ktorom ocenenia a povzbudenie prevažujú nad trestami, v ktorom učitelia slúžia ako dobrý príklad a kde jestvuje príjemné školské prostredie, v ktorom personál reaguje na osobné potreby žiakov. Nie sú to až také samozrejmosti, ako by sa mohli zdať. Poznám základnú školu, v ktorej žiaci nemajú dovolené – s výnimkou veľkej prestávky - vychádzať počas prestávok z triedy.

Avšak dôležitý je aj spôsob, ako sa zaobchádza so žiakom ako s jednotlivcom. Je užitočné, ak žiaci majú dostatok príležitostí k prevzatiu zodpovednosti a k účasti na diani v škole. Pri rozvíjaní osobnosti môžu byť dokonca efektívnejšie malé školy, v ktorých môžu žiaci vykonávať univerzálnejšie roly, čo vedie k všestrannejšiemu rozvoju osobnosti, ako u žiakov veľkých škôl. Oproti svojim vrstovníkom z veľkých škôl zaujímajú žiaci z malých škôl (pod 300 žiakov) v škole rozmanitejšie a zodpovednejšie pozície. Majú väčší pocit dôležitosti a sú aktívnejší. Pocity zodpovednosti voči daniu v škole je u žiakov malých škôl častejší.

Žiaci osobne veľa získavajú aj z príležitostí, v ktorých sa učitelia aj žiaci podieľajú na spoločných aktivitách (v škole aj mimo nej) tak, aby sa mohli lepšie poznať a naučiť sa oceňovať kladné vlastnosti jeden druhého.

Pedagógovia niekedy diskutujú o tom, či by sa školy mali snažiť o vysokú úroveň výkonu, alebo o to, aby boli príjemným miestom pre žiakov. To je však falošný rozpor.

Žiaci majú sklon pracovať lepšie a naučiť sa viac vtedy, ak majú zo školských zážitkov potešenie. A obrátene, ak sa im v škole dobre vedí, je oveľa pravdepodobnejšie, že sa v nej budú cítiť spokojne. Avšak je tu jeden dôležitý aspekt; totiž to, že žiaci sa líšia svojim školským potenciálom. V škole uspievajú najmä deti s dobrými schopnosťami, sociálne zrelé, svedomité a atraktívne. Je tiež známe, že učiteľky komunikujú najmä s lepšími žiakmi. Tí žiaci, ktorí uvedené vlastnosti nemajú, získavajú v škole menej zážitkov úspechu. Preto je dôležité, aby žiaci boli hodnotení a odmeňovaní za to, čo vedia a nie aby boli trestaní, pretože iní žiaci dosahujú ešte vyššiu úroveň vedomostí.

Tieto úvahy sa týkajú úrovne výkonov celých skupín žiakov. Musíme sa však pýtať aj na to, ako dobré vyučovanie ovplyvňuje aj individuálne dieťa. Ako môže plniť ochrannú funkciu?

Výskumy detí s psychiatrickými rizikami zdôrazňujú, že pri eliminácii účinkov stresu a nešťastia sú dôležité dva typy skúsenosti. Sú to harmonické teplé osobné vzťahy a zážitok úspechu vedúci k pocitu sebadôvery a osobnej výkonnosti. Školy poskytujú príležitosti pre nadväzovanie priateľských vzťahov medzi žiakmi. Ale nielen to. Umožňujú utvárať aj dosť odlišné vzťahy – tie, ktoré si žiaci vytvárajú k dospelým (iným než rodičom), ktorých majú rady a rešpektujú ich. Deti musia byť milované a rešpektované inými.

Školy by mali poskytovať žiakom čo najviac zážitkov úspechu. Tento motív je veľmi silný. Potrebujú ho najmä slabší žiaci, aby sa realizovali v učení a nie v iných, často nevhodných činnostiach mimo školy.

Že tieto faktory v praxi skutočne účinkujú bolo preukázané vo výskume dievčat vychovávaných v nevhodných podmienkach, v ktorých boli rodinné nezhody vystriedané inštitucionálnou výchovou. Nie neočakávane, ako skupina tieto dievčatá vykazovali v dospievaní viac psychických problémov ako normálna populácia. Avšak prekvapujúce bolo to, že výsledok bol význame lepší u tých dievčat, ktoré dobre prospievali v škole. Zdá sa, že uvedomenie si, že sú úspešné v jednej oblasti života viedlo tieto dievčatá k lepšiemu vysporiadaniu sa so stresmi a úlohami, pred ktorými stáli v rôznych oblastiach života neskôr.

Ako sa ľudia vysporiadávajú so stresom, alebo naň odpovedajú, je sčasti vecou sebadôvery a sociálnej podpory, ale sčasti je to tiež výsledok toho, ako sme sa naučili riešiť sociálne problémy. Zdá sa, že toto učenie je najlepšie realizovať v reálnych životných situáciách a že školy majú dôležitú úlohu pomôcť deťom, aby sa týmto spôsobom naučili.

### 3 ŠKOLA A RODINA

Skúsenosti ukazujú, že vyučovanie je oveľa účinnejšie, keď je podporované rodičmi. Väčšina rodičov chce, aby sa ich deťom v škole dobre viedlo, ale veľa rodičov obmedzuje v ich snahe pomôcť deťom nedostatok kvalifikácie. Nemusí sa to však vyskytovať, ak školy venujú pozornosť zapojeniu rodičov do vyučovania a výchovy spôsobom, ktorý skôr zvyšuje ako znižuje zodpovednosť rodičov. Najlepšie to bolo

preukázané v práci jasiel', ale rovnako evidentné je to u starších vekových skupín. Ten istý výskum ukázal zreteľný prínos toho, že rodičov primäli k počúvaniu čítania detí ( a to aj pologramotných rodičov). V neskoršom veku po skončení povinnej školskej dochádzky má rodina takisto dôležitý význam vo vývine zodpovednosti žiaka za jeho učebné výsledky a za jeho ďalšie školské vzdelávanie.

V istých obdobiach života a počas prevratných zmien a kríz spôsobených vonkajšími životnými okolnosťami sú však žiaci vystavení väčším stresom než inokedy, čo umožňuje definovať určité rizikové skupiny. Takouto rizikovou skupinou sú napr. deti čerstvo rozvedených rodičov. A hoci škola nemá možnosť ovplyvňovať rodinné prostredie žiakov, v takýchto prípadoch by mali byť učitelia a spolužiaci pre žiaka pri prekonávaní psychický náročných životných situácií oporou.

Školy by mali do istej miery nahradiť rodičov aj žiakom z narušených rodín. Aj keď nie priamo starostlivosťou a opaterou, ale poskytnutím sociálnej opory a modelov správania, ktoré žiakom z neúplných a zle fungujúcich rodín chýbajú.

Rizikovou skupinou sú aj mladiství so sklonom k fetovaniu a konzumácii drog. Výskum dospievajúcich odhalil niekoľko črt týkajúcich sa sociálnej konformity, na základe ktorých možno predvídať sklon k užívaniu drog už v školskom veku. K fajčeniu, pitiu alkoholu a používaniu iných drog sú náchylnejší tí 14-15-roční, ktorých ich spolužiaci označili za impulzívnych, bezohľadných, nedôveryhodných, bez ambícií a so slabými pracovnými návykmi. Takíto jedinci boli náchylnejší začínať s drogami skôr a boli náchylnejší k tomu, aby sa z nich stali pravidelní užívatelia o 12 rokov neskôr, keď sa stali dospelými. Výskum tiež ukázal, že pravidelné užívanie drog sa tiež spája s odmietaním tradičných hodnôt, zapájania sa do nelegálnych alebo deviantnych foriem správania, narušenými rodinnými vzťahmi, nízkym záujmom o učenie, rebelantstvom, citovými krízami a pocitmi odcudzenia (Smith, 1986).

## ZÁVER

Napriek dôležitosti školy pri prevencii nesprávneho vývinu detí a pri výchove k duševnému zdraviu, od škôl nemožno očakávať, že by mali kompenzovať nedostatky spoločnosti. Predsa však má byť škola silou dobra, z ktorej by mali mať úžitok najmä žiaci zo znevýhodneného sociálneho prostredia. Celkový psychologický vplyv školy je v porovnaní s vplyvom rodiny mierny. Avšak v prevencii majú školy veľkú výhodu v tom, že môžu ovplyvňovať veľa detí a v tom, že spoločnosť má prostriedky k zaisteniu toho, aby školy vytvárali vhodné prostredie pre vzdelávanie a život. Táto výhoda nie je malá, avšak jej potenciál pre prevenciu duševných porúch ešte nie je plne realizovaný.

## LITERATÚRA

Bačová, M. (1998): Trendy vývoja modernej spoločnosti začiatkom 21. storočia: úlohy výchovy a vzdelávania. In: Perspektívy rozvoja vzdelanosti v Prešovskom kraji v kontexte spoločenských premien pri vstupe do 21. storočia. Zb. Prešov: PU, s. 30 – 34.  
Končeková, Ľ. (1998): Konzumácia alkoholu a fajčenia cigariet u detí mladšieho škol-

- ského veku. In: Perspektívy rozvoja vzdelanosti v Prešovskom kraji v kontexte spoločenských premien pri vstupe do 21. storočia. Zb. Prešov: PU, s. 347 – 351.
- Kukura, M. (1998). Monitorovanie žiakov základných a stredných škôl k tabaku, alkoholu a ostatným drogám v okrese Poprad. In: Perspektívy rozvoja vzdelanosti v Prešovskom kraji v kontexte spoločenských premien pri vstupe do 21. storočia. Zb. Prešov: PU, s. 352 – 356.
- Pumariega, A. J. – Vance, H.R. (1999): School – based mental health services. *Psychology in Schools*, Vol 36, Iss. 5, pp. 371 – 378.
- Smith, G. M. (1986): Adolescent personality traits that predict adult drug use. *Comprehensive therapy*, 22, 1986, No. 1, pp. 44 – 50.
- Vendel, Š. (1987): Adolescentná mládež a potreba poradenstva. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. XXII, č. 1, s 33 – 50.
- Zelina, M. (2000): Psychopedagogika na prahu nového tisícročia. In: psychologické poradenstvo na prelome tisícročia. Zb. Košice: PPP .

# SOCIÁLNO-EMOCIONÁLNE ZDRAVIE AKO VÝZNAMNÝ INDIKÁTOR KVALITY ŠKOLY

## SOCIAL-EMOTIONAL HEALTH AS IMPORTANT QUALITY SCHOOL INDICATOR

Eva Gajdošová

Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola, Bratislava

eva.gajdosova@paneurouni.com

**Abstrakt:** Národný ústav certifikovaných meraní SR sa nedávno venoval hľadaniu adekvátnych kritérií kvality slovenskej školy. Z výsledkov, ktoré v prieskume NÚCEM získal, sa potvrdila dôležitosť psychologických kritérií kvality školy. Jedným z významných psychologických ukazovateľov kvality školy je aj duševné zdravie žiakov a učiteľov, najmä jeho súčasť sociálno-emocionálne zdravie. V príspevku sa charakterizuje sociálno-emocionálne zdravie a jeho medzinárodne uznávaný model M. Furlonga z Kalifornskej univerzity, Santa Barbara, USA (2014) s kľúčovými doménami a psychologickými indikátormi, ktoré slúžia ako prediktory a facilitátory žiakovho duševného zdravia. Uvádzajú sa tiež prvé vybrané výsledky skúmania sociálno-emocionálneho zdravia žiakov a učiteľov na Slovensku využitím dotazníka sociálno-emocionálneho zdravia SEHS (Social-Emotional Health Survey) postavenom práve na tomto modeli a možnosti jeho využitia v práci školských psychológov.

**Kľúčové slová:** sociálno-emocionálne zdravie, kvalita školy, psychologické indikátory zdravia, model sociálno-emocionálneho zdravia, školský psychológ

**Abstract:** National Institute for Certified Educational Measurements have recently taken care about seeking the adequate criteria of the Slovak school quality. The NUCEM research results have confirmed the importance of psychological indicators of the school quality. One of the most important school quality psychological indicator is the mental health of students and teachers, especially their social-emotional health. In the article there are the social-emotional health and the international model with domains and psychological indicators by M.Furlon, California University, Santa Barbara, USA (2014) characterized. They serves as the predictors and facilitators of the students mental health. There are also mentioned the first selected results dealing with the social-emotional health of Slovak students and teachers identified by means of the Social-emotional Health Survey built on this model and the possibilities of its application in the school psychologists work.

**Keywords:** social-emotional health, quality of school, psychological indicators, social-emotional health model, school psychologist

# 1 KVALITA ŠKOLY A JEJ INDIKÁTORY

Ministerstvá školstva v krajinách EÚ, rovnako ako aj naše Ministerstvo školstva, výskumu, vedy a športu SR, si postavili v novom miléniu závažnú úlohu - identifikovať štandardy kvality školy a zároveň stanoviť kritériá kvality školy. Odvtedy, čo sú k dispozícii predbežné charakteristiky kvalitnej školy, najmä ekonomické a pedagogické, a čiastočne aj psychologické, sa vynára otázka ich dôležitosti, aj ich posudzovania, merania, ich podpory a rozvoja.

Problém posudzovania kvality školy je však veľmi zložitý, lebo škola sleduje viac cieľov súbežne (Steffens, Bargel, 1993, s. 17–24). Ak zjednodušíme problém kvality školy len na dve kritériá, potom sa môžeme s citovanými autormi pýtať: Máme na kvalitu školy usudzovať predovšetkým na základe jej výsledkov, alebo na základe procesov, ktoré sa v nej odohrávajú? Ak si vyberieme za hlavné kritérium kvality školy výsledky školského vzdelávania (teda orientáciu na produkty), hrozí nebezpečenstvo, že sa tým zapredá kvalita života ľudí v škole. Naproti tomu, ak sa stanú primárnymi kritériami kvality školy vzťahy a interakcie medzi ľuďmi (orientácia na procesy), môže nastať situácia, že sa ľudia budú v škole síce dobre cítiť, avšak nebudú podávať výkony (Steffens, Bargel, 1993, s. 17). Z uvedeného vyplýva potreba viackritériálneho modelu pre posudzovanie kvality školy.

S návrhmi na kvalitnú školu a kvalitnú prípravu žiakov v 21. storočí prichádza celý rad významných inštitúcií ako UNESCO, ISTE (International Society for Technology in Education), Partnership for 21st Century Skills, Microsoft a ďalšie. Pre toto milénium vyzdvihujú také kompetencie, ktoré by sa mali premietnuť do hodnotenia kvality škôl a výberu jej indikátorov:

- práca s informáciami
- kritické myslenie a riešenie problémov
- komunikácia
- spolupráca
- tvorivosť a inovatívnosť.

Sú to takmer všetko kompetencie psychologickéj povahy, čím podčiarkujú nevyhnutnosť uplatňovania a využívania poznatkov psychológie pri výchove a vzdelávaní mladšej generácie 21. storočia.

Dokonca aj OECD (Organizácia pre hospodársku spoluprácu a rozvoj) vo svojom materiáli „Equity and Quality in Education“ zdôrazňuje, že kvalitu dnešnej školy podmieňujú:

- vysokokvalitní učitelia
- efektívne vyučovacie a učebné stratégie
- podporná sociálna klíma v škole
- spolupráca školy, rodiny a komunity (OECD, 20..)

Dôležité je tiež spomenúť výsledky prieskumu NUCEM Národného ústavu certifikovaných meraní vzdelávania SR (Juščáková a kol., 2013) týkajúce sa kritérií kvality slovenskej školy. NUCEM požiadal svojich spolupracovníkov v rámci regiónov Slovenska, aby určili kľúčové javy, vlastnosti, činnosti, ktoré sú príznačné pre život školy

a významne určujú jej kvalitu a usporiadali ich od najdôležitejších po najmenej dôležité. Analýza týchto údajov priniesla zaujímavé výsledky. Najčastejšie uvádzaným názorom vzťahujúcim sa na kritériá kvality školy bola kvalita pedagógov, ich odborná, ale najmä osobnostná zdatnosť. Odpovede respondentov naznačujú, že kvalitná škola by okrem vlastného školského vzdelávacieho plánu mala mať jasne zadefinované smerovanie a ciele, jednoznačnú strategickú víziu a celkovo dobrú koncepciu. Podrobnejším spracovaním sa medzi odpoveďami opýtaných okrem kvality učiteľov vyskytoval aj názor, že kvalita školy súvisí s kompetentnosťou vedenia školy, charakterom medziľudských vzťahov, vzťahom medzi učiteľom a žiakom, vzájomnými vzťahmi v pedagogickom kolektíve, osobným a ľudským prístupom k žiakom, záujmom o problémy žiakov a ochote im pomôcť, podporou a rozvojom ich individuálnych schopností, poskytnutí možnosti žiakovi zažiť úspech. Tretina opýtaných poukázala na úlohu aktívnej spolupráce medzi školou a rodičmi, aktívnej spolupráce rodičov na dianí školy, vzájomnej komunikácie školy a rodiny a podpory zo strany rodičov.

Z výsledkov, ktoré NÚCEM v tomto prieskume získal, sa opäť potvrdila dôležitosť psychologických kritérií kvality školy týkajúcich sa osobnosti a jej socializácie. Sú to však kritériá, ktoré sa dajú relatívne ľahšie odmerať, ale ktoré, ako sa potvrdzuje, sú enormne dôležité pre súčasnosť a budúcnosť vzdelávania a výchovy detí a mládeže a pre dobrý vývoj našej spoločnosti.

Dnešným slovenským školám chýba teoretická a personálna výbava pre evalvaciu a sebaevalvaciu kritérií kvality školy, najmä indikátorov psychologického charakteru. Pomoc je žiaduca najmä v metodológii overenej na experimentálnej vzorke a v dostatku nástrojov na sledovanie indikátorov kvality školy (testy, dotazníky, ankety, postojové škály a i.).

Medzi psychologickými indikátormi kvality školy má už nezastupiteľné postavenie duševné zdravie žiakov a učiteľov, s eminentným dôrazom na jeho súčasť - sociálno-emocionálne zdravie, rovnako ako aj dôležitosť jeho merania psychologickým nástrojom s vysokou reliabilitou a validitou. V príspevku chceme upozorniť na Dotazník sociálno-emocionálneho zdravia SEHS autora M.Furlonga z Kalifornskej univerzity, Santa Barbara, USA (2013) a prvé výsledky výskumov na Slovensku s využitím dotazníka SEHS, ktorý, ako sa potvrdzuje, je efektívnou metódou na meranie duševného zdravia účastníkov výchovno-vzdelávacieho procesu v školách.

## **2 SOCIÁLNO-EMOCIONÁLNE ZDRAVIE ŽIAKOV A UČITEĽOV AKO VÝZNAMNÝ PSYCHOLOGICKÝ INDIKÁTOR KVALITY ŠKOLY**

Svetová zdravotnícka organizácia (World Health Organization – WHO) (2001) chápe duševné zdravie komplexne, a to ako stav telesnej a duševnej pohody, v ktorom si človek uvedomuje svoje schopnosti, dokáže zvládať obvyklý životný stres, môže pracovať produktívne a úspešne.

Kazdin (1993) hovorí o dvoch hlavných oblastiach duševného zdravia. Prvá z nich je absencia dysfunkcie v psychologickej, emocionálnej, behaviorálnej a sociálnej

sfere. Druhou je optimálne fungovanie alebo subjektívna pohoda (well-being) charakterizovaná existenciou osobnostných a interpersonálnych zručností, ktoré podporujú optimálne fungovanie jednotlivca.

Celkove sa odborníci zhodujú v tom, že duševné zdravie je multidimenzionálny koncept, ktorý v sebe zahŕňa rovnako sociálne, psychosociálne, ako i fyzické faktory (Madarasová Geckova, 2014).

Furlong (2012), vychádzajúc z multidimenzionálneho chápania duševného zdravia, vypracoval zmysluplný a veľmi efektívny model sociálno-emocionálneho zdravia. Jeho príprava si vyžiadala štúdium a preskúmanie viacerých konštruktov pozitívnej psychológie, ako sú nádej, sebaúčinnosť, vďačnosť, spokojnosť a zároveň sledovanie ich vzťahu k optimálnemu ľudskému fungovaniu, k duševnému zdraviu a k duševným ochoreniam.

Finálny model Furlonga má 4 kľúčové psychologické domény duševného zdravia (positive mental health domains), ktoré vychádzajú so sociálnej psychológie (napr. Lips, 1995), obrazu seba (Chi-Hung, 2005) a kognitívnej terapie (Dozois, Eichstedt, Collins, Phoenix a Harris, 2012): dôvera v seba samého, dôvera v iných, emocionálne kompetencie, zaangažovanosť v každodennom živote. Furlong (2014) následne výskumne potvrdil, že tieto psychologické domény (psychological building blocks) vysoko korelujú s pozitívnym duševným zdravím. Okrem uvedených štyroch domén obsahuje model sociálno-emocionálneho zdravia aj 12 psychologických indikátorov, ktoré reprezentujú jedinečné pozitívne konštrukty sociálno-emocionálneho zdravia, a ktoré sú s nimi úzko prepojené.

Prvou kľúčovou doménou je sebadôvera, ktorá pozostáva z troch indikátorov postavených na konštruktoch sociálno-emocionálneho učenia (SEL) a opiera sa o teóriu sebadeterminácie: sebaúčinnosť (selfefficacy), sebavedomie a vytrvalosť, ktorú v odbornej literatúre reprezentujú viaceré práce (napr. Bandura, Barbaranelli, Capara, & Pastorelli, 1996; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011; Shechtman, DeBarger, Domsife, Rosier, & Yamall, 2013).

Druhou kľúčovou doménou je dôvera v iných, a tá obsahuje tri indikátory odvodené z konštruktov týkajúcich sa detskej reziliencie: podpora školy, podpora vrstovníkov, podpora rodiny (napr. Larson, 2000; Masten, Cutuli, Herbers, & Reed, 2009; Ungar & Liebenberg, 2011).

Tretou doménou je emocionálna kompetencia, ktorá obsahuje tri indikátory, ktoré tiež vychádzajú z konštruktov sociálno-emocionálneho bádania: regulácia emócií, empatia, sebakontrola v správaní (napr. Greenberg et al., 2003; Zins, Bloodworth, Weissberg, & Walberg, 2007).

Životná zaangažovanosť tvorí poslednú kľúčovú doménu. Tvoria ju tiež tri indikátory, ktoré vychádzajú z konštruktov pozitívnej psychológie: vďačnosť, nadšenie a optimizmus (napr. Furlong, Gilman, & Huebner, 2014; Kirschman, Johnson, Bender, & Roberts, 2009).

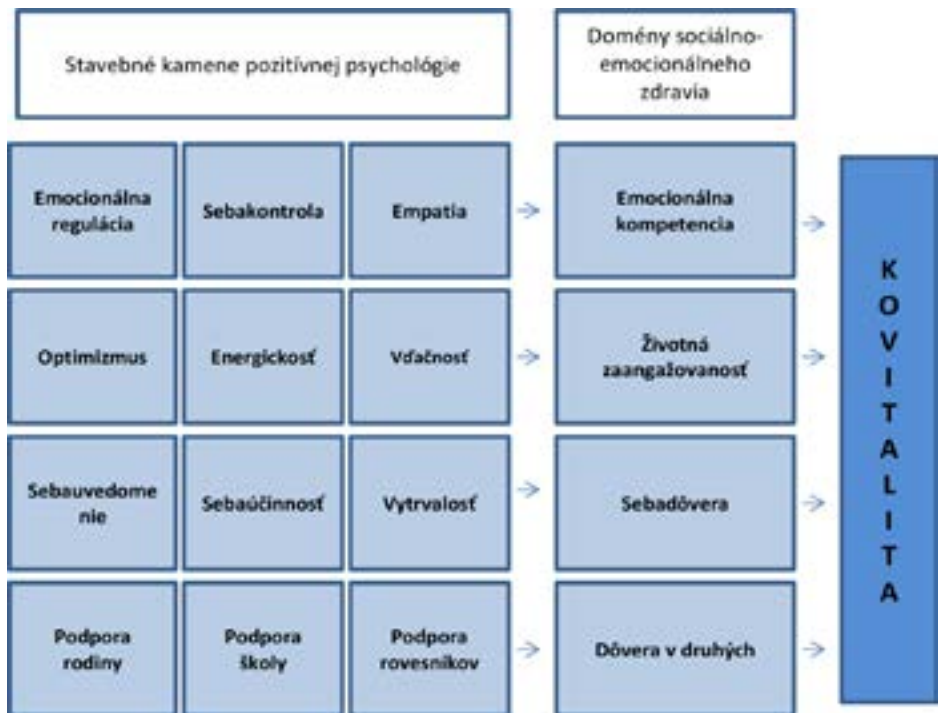
Kľúčové pozitívne psychologické indikátory sú prediktormi a facilitátormi žiakovho mentálneho zdravia, well-being, školskej úspešnosti a iných aspektov kvality ich života. Ďalšie výskumy v tejto oblasti môžu v budúcnosti doplniť alebo redukovať



indikátory duševného zdravia resp. urobiť aj revíziu modelu na teoretickej a empirickej úrovni.

Na základe tohto nového teoretického modelu duševného zdravia Furlong vypracoval Dotazník sociálno-emocionálneho zdravia SEHS (Social Emotional Health Survey), a jeho tri verzie: verziu pre základné školy SEHS-P, verziu pre stredné školy SEHS-S a verziu pre vysoké školy SEHS-HE, a dal autorke súhlas k vypracovaniu verzie pre učiteľov SEHS-T modifikovaním dotazníka SEHS-HE pre vysoké školy.

Dotazník Sociálno-emocionálneho zdravia SEHS poskytuje vŕhad do psychologických schém žiakov a umožňuje po analýze výsledkov ukázať, ako optimálne budovať ich osobnosť, v ktorých oblastiach mentálneho zdravia a v ktorých sociálno-emocionálnych kompetenciách sú ich silné stránky a kde majú rezervy či nedostatky. V prípade dotazníka SEHS sa ukázali dobré psychometrické vlastnosti. Reliabilita jednotlivých dimenzií aj psychologických indikátorov je relatívne vysoká a pohybuje sa od 0,70 do 0,80.



Obr. 1 Model sociálno-emocionálneho zdravia (Furlong, et al., 2014)

### 3 VYBRANÉ VÝSLEDKY VÝSKUMOV SOCIÁLNO-EMOCIONÁLNEHO ZDRAVIA ŽIAKOV A UČITEĽOV S VYUŽITÍM DOTAZNÍKA SEHS

Sociálno-emotionálne zdravie žiakov aj učiteľov na Slovensku, ako dôležitý indikátor kvality školy, sme skúmali so súhlasom autora Furlonga využitím jeho dotazníkov, a to vo viacerých výskumoch, ktoré boli súčasťou bakalárskych, diplomových aj dizertačných prác - v r. 2017 (Baranič, Bittner, Gajanová, Gdovin, Micháľková, Mošovská, Radnoti, Mehešová, Radnoti) a v r. 2018 (Janičová, Kráľová, Árplová, Juráčková, Privrelová, Bisaki, Majerčáková). Vyberáme niektoré z výsledkov týchto výskumov.

Zistili sme, že úroveň sociálno-emocionálneho zdravia žiakov vybraných stredných škôl na Slovensku je priemerná, nachádzajúca sa však vo vyššom pásme priemeru (Bittner, 2017)

Čo sa týka jednotlivých domén sociálno-emocionálneho zdravia, najvyššiu úroveň dosiahli stredoškolskí študenti v životnej zaangažovanosti a najnižšiu v sebadôvere. Naopak dôvera v iných bola najsilnejšou doménou. Z výsledkov vyplýva, že žiaci na Slovensku majú tendenciu nedôverovať vlastnej sile a schopnostiam. Môže to byť spôsobené tým, že ide o adolescentov, pre ktorých je typické prežívanie krízy vlastnej identity, spojenej s pochybnosťami o sebe. Na druhej strane ja na mieste zamyslieť sa, či sú žiaci dostatočne pozitívne hodnotení a či zažívajú úspech v škole, ale aj mimo nej. Nedostatočná sebadôvera môže prameniť aj z toho, že žiaci nemajú možnosť samostatne sa rozhodovať, v školách chýba diskusia, kde by sa mohli žiaci otvorene vyjadriť k rôznym problémom. V dôsledku toto sa stávajú pasívnymi príjemcami a ich vlastná hodnota nie je dostatočne utvrdená. (Radnoti, 2017)

Potvrdilo sa, že participanti, ktorí skórovali vyššie v sociálno-emocionálnom zdraví, sa vyznačovali nižšou úrovňou prežívanej depresie. Teda predpoklad silného záporného vzťahu medzi sociálno-emocionálnym zdravím a subjektívne prežívanou depresiou u žiakov stredných škôl sa potvrdil (Bittner, 2017). Ukázalo sa, že tí stredoškolskí, ktorí vykazovali vysokú úroveň sociálno-emocionálneho zdravia mali zároveň nízku úroveň prežívania zlej nálady, interpersonálnych ťažkostí, nevykonnosti, neschopnosti tešiť sa a zníženého sebahodnotenia.

Podobný výsledok sa potvrdil aj v prípade žiakov vybraných základných škôl na Slovensku. Viac ako polovica žiakov 2. stupňa ZŠ (58,9 %) sa nachádza v pásme vyššieho priemeru, zatiaľ čo menej ako tretina je v pásme nižšieho priemeru (32,7 %). Tiež sa ukázalo, že existuje štatisticky významný vzťah medzi postojom k sebe a k svojej rodine u žiakov a ich indexom covitality, teda úrovňou sociálno-emocionálneho zdravia. Pozitívny vzťah k sebe a k rodine súvisí s vyšším skóre indexu covitality a tiež s vyššou dôverou v iných a životnou zaangažovanosťou (Mošovská, 2017).

Žiaci študijne neúspešní, teda so slabým prospechom, dosiahli nižšie skóre v sebadôvere, dôvere v iných a emocionálnej kompetencii v porovnaní so žiakmi s lepším prospechom. (Micháľková, 2017)

U žiakov 5. ročníka ZŠ sme zistili existenciu významných vzťahov medzi faktormi sociálno-emocionálneho zdravia a sociálnou oporou poskytovanou rodičmi a

to na úrovni štatistickej významnosti  $p < 0,05$  a  $p < 0,01$ . Ukázal sa silný kladný vzťah medzi sociálnou oporou poskytovanou matkou a celkovým sociálno-emocionálnym zdravím dieťaťa, teda pozitívne pôsobenie matky zvyšuje mieru sociálno-emocionálneho zdravia jednotlivca ( $r=0,45$ ), ale zároveň aj jeho optimizmus, entuziazmus a vytrvalosť. Rovnako silný vzťah medzi sociálno-emocionálnym zdravím konštatujeme aj na úrovni sociálnej opory poskytovanej otcom ( $r=0,48$ ). Prekvapilo nás, že existuje silný vzťah medzi poskytovanou sociálnou oporou zo strany učiteľa a sociálno-emocionálnym zdravím žiakov ( $r=0,56$ ) a dimenziami vďačnosť ( $r=0,48$ ), optimizmus ( $r=0,49$ ), entuziazmus ( $r=0,39$ ) a vytrvalosť ( $r=0,38$ ) (Gajanová, 2017). Teda pedagogickí pracovníci sa môžu vo významnej miere spolupodieľať na dobrom duševnom zdraví žiakov.

Rozdiel v sociálno-emocionálnom zdraví z hľadiska pohlavia bol výrazný jedine v dimenzii sebadôvera, ktorá vyšla u chlapcov signifikantne vyššia ako u dievčat. Aj v ostatných výskumoch sociálno-emocionálneho zdravia mladých ľudí na Slovensku sa opakovane ukazuje, že chlapci si veria viac ako dievčatá. Nízka sebadôvera u dievčat môže súvisieť s vyššou kritickosťou dievčat voči vlastnej osobe, ale taktiež s nastavením našej spoločnosti, ktorá stále nesie prvky patriarchálnosti, kde je hodnota muža zdôrazňovaná a častejšie uprednostňovaná. Len pre zaujímavosť, v štúdiu Petrulyté (2016) z Litvy, vyšla doména sebadôvera signifikantne vyššia u dievčat než u chlapcov.

Pri sledovaní sociálno-emocionálneho zdravia detí z detských domovov a z profesionálnych rodín sa ukázalo (Baranič, 2017), že v oboch skupinách detí, ako detí z detských domovov, tak aj detí z profesionálnych rodín, ide o úroveň sociálno-emocionálneho zdravia nachádzajúcu sa v strednom pásme priemeru. Deti z profesionálnych rodín však dosiahli mierne vyššiu úroveň sociálno-emocionálneho zdravia, tiež mali vyššiu úroveň dimenzie sebadôvery, dôvery iných a sú viac motivovaní a zaangažovaní vo svojom živote.

Analýza výsledkov výskumu medzi pedagogickými a odborníci zamestnancami školy ukázala, že zamestnanci základnej školy inkluzívneho typu disponujú vysokou úrovňou ako celkovej úrovne sociálno-emocionálneho zdravia ( $M=241,1$ ), tak aj sebadôvery ( $M=58,23$ ), dôvery v iných ( $M=62,30$ ), emočných kompetencií ( $M=60,70$ ) a životnej zaangažovanosti ( $M=59,86$ ). Štatistická analýza výsledkov výskumu potvrdila stredne vysokú pozitívnu súvislosť v prípade dimenzie wellbeingu a životnou zaangažovanosťou ( $r=0,420$ ). Nižšia ale pozitívna korelácia sa ukázala v prípade osobnostného rastu a celkového sociálno-emocionálneho zdravia ( $r=0,259$ ) (Árpová, 2018).

## ZÁVER

Aplikácia metódy SEHS na meranie psychického zdravia žiakov aj učiteľov sa javí ako vhodná alternatíva k už existujúcim metódam používaných v školách, a skúmajúcich u žiakov a pedagógov čiastkové aspekty psychického zdravia akými sú napr. kvalita života, zmysel života, prežívanie šťastia, úroveň stresu, stratégie zvládania, sociálna opora a i.

Dotazník Sociálno-emocionálneho zdravia SEHS umožňuje merať pozitívne

psychologické domény duševného zdravia, ako aj pozitívne psychologické indikátory. Takto sa výskumný pracovník môže dozvedieť, v ktorých indikátoroch a doménach disponujú žiaci aj učitelia vysokou úrovňou a teda kde majú svoje silné stránky.

Dotazník SEHS je založený na predpoklade, že úspech v štúdiu čiastočne závisí od životných podmienok jedinca, ktoré posilňujú vývin interných psychologických dispozícií spojených s pozitívnou dôverou v seba samého, dôverou v iných, emocionálnymi kompetenciami a zaangažovanosťou sa v každodennom živote.

Odborní pracovníci škôl a školských zariadení, ako aj zaškolení pedagogickí pracovníci, môžu využitím dotazníka sociálno-emotionálneho zdravia SEHS sledovať úroveň duševného zdravia žiakov aj učiteľov v školách, robiť komparácie vo vnútri školy, ako aj medzi školami, realizovať longitudinálne sledovania počas viacerých rokov existencie školy a na základe výsledkov navrhovať spôsoby optimalizácie, rozvíjania a podpory duševného zdravia žiakov. Ďalšou výhodou dotazníka najmä pre prácu psychológov je, že sa môže použiť aj ako screeningová metóda v školských triedach, ktorá slúži na identifikáciu potenciálne problémových žiakov alebo žiakov s potencialitami a silnými stránkami. Prínosným údajom je vždy vysoké skóre mentálneho zdravia, najmä ak sa vyskytne v niektorej dimenzii inak nízko skórujúceho žiaka. Je možné sa zamerať na individuálne zdroje pozitívneho prežívania jedinca, ktoré následne možno použiť pri vytváraní pre neho vhodnej intervencie (Furlong, et al., 2013). Je tiež cenné, že výsledky dotazníka SEHS poskytujú významnú informáciu o žiakoch, ktorí sú potenciálne rizikovní, a to na základe nízkeho skóre indikátorov. Treba mať však stále na pamäti, že všetci žiaci, napriek rôznorodej úrovni mentálneho zdravia, majú silné stránky/potenciality, ktoré sa dotazníkom dajú identifikovať a následne ďalej rozvíjať k optimálnemu stavu a vývinu.

Ako originálne je možné označiť aj spracovanie odporúčaní v oblasti prevencie, diagnostiky a intervencie, osvety a výskumu a na vytváranie takých podmienok procesu výchovy a vzdelávania v školách, ktoré budú dobrým predpokladom pre budovanie pozitívnej a zdravej školy.

## LITERATÚRA

- Árpová, L. (2018). Well-being a sociálno-emocionálne zdravie pedagogických a odborných zamestnancov inkluzívnej základnej školy. Bakalárska práca. Bratislava: PEVŠ.
- Baranič, R. (2017) Sociálno-emocionálne zdravie a prežívanie šťastia detí v detských domovoch a v profesionálnych rodinách. Bakalárska práca. Bratislava: PEVŠ
- Bittner, I. (2017). Súvislosť sociálno-emocionálneho zdravia a depresie u žiakov stredných škôl. Diplomová práca. Bratislava: PEVŠ
- Furlong, M. et al. (2014) Renshaw, T. L., Furlong, M. J., Dowdy, E., Rebelez, J., Smith, D. C., O'Malley, ... Strom, I. F. (2014). Covitality: A synergistic conception of adolescents' mental health. In M. J. Furlong, R. Gilman, & E. S. Huebner (Eds.), Handbook of positive psychology in the schools (2nd ed., pp. 12–32). New York, NY: Routledge/Taylor & Francis. [www.tandfebooks.com](http://www.tandfebooks.com)
- Furlong, M. J., You, S., Renshaw, T. L., Smith, D. C., & O'Malley, M. D. (2014). Pre-

- liminary development and validation of the Social and Emotional Health Survey for secondary students. *Social Indicators Research*, 117, 1011–1032. <http://link.springer.com/article>
- Gajanová, P. (2017). Sociálna opora ako prediktor sociálno-emocionálneho zdravia u žiakov 5.ročníka základnej školy. Diplomová práca. Bratislava: PEVŠ
- Gajdošová, E. (2017). New challenges for school psychologists in the Slovak Republic. In: *Psychology research*.-ISSN2159-5542.-Vol.7,no.12(2017),p.620-626.Dostupná na: <http://www.davidpublisher.org/index.php/Home/Journal/detail?journalid=39&jx=pr&cont=allissues>.
- Juščáková Z. a kol., (2013). Indikátory kvality vzdelávania v hodnotení škôl. Bratislava: NÚCEM.
- Kazdin, A.E.(1993).Adolescent mental health:Prevention and treatment programs. *American Psychologist*, 48(2),127-141.dostupne na: <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.48.2.127>
- Madarasová-Gecková,A.-Dankulincová, A. (2014). Národná správa o zdraví a so zdravím súvisiaceom správaní 11-,13-a15-ročných školákov (projekt HBSC na Slovensku 2013/2014). Kancelária WHO na Slovensku.
- Michálková, J. (2017). Sociálno-emocionálne zdravie, osobnosť a školská úspešnosť adolescentov. Diplomová práca. Bratislava: PEVŠ
- Mošovská, K. (2017). Postoje adolescentov k sebe, k rodine a ku škole v kontexte úroveň sociálnoemocionálneho zdravia. Diplmová práca. Bratislava: PEVŠ
- Petrylytė,A. (2016) Social and emotional health of adolescents in Lithuania from the Perspective of positive Psychology..In:Škola v kontexte psychológie zdravia a pozitívnej psychológie. Bratislava:PEVŠ, s. 32-37.
- Radnoti, E. (2017) Sociálno-emocionálne zdravie v školách v kontexte kvality školy, Bratislava: PEVŠ
- Steffens, U. - Bargel,T.(1993).Erkundungen zur Qualität von Schule. Neuwied: Luchterhand.

# PREDIKTORY AKADEMICKÉJ VÝKONNOSTI ŽIAKOV A ŠTUDENTOV

## PREDICTORS OF STUDENTS' ACADEMIC SUCCESS

Elena LISÁ

Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola, Bratislava  
elena.lisa@paneurouni.com

**Abstrakt:** Príspevok je zhrnutím výskumu realizovaného v rámci záverečných prác študentov psychológie pod vedením autorky ako školiteľky. V úvode informuje o chápaní akademickej úspešnosti a taktiež o spôsoboch jej merania. Stručne predstavuje výskumné štúdie dokazujúce prediktívnu silu inteligencie. Informuje o rozdieloch v sile psychologického prediktora školskej a akademickej úspešnosti, a to konkrétne inteligencie. Inteligencia vo vzorke žiakov ZŠ sa preukázala byť validným prediktorom školského prospechu. Inteligencia vo vzorke študentov VŠ sa nepreukázala ako prediktor študijného prospechu. Diskusia sa zaoberá možnosťami merania školskej a akademickej úspešnosti ako aj potrebou overovania nekognitívnych prediktorov akademickej úspešnosti.

**Kľúčové slová:** žiaci, študenti, inteligencia, školská úspešnosť, akademická úspešnosť

**Abstract:** This paper summarizes a study conducted with theses of psychology students supervised by the author. Introduction provides information on the understanding of academic success as well as about tools of its measurement. Research studies on predictive power of intelligence are briefly discussed. Further information on differences in the power of psychological predictor of school and academic success, more specifically intelligence, are introduced. Intelligence has been indicated to be a valid predictor of school achievement on the sample of elementary school pupils. Intelligence has not been indicated to be a valid predictor of academic achievement on the sample of university students. Options of measurement of school and academic success as well as the need of verification of noncognitive predictors of academic success are discussed.

**Keywords:** pupils, students, intelligence, school success, academic success

## ÚVOD

Akademická úspešnosť, (resp. akademický výkon) je v školských intenciách vnímaná ako výstup vzdelávania, vyjadrujúci na akej úrovni študent dosahuje akademické ciele. Tieto výstupy môžu predstavovať záverečné známky z konkrétnych predmetov, či celkové priemerné výsledky, čím umožňujú proces porovnávania, resp. zostavovania poradia (Nidds & McGerald, 1996). Jednoduchšie ponímanie akademickej úspešnosti ponúkajú Schuh, Upcraft a kol. (2001), ktorí ju definujú ako schopnosť získa-

vať vynikajúce hodnotenie, t.j. dobré známky počas celého štúdia.

Toudlík (2009, s. 2) sa vo svojej práci pokúsil o komplexnejší pohľad na tento konštrukt, ktorý vníma ako „schopnosť študovať na vysokej škole s uspokojivými výsledkami a štúdium úspešne dokončiť“.

Akademicky úspešní jedinci sú charakterizovaní schopnosťou účinne organizovať svoj sociálny a vysokoškolský život. Sú zruční v sociálnych interakciách, orientovaní na výsledok, resp. stanovený cieľ, pričom svoj úspech predpokladajú (Kaiser, 2011).

Toudlík (2009) akademicky úspešného človeka vníma ako jedinca, ktorý bez problémov doštuduje zvolený odbor v riadnom študijnom období a zároveň je možné použiť jeho výsledky ako meradlo akademickej úspešnosti.

Štúdia National Alliance of Business, Inc. (in Kaiser, 2011) poukazuje na fakt, že jedincov považovaných za akademicky úspešných možno vnímať ako:

- vo svojej práci stabilnejších,
- vykazujúcich menšiu mieru závislosti od verejnej pomoci,
- menej participujúcich na činnostiach kriminálneho charakteru,
- občanov aktívnejších a charitatívne nápomocných,
- zdravších.

Najfrekvencovanejším kritériom v rozličných výskumoch, ktoré sa zaoberajú akademickou úspešnosťou, býva získaný študijný priemer za vymedzené obdobie, respektíve známka z konkrétnych kľúčových predmetov (O'Connor & Paunonen, 2007). Výskumníci si však stále kladú otázku, či sú zvolené kritériá práve najvhodnejšie, nakoľko sú do značnej miery ovplyvnené subjektívnym postojom hodnotiteľa. Často môže dochádzať k skresleniu výslednej známky a následne priemeru, z dôvodu sympatie, či nesympatie zo strany prednášajúceho voči študentovi, ako aj vplyvom prítomnosti nepredvídateľných situačných a osobnostných faktorov. Napriek tejto objektívnej kritike, je spomínaný spôsob vymedzenia akademickej úspešnosti stále najčastejšie využívaným kritériom posudzovania úspešnosti študenta na akademickej pôde. Hlavným dôvodom je skutočnosť, že dodnes absentuje nástroj, ktorý by uvedené limity študijného priemeru, prekonal a zároveň mohol byť analyzovaný v takom veľkom rozsahu. Znamka ako taká, nie je v štruktúre hodnotenia jediným využívaným inštrumentom. Určitý podiel predstavuje aj slovná, či písomná evaluácia, ktorá však býva na vyšších stupňoch štúdia skôr výnimkou ako pravidlom a je používaná len ako komplementárna.

Ďalšou z alternatív hodnotenia študenta je miera jeho angažovanosti v akademických aktivitách, pod ktorými môžeme rozumieť účasť na rôznych súťažiach, či participácia na projektoch a odborných konferenciách (Gromošová, 2012). Veľkú výpovednú hodnotu o akademickej úspešnosti študenta má podľa Toudlíka (2008) rovnako i dokončenie, či predčasné ukončenie štúdia. Na druhej strane Diseth (2003) akcentuje fakt, že príčinou predčasného ukončenia nemusí byť výhradne zlyhanie v štúdiu zvoleného odboru, nakoľko dôvod je možné hľadať aj na strane socioekonomických alebo

osobnostných činiteľov. Preto nemá tento nástroj dostačujúcu mieru spoľahlivosti ako kritérium akademickej úspešnosti.

V zahraničí sa veľa škôl vysporiadalo s obmedzeniami zachytenia akademickej úspešnosti prostredníctvom priemeru a kladie dôraz na študijný percentil ako možnosť manifestácie dosiahnutého úspechu. Pod študijným percentilom sa chápe pozícia, na ktorej sa umiestnil jedinec so svojim výkonom vzhľadom k študentom rovnakého odboru, resp. ročníku. Toto kritérium v súčasnosti umožňuje porovnávať výsledky študentov i rôznych študijných smerov a taktiež fakúlt a univerzít bez ohľadu na náročnosť štúdia (Diseth, 2003).

Poslednými kritériami hodnotenia úspešnosti, ktoré spomenieme v našom prehľade, sú napríklad vypracovanie eseje na určitej úrovni, ktorej obsah zahŕňa integráciu poznatkov za celý semester, hodnotenie študentovej záverečnej práce je formou známky (Diseth, 2003), či výsledky z vymedzeného počtu kurzov, ktoré študent absolvoval na univerzite ako prvé (Allen, Carter, 2007).

Vymedzenie faktorov, ktoré sa podieľajú na akademickej úspešnosti je naprieč desaťročiami kľúčovou témou, či už v súvislosti s úspechom na strednej alebo vysokej škole. Dôraz na ich identifikáciu je o to väčší, že v posledných rokoch rastie dôležitosť vysokoškolského štúdia. Existujú rozličné delenia týchto činiteľov. Stručne môžeme hovoriť o kognitívnych a nonkognitívnych. Pod nonkognitívnymi faktormi sa chápu predovšetkým osobnostné faktory, zaraďujú však medzi ne aj faktory spojené so situáciami a prostredím, v ktorom sa študent nachádza počas štúdia, tzv. situačné faktory.

Na základe týchto teoretických poznatkov môžeme faktory akademickej úspešnosti rozčleniť do troch hlavných kategórií:

- 1.) kognitívne faktory - tu zaraďujeme nielen inteligenciu ako takú, ale taktiež naučené postupy a dosiaľ získané vedomosti.
- 2.) osobnostné faktory - do tejto kategórie radíme interpersonálne zručnosti, motiváciu k štúdiu zvoleného odboru a k dosiahnutiu vzdelania vo všeobecnosti, postoje k učeniu, emocionálne vlastnosti (ako napr. skúškovú anxiету, či strach zo zlyhania) ako i schopnosť organizácie vlastného času.
- 3.) situačné faktory - k týmto faktorom patrí predovšetkým finančná situácia (štúdiom platia rodičia alebo vyvstáva nutnosť študenta pracovať počas školy), kvalita bývania, charakteristiky študovanej školy, resp. odboru. Ďalej sú medzi situačné faktory zaraďené aj demografické premenné ako pohlavie, vek, či rodinný stav.

Naprieč históriou sa jednotlivým faktorom prisudzoval rozličný význam. Dlhodobou sa vyzdvihovala predovšetkým dôležitosť kognitívnych faktorov, avšak postupom času si mnohí výskumníci začali uvedomovať, že variabilita faktorov, ktoré vplyvajú na akademickú úspešnosť je veľmi veľká a v psychologických kruhoch sa začal presadzovať názor, že je nevyhnutné skúmať rozsiahlejšie spektrum činiteľov (Parker,



Creque, Barnhart, Harris, Majeski, Wood, Bond & Hogan, 2004).

Traversove (1949) zistenia sú dnes už staršie ako pol storočia, ale už pri jeho štúdiách sa preukázala príhodnosť kombinovania kognitívnych a nonkognitívnych faktorov pri predikovaní akademického úspechu, pričom uvádzal, že prínos faktorov neintelektuálneho charakteru nie je dostatočne zdôrazňovaný. Dnešná situácia veľmi nelíši, najmä z toho pohľadu, že prijímacie skúšky sú stále postavené na zisťovaní úrovne kognitívnych schopností.

Viac ako jedno storočie slúžil akademický výkon ako meradlo overenia pravdivosti výsledkov získaných IQ testami. Pokiaľ boli preukázané rozdielne výsledky prostredníctvom IQ testu, ako ukazovali známky dosiahnuté v škole, bola spochybnená validita tohto testu. Konečné zistenia však podporili tvrdenie, že rozptyl akademickej úspešnosti viac-menej súhlasí s výsledkami IQ testov a zároveň naznačili, že výkonnosť na akademickej pôde sa nezakladá len na faktore inteligencie, ale je ovplyvnená množstvom ďalších činiteľov (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2008).

Pri skúmaní tejto problematiky prevažujú názory, že vplyv inteligencie na mieru akademickej úspešnosti klesá s vekom. To znamená, že úroveň inteligencie dokáže síce významne predikovať úspešnosť žiakov na základných i stredných školách, ale pri predikcii akademického úspechu na vysokej škole nefiguruje ako dôležitý prediktor. Tieto zistenia podporujú aj mnohé výskumné štúdie, ktoré brali do úvahy rôzne kritériá úspešnosti ako školské priemery, či koncoročné známky a za použitia odlišných nástrojov dospeli k rovnakým záverom (Furnham, Chamorro-Premuzic & McDougall, 2003).

Na druhej strane iné výsledky priniesol Jensen (in Rohde & Thompson, 2007), ktorý na základe svojich výskumov zistil, že existuje významný vzťah medzi akademickou úspešnosťou na vysokej škole a inteligenciou. Nižší, ale predsa existujúci podiel inteligenčného kvocientu na akademickej výkonnosti preukázal aj výskum realizovaný na študentoch bakalárskeho štúdia využívajúci ako kritérium kumulatívny školský priemer (Naderi, Abdullah, Hamid & Sharir, 2008).

Psychológia sa zaoberá predikovaním akademických výsledkov na základe kognitívnych konštruktov už takmer jedno celé storočie. Výraz „kognitívny“ je odvodený z latinského slova „cognitio“, teda poznanie a popisuje mentálne vlastnosti, ktoré súvisia s poznaním a myslením. „Kognitívnym schopnostiam sa vo vzdelávaní venuje veľká pozornosť, pretože spoluurčujú výkonnosť detí v učení, a teda aj to, ako sú za svoju prácu hodnotené“ (Fontana, 1997, s. 63). Výsledky viacerých výskumov signifikantne potvrdzujú spojenie školského prospechu a kognitívnych schopností. Avšak zo všetkých schopností sa práve inteligencia javí ako najspolahlivejší prediktor širokého spektra viacerých významných schopností, úspešného správania a vysokej výkonnosti, a teda školských výsledkov, ale aj sociálneho správania, pracovnej výkonnosti a kreativity (Colom, Ecsorial, Shih, & Privado, 2007).

Naderi a kol. (2008) uvádzajú, že existuje viacero pohľadov na vzťah akademických výsledkov a inteligencie. Niektorí výskumníci ich vnímajú ako dva identické konštrukty, iní ako komponenty, ktoré sú vo vzájomnom recipročnom vzťahu. Väčšina sa však zhoduje na kauzálnom vzťahu medzi všeobecnou inteligenciou a školských výsledkov (Naderi, Abdullah, Aizan, & Sharir, 2009). Empirickú evidenciu potvrdzujúcu súvislosť medzi inteligenciou a školskými známkami už v minulosti hľadali a našli mnohí výskumníci.

Chamorro-Premuzic a Furnham skúmali intelligenčné a osobnostné predpoklady akademických výsledkov u vysokoškolských študentov. Pri zápise na univerzitu študenti podstúpili obsiahle testovanie, ktorého výsledky boli neskôr porovnávané s ich známkami, ktoré dostali za rok štúdia. Výsledky potvrdili silný vzťah medzi inteligenciou a školským hodnotením (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2008).

Tento výsledok podporili aj Krumm, Ziegler a Buehner, ktorí skúmali inteligenciu a pracovnú pamäť ako faktory určujúce školské výsledky. Ich výskum na študentoch taktiež preukázal vysokú súvislosť medzi oboma schopnosťami a výsledkami dosiahnutými v škole (Krumm, Ziegler, & Buehner, 2008).

Kuncel, Hezlett a Ones sa tiež zamerali na všeobecnú inteligenciu ako na prediktor akademických výsledkov, no zároveň hľadali súvislosť s pracovnými úspechmi a kreativitou. Metaanalýzou 127 výskumných štúdií s celkovým počtom 20 352 skúmaných subjektov, ktoré boli v tejto oblasti v minulosti realizované, zhodnotili inteligenciu ako validný prediktor akademických úspechov a tiež pracovných výsledkov, kariérneho potenciálu a kreativity (Kuncel, Hezlett, & Ones, 2004). Úloha všeobecnej inteligencie pri predikovaní školských výsledkov je teda známa a vo všeobecnosti akceptovaná.

Výskumy pozornosti sú menej časté, avšak taktiež potvrdzujú vzťah medzi schopnosťou ovládať a udržať pozornosť a školským hodnotením (Duncan, a kol., 2007). Steinmayr, Ziegler a Träuble vo výskume stredoškolských študentov potvrdili súvislosť medzi výberovou pozornosťou a známkami z matematiky a celkovými priemernými známkami (Steinmayr, Ziegler, & Träuble, 2009).

Na základe empirických výsledkov vyplývajúcich z predchádzajúcich výskumov sme sa rozhodli verifikovať nasledovné výskumné hypotézy: Predpokladáme, že medzi mierou inteligencie a školskými výsledkami žiakov ZŠ bude existovať pozitívny vzťah. Zároveň predpokladáme, že v skupine vysokoškolákov sa vzťah medzi inteligenciou a prospechom nepotvrdí, alebo potvrdí len slabo.

## METÓDY

### Žiaci

Výskumný súbor tvorilo 90 žiakov Základnej školy Bartolomeja Krpelca v Bardejove. Z celkového počtu bolo 55,56% chlapcov ( $N = 50$ ) a 44,44% dievcat ( $N = 40$ ). Výskumu sa zúčastnili žiaci piatich tried deviataho ročníka, s celkovým vekovým priemerom 14,69 roka ( $SD=0,512$ ). Vekové rozpätie výskumnej vzorky nadobúdalo hodnoty medzi 14 až 16 rokmi.

Na meranie inteligencie sme použili test Ravenove progresívne matice, verzia SPM, ktorý je zameraný na porovnávanie jedincov na základe ich pozorovacích schopností a jasného myslenia (Raven, Court, & Raven, 1991).

Výskumnú vzorku sme kategorizovali podľa kvartilového skóre inteligencie do 4 skupín tak, že do prvého kvartilu prislúchali žiaci s najnižším skóre inteligencie a do štvrtého kvartilu žiaci s najvyšším skóre inteligencie.

Školský prospech participantov v našom výskume predstavoval priemer známok za posledné dve hodnotiace obdobia. Zaujímali nás teda výsledné známky na poslednom polročnom vysvedčení a poslednom koncoročnom vysvedčení a to známky z vybraných predmetov, ktoré žiaci za spomínané hodnotiace obdobia absolvovali, a to slovenský jazyk, cudzí jazyk, dejepis, občianska výchova, matematika, fyzika, chémia, zemepis a prírodopis. Žiakov sme následne zoradili podľa celkového priemeru ich známok do skupín, ktoré sme nazvali podľa toho, akú priemernú známku zo všetkých predmetov dosahovali. Vytvorili sme tak skupiny s názvami jednotkári, dvojkári a trojkári. Vo výskumnej vzorke sa nenachádzal participant, ktorý by mal priemernú známku zo všetkých predmetov horšiu ako trojku.

Testovanie žiakov prebiehalo v škole počas vyučovacích hodín a predchádzalo mu získanie písomného informovaného súhlasu od rodičov. Účel i potreby výskumu boli rodičom vysvetlené na rodičovských združeniach jednotlivých tried. Žiadny z rodičov nenamietal proti účasti svojho dieťaťa na výskume. Testovanie každej triedy trvalo približne 40 minút a bolo ohraničené jednou vyučovacou hodinou. Žiaci si hodinu, počas ktorej boli testovaní, neskôr nenahrádzali, čo hralo dôležitú úlohu v motivácii žiakov zúčastniť sa tohto výskumu. Žiakom bolo vysvetlené, že výskum je uskutočňovaný pre potreby diplomovej práce a účasť na ňom je dobrovoľná. Taktiež im bolo prezentované, že výsledky testovania sú anonymné a tajné a prístup k nim nebude mať žiadna neoprávnená, na výskume nezúčastnená osoba. Pri testovaní neboli prítomní pedagógovia, ani iní zamestnanci školy. Nikto z participantov neodmietol zúčastniť sa na výskume. Participantom bolo vysvetlené, že výsledky budú vyhodnotené skupinovo a spätná väzba s výsledkami jednotlivých participantov nebude možná. Participantí

ne písali svoje meno ani nijakým spôsobom neoznačovali odpoveďové hárky a testové materiály, poskytovali iba informácie ohľadom pohlavia, veku a známok. Po skončení testovania a odovzdaní súpravy hárkov, bolo administrátorom každej súpravy pridelené jedinečné poradové číslo, ktoré pri vyhodnocovaní výsledkov slúžilo pre spárovanie materiálov s odpoveďami. Z vyhodnocovania boli neskôr vylúčené tri testované osoby z dôvodu nedodržania pokynov a nesprávneho riešenia testu d2.

## Študenti

Výberový súbor tvorilo 77 participantov (62 žien a 15 mužov), vo veku od 21 do 45 rokov. Priemerný vek mužov bol  $M1 = 23,48$ ;  $SD1 = 1,125$  a priemerný vek žien  $M2 = 23,34$ ;  $SD2 = 4,588$ . Dvadsaťpäť študentov bolo z prvého ročníka magisterského štúdia a 52 študentov z 2. ročníka.

Vychádzajúc z naštudovanej literatúry sme jednotlivé pojmy pre účely nášho testovania operacionalizovali nasledovne: akademickú úspešnosť predstavujú numerické hodnoty priemerov z jednotlivých ročníkov bakalárskeho štúdia a štátnic. Premennú inteligencia sme operacionalizovali prostredníctvom vybraných konkrétnych subtestov Testu štruktúry inteligencie. Kritériom výberu bol hodnota vnútornej konzistencie a diskriminačnej sily subtestu. Zvolenými subtestami boli analógie, zovšeobecňovanie a numerické rady. Všetkým študentom sme administrovali Formu A. Testovanie študentov prebiehalo v rámci výučbu kurzu Psychodiagnostika dospelých.

## VÝSLEDKY

### Žiaci

Výsledky ANOVA testu potvrdili, že medzi skupinami participantov zoradených na základe priemeru všetkých známok existujú signifikantné rozdiely v skóre inteligencie ( $F = 10,494$ ;  $p \leq 0,001$ ). Výsledky ANOVA testu sme overili Pearsonovým korelačným koeficientom ( $r = -0,511$ ), ktorý preukázal silne významný negatívny vzťah. Čím vyššia bola inteligencia žiakov, tým lepší priemer známok mali.

### Študenti

Testovanie vzťahu medzi inteligenciou a akademickou úspešnosťou študentov nepotvrdilo štatistickú súvislosť ( $F = 0,511$ ;  $p = 0,676$ ).

## DISKUSIA

Snažili sme sa o potvrdenie vzťahu medzi inteligenciou a hodnotením

žiakov na základnej škole. Tento predpoklad je na jednej strane braný ako samozrejmy fakt, avšak tiež býva veľmi často vystavený kritike nespokojných žiakov a študentov, ktorí nesúhlasia so svojím ohodnotením. V tomto prípade sa však naše predpoklady vyplývajúce z vedeckých štúdií naplnili. Aj keď sa vo výskumnom súbore nenachádzali extrémne zle hodnotení jedinci a žiadny zo žiakov nemal priemernú známku zo všetkých predmetov horšiu ako trojku, miera inteligencie zo stupňa na stupeň spoľahlivo klesala. Tento prípad potvrdzuje, že inteligencia jedinca úzko súvisí s jeho školským hodnotením vyplývajúcim z jeho výkonu v jednotlivých predmetoch. Potvrdenie tejto hypotézy je v súlade s predchádzajúcimi výskumami (Colom, Ecsorial, Shih, & Privado, 2007; Chamorro-Premuzic & Furnham, 2008; Krumm, Ziegler, & Buehner, 2008), ktoré označujú inteligenciu ako spoľahlivý faktor predpovedajúci školský výkon a jeho následné hodnotenie.

Na základe našich dát získaných od žiakov základných škôl sme už zistili, že žiaci dosahujúci výborné výsledky vo všeobecnosti majú vysokú inteligenciu. Avšak najsilnejšie sa tento fakt potvrdil v matematike, teda vede, kde analytické, logické a precízne myslenie zohráva veľmi dôležitú úlohu.

Vzťah známok z oboch skupín predmetov a inteligencie sa potvrdil a dosahoval štatisticky podobné hodnoty.

Výskum potvrdil úlohu inteligencie ako všeobecného prediktora úspešnosti na základnej škole. Školské známky vypovedajú o tom, ako sa dokážu prispôsobiť špecifickým nárokom vzdelávacích programov na základných školách. Bolo by zaujímavé a prínosné, skúmať vzťah inteligencie a iných ukazovateľov úspechov participantov.

V našom výskume nás ďalej zaujímalo, či inteligencia dokáže významne predikovať akademickú úspešnosť. Ako uvádzali Furnham, Chamorro-Premuzic a McDougall (2003) inteligenciu už nie je možné vnímať ako dôležitý prediktor akademickej úspešnosti vysokoškolských študentov. Tento predpoklad sa nám potvrdil, nakoľko nebola zistená významná miera predikcie inteligencie ako skúmaného prediktora. Môžeme preto súhlasiť s vyjadrením spomínaných autorov, že inteligencia je dostačujúca ako prediktor úspešnosti žiakov len na základných a stredných školách. Do ďalšieho výskumu by sme preto odporúčali zamerať sa viac na nekognitívne prediktory akademickej úspešnosti.

Pokiaľ sa kriticky zamyslíme nad celým konštruktom akademickej úspešnosti ponímaného len študijnými výsledkami z jednotlivých predmetov vysokej školy, jeho výpovedná hodnota je prinajmenšom diskutabilná.

## LITERATÚRA

- COLOM, R., ECSORIAL, S., SHIH, P. C., & PRIVADO, J. (2007). Fluid intelligence, memory span, and temperament difficulties predict academic performance of young adolescents. *Personality and Individual Differences* 42 , 1503-1514.
- DISETH, A. (2003). Personality and approaches to learning as predictor of academic achievement. *European Journal of Psychology*, 17, 143 - 155.
- DUNCAN, G. J., CLAESSENS, A., HUSTON, A. C., PAGANI, L. S., ENGEL, M., SEXTON, H., a iní. (2007). School Readiness and Later Achievement. *Developmental Psychology* Vol . 43, No. 6 , 1428-1446.
- FONTANA, D. (1997). *Psychologie ve školní praxi* . Praha: Portál.
- FURNHAM, A., CHAMORRO-PREMUZIC, T., & MCDOUGALL, F. (2003). Personality, cognitive ability, and beliefs about intelligence as predictors of academic performance. *Learning and Individual Differences*, 14, 49 - 66.
- GROMOŠOVÁ, K. (2012). *Akademická úspešnosť frekventantov prípravného kurzu psychológie na FF MU*. Brno: Masarykova univerzita.
- CHAMORRO-PREMUZIC, T., & FURNHAM, A. (2008). Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance. *Personality and Individual Differences*, 44, 1596 – 1603.
- KAISER, A. (2011). *Osobnostné vlastnosti v kontexte akademickej úspešnosti*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- KRUMM, S., ZIEGLER, M., & BUEHNER, M. (2008). Reasoning and working memory as predictors of school grades. *Learning and Individual Differences* 18 , 248-257.
- KUNCCEL, N. R., HEZLETT, S. A., & ONES, D. S. (2004). Academic Performance, Career Potential, Creativity, and Job Performance: Can One Construct Predict Them All? *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 86, No. 1 , 148-161.
- NADERI, H., ABDULLAH, R., AIZAN, H. T., & SHARIR, J. (2009). Intelligence and academic achievement: an investigation of gender differences. *American Science* 5 (3) , 8-19.
- NADERI, H., ABDULLAH, R., HAMID, T., & SHARIR, J. (2008). Intelligence and Gender as Predictors of Academic Achievement Among Undergraduate Students. *European Journal of Social Sciences*, 7, 2, 199 - 207.
- NIDDS, J. A., & MCGERALD, J. (1996). Corporate America Looks Critically at Public Education: How Should We Respond? *Contemporary Education*, 62 - 64.
- O'CONNOR M., & PAUNONEN, V. (2007). Big Five personality predictors of post-secondary academic performance. *Personality and Individual Differences*, 43, 971 - 990.
- PARKER, J. D. A., CREQUE, R.E. BARNHART, D. L., HARRIS, J. I., MAJESKI, S. A., WOOD, L. M., BOND, B. J., & HOGAN, M. J. (2004). Academic achievement in high school: Does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences*, 37, 1321-1330.

- ROHDE, T. E., & THOMPSON, L. A. (2007). Predicting academic achievement with cognitive ability. *Intelligence*, 35, 83 - 92.
- STEINMAYR, R., ZIEGLER, M., & TRÄUBLE, B. (2009). Do intelligence and sustained attention interact in predicting academic achievement? *Learning and Individual Differences*, 1-5.
- TOUDLÍK, J. (2009). Přijímací skoušky na vysokou školu jako prediktor akademické úspěšnosti. Brno: Masarykova univerzita.
- TRAVERS, R. M. V. (1949). Significant research on the prediction of academic success. In Donahue, W. T. (Ed.) *The measurement of student adjustment and achievement*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 147 - 190.

# ŠTUDIJNÉ ZAMERANIE ŽIAKOV GYMNÁZIA VERZUS ICH EMOCIONÁLNA INTELIGENCIA

## STUDY SPECIALIZATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS VERSUS THEIR EMOTIONAL INTELLIGENCE

**Marta VALIHOROVÁ, Zlata VAŠAŠOVÁ, Róbert RÁCZ**

Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

marta.valihorova@umb.sk, zlata.vasasova@umb.sk, robert.racz@gmail.com

**Abstrakt:** Príspevok sa zaoberá porovnaním úrovne globálnej črtovej emocionálnej inteligencie a jej faktorov u žiakov 4. ročníka humanitných odborov ( $n=33$ ) a prírodovedných odborov ( $n=29$ ). Vo výskume sa ako signifikantný nepreukázal žiadny zo vzťahov globálnej emocionálnej inteligencie a jej faktorov z hľadiska študijného zamerania žiakov, a to aj napriek tomu, že nami realizovanom predvýskume sme zistili štatisticky významný vzťah faktoru emocionalita s humanitným odborom ( $p=.016$ ) na vzorke 24 žiaci gymnázia.

**Kľúčové slová:** črty emocionálnej inteligencie; jej faktory; humanitné študijné odbory; prírodovedné študijné odbory.

**Abstract:** The study discusses the trait emotional intelligence global level and its factors comparison of the 4th year grammar school students from human study fields ( $n=33$ ) and nature study fields ( $n=29$ ). There was proved no significant difference in the global trait emotional intelligence level and its factors in between two various study fields of the students in this study. Even though, there was proved a statistical relation of emotionality factors with human study field ( $p=.016$ ) of 24 high grammar school students in our pre-research verification.

**Keywords:** trait emotional intelligence; its factors; human study field; nature study field; high school students.

## ÚVOD

Denne sa stretávame s ľuďmi, komunikujeme s nimi, riešime rôzne situácie, vyjadrujeme svoje názory, obhajujeme svoje postoje, snažíme sa dosiahnuť úspech, hľadáme si miesto v spoločnosti. Súčasťou týchto interpersonálnych vzťahov je schopnosť človeka narábať s emóciami, vcítiť sa do prežívania iných, vedieť sa obetovať a pomôcť druhým. Hovoríme o emocionálnej inteligencii, ktorej súčasťou je aj empatia. Empatia predstavuje komponent rôznych psychologických fenoménov, možno ju považovať za základ altruizmu, morálneho konania a usudzovania, či ako terapeutický nástroj.

Pojem empatia filozofi neskorších období (Smiths, Spencer) používali na označenie dvoch samostatných fenoménov – emocionálna empatia a kognitívna empatia. Uvedení autori rozlišovali medzi sympatickou reakciou na základe emocionálnych procesov a



sympatickou reakciou na základe poznávacích procesov. Ani v súčasnej psychológii neprevláda jednoznačný názor na empatiu a mnohí autori sa domnievajú, že ide o emocionálne-kognitívny fenomén (Verešová, 2015).

„Svet rozumu“ a „svet citov“ sa v živote človeka čoraz viac približoval a prelínal. Dôkazom tohto tvrdenia bol začiatok 90-tých rokov 20. storočia, kedy americkí univerzitní profesori Peter Salovey a John Mayer vyvinuli koncepciu emocionálnej inteligencie. Trvalo však ďalších päť rokov, kým sa tento pojem ujal ale zároveň aj spopularizoval. D. Goleman (1997) rozvíril hladinu diskusií a dal podnet novým bádaniam. Emocionálna inteligencia mala a má množstvo zástancov ale aj kritikov v rôznych spoločenských a vedných oblastiach. Skúmajú sa najmä jej súčasti a to: sebavedomie, sebariadenie, sebamotivácia, empatia a sociálna kompetencia človeka.

„V súčasnosti vzhľadom k veľkému množstvu konceptualizácií emocionálnej inteligencie, nadväzujúcich na Golemanovu definíciu, resp. snažiacich sa o nové výskumné zistenia, je potrebné sa rozhodnúť medzi definíciami tohto konštruktú“ (Kapová, 2011).

### **Výskumné zistenia**

Za jedno z najvýznamnejších zistení (Goleman, 1997) možno označiť skutočnosť, že v rámci profesionálneho života (práca, kariéra) zohrávajú hodnoty IQ častokrát až druhoradú úlohu v porovnaní s emocionálnou inteligenciou. Podľa internetovej stránky enjoyemotions.sk na Golemanove výskumy nadviazali desiatky ďalších analýz vo výrobných a administratívnych organizáciách, vládnych agentúrach a neziskových inštitúciách po celom svete. Z ich výsledkov vyplynulo, že EQ je hlavným predpokladom vynikajúceho výkonu v povolaniach a predurčuje človeka k vyniknutiu v akomkoľvek zamestnaní. Navyše, čím ide v práci o vyššiu pozíciu, tým je úroveň EQ dôležitejšia. Je to preto, že emocionálne schopnosti sú dvakrát významnejšie ako technické, alebo čisto rozumové (kognitívne) schopnosti dohromady.

Výskumné zistenia (Dostál, 2014, Verešová, 2015) sa snažili poukázať na fakt, že ľudia pracujúci v sociálnej oblasti majú vyššiu úroveň EQ ako tí, ktorí pracujú v technických profesiách.

Výskum Dostála (2014) síce nepotvrdil predpoklad, že humanitne zameraní odborníci budú vykazovať štatisticky významnú vyššiu mieru empatie (konkrétne emocionálnych a sociálnych kompetencií) v porovnaní s odborníkmi zameranými na exaktné vedy, ale výskum Verešovej (2015), ktorá vychádzala z tohto výskumu, poukázal na rozdiely v priemerných hodnotách empatického kvocientu (EQ) u budúcich psychologičiek (AM=43,0 bodov) a budúcich techničiek (AM=39,7 bodov).

Nás zaujali aj zistenia, ktoré sa týkali záujmov človeka z hľadiska rodu a tieto výskumy nás viedli ku dedukovaniu, že na základe rodu pri preferovaní humanitných profesií, ženy budú vykazovať vyššiu mieru empatie a teda aj emocionálnej inteligencie ako muži. Viedli nás k tomu výsledky zistení z hľadiska štruktúry záujmov (Kapová 2006), ktoré priniesli štatisticky významné rozdiely (pri  $p < 0,01$  a  $p < 0,05$ ) z hľadiska vybraných záujmových druhov, meraných Dotazníkom štruktúry všeobecných záujmov. Zistilo sa, že chlapci viac inklinujú k prakticko-technickým záujmom, zatiaľ čo

dievčatá viac k sociálnym a umeleckým záujmom.

Výsledky svojho výskumu potvrdila Kapová aj neskôr (2011) v rámci preferencie voľby smeru/odboru vysokoškolského štúdia. Opäť sa potvrdili predpoklady, že chlapci si volia skôr technický smer, kde môžu realizovať svoje praktické záujmy, pričom dievčatá zas viac inklinujú k sociálnym smerom, kde môžu uplatniť svoje sociálne záujmy.

Obdobie adolescencie kladie na mladého človeka množstvo úloh a jednou z nich je aj rozhodnutie výberu povolania. Najčastejšie sa pri profesijnej orientácii prihliada na jeho záujmy. Baňasová (In Džuka, 2004) uvádza, že ústrednou témou mnohých štúdií, zameraných na problematiku zisťovania záujmov, je Hollandov model profesijných záujmov, dominujúci v tejto oblasti psychológie od sedemdesiatych rokov 20. storočia. Uvedený americký profesor psychológie vychádzal pri zostavovaní svojho modelu zo Sprangerovej klasifikácie šiestich typov ľudí. Model zároveň predstavoval základnú bázu k vytvoreniu tzv. Dotazníka štruktúry všeobecných záujmov od autorského Bergmanna a Edera. Podľa nich každé jedno povolanie možno kategorizovať, resp. zahrnúť pod jeden zo šiestich cípov hexagonálu R-I-A-S-E-C, kde:

R = Realistic = Praktické záujmy: osoby s preferenciou týchto sa vyznačujú schopnosťami a zručnosťami z oblasti technickej, elektrotechnickej, mechanickej a poľnohospodárskej.

I = Investigative = Intelektuálne záujmy: tieto osoby uprednostňujú poznávacie a výskumné činnosti, v rámci ktorých môžu prejaviť svoje dominantné tvorivé, symbolické a systematické prvky myslenia.

A = Artistic = Umelecké záujmy: jedinci s týmto dominujúcim typom záujmov preferujú otvorené a neštruktúrované aktivity, ktoré im poskytujú priestor k vyjadreniu svojej osobnosti cez rôzne umelecké produkty

S = Social = Sociálne záujmy: sú charakteristické pre ľudí, ktorí vyznávajú činnosti, pri ktorých sa môžu venovať iným osobám, či už vo forme výchovy, vyučovania, ochraňovania, alebo ošetrovania.

E = Enterprising = Podnikateľské záujmy: Tieto osoby sa vyznačujú nadpriemernými schopnosťami a zručnosťami v oblasti riadenia a organizácie obchodných či hospodárskych činností a pracovných kolektívov, v dosahovaní ekonomických ziskov a hospodárskych výsledkov, v schopnostiach viesť, riadiť a organizovať činnosti dospelých.

C = Convention = Konvenčné záujmy: ide o ľudí, ktorí uprednostňujú systematické, presné a usporiadané zaobchádzanie s údajmi (dátami) o vedení dokumentácie, záznamov a ich spracovaní a pod. (Mezera, 2008).

V rámci novej perspektívy sa čoraz viac poukazovalo na emocionálnu inteligenciu ako osobnostnú črtu, a nie ako na schopnosť človeka, ktorá úzko súvisí s emocionálnym prežívaním jedinca. Konkrétnym príkladom takéhoto ponímania konštruktu je aj tzv. črtový model emocionálnej inteligencie (TEI – Trait Emotional Intelligence), ktorého autorom je anglický psychológ K. V. Petrides. Je to zároveň prvý systematický model črtovej EI, tvorený 15 komponentmi, kde 13 z nich vytvára všeobecnejšie faktory a dva stoja samostatne. Každý z komponentov odráža určitú osobnostnú vlastnosť, vzťahujúcu sa k emocionálnemu prežívaniu jednotlivca.

Petridesov črtový model emocionálnej inteligencie pozostáva z nasledujúcich komponentov, resp. faktorov:

1. Well-being: priradujú sa k nemu osobnostné črty spojené s prežívaním osobnej (subjektívnej) pohody a konkrétne sem patria komponenty: optimizmus, črtové šťastie a sebaúcta,
2. Emocionalita: zahŕňa účinnosť a pri vnímaní a vyjadrovaní emócií; patria sem faktory: črtová empatia, percepcia emócií, expresia emócií a vzťahová kompetencia,
3. Sociabilita: je kreovaná emočnou účinnosťou v oblasti medziľudských interakcií a pri riadení/usmerňovaní emócií iných ľudí. Patria sem komponenty: asertivita, sociálna uvedomelosť, manažment emócií druhých,
4. Sebakontrola: obsahuje aspekty vlastnej účinnosti pri regulácii emócií a impulzov. Patria sem faktory: emočná regulácia, nízka impulzivita a zvládanie stresu. (Kaliská, Nabělková, Salbot, 2015).

Všetky tieto okolnosti nás inšpirovali k výskumu, pretože pri profesijnej orientácii žiakov SŠ sa často stretávame s tým, že žiaci nie sú striktné vyhranení a ťažko sa im poskytujú rady akú profesijnú dráhu si ďalej voliť.

## 2 METÓDA

### Výskumný problém

Vychádzajúc z Hollandovej typológie, a Petridesovej črtovej emocionálnej inteligencie sme si položili otázky: Existujú štatisticky významné rozdiely v globálnej črtovej EI medzi študentmi humanitných odborov a študentmi prírodovedných odborov? Existujú signifikantné rozdiely v jednotlivých faktoroch globálnej črtovej EI medzi maturantmi humanitných odborov a maturantmi prírodovedných odborov?

### Výskumný cieľ

Cieľom našej štúdie bolo porovnanie globálnej črtovej emocionálnej inteligencie a jej faktorov u žiakov 4. ročníkov humanitných odborov a prírodovedných odborov.

### Výskuné hypotézy

Na základe výskumov Verešovej (2015), ktorá porovnávala črtovú emocionálnu inteligenciu u študentiek psychológie a študentov techniky sme stanovili hypotézy:

H1: Predpokladáme, že existuje štatisticky významný rozdiel v globálnej črtovej EI medzi maturantmi humanitných odborov a maturantmi prírodovedných odborov.

H2: Predpokladáme, že existuje štatisticky významný rozdiel vo faktoroch well-being emocionalita, sebakontrola, sociabilita globálnej črtovej EI medzi maturantmi humanitných odborov a maturantmi prírodovedných odborov.

Taktiež sme boli ovplyvnení výskumom (Kaliská, Nabělková, Salbot 2015), kde sme sa chceli presvedčiť, že neexistujú rodové rozdiely vo faktoroch EI.

H3: Predpokladáme, že neexistuje štatisticky významný rozdiel vo faktoroch well-being emocionalita, sebakontrola, sociabilita globálnej črtovej EI medzi maturantmi na základe rodu.

## Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku tvorili žiaci gymnázia 4. ročníka. Bolo ich 62 respondentov, z toho 24 mužov a 38 žien, ich priemerný vek bol 18,27 (tabuľka 1).

Výskumné súbory sme rozdelili na dve skupiny, a to konkrétne na:

- skupinu respondentov s výberovými navolenými humanitnými predmetmi napr. psychológia, občianska náuka, spoločensko-vedný seminár a pod. (33 študentov)
- skupina respondentov s navolenými výberovými prírodovednými alebo technicky zameranými predmetmi napr. matematika, fyzika, chémia, biológia, informatika a pod. (29 študentov).

Tabuľka 1 Respondenti výskumu (rod, vek)

Rod	N	percentá	vek <i>AM</i>
Muži	24	38,7	
Ženy	38	61,7	
	62	100	18,27

## Metodológia výskumu

V našom výskume sme využili nástroj zameraný na zisťovanie emocionálnej inteligencie Petridesov Dotazník črtovej emocionálnej inteligencie (Trait Emotional Intelligence Questionnaire – TEIQue) pre adolescentov a dospelých (TEIQue-SF), skrátenú formu v preklade a štandardizácii na slovenskú populáciu Kaliská, Nábělková a Salbot vďaka podpore dvoch na seba nadväzujúcich grantov VEGA.

Skrátená forma dotazníka TEIQue-SF, odrážajúca Petridesov model črtovej inteligencie, pozostáva z 30 položiek, ktoré sú formulované v podobe výrokov. Úlohou probanda je na 7-stupňovej škále vyjadriť mieru svojho súhlasu/nesúhlasu s daným výrokom. Administrácia dotazníka je časovo nenáročná (7-10 minút) a ponúka možnosť posúdenia globálnej črtovej emocionálnej inteligencie (EI). V rámci nej však možno bližšie orientačne posúdiť ďalšie štyri faktory EI, a to well-being, emocionalitu, sociabilitu a sebakontrolu.

V nasledujúcich tabuľkách (Tabuľka 2 a Tabuľka 3) uvádzame deskriptívne ukazovatele globálnej črtovej EI a jej jednotlivých faktorov, ktoré boli získané nami realizovanom predvýskume a následne aj výskume pomocou dotazníka TEIQue-SF.

Tabuľka 2 Deskriptívne ukazovatele faktorov globálnej črtovej EI (predvýskum)

Faktory EI	min	max	AM	SD	Md	skewness	Kurtoriss
Well-being	1,00	6,83	4,99	1,55	5,50	-0,96	0,77
Emocionalita	3,25	6,88	5,35	0,99	5,36	-0,19	-0,76
Sebakontrola	2,17	5,80	4,26	0,97	4,33	-0,60	-0,10
Sociabilita	3,17	6,67	4,80	1,00	4,92	-0,22	-0,54
Globálna črtová EI	3,17	6,23	4,84	0,89	5,07	-0,66	-0,61

Poznámka: Min. = minimum; Max. = maximum; AM = priemer; SD = smerodajná odchýlka; Mdn. = medián; skewness = zošikmenie; kurtosis = strmosť; Zdroj: výsledky predvýskumu

Tabuľka 3 Deskriptívne ukazovatele faktorov globálnej črtovej EI (výskum)

Faktory EI	min	max	AM	SD	Md	skewness	Kurtoriss
Well-being	3,16	6,83	5,36	0,85	5,50	-0,60	0,07
Emocionalita	3,25	6,75	5,28	0,88	5,44	-0,52	-0,39
Sebakontrola	2,17	6,50	4,63	0,92	4,50	-0,30	-0,07
Sociabilita	2,17	6,50	4,94	0,99	5,00	-0,55	-0,40
Globálna črtová EI	3,40	6,07	5,05	0,66	5,20	-0,45	-0,54

Poznámka: Min. = minimum; Max. = maximum; AM = priemer; SD = smerodajná odchýlka; Mdn. = medián; skewness = zošikmenie; kurtosis = strmosť; Zdroj: výsledky predvýskumu

### 3 VÝSLEDKY

Štatistickým spracovaním získaných údajov sme zisťovali rozdiely v globálnej črtovej inteligencii a jej faktoroch z hľadiska rodu. Zistili sme, že v predvýskume sa interpopuláčne rozdiely nepreukázali ako štatisticky významné, hoci najvyššiu mieru signifikancie vykazoval jednoznačne faktor Emocionalita ( $p=.055$ ), podobne ako v prípade autorov slovenskej verzie dotazníka. Tí dosiahli v tomto faktore veľmi vysokú mieru štatistickej významnosti ( $p<.001$ ). Napriek tomu autori nepovažujú za potrebné ďalej porovnávať emocionálnu inteligenciu z hľadiska rodu. Môžeme tak konštatovať, že výsledky nášho predvýskumu (tabuľka 4) sa čiastočne zhodujú s výsledkami Kaliskej, Nábélkovej a Salbota (2010).

Tabuľka 4 Interpohlavné rozdiely vo faktoroch EI (predvýskum)

	rod	AM	SD	p
Well-being	Muži	4.85	1.88	.770
	Ženy	5.05	1.43	
Emocionalita	Muži	4.82	.76	.055
	Ženy	5.63	.99	
Sebakontrola	Muži	4.35	.87	.764
	Ženy	4.22	1.04	
Sociabilita	Muži	4.79	1.25	.964
	Ženy	4.81	.89	
Globálna črtová EI	Muži	4.72	.90	.65
	Ženy	4.90	.92	

Taktiež vo výskume sa nám nepodarilo zistiť žiadne štatisticky významné rozdiely vo faktoroch EI (tabuľka 5).

	rod	AM	SD	p
Well-being	Muži	5.31	.83	.721
	Ženy	5.39	.87	
Emocionalita	Muži	5.17	.81	.465
	Ženy	5.34	.93	
Sebakontrola	Muži	4.88	.98	.093
	Ženy	4.48	.85	
Sociabilita	Muži	5.14	.94	.206
	Ženy	4.81	1.02	
Globálna črtová EI	Muži	5.14	.63	.383
	Ženy	4.99	.67	

Tabuľka 5 Interpohlavné rozdiely vo faktoroch EI (výskum)

Štatistickým spracovaním údajov v predvýskume a výskume sme zisťovali štatisticky významné rozdiely porovnaním priemerných hodnôt a odchýlok globálnej emocionálnej črtovej inteligencie a jej faktorov z hľadiska navolených predmetov, resp. budúceho vysokoškolského zamerania (Tabuľky 6).

Tabuľka 6 Porovnanie priemerných hodnôt a odchýlok globálnej emocionálnej črtovej

	predmety	AM	SD	p
Well-being	Humanitné	5.17	1.76	.599
	Prírodovedné	4.83	1.36	
Emocionalita	Humanitné	5.87	.74	<b>.016*</b>
	Prírodovedné	4.93	.99	
Sebakontrola	Humanitné	4.44	1.05	.416
	Prírodovedné	4.11	.90	
Sociabilita	Humanitné	4.97	1.11	.432
	Prírodovedné	4.64	.91	
Globálna črtová EI	Humanitné	5.04	.97	.325
	Prírodovedné	4.67	.83	

Poznámka: AM = priemer; SD = smerodajná odchýlka; p = hladina štatistickej významnosti, kde: \* je  $p < .05$ ; Zdroj: výsledky predvýskumu

inteligencie a jej faktorov z hľadiska navolených predmetov (predvýskum)

Z výsledkov nášho predvýskumu (tabuľka 6) vyplýva, že štatisticky významný rozdiel (pri  $p < .05$ ) pri porovnaní študentov humanitne zameraných ( $n=11$ ) a študentov prírodovedne zameraných ( $n=13$ ) je len v jednom faktore globálnej črtovej EI – emocionalite ( $p=.016$ ). Zvyšné faktory (well-being, sebakontrola a sociabilita), podobne ako celková úroveň globálnej črtovej EI, nepreukázali signifikantné rozdiely medzi študentmi humanitných odborov a prírodovedne zameraných odborov.

Taktiež vo výskume neexistuje žiadny signifikantný vzťah pri porovnaní študentov humanitne zameraných ( $n=33$ ) a študentov prírodovedne zameraných ( $n=29$ ) ani v jednom faktore globálnej črtovej EI (well-being, emocionalita, sociabilita, sebakontrola), ani v celkovej úrovni globálnej črtovej emocionálnej inteligencie.

	predmety	AM	SD	p
Well-being	Humanitné	5.28	.81	.462
	Prírodovedné	5.44	.89	
Emocionalita	Humanitné	5.19	.93	.402
	Prírodovedné	5.38	.83	
Sebakontrola	Humanitné	4.69	.85	.641
	Prírodovedné	4.58	1.00	
Sociabilita	Humanitné	5.03	.89	.432
	Prírodovedné	4.83	1.10	
Globálna črtová EI	Humanitné	5.03	.64	.767
	Prírodovedné	5.08	.68	

Poznámka: AM = priemer; SD = smerodajná odchýlka; p = hladina štatistickej významnosti

Tabuľka 7 Porovnanie priemerných hodnôt a odchýlok globálnej emocionálnej črtovej inteligencie a jej faktorov z hľadiska navolených predmetov (výskum)

Štatisticky významné rozdiely sa nepreukázali aj napriek tomu, že obe porovnávané skupiny maturantov sa v priemerných hodnotách niektorých faktorov globálnej črtovej EI od seba navzájom líšili len o niekoľko desiatín bodov (tabuľky 6,7).

## 4 DISKUSIA

Cieľom našej štúdie bolo zistiť či existuje rozdiel medzi globálnou črtovou inteligenciou a jej faktormi z hľadiska rodu a študijného zamerania u gymnazistov. K vytýčeniu tohto cieľa sme boli inšpirovaní predvýskumom, kde štatistické významné hodnoty sa preukázali vo faktoroch emocionalita a sociabilita.

Napriek tomu, že po štatistickom spracovaní získaných dát sme zistili približne rovnaké priemerné hodnoty úrovni globálnej črtovej emocionálnej inteligencie a jej faktorov medzi dvoma porovnávanými skupinami študentov, podrobnejšou analýzou údajov sme zistili, že tieto rozdiely nie sú štatisticky významné. Týmto sa naša hypotéza H1 nepotvrdila. Rozdiel v úrovni celkovej globálnej črtovej emocionálnej inteligencie a maturantmi preferovaného odboru (humanitný vs. prírodovedný) je len minimálny, resp. takmer žiadny (humanitní = 5.03 a prírodovední = 5.08), pri signifikancii  $p=,767$ . Ani vo zvyšných štyroch faktoroch, ktoré sýtia globálnu EI (konkrétne: well-being, sebakontrola, sociabilita a emocionalita) sa rozdiely vo vzťahu k odboru neukázali ako signifikantné.

Nemôžeme teda v rámci nášho výskumu potvrdiť výskumné zistenia Verešovej (2015), ktorá sa zaoberala porovnaním študentiek psychológie a študentiek techniky z pohľadu miery ich empatie a osobnostných dimenzií. Uvedená autorka, vyžívajúc metodiku Kvocienť empatie, totiž zistila rozdiely v priemerných hodnotách empatického kvocientu (EQ) u budúcich psychologičiek (AM=43.0 bodov) a budúcich techničiek (AM=39.7 bodov). Uvedená autorka sa však zamerala len na populáciu žien.

Z hľadiska rodových rozdielov sme, podobne ako autori slovenskej verzie dotazníka, nedokázali signifikantné rozdiely medzi mužmi a ženami z pohľadu globálnej črtovej EI a jej faktorov. Z výsledkov konštatujeme, že muži skórovali priemerne vyššie vo faktoroch sebakontrola a sociabilita než ženy a, naopak, ženy dosiahli vyššie priemerné hodnoty vo faktoroch well-being a emocionalita v porovnaní s mužmi, avšak ani jedno interpopulované porovnanie sa nepreukázalo ako štatisticky významné. Hypotéza 3 sa nám potvrdila. Prikláňame sa preto k názoru (Kaliská, 2015), že interpopulované rozdiely v rámci konštruktívnej empatie či emocionálnej inteligencie nie je potrebné ďalej skúmať a objasňovať.

## 5 ZÁVER

Hoci empatia človeka sprevádza nielen celým životom, ale aj celým ľudským vývojom, pojem ako taký, sa do odborných i laických kruhov dostal len prednedávnom.



Ešte mladším je termín emocionálna inteligencia, ktorý je v povedomí ľudí len približne dve desaťročia. Napriek tomu je predmetom záujmu a bádania mnohých vedcov, ktorí sa snažia objasniť, čo vlastne emocionálna inteligencia či empatia znamenajú. Vo všeobecnosti (a laicky povedané) považujeme za empatických takých ľudí, ktorí sa vedia vcítiť do prežívania druhých. Aj preto bolo predmetom nášho záujmu porovnanie osôb humanitne orientovaných a ľudí zameraných na prírodovedné odbory. Z hľadiska výskumného problému sme vychádzali z predpokladu, že empatickejší (a teda emocionálne inteligentnejší) budú jedinci, ktorí pracujú viac s ľuďmi, než jedinci zameraní prírodovedne, či technicky.

V rámci nášho predvýskumu a výskumu sme sa opierali o Petridesov model globálnej črtovej emocionálnej inteligencie, ktorý túto chápe skôr ako osobnostnú črtu než ako schopnosť. Pre potreby získania údajov sme preto využili skrátenú slovenskú verziu Petridesovho Dotazníka črtovej emocionálnej inteligencie (TEIQue-SF), o ktorého preklad sa zaslúžili zamestnanci banskobystrickej Univerzity Mateja Bela Lada Kaliská, Eva Nábělková a Vlasimír Salbot v roku 2015.

Napriek tomu, že naše predpoklady o vyššom priemernom skórovaní v rámci globálnej úrovne EI a jej faktorov z hľadiska zamerania žiakov – maturantov gymnázia sa potvrdili len v našom predvýskume, a to v prospech humanitne zameraných odborov. Ako štatisticky významný sa preukázal len faktor emocionalita ( $p=0,016$ ).

Vo výskume, sa nám nepodarilo potvrdiť naše predpoklady a ani podporiť výsledky z predvýskumu. Na vzorke viac než šesťdesiat respondentov ( $N=62$ ), ktorými boli maturanti gymnázia, sa nepreukázali signifikantné rozdiely v globálnej úrovni črtovej emocionálnej inteligencii a jednotlivých jej faktoroch medzi dvoma porovnávanými skupinami: humanitne ( $n=33$ ) a prírodovedne ( $n=29$ ) orientovanými gymnazistami. Nepotvrdili sa tak naše predpoklady v tom, že ľudia humanitne orientovaní si volia práve sociálne orientované profesie vo vyššej miere z toho dôvodu, že vykazujú vyššie hodnoty empatie, resp. emocionálnej inteligencie. Limity týchto výsledkov vidíme v nie reprezentatívnej vzorke a určite aj v iných okolnostiach, ktoré môžu vplyvať na jednotlivé faktory emocionálnej inteligencie.

## LITERATÚRA

Dostál, D. (2014). Rozdíly v autistických rysech, empatii a systemizaci mezi studenty exaktních a humanitních věd. *Československá psychologie*. 58 (4), 206-221, 0009-062X.

Džuka, J. (2017). Psychologické dimenzie kvality života. Retrieved from: < <http://www.pulib.sk/elpub/FF/Dzuka3.pdf>>

Goleman, D. (1997) *Emoční inteligence*. Praha: Columbus.

Kaliská, L., Nábělková, E., Salbot, V. (2015). *Dotazníky črtovej emocionálnej inteligencie (TEIQue-SF/TEIQue-CSF): manuál k skráteným formám*. Banská Bystrica: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.

Kaliská, L. (2015) Three Types of Intelligences and their Relationship to Students' School Performance. *The New Educational Review*. 41/2015, 263-274.

- Kapová, J. (2006). Model profesijného zamerania a jeho overenie : dizertačná práca. Prešov: Prešovská univerzita.
- Kapová, J. (2011). Rodové rozdiely vo voľbe študijnej dráhy a v profesijných záujmoch. In Psychologické poradenstvo na celoživotnej ceste človeka. Prešov: Prešovská univerzita, 98-102.
- Mezera, A. (2008). Pro jaké povolání se hodím? Jak si vybrat střední a vyšší odbornou školu a snad i budoucí povolání. Brno: Computer Press, a. s.
- Verešová, M. (2015). Empatia a jej vzťah k osobnostným dimenziám – porovnanie študentiek psychológie a študentiek techniky: diplomová práca. Brno: FF, Psychologický ústav Masarykovej univerzity v Brne.

# EMOCIONALITA A SOCIÁLNA ATMOSFÉRA V TRIEDE U DETÍ STARŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU

## EMOTIONALITY AND SOCIAL ATMOSPHERE IN THE CLASS- ROOM WITH CHILDREN OLDER SCHOOL AGE

**Dominika KRAVECOVÁ, Henrieta ROLKOVÁ**

Paneurópska vysoká škola. Fakulta psychológie, Bratislava

henrieta.rolkova@paneurouni.com

**Abstrakt:** Príspevok sa zaoberá problematikou emocionality a sociálnej atmosféry v školskej triede. Pozornosť venujeme frekvencii prežívania pozitívnych a negatívnych zážitkov a ich súvislosti s predispozíciou k optimizmu alebo pesimizmu detí. Zaoberáme sa aj sociálnou atmosférou jej dimenziami, ktoré sú deťmi hodnotené pozitívne, negatívne alebo neutrálne. Zisťujeme či existuje súvislosť medzi úrovňou dimenzií sociálnej atmosféry a prežívanými emóciami. Výskumný súbor tvorili deti vo veku 11 až 15 rokov ( $N=76$ ) navštevujúce osemročné gymnázium. Zber dát bol realizovaný prostredníctvom batérie, ktorú tvorili tri testy (PANAS-C, YLOT a ŠSAT). Výsledky ukázali, že deti prežívajú zvyčajne pocit veselosti (pozitívne emócie) a pocit pobláznenia (negatívne emócie). Najvyššie priemerné skóre dosiahla dimenzia vzťah ku štúdiu a najnižšie komunikácia. Silné vzťahy existujú medzi jednotlivými dimenziami navzájom a slabé a stredne silné vzťahy medzi dimenziami sociálnej atmosféry a pozitívnymi emóciami a optimizmom.

**Kľúčové slová:** puberta, sociálna atmosféra triedy, pozitívne a negatívne emócie, optimizmus a pesimizmus

**Abstract:** The paper deals with the issue of emotional and social atmosphere in the classroom. Attention is paid to the frequency of experiencing of positive and negative emotions and their relation to the predisposition to optimism or pessimism of children. We also deal with the social atmosphere and its dimensions that children are rated positively, negatively or neutral. We ask if there is a correlation between the level of the dimensions of the social atmosphere and the emotions experienced. The research group consisted of children aged between 11 and 15 years ( $N = 76$ ) attending an eight-year gymnasium. Data collection was performed via a battery of three tests (PANAS-C, YLOT, and ŠSAT). The results showed that children usually experience a feeling of joy (positive emotions) and a sense of craziness (negative emotions). The highest average score has reached the relationship to the study and the lowest communication. Strong relationships exist between individual dimensions and weak and moderate relationships between the dimensions of the social atmosphere and positive emotions and optimism.

**Keywords:** pubescence, social atmosphere, positive and negative emotions, optimism and pessimism

# 1 ÚVOD

## Školská trieda ako malá sociálna skupina

Nie je trieda ako trieda. Je zrejmé, že jednotlivé školské triedy sa od seba značne líšia. V jednej prevláda priateľská atmosféra a v druhej rivalita a napätie. Kollárik (2004) školskú triedu klasifikuje ako malú sociálnu skupinu. Malá sociálna skupina pozostáva z dvoch až 45 členov, pričom všetci členovia skupiny sa navzájom poznajú, prevládajú medzi nimi osobné vzťahy a komunikujú tvárou v tvár.

Sociálne vzťahy v školskej triede nemusia byť vždy priaznivé. Existuje veľa prípadov, kedy si dieťa nevie vytvoriť so spolužiakmi dobré vzťahy. Žiak je vyčleňovaný z kolektívu, nakoľko ho spolužiaci neakceptujú. Takéto negatívne skúsenosti môžu mať ďalekosiahle následky týkajúce sa nadväzovania priateľstiev aj mimo školskú triedu. Dieťa sa po niekoľkých nepodarených pokusoch môže uzatvoriť do seba alebo naopak, môže reagovať agresívne (Kačáni & Višňovský, 2007).

Kollárik (1993) chápe sociálnu atmosféru ako vnútorný znak každej skupiny, ktorý obsahuje širšie spoločenské stránky, ale najmä špecifické vnútorné skupinové charakteristiky a prvky. Tie sa v rámci skupiny utvárajú na základe vzťahov k činnosti a k ostatným členom skupiny v procese vzájomného pôsobenia.

## Emocionálne prežívanie

„Všetky bytosti žijúce na tejto Zemi, predovšetkým ľudia, sú veľmi emocionálne. Naša reč, pohyby ale aj tvár sú plné emócií. Vyjadrujeme nimi hnev, úzkosť, hanbu, radosť, lásku a mnohé ďalšie. Všetko dôležité čo sa nám prihodí, vyburcuje určité emócie“ (Lazarus & Lazarus, 1994, s. 3).

Pozitívne emócie ako dimenzia emocionality sú charakteristické prežívaním entuziazmu, živosti a aktivity. Negatívne emócie ako druhá dimenzia emocionality súvisia so situáciami kedy prežívame úzkosť a pocity ako smútok, strach, vinu alebo zlosť (Ebesutani a kol., 2012).

Tematike emócií sa venuje Slezáčková (2012), ktorá ich chápe ako popredný jav duševného života. Každý človek sa prioritne snaží o prežívanie pozitívnych emócií. Absencia negatívnych emócií môže byť pre človeka tak isto nebezpečná ako absencia pozitivity. Negativita a jej prítomnosť v našom živote je prirodzená a potrebná.

O optimizme a pesimizme môžeme povedať, že je to istý spôsob, akým si ľudia vysvetľujú situácie, s ktorými sa stretávajú (Gillham, Shatté, Reivich & Seligman, 2001, Carver & Scheier, 2002). Pesimizmus je často spájaný s prežívaním negatívnych emócií, neuroticizmom, pasivitou, sociálnou izoláciou a mortalitou. Na druhej strane existuje asociácia medzi optimizmom a pozitívnymi emóciami, vytrvalosťou, cieľavedomosťou, extravertiou a dlhovekosťou (Williams, N.A., Davis, G., Hancock, M. & Phipps, S., 2010).

## Cieľ výskumu a výskumné otázky

Cieľom nášho výskumu bolo zistiť, aké pozitívne a negatívne emócie žiaci zvyčajne pociťujú a tiež, ako prežívané emócie súvisia s optimistickým a pesimistickým

kým naladením detí. V závere sa zaoberáme otázkou ako pozitívne a negatívne emócie detí a ich optimistické/pesimistické naladenie súvisí so sociálnou atmosférou v školskej triede.

Výskumné otázky:

VO1: Aké pozitívne a negatívne emócie zvyčajne deti pociťujú?

VO2: Ako prežívanie pozitívnych a negatívnych emócií súvisí s optimistickým a pesimistickým naladením detí?

VO3: Súvisí činnosť – morálny faktor školskej triedy a jeho dimenzie s aktuálne prežívanými pozitívnymi a negatívnymi emóciami, optimizmom a pesimizmom detí?

VO4: Súvisí emocionálne-sociálny faktor školskej triedy a jeho dimenzie s aktuálne prežívanými pozitívnymi a negatívnymi emóciami, optimizmom a pesimizmom detí?

## 2 METÓDA

**Výskumnú vzorku** tvoria žiaci osemročného gymnázia (N=76) z toho 44 dievčat a 32 chlapcov, žiaci vo veku 11 – 14 rokov – prima (22), sekunda (16), tercia (19) a kvarta (19).

**Metódy zberu dát:**

**Dotazník detskej orientácie na cieľ** (Youth life orientation test – YLOT), autorom je Ey a kol. (2005). Vznikol upravením dotazníka LOT-R určeného na meranie dispozičného optimizmu v dospelosti. Dotazník YLOT zisťuje pozitívne a negatívne očakávania detí od budúcnosti, teda ich optimizmus a pesimizmus.

**Dotazník na meranie pozitívnych a negatívnych emócií** (The Positive and Negative Affect Schedule for Children, PANAS-C) je škála, ktorej autormi sú Watson a Clark (1999). PANAS-C vznikol upravením dotazníka PANAS určeného pre dospelú populáciu. PANAS-C slúži na meranie prežívania pozitívnych a negatívnych emócií u detí a je spoľahlivým nástrojom na odlišenie detí s anxiétou a depresiou (Ebesutani a kol., 2012).

Škála na meranie sociálnej atmosféry v školskej triede (ŠSAT) vznikla pre potreby školstva, jej autorom je Kollárik (1999). ŠSAT je určená pre žiakov druhého stupňa základných škôl a tak isto aj pre žiakov stredných škôl. Slúži na meranie a diagnostiku sociálnej atmosféry v školskej triede.

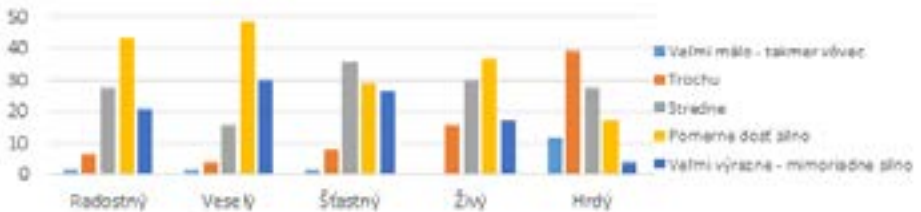
## 3 VÝSLEDKY

**VO1: Aké pozitívne a negatívne emócie zvyčajne deti pociťujú?**

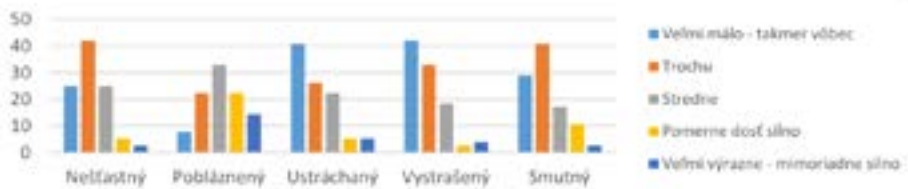
V grafoch 1 a 2 môžeme vidieť, že na otázku aké pozitívne emócie zvyčajne cítite, zvolili deti najčastejšie odpoveď veselosť (možnosti pomerne dosť silno a veľmi výrazne – mimoriadne silno označilo 78,9 % detí) a radosť (64,5 %). Pozitívne emócie, ktoré deti prežívajú najzriedkavejšie sú hrdosť (možnosti trochu a veľmi málo – takmer vôbec označilo 51,3 % detí) a živosť (15,8 %).

Negatívne emócie, ktoré deti zvyčajne cítia, sú najčastejšie pobúzenie (možnosti veľmi výrazne – mimoriadne silno a pomerne dosť silno označilo 36,8 % detí) a smútok (13,1 %). Najzriedkavejšie prežívanou negatívnou emóciou je vystrašenie (možnosti trochu a veľmi málo – takmer vôbec označilo 75 % detí).

Graf 1: Frekvencie prežívania pozitívnych emócií (%)



Graf 2: Frekvencie prežívania negatívnych emócií (%)



## VO2: Ako prežívanie pozitívnych a negatívnych emócií súvisí s optimistickým a pesimistickým naladením detí?

Tabuľka 1: Súvislosť pozitívnych emócií a optimizmu/pesimizmu (Spearmanovo  $\rho$ )

\* $p \leq 0.05$

\*\*\* $p \leq 0.001$

\*\* $p \leq 0.01$

\*\*\*\* $p \leq 0.0001$

	Radosný	Veselý	Šťastný	Živý	Hrdý	Optimizmus	Pesimizmus
Radosný		,63****	,54****	,38***	,28*	,51****	-,52****
Veselý			,54****	,29**	,30**	,61****	-,45****
Šťastný				,20	,28*	,51****	-,48****
Živý					,06	,33**	-,23*
Hrdý						,37***	-,42****

V tabuľke 1 uvádzame pozitívne silný vzťah medzi optimizmom a radosťou ( $\rho = .51, p \leq 0.0001$ ), veselosťou ( $\rho = .61, p \leq 0.0001$ ) a šťastím ( $\rho = .51, p \leq 0.0001$ ).

Na základe výsledkov je zrejmé, že medzi všetkými indikátormi pozitívnych emócií a pesimizmom existujú negatívne vzťahy. Silný vzťah konštatujeme medzi radosťou a pesimizmom ( $\rho = -.52, p \leq 0.0001$ ), veselosťou ( $\rho = -.45, p \leq 0.0001$ ), pocitom šťastia ( $\rho = -.48, p \leq 0.0001$ ) a hrdosťou ( $\rho = -.42, p \leq 0.0001$ ).

Tabuľka 2: Súvislosť negatívnych emócií a optimizmu/pesimizmu (Spearmanovo  $\rho$ )

\* $p \leq 0.05$

\*\*\* $p \leq 0.001$

\*\* $p \leq 0.01$

\*\*\*\* $p \leq 0.0001$

Na základe výsledkov konštatujeme negatívne silný vzťah medzi pocitom nešťastia a optimizmom ( $\rho = -.50, p \leq 0.0001$ ), ustráchanosťou ( $\rho = -.40, p \leq 0.0001$ ) a smútkom ( $\rho = -.53, p \leq 0.0001$ ).

	Nešťastný	Pobúzný	Ustráchaný	Vystrašený	Smutný	Optimizmus	Pesimizmus
Nešťastný		,08	,36**	,42****	,60****	-,50****	,47****
Pobúzný			,01	,28*	,14	,10	,06
Ustráchaný				,51****	,34**	-,40****	,40****
Vystrašený					,43****	-,17	,20
Smutný						-,53****	,44****

Môžeme vidieť, že pozitívne silné vzťahy sa preukázali medzi pesimizmom a pocitom nešťastia ( $\rho = .47, p \leq 0.0001$ ), ustráchanosťou ( $\rho = .40, p \leq 0.0001$ ) a smútkom ( $\rho = .44, p \leq 0.0001$ ).

### VO3: Súvisí činnosťne – morálny faktor školskej triedy a jeho dimenzie s aktuálne prežívanými pozitívnymi a negatívnymi emóciami, optimizmom a pesimizmom detí?

Tabuľka 3: Súvislosť Č – M faktora a jeho dimenzií s pozitívnymi a negatívnymi emóciami, optimizmom a pesimizmom (Spearmanovo  $\rho$ )

	Kooperácia	Komunikácia	Šij práce triedneho učiteľa	Vzťah ku štúdiu	Zameranosť na úspech	Pozitívne emócie	Negatívne emócie	Optimizmus	Pesimizmus
Kooperácia		,26*	,13	,46****	,28*	,04	-,07	,18	-,04
Komunikácia			-,12	,10	-,02	,10	,21	,08	-,23*
Šij práce triedneho učiteľa				-,01	,14	,07	-,24*	,13	,05
Vzťah ku štúdiu					,38****	,03	-,04	,08	,02
Zameranosť na úspech						,09	-,23*	,22	-,21
Č – M faktor						,09	-,12	,17	-,04

\* $p \leq 0.05$

\*\*\* $p \leq 0.001$

\*\* $p \leq 0.01$

\*\*\*\* $p \leq 0.0001$

Medzi prežívanými pozitívnymi emóciami a dimenziami Č–M faktora nevidujeme vzťah, ktorý by bol vecne a štatisticky signifikantný. V prípade negatívnych emócií sa preukázal negatívny slabý vzťah v súvislosti so štýlom práce triedneho učiteľa ( $\rho = -.24$ ,

$p \leq 0.05$ ) a zameranosťou na úspech ( $\rho = -.23, p \leq 0.05$ ).

Vzájomná súvislosť medzi jednotlivými dimenziami Č–M faktora a optimizmu, ktorá by bola štatisticky signifikantná, sa neprejavila. Môžeme povedať, že medzi dimenziou zameranosť na úspech a optimizmom existuje vecná významnosť ( $\rho = .22$ ). V súvislosti s pesimizmom konštatujeme negatívne slabý vzťah s dimenziou komunikácia ( $\rho = -.23, p \leq 0.05$ ). Vecný vzťah sa preukázal medzi dimenziou zameranosť na úspech a pesimizmom ( $\rho = -.21$ ). Celkovo sa však vzťah medzi Č–M faktorom a optimizmom a pesimizmom nepreukázal.

#### VO4: Súvisí emocionálne - sociálny faktor školskej triedy a jeho dimenzie s aktuálne prežívanými pozitívnymi a negatívnymi emóciami, optimizmom a pesimizmom detí?

Tabuľka 4: Súvislosť E – S faktora a jeho dimenzií s pozitívnymi a negatívnymi emóciami, optimizmom a pesimizmom (Spearmanovo  $\rho$ )

	Psy. atmosféra	Vzťahy medzi štákmi	Rozvoj triedy	Sociálna začlenenosť	Spokojnosť	Positívne emócie	Negatívne emócie	Optimizmus	Pesimizmus
Psy. atmosféra		-.11	.77****	.67****	.63****	.21	-.12	.24*	-.16
Vzťahy medzi štákmi			-.06	.85	-.02	.04	.88	.07	-.34
Rozvoj triedy				.67****	.60****	.15	-.14	.20	-.31
Sociálna začlenenosť					.49****	.04	.88	.03	-.12
Spokojnosť						.31**	-.17	.30**	-.20
E - S faktor						.28	-.09	.22	-.04

\* $p \leq 0.05$       \*\*\* $p \leq 0.001$   
\*\* $p \leq 0.01$       \*\*\*\* $p \leq 0.0001$

Na základe výsledkov môžeme tvrdiť, že neexistuje vecne ani štatisticky signifikantný vzťah medzi negatívnymi emóciami a dimenziami E – S faktora. V súvislosti s pozitívnymi emóciami sme zistili pozitívny stredne silný vzťah so spokojnosťou ( $\rho = .31, p \leq 0.01$ ).

Vzájomná súvislosť medzi jednotlivými dimenziami E – S faktora a pesimizmom, sa v našej vzorke neprejavila. V súvislosti s optimizmom konštatujeme pozitívny slabý vzťah s dimenziou psychologická atmosféra ( $\rho = .24, p \leq 0.05$ ) a stredne silný pozitívny vzťah s dimenziou spokojnosť ( $\rho = .30, p \leq 0.01$ ). Môžeme vidieť, že medzi E – S faktorom a optimizmom existuje slabý vzťah ( $\rho = .22$ ), ktorý však nie je štatisticky signifikantný.



## 4 DISKUSIA

V práci sme sa zaoberali problematikou emocionalita a sociálnej atmosféry v triede u detí staršieho školského veku. V rámci prvej výskumnej otázky sme sa pýtali, aké pozitívne a negatívne emócie deti zvyčajne cítia. Na základe výsledkov môžeme zostaviť rebríček piatich pozitívnych emócií, ktoré pubescenti zvyčajne cítia veľmi výrazne a pomerne dosť silno. Sú to: veselosť (78,9 %), radosť (64,5 %), šťastie (55,3 %), hrdosť (51,3 %) a živosť (15,8 %). Nakoľko sme v rámci dotazníka skúmali aj päť negatívnych emócií, vieme ich zoradiť na základe zriedkavosti ich výskytu nasledovne: pobláznenie (36,8 %), smútok (13,1 %), ustráchanosť (10,6 %), nešťastie (7,9 %) a vystrašenie (6,6 %).

Výsledky odhalili silný vzájomný vzťah pozitívnych emócií a optimizmu, ktorý funguje na princípe priamej úmery. Tento fakt môžeme interpretovať nasledovne: čím je pubescentom bližší optimistický náhľad na život, tým viac pozitívnych emócií prežívajú. Toto zistenie podporujú aj vysoké korelačné koeficienty napr. optimizmus a veselosť  $\rho = .61$ , radosť  $\rho = .51$ . V prípade súvislosti pozitívnych emócií a pesimizmu sa preukázal silný avšak záporný vzťah. Medzi premennými je teda nepriama úmera, čiže čím je žiakovi bližší pesimizmus tým menej pozitívnych emócií prežíva (pesimizmus a radosť  $\rho = -.52$ , šťastie  $\rho = -.48$ ).

V prípade pesimizmu a negatívnych emócií sme skonštatovali pozitívny silný vzťah ( $r_s = .48$ ), čo nám hovorí, že čím má dieťa väčšiu predispozíciu k pesimizmu, tým viac negatívnych emócií prežíva. (pesimizmus a nešťastie  $\rho = .47$  alebo pesimizmus a smútok  $\rho = .44$ ). Čo sa týka súvislosti negatívnych emócií a optimizmu, odhalili sme negatívne silný vzťah ( $r_s = -.48$ ), čo znamená, že medzi premennými vládne nepriama úmera. Toto môžeme interpretovať tak, že čím je žiak väčší optimista, tým menej negatívnych emócií prežíva (optimizmus a smútok  $\rho = -.53$  alebo nešťastie  $\rho = -.50$ ).

V tretej výskumnej otázke sme sa zaujímali o vzťah Č–M faktora a jeho dimenzií s prežívanými pozitívnymi a negatívnymi emóciami, optimizmom a pesimizmom. Celkovo sme v rámci našej vzorky neodhalili významný vzťah medzi Č–M faktorom a pozitívnymi a negatívnymi emóciami a ani medzi dimenziami ČM faktora a pozitívnymi emóciami. Negatívne slabé vzťahy sme však zistili medzi dimenziou štýl práce triedneho učiteľa a negatívnymi emóciami ( $\rho = -.24$ ) a dimenziou zameranosť na úspech ( $\rho = -.23$ ). Toto zistenie môžeme interpretovať nasledovne: čím viac je štýl práce triedneho učiteľa založený na orientácii na žiakov a snahe o vytváranie priaznivej atmosféry (Kollárik, 1999), tým zriedkavejšie žiaci prežívajú negatívne emócie. Podobne je tomu tak aj pri dimenzii zameranosť na úspech: čím viac sú žiaci aktívnejší a cieľavedomejší a uvedomujú si dôležitosť úspechu, tým menej prežívajú negatívne emócie. Celkovo medzi Č–M faktorom a optimizmom a pesimizmom sme neodhalili významný vzťah. Čo sa týka vzťahu jednotlivých dimenzií Č–M faktora a optimizmu môžeme povedať, že pozitívny slabý vzťah, ktorý však nie je štatisticky významný, sme odhalili pri dimenzii zameranosť na úspech ( $\rho = .22$ ). V prípade pesimizmu sa preukázal negatívny slabý vzťah pri dimenzii komunikácia, čo znamená, že primeraný systém komunikácie, jej zrozumiteľnosť a pravdivosť (Kollárik, 1999), napomáha k nižšej úrovni pesimizmu

u žiakov.

V štvrtej výskumnej otázke sme sa pýtali na existenciu vzťahu medzi E–S faktorom a jeho dimenziami s prežívaním pozitívnych a negatívnych emócií, optimizmu a pesimizmu. Celkovo pri E–S faktore sme neodhalili významnú súvislosť s negatívnymi emóciami, pozitívny slabý, ale nie štatisticky významný, vzťah sa ukázal pri pozitívnych emóciách ( $\rho = .20$ ). V rámci našej výskumnej vzorky sa neprejavil významný vzťah ani medzi dimenziami E–S faktora a prežívanými negatívnymi emóciami. Pozitívny stredne silný vzťah sme zistili medzi spokojnosťou a pozitívnymi emóciami ( $\rho = .31$ ), čo môžeme interpretovať nasledovne: čím vyššia je úroveň pozitívneho vyrovnania sa so stavom triedy, kde žiaci nachádzajú uspokojenie (Kollárik, 1999), tým viac pozitívnych emócií prežívajú.

Slabý vzťah ( $\rho = .22$ ) sme odhalili medzi celkovým E–S faktorom a optimizmom. Podobne silný, ale negatívny vzťah sme odhalili medzi dimenziou spokojnosť a pesimizmom ( $\rho = -.20$ ). Čo sa týka optimizmu, stredne silný pozitívny vzťah sme skonštatovali s dimenziou spokojnosť ( $\rho = .30$ ), čo vypovedá o tom, že čím má žiak bližšie k optimizmu, tým je spokojnejší so stavom v triede (Kollárik, 1999). Tiež pri dimenzii psychologická atmosféra sa potvrdil pozitívny slabý vzťah ( $\rho = .24$ ). Toto zistenie naznačuje, že čím je žiak optimistickejší, tým vníma aj atmosféru v triede ako príjemnejšiu, otvorenejšiu a vzťahy ako spontánnejšie a osobnejšie (Kollárik, 1999).

### **Limity práce a ďalšie odporúčania**

Limit práce vidíme v súvislosti s dotazníkom PANAS–C a to konkrétne položky Pobláznený, ktorá spadá do indexu negatívnych emócií. Pri administrácii dotazníka bude v budúcnosti nutné viac času venovať objasneniu tejto položky, aby jej žiaci správne porozumeli.

Výsledky práce môžeme pokladať ako spätnú väzbu pre školu, v rámci ktorej bol výskum realizovaný. Oboznámení s nimi boli ako vedenie, tak aj učitelia a školský psychológ. Podľa slov školy, výsledky odkrývajú limity, na ktorých treba ďalej pracovať, ale tak isto pomenúvajú silné stránky každej triedy. Sú prínosom pre tvorbu intervencií v konkrétnych triedach a ďalšieho postupu práce školského psychológa a triednych učiteľov.

V širšom ponímaní predstavujú výsledky výskumu opodstatnenosť a význam implikácie poznatkov pozitívnej psychológie do školského prostredia. Ako píše Gajdošová (2016, s. 172) „do centra pozornosti sa dostáva pozitívny rozvoj mentálneho zdravia žiakov a učiteľov, vysoká kvalita ich života, prežívanie šťastia v škole, rozvíjanie ich silných stránok a potencialít“. Nakoľko sme preukázali vzájomnú súvislosť emocionality a sociálnej atmosféry, chápeme toto tvrdenie ako smerodajné pre súčasný edukačný proces.

## **LITERATÚRA**

Báňová, D. (2017). Emocionalita a sociálna atmosféra v triede u detí staršieho školského veku, Paneurópska vysoká škola, Fakulta psychológie, 2017.

- Carver, Ch.S. & Scheier, M.F. (2002). Optimism, in Snyder, C.R. & Lopez, S.J., *Handbook of Positive Psychology*, Oxford: Oxford university press, 231 – 243.
- Ebesutani, C., Higa-McMillan, Chorpita, B. F., Ch., Regan, J., Reise, S., & Smith, A. (2012). The 10-item positive and negative affect schedule for children, child and parent shortened versions: Application of item response theory for more efficient assessment. *Journal of Psychopathology & Behavioral Assessment*, 34 (2), 191- 203.
- Ebesutani, Ch., Regan, J., Smith, A., Reise, S., McMillan, Ch. & Chorpita, B.F. (2012). The 10-Item Positive and Negative Affect Schedule for Children and Parent Shortened Versions: Application of Item Response Theory for More Efficient Assessment, *Journal of Psychopathology & Behavioral Assessment*. (34), 191 – 203.
- Gillham, J.E, Shatté, A.J, Reivich, K.J & Seligman, M. (2001). Optimism, Pesimism, and Explanatory Style, in Chang, E.C., *Optimism & Pesimism: Implications for theory, research, and practice*, Washington, DC: American Psychological Association, 53 – 75.
- Kačáni, V. & Višňovský, L. (2007). *Psychológia a pedagogika pomáhajú škole*. Bratislava: IRIS.
- Kollárik, T. (2004). *Sociálna psychológia*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Kollárik, T. (1993). *Sociálna psychológia*. Bratislava: SPN.
- Kollárik, T. a kol. (1999). *Škála na meranie sociálnej atmosféry v triede – ŠSAT*. Bratislava: Psycho-insight spol. s.r.o.
- Lazarus, R.S. & Lazarus, B.N. (1994). *Passion & reason, Making Sense of Our Emotions*, Oxford: Oxford university press.
- Slezáčková, A. (2012). *Průvodce pozitivní psychologií*. Praha: Grada Publishing.
- Williams, N.A., Davis, G., Hancock, M. & Phipps, S. (2010). Optimism and Pessimism in Children with Cancer and Healthy Children: Confirmatory Factor Analysis of the Youth Life Orientation Test and Relations with Health-Related Quality of Life. *Journal of Pediatric Psychology*, 35(6), 672 – 682.

# OVEROVANIE MEDZINÁRODNÝCH DOTAZNÍKOV ŠKOLSKEJ KLÍMY NA SLOVENSKU

## VALIDATION OF INTERNATIONAL SCHOOL CLIMATE SURVEYS IN SLOVAKIA

Eva GAJDOŠOVÁ, Silvia MAJERČÁKOVÁ ALBERTOVÁ

Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká školy, Bratislava  
eva.gajdosova@paneurouni.com

Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola, Bratislava  
silvia.albertova@is.paneurouni.com

**Abstrakt:** Tento príspevok sumarizuje výsledky pilotného výskumu školskej klímy na slovenských základných školách. Výskum bol realizovaný v rámci projektu *Cross-cultural school climate study* s využitím dotazníkov *Georgia school climate surveys* adaptovaných na slovenské podmienky. Na výskume participovalo 832 žiakov základných škôl, 125 pedagogických a odborných zamestnancov a 614 rodičov, spolu 1571 participantov. Výsledky indikujú pozitívne hodnotenie školskej klímy všetkými skupinami participantov. Z domén školskej klímy žiaci najpozitívnejšie ohodnotili vlastné charakterové vlastnosti, sociálnu oporu spolužiakov a bezpečnosť v škole. Najnižšie hodnoty boli zaznamenané v ich posudzovaní kultúrnej akceptácie a tolerance. Najpozitívnejšie hodnotenia školskej klímy uvádzajú zamestnanci škôl a za nimi nasledujú rodičia. Obe skupiny participantov najpozitívnejšie vnímajú bezpečnosť na školách, zatiaľ čo najnižšie hodnotenou doménou je zaangažovanosť rodičov do diania školy.

**Kľúčové slová:** overovanie; školská klíma; dotazník; základná škola

**Abstract:** This paper summarizes the first pilot research results of school climate study in Slovak grammar schools. The research was conducted as part of the *Cross-cultural school climate study* using the *Georgia school climate surveys* adapted to Slovak conditions. Participants were 832 primary and secondary school students, 125 members of school personnel and 614 parents. Results indicate overall positive ratings of school climate across all participant groups. Students provided highest ratings in the domain of character, peer social support and school safety. The lowest ratings were reported for the domain of cultural acceptance. School personnel provided most positive ratings of school climate among the participating groups followed by parents. Both participant groups reported highest ratings for school safety and lowest ratings for parent involvement.

**Keywords:** validation; school climate; survey; school

# 1 ÚVOD

Priaznivá sociálna klíma v škole a sociálne vzťahy zložené na dôvere, opore, podpore, vzájomnom pomáhaní a tolerancii odlišností výrazne pozitívne ovplyvňujú životnú spokojnosť žiakov a učiteľov, ich wellbeing a kvalitu života, pozitívne vplyva na ich výkonnosť a školskú úspešnosť. Pozitívna sociálna klíma v škole sa dokonca podpisuje aj na dobrom duševnom zdraví žiakov a učiteľov, ako aj na ich pozitívnom rozvoji osobnosti (Gajdošová, 2015).

V literatúre je pre sociálnu klímu v škole používaný pojem školská klíma, ktorý je definovaný viacerými spôsobmi a je možné sa stretnúť s pojmami ako atmosféra školy, kultúra školy, podmienky školy, prostredie školy, skupinová subkultúra, prípadne sociálny systém školy (Petlák 2006, s. 15). Průcha, Walterová & Mareš (1998) definujú školskú klímu ako „sociálnopsychologickau premennú, ktorá vyjadruje kvalitu interpersonálnych vzťahov a sociálnych procesov, ktoré fungujú v danej škole tak, ako ju vnímajú, prežívajú a hodnotia učelia, žiaci, zamestnanci školy. Súčasťou klímy školy je napríklad klíma učiteľského zboru, klíma školských tried, celkového prostredia školy atď.“ (Průcha, Walterová & Mareš 1998, s. 107).

Podľa Petláka pod školskú klímu spadajú v širšom vymedzení vzťahy medzi osobnosťou a prostredím, sociálna klíma ako kultúra školy s jej hodnotami, normami, názormi, klíma ako súbor subjektívnych pohľadov zúčastnených jedincov a vzájomné vzťahy osadenstva školy. V rámci užšieho vymedzenia je uvádzaná klíma ako organizačná ideológia reprezentujúca ciele a hodnoty školy, klíma ako nálada, ako psychický stav, ako sociálna klíma triedy, či klíma ako sprostredkovateľ medzi žiakmi a učiteľmi (Petlák 2006, s. 15). Školská klíma je relatívne stála kvalita vnútorného prostredia a podieľajú sa na nej tí, ktorí patria ku škole – žiaci, rodičia a všetci zamestnanci školy, teda nielen pedagogickí a odborní zamestnanci, ale aj administratívni pracovníci, školníci, údržbári, či kuchárky (Mareš, 2009).

Výskumy poukazujú, že školská klíma je individuálnym aj skupinovým fenoménom, ktorý zahŕňa hodnoty a postoje zdieľané žiakmi, rodičmi alebo zamestnancami školy a ktorý ovplyvňuje vzájomné interakcie v rámci školy. Od kvality školskej klímy taktiež závisia normy správania, ktoré je v škole považované za prijateľné či neprijateľné. Výskumy potvrdili pozitívne asociácie medzi školskou klímou a školskou úspešnosťou a negatívne asociácie medzi školskou klímou a rizikovým správaním žiakov vrátane výskytu šikany (Bear, Gaskins, Blank, & Chen, 2011; Koth, Bradshaw, & Leaf, 2008; Kuperminc, Leadbeater, Emmons, & Blatt, 1997).

Výskum školskej klímy v slovenských základných školách sa uskutočnil v rámci medzinárodného projektu Cross-cultural school climate study, na ktorom v tejto úvodnej etape výskumu participovalo 12 krajín: Belgicko, Malta, Litva, Jamajka, Grécko, Nemecko, USA, Japonsko, Taliansko, Maďarsko, Veľká Británia a Slovensko. Tento výskumný projekt je koordinovaný výskumným tímom z University of Connecticut, USA a je financovaný grantom poskytnutým International School Psychology Association. Medzinárodný výskum na Slovensku koordinovala a riešila Fakulta psychológie Paneurópskej vysokej školy v Bratislave pod vedením prof. PhDr. Evy Gajdošovej, PhD.

a jej výskumného tímu. Ciele medzinárodného projektu Cross-cultural school climate study sú nasledovné: preklad a adaptácia dotazníkov školskej klímy do jazykov participujúcich krajín, zistenie psychometrických vlastností dotazníkov v rôznych kultúrach a preskúmanie medzikultúrnych podobností a odlišností v percepcii školskej klímy. Zámerom je vytvoriť súbor dotazníkov školskej klímy v rôznych jazykoch (validácia dotazníkov). Nepriamo výsledky výskumu môžu poslúžiť ako zdroj pre zlepšenie školskej klímy v danej krajine.

Cieľom výskumu na Slovensku bolo overiť medzinárodné dotazníky školskej klímy Georgia school climate surveys adaptované na slovenské podmienky a preskúmať aspekty školskej klímy z pohľadu žiakov, učiteľov, zamestnancov školy a rodičov na vybraných základných školách.

## 2 METÓDA

Výskumný súbor: Výskum na Slovensku sa uskutočnil v priebehu školského roka 2017/2018 na 4 vybraných základných školách v Bratislavskom samosprávnom kraji. Išlo o 3 štátne školy a 1 súkromnú školu inkluzívneho typu. Výskumu sa v zúčastnilo 529 žiakov 1. stupňa a 303 žiakov 2. stupňa základných škôl, teda spolu 832 žiakov od 3. do 9. ročníka. Do výskumu sa taktiež zapojilo 125 pedagogických a odborných pracovníkov škôl a 614 rodičov, takže na výskume spolu participovalo 1571 respondentov z 3 skupín – žiaci, rodičia a zamestnanci škôl.

Výskumné metódy: Vo výskume sa využili výskumné metódy navrhnuté a dohodnuté v rámci medzinárodného výskumného projektu - Georgia Elementary and Secondary School Climate Survey, Georgia Personnel School Climate Survey, Georgia Parent School Climate Survey (La Salle & Meyers, 2014). Dotazníky boli preložené do slovenského jazyka a následne bol zabezpečený spätný preklad do anglického jazyka. Dôkladná dokumentácia prekladateľského procesu bola predložená výskumnému tímu v USA. Georgia Elementary School Climate Survey je dotazník pozostávajúci z 11 položiek určený pre žiakov 3. až 5. ročníka, ktorý meria celkovú školskú klímu školy. Respondenti hodnotia svoje vnímanie školskej klímy pomocou 4-bodovej škály (vždy, často, niekedy, nikdy).

Georgia Secondary School Climate Survey, dotazník určený pre žiakov od 6. ročníka základných škôl po 4 ročník stredných škôl, tvorí 44 položiek spadajúcich pod 9 subškál: vzťahy v škole, charakter, prostredie školy, sociálna opora dospelých, sociálna opora rovesníkov, kultúrna akceptácia, poriadok a disciplína, bezpečnosť a duševné zdravie. Respondenti hodnotia svoje vnímanie školskej klímy pomocou 4-bodovej škály (úplne nesúhlasím, čiastočne nesúhlasím,, čiastočne súhlasím, úplne súhlasím).

Georgia Parent School Climate Survey je dotazník pre hodnotenie školskej klímy rodičmi alebo zákonnými zástupcami žiakov. Má 21 položiek spadajúcich pod 5 subškál: vyučovanie a učenia, bezpečnosť školy, medziľudské vzťahy, školské prostredie a angažovanosť rodičov, na ktoré respondenti odpovedajú prostredníctvom 4-bodovej škály (úplne nesúhlasím, čiastočne nesúhlasím, čiastočne súhlasím, úplne súhlasím).

Georgia Personnel School Climate Survey je dotazník určený pre pedagogických a odborných zamestnancov školy, pre vedenie školy a ostatných zamestnancov (administratívni pracovníci, kuchárky, školníci, atď.). Tvorí ho 29 položiek a 6 subškál: vzťahy medzi zamestnancami, organizácia výuky, bezpečnosť školy, prostredie školy, vzťahy medzi rovesníkmi a dospelými a angažovanosť rodičov.

Výsledky hodnotenia žiakov, rodičov a zamestnancov školy boli premietnuté do priemernej hodnoty, ktorá sa pohybovala od 0,0 po 4,0, kde:

0 – 1,5 je pásmom veľmi negatívneho vnímania školskej klímy a jej dimenzií,

1,6 – 2,5 je pásmom negatívneho vnímania školskej klímy a jej dimenzií,

2,6 – 3,5 je pásmom pozitívneho vnímania školskej klímy a jej dimenzií,

3,6 – 4,0 je pásmom veľmi pozitívneho vnímania školskej klímy a jej dimenzií.

Výskumný plán a procedúra: Slovenský výskumný tím pozostávajúci s pracovníkov Fakulty psychológie Paneurópskej vysokej školy v Bratislave vstúpil do projektu Cross-cultural school climate study v auguste 2017. V priebehu dvoch mesiacov bol zrealizovaný preklad a spätný preklad dotazníkov a dokumentácia prekladového procesu bola zaslaná na schválenie výskumnému tímu v USA. V tomto čase prebiehal schvaľovací proces projektu v USA. Po schválení projektu nasledovala prípravná fáza zberu dát. Oslovených bolo päť základných škôl, z ktorých štyri sa výskumu zúčastnili. Riaditelia škôl obdržali písomné informácie o výskume a mohli sa vyjadriť k vhodnej forme administrácie dotazníkov. Pôvodne bol zber dát plánovaný pomocou online dotazníkov. Výskumný tím z USA poskytol každej krajine linky s dotazníkmi pre jednotlivé skupiny participantov, čo malo zjednodušiť spracovanie dát. Keďže predpokladom úspešného zberu dát bolo vyplnenie dotazníkov minimálne 60-70% respondentov z každej školy – žiaci, zamestnanci školy a rodičia, zber dát na slovenských školách bol realizovaný v papierovej forme, čo zaručilo vyššiu návratnosť dotazníkov. Zber dát prebehol v mesiacoch január a február 2018. Predbežné výsledky výskumu boli k dispozícii v máji 2018. V júli 2018 boli výsledky slovenského výskumu prezentované spoločne s ďalšími výsledkami z krajín USA, Taliansko, Jamaika, Litva a Lotyšsko na medzinárodnej konferencii školskej psychológie ISPA 2018 v Tokiu, Japonsku.

### 3 VÝSLEDKY

Najvýznamnejším výsledkom výskumu je zistenie, že školskú klímu na vybraných školách vnímajú žiaci (2,83), zamestnanci školy (3,39) a rodičia (3,24) pozitívne.

Žiaci: Priemerná hodnota úrovne školskej klímy bola na 1.stupni 2,90 a na 2.stupni základných škôl 2,83. Medzi chlapcami a dievčatami sa nepreukázal štatisticky významný rozdiel v celkovom posúdení školskej klímy, avšak ukázal sa významný rozdiel medzi pohlaviami v premennej charakter. Dievčatá v tejto subškále dosahujú štatisticky významne vyššie skóre než chlapci ( $p = .007$ ).

Štatisticky významné rozdiely boli zistené v hodnotení školskej klímy medzi jednotlivými ročníkmi a potvrdilo sa, že čím vyšší ročník, tým nižšie skóre klímy dosahuje, teda žiaci na 1. stupni základných škôl posudzujú klímu výrazne lepšie a pozitívnejšie

ako žiaci na 2. stupni základných škôl ( $p < .001$ ,  $p = .044$ ). Výsledky v rámci jednotlivých ročníkov poukázali, že žiaci 5. ročníka, teda ročníka prechodu na 2.stupeň, ktorý je náročný z hľadiska obsahu výučby, organizácie, foriem a metód výučby, nových učebných predmetov, náročnosti na zvládnutie učiva a počtu nových učiteľov, posudzujú školskú klímu najnižšie (2,65). Podobne je na tom aj 9. ročník, kde je priemerná hodnota posudzovanej školskej klímy 2,76.

Pri analýze jednotlivých subškál bolo zistené, že žiaci hodnotia najvyššie doménu „charakter“ (3,20), na druhom mieste sa ocitla sociálna opora spolužiakov a vrstovníkov (3,09) a na treťom mieste bezpečnosť v škole (2,81). V rámci jednotlivých subškál školskej klímy najnižšie hodnotenia dosiahla kultúrna tolerancia a akceptácia (2,59). Je zrejmé, že práve toto je oblasť, ktorú je potrebné v školách rozvíjať a skvalitňovať. Mierne lepší, ale v podstate podobný výsledok získala aj doména poriadok a disciplína (2,62), kde žiaci pociťujú isté limity a rezervy.

V rámci subškál bol zistený štatisticky významný rozdiel medzi ročníkmi vo všetkých subškálach okrem subškál školské prostredie, poriadok a disciplína a bezpečnosť ( $p > .05$ ), čo znamená, že žiaci bez rozdielu na ročník posudzujú tieto premenné rovnako. V ostatných dimenziách bol rozdiel v ročníkoch štatisticky významný. Napríklad, potvrdil sa štatisticky významný rozdiel medzi ročníkmi v hodnotení subškál sociálna opora dospelých, sociálna opora rovesníkov a kultúrna akceptácia. Konkrétne kultúrnu akceptáciu hodnotia žiaci od 7. do 9. ročníka základných škôl nižšie než mladšie ročníky žiakov ( $p = .017$ ).

Žiaci so zdravotným znevýhodnením (fyzické postihnutie, poruchy učenia, poruchy správania, ADHD a emocionálne poruchy) hodnotia školskú klímu vo svojich školách pozitívne (2,84), najvyššie žiaci s fyzickým postihnutím (3,28) a s ADHD (2,98). Je pozitívne, že medzi žiakmi intaktnými a žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ako aj medzi žiakmi intaktnými a žiakmi mimoriadne nadanými nie je štatisticky významný rozdiel v hodnotení školskej klímy.

Napriek miernym odchýlkam v jednotlivých subškálach je priemerná hodnota školskej klímy vysoká a nachádza sa v pásme pozitívneho hodnotenia školskej klímy.

Rodičia: Priemerná hodnota úrovne školskej klímy z pohľadu rodičov je pozitívna (3,24), a to v rámci celkového posúdenia, tak aj pri posúdení v jednotlivých subškálach. Rodičia najvyššie hodnotia bezpečnosť v škole (3,52). Na druhom mieste je školské prostredie (3,29) a na treťom medziľudské vzťahy na škole. Najnižšie hodnotenie bolo zaznamenané v subškále angažovanosť rodičov do diania školy (2,77). Ide o jedinú subškálu, ktorá sa nachádza pod hodnotou 3,0.

Hodnotenia rodičov indikujú štatisticky významné rozdiely vo vnímaní školskej klímy medzi zúčastnenými školami ako aj v subškálach vyučovanie a učenie, medziľudské vzťahy a angažovanosť rodičov ( $p < .001$ ), z ktorých všetky boli v prospech súkromnej základnej školy inkluzívneho typu.

Zamestnanci školy: Zamestnanci škôl posudzovali školskú klímu v porovnaní s ostatnými skupinami respondentov najpozitívnejšie a priemerné hodnoty vo všetkých sub-



škálach boli nad 3,0.

Podobne ako rodičia, aj učitelia a ostatní pracovníci škôl hodnotili najvyššie bezpečnosť v školách (3,62), ktorá sa ocitla dokonca v najvyššom pásme veľmi pozitívneho vnímania. Podobne vysokú priemernú hodnotu získala aj dimenzia vzťahu medzi zamestnancami (3,57), ktorá sa tiež nachádzala v pásme veľmi pozitívneho hodnotenia. Najnižšie hodnotili boli zaznamenané v subškálach vzťahu medzi dospelými (3,08) a zaangažovanosť rodičov do diania školy (3,18), aj keď sa aj tieto dimenzie nachádzajú stále ešte v pozitívnom pásme od 2,5.

Štatisticky významný rozdiel bol zistený medzi učiteľmi a ostatnými zamestnancami škôl v subškále vzťahu medzi rovesníkmi a dospelými ( $p = .027$ ), čo indikuje, že nepedagogickí zamestnanci vnímajú vzťahy medzi žiakmi a dospelými pozitívnejšie. Medzi hodnoteniami školskej klímy zamestnancami jednotlivých škôl neboli zistené štatisticky významné rozdiely.

## 4 DISKUSIA

Analýza výsledkov školskej klímy vo vybraných základných školách na Slovensku ukázala, že žiaci, rodičia a zamestnanci škôl posudzujú školskú klímu a jej dimenzie pozitívne, dokonca dospelí posudzovatelia ju hodnotia v niektorých dimenziách, ako napríklad bezpečnosť v škole, výrazne pozitívne. Žiadna dimenzia školskej klímy sa v jednotlivých skupinách respondentov nenachádza v negatívnom alebo veľmi negatívnom pásme hodnotenia. Je potešujúce, že sa žiaci cítia v školách dobre, no pre pozitívnu školskú klímu aj do budúcnosti je potrebné, aby sa kládol väčší dôraz na oblasti, ktoré dosiahli najnižšie hodnotenia.

Implikácie výskumu pre školskú prax poukazujú na potrebu zamerať sa na aplikáciu preventívnych programov zacielených na rozvoj prosociálnych zručností u oboch pohlaví, ale najmä u chlapcov. Plošne je potrebné zamyslieť sa nad stratégiou podpory kultúrnej akceptácie a tolerance voči odlišnostiam, keďže toto je oblasť, ktorá si na základe výsledkov výskumu zasluhuje najintenzívnejšiu pozornosť najmä u žiakov na druhom stupni základných škôl. Školskí psychológovia by sa taktiež mohli zamerať na intenzívnejšiu podporu žiakov 5. ročníka a 9. ročníka, ktorí prechádzajú záťažovým obdobím, ktoré sa odráža na ich vnímaní celkovej školskej klímy. Angažovanosť rodičov v živote školy je tiež oblasťou, ktorá si zaslúži zvýšenú pozornosť a dali by sa v nej uskutočniť pozitívne zmeny napríklad pomocou nových foriem a metód spolupráce rodiny a školy. V neposlednom rade, pre podporu pozitívnejších vzťahov v škole by bolo prínosom poskytnúť učiteľom podporu v oblasti ich wellbeingu a duševného zdravia.

Limity výskumu sa týkajú prevažne výskumného súboru. Na výskume participovali školy, ktoré boli ochotné nechať si ohodnotiť školskú klímu, pretože na nej aktívne pracujú. Všetky školy majú taktiež školského psychológa, ktorý sa podieľa na vytváraní pozitívnej klímy a bol zodpovedný za zber dát na danej škole.

Záverom je možné povedať, že predbežný výskum školskej klímy na slovenských školách priniesol pozitívne skúsenosti s využitím dotazníkov. Medzinárodný výskumný projekt Cross-cultural school climate study vstupuje v školskom roku 2018/2019 do

svojej druhej fázy s ďalším kolom zberu dát na participujúcich školách, ktorý prinesie aktuálne hodnotenia školskej klímy ako aj údaje o psychometrických vlastnostiach do-  
tazníkov.

## LITERATÚRA

Bear, G. C., Gaskins, C., Blank, J., and Chen, F. F. (2011). Delaware school climate survey—Student: Its factor structure, concurrent validity, and reliability. *Journal of School Psychology, 49*, 157–174.

Gajdošová, E. (2015). Školská psychológia a školský psychológ v 21. storočí. Bratislava: Eurokódex.

Koth, C. W., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2008). A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors. *Journal of Educational Psychology, 100*(1), 96-104. doi:10.1037/0022-0663.100.1.96

Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., & Blatt, S. J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology, 39*, 141– 159.

Mareš, J., (2009). Sociální klíma školní třídy [online].

Dostupné na: [http://klima.pedagogika.cz/trida/doc/Mares\\_Klima\\_tridy](http://klima.pedagogika.cz/trida/doc/Mares_Klima_tridy).

Petlák, E. (2006). Klíma škola a klíma triedy. Bratislava: Iris. 119 s.

Prucha, J., Walterová, J. & Mareš, J. (1998). Pedagogický slovník. Praha: Portál. 293 s. .

# ROZVOJ ŽIVOTNÝCH ZRUČNOSTÍ AKO MOŽNOSŤ OPTIMÁLNEHO ZVYŠOVANIA WELLBEINGU GENERÁCIE „Z“

## LIFE SKILLS DEVELOPMENT AS AN OPPORTUNITY FOR AN OPTIMAL INCREASING OF WELLBEING OF GENERATION „Z“

**Henrieta ROEKOVÁ**

Fakulta psychológie PEVŠ, Bratislava

henrieta.rolkova@paneurouni.com

**Abstrakt:** *V príspevku sa venujeme charakteristickým znakom súčasnej generácie detí a dospelých. „Z“ generácia má svoje špecifiká, tak ako každá generácia, ktoré je nevyhnutné poznať a zohľadňovať pri ich vzdelávaní, výchove, osobnostnom raste. „Z“ generácia je špecifická svojím záujmom o informačné technológie, ich skorým ovládním a využívaním, schopnosťou multitaskingingu a antidiskriminačnými postojmi. Majú však schopnosť kriticky spracovávať informácie, vytvárať reálne medziľudské vzťahy, rozlišovať medzi súkromným a verejným životom? Majú silnú túžbu po nezávislosti ale zároveň vyžadujú pomoc a starostlivosť od svojho najbližšieho okolia. Za optimálne považujeme práve rozvoj životných zručností.*

**Kľúčové slová:** generácia „Z“, životné zručnosti, wellbeing.

**Abstract:** *The paper deals with characteristic features of today's generation of children and adolescents. The „Z“ generation has its own specifics, just like any other generation. They must be known and taken into account in education, upbringing, personal growth. The „Z“ generation is specific with its interest in information technology, its early control and use of information technology, its multitasking capability and anti-discrimination attitudes. Do they have the ability to critically process information, create real interpersonal relationships, distinguish between private and public life? They have a strong desire for independence but, at the same time, require help and care from their immediate surroundings. We consider the development of life skills to be optimal.*

**Keywords:** generation „Z“, life skills, wellbeing.

## GENERÁCIA „Z“ - VIRTUÁLNA GENERÁCIA

Súčasnú generáciu detí a dospelých, narodených po roku 2000, nazývajú mnohí psychológovia a sociológovia ako „generáciu Z“. Mohli by sme ju pokojne nazvať aj „virtuálnou generáciou“. Táto generácia, má svoje charakteristiky a špecifiká, ktorými sa odlišuje od predchádzajúcich generácií. V porovnaní s ostatnými ide o technologicky najvyspelejšiu generáciu. Už v predškolskom veku prichádzajú tieto deti do kontaktu s modernými technológiami a učia sa používať technické vymoženosti súčas-

nej doby. Treba podotknúť, že si to uvedomujú aj výrobcovia a mnohokrát prispôsobujú zariadenia a softvéry aj týmto malým „užívateľom“. Už deti v predškolskom veku si vedia pustiť obľúbenú rozprávku, pesničku, hru alebo video na YouTube. Hneď, ako sa v škole naučia písať a čítať, dokážu četovať a využívať ďalšie možnosti mobilov, tabletov, počítačov. Nie je pre nich náročné robiť niekoľko vecí súčasne. Dokážu sledovať program v televízii a súčasne hrať hru na mobilnom telefóne alebo četovať pri tom s kamarátmi. Už deti na prvom stupni zvládnu vytvárať poverpointové prezentácie, upravovať dokumenty, skypevať, atď.. Chcú mať, a mnohé aj majú, vo veku 8-10 rokov vlastné mobilné telefóny, facebook-ovské kontá, mailové adresy. Vedia a chcú robiť viac vecí súčasne. Napríklad si robia domáce úlohy a pri tom počúvajú hudbu a odpovedajú na čety. Pri práci alebo hre na počítači stihajú pozeráť televíziu a esemeskovať. Takýto „multitasking“ im prináša zábavu, vzrušenie a neustále podnety, ktoré zamestnávajú ich pozornosť. To však môže neskôr spôsobovať problémy s pozornosťou, problémy v učení, ale aj v správaní. Je pravdou, že dnešné deti dokážu rýchlo vyhľadávať a naučiť sa kvantá informácií, dokážu ich však aj kriticky čítať, spracovať a v konečnom dôsledku kriticky myslieť? Sú nasýtené virtuálnymi vzťahmi a „spokojné“ s ich kvantitou. Majú však naozaj aspoň pár reálnych priateľov, s ktorými môžu ísť von, hrať sa a porozprávať? Dnešným deťom a mládeži akoby chýbala diskretnosť. Sú ochotné zverejňovať svoje súkromie, zážitky, fotografie, názory na sociálnych sieťach, rôznych fórach, či už pod vlastným alebo vymysleným menom. Často sa vyjadrujú k veciam, o ktorých nemajú relevantné informácie. Akoby nepocitovali rozdiel medzi súkromným a verejným životom. Nie je pre nich problém posúvať a zverejňovať informácie o iných ľuďoch. Na strane druhej, ich reálne komunikačné zručnosti sú na nie postačujúcej úrovni a absentuje u nich pokora, často prevláda arogancia a nezdravé sebavedomie. Na strane jednej túžia už veľmi skoro po nezávislosti, no na strane druhej majú málo sociálnych zručností a čakajú pomoc pri riešení problému alebo zložitejšej situácie. Ich vytrvalosť a trpezlivosť je negatívne ovplyvnená „multitaskingom“. Nevedia sa dlho sústrediť na jednu činnosť, potrebujú neustálu stimuláciu, robí im problém počkať si na uspokojenie.

Každá generácia má svoje prednosti aj slabosti. Je dôležité vidieť predovšetkým výhody a pozitívny potenciál dnešnej vyrastajúcej generácie a zároveň si uvedomovať ich slabosti a pomáhať im vytvárať si účinné stratégie ich prekonávania. Vyžaduje si to multidisciplinárnu spoluprácu a promptné reagovanie účinnými stratégiami na elimináciu spomenutých nežiadúcich dôsledkov. Jedným z riešení je aj rozvoj životných zručností.

### **Životné zručnosti a wellbeing**

Pojem životné zručnosti už sám vypovedá o tom, že ide o zručnosti nevyhnutné k životu. Každý človek by chcel prežiť úspešný a šťastný život. Mal by teda vedieť ako dosiahnuť svoje ciele, využiť príležitosti na sebarealizáciu, adekvátne komunikovať, vytvárať a udržiavať medziľudské vzťahy, riešiť rôzne sociálne situácie- teda viesť kvalitný a uspokojujúci život. Životné zručnosti sú tie zručnosti, ktoré pomáhajú človeku efektívne zvládať bežné aj záťažové životné situácie a prispievajú k skvalitneniu jeho

života (Bednařík, 2004, s. 26). Kovaliková, Olsenová (1996) rozdeľujú životné zručnosti do troch skupín podľa sociálnych úrovní, ktoré zasahujú:

1. intrapersonálne životné zručnosti (osobná úroveň) – zručnosti súvisiace so vzťahovaním sa k sebe
2. interpersonálne životné zručnosti (medziľudská úroveň) – zručnosti súvisiace s interpersonálnymi vzťahmi a vzájomnou komunikáciou
3. komunitné životné zručnosti (spoločenská, občianska, komunitná úroveň) – zručnosti a vedomosti potrebné k aktívnemu občianskemu fungovaniu a plnohodnotnému životu v komunite

Rozvinuté konkrétne životné zručnosti pozitívne ovplyvňujú wellbeing dieťaťa aj dospelého. Sú kľúčom k pocitom šťastného, spokojného a naplneného života a predpokladom pre kvalitné interpersonálne vzťahy a život v komunite. Wellbeing tvoria rálne emocionálne zážitky a kognitívne obsahy (Blatný, 2010). Pre vyjadrenie osobnej pohody sa najčastejšie hovorí o dlhodobých pozitívnych a negatívnych emocionálnych stavoch, životnej spokojnosti, šťastí, sebaúcte. Kognitívnu zložku osobnej pohody tvorí hodnotenie vlastného života na vedomej úrovni a emocionálna zložka je súhrnom afektov a emócií, nálad. (Diener a kol, 1999 in: Blatný, 2010). Frekvencia a intenzita emócií, ale taktiež ich dlhodobosť prežívania, tvoria hlavné emocionálne komponenty. Osobnú pohodu určuje nízka miera negatívnych emócií a na druhej strane vysoká miera pozitívnych emócií. Kde však nachádzať zdroje osobnej pohody? Sú to práve sociálne vzťahy, osobnostné dispozície, súlad či nesúlad medzi osobným očakávaním a skutočnosťou, socioekonomické a demografické faktory (Blatný, 2010). Nie je pochyb o tom, že podporujúce a vrelé medziľudské vzťahy naplnené vzájomnou dôverou pozitívne ovplyvňujú pocit osobnej pohody. Čo teda patrí medzi životné zručnosti? Podľa nášho názoru sú to práve životné zručnosti, vďaka ktorým môžeme prežívať dlhodobý emocionálny stav, v ktorom sa odráža celková spokojnosť so životom? Súhlasíme s názorom Kovalikovej, Olsenovej, ktoré sem zaraďujú nasledovné:

Flexibilita – schopnosť meniť plány podľa potreby – „Viem nájsť nové, lepšie riešenie v zmenenej situácii.“

Iniciatíva – vedieť urobiť prvý krok – „Dokážem začať. Urobím to teraz.“

Integrita – byť poctivý, úprimný a mať morálne pravidlá – „Stojím si za slovom.“, „Neklamem.“

Komunikácia – povedať, čo si myslím a počúvať iných – „Viem citlivo povedať, čo si myslím. Viem ťa vypočuť a chcem ti porozumieť.“

Ohľaduplnosť – brať ohľad na iných – „Záleží mi na tebe, na to čo chceš a ako sa cítiš.“

Organizácia – vedieť si veci naplánovať, usporiadať a realizovať – „Premyslím si čo budem robiť a potom to spravím.“

Participácia – chcieť sa zúčastňovať na dianí okolo seba a byť ochotný pracovať – „Rád sa na tom zúčastním a niečo urobím.“

Priateľstvo – vedieť si vybrať a udržať priateľa pomocou vzájomnej dôvery a starostlivosti „Môžeš sa na mňa spoľahnúť, keď to budeš potrebovať. Pomôžem ti ako len budem môcť.“

Riešenie problémov – vedieť odhadnúť, čo dokážem a potom to použiť – „Dokážem

vyriešiť problém sám a ak na to nestačím, vyhľadám pomoc iných.“

Sebadôvera – byť presvedčený, že dokážem niečo zmysluplné urobiť – „Som schopný, mám na to.“

Spolupráca – dokázať pracovať spoločne s inými – „Viem spoločne s ďalšími niečo urobiť.“

Starostlivosť – všímať si, čo potrebujú iní ľudia a vedieť im poskytnúť pomoc – „Môžem ti nejakú pomôcť?“

Trpezlivosť – vedieť počkať, či vytrvať pri činnosti, ak vyžaduje určitý čas – „Dokážem počkať, dokážem dlhšie pracovať.“

Snaha – vedieť usilovne pracovať a byť ochotný urobiť čo najviac a čo najlepšie dokážem – „Viem podať svoj najlepší výkon.“

Vytrvalosť – vedieť dokončiť, čo som začal – „Dokážem vytrvať vo svojej práci, až kým nie je dokončená.“

Zdravý rozum – hľadať správne rozhodnutia, mať schopnosť vybrať si to najlepšie z viacerých alternatív – „Dokážem si vybrať tak, aby to bolo pre mňa aj ostatných čo najlepšie.“

Zmysel pre humor – rád sa smiať a byť vtipný bez zraňovania iných – „Rád sa bavím a smejem, ale nie na úkor iných.“

Zodpovednosť – byť zodpovedný dôveryhodný – „Môžeš sa na mňa spoľahnúť. Správim, čo som sľúbil. Môžeš so mnou počítať.“

Zvedavosť – mať radosť z poznávania vecí – „Ako to vlastne je? Ako to funguje? Prečo je to tak? Môžeš mi o tom povedať viac?“

Odvaha – konať v súlade so svojim presvedčením – „Konám podľa toho, čo cítim a zvažujem riziká.“

Nápaditosť – riešiť problémy s použitím dostupných zdrojov – „Hľadám nové riešenia a vytváram nové produkty.“

Hrdosť – prežívať zadostučinenie za svoj najlepší výkon – „Som hrdý na to, čo to dokážem.“

Akceptácia – prijímať odlišnosti – „Inakosť neposudzujem ako lepšiu či horšiu. Každý sme originálny, môžeme sa navzájom obohatiť.“ (Kovaliková, Olsenová, 1996)

Životné zručnosti je možné stimulovať a rozvíjať v rodine, v školskom ako aj v mimoškolskom prostredí. Rodina je prvým a základným prostredím kde sa začínajú životné zručnosti stimulovať a formovať. Rodina by mala preto poskytovať dieťaťu modely pozitívneho a prosociálneho správania, ktoré sú jedným z najsilnejších faktorov ovplyvňujúcich rozvoj životných zručností, správania aj osobnosti dieťaťa. Rodina by mala vytvárať príležitosti a podporujúce prostredie, aby dieťa mohlo svoje zručnosti a schopnosti prejavovať a trénovať. Ak hovoríme o rozvoji životných alebo sociálnych zručností, sociálnej kompetencie alebo kľúčových kompetencií, mali by sme mať na pamäti niekoľko noriem, ktorých uplatňovanie celý proces pozitívne ovplyvňuje. Kovaliková, Olsenová (1996) hovoria o nasledovných dôležitých mravných normách: Dôveryhodnosť – správam sa tak, aby mi mohli iní dôverovať. Pravdivosť – správam sa otvorene, pravdivo. Aktívne počúvanie – ak sa niekto so mnou rozpráva, naozaj ho počúvam a snažím sa mu porozumieť. Úcta – nevyvyšujem sa nad druhých, neponižujem ich, ne-

správam sa násilne, neubližujem. Najlepší osobný výkon – snažím sa tak, aby som bol v momentálnej situácii najlepší ako práve viem. Aj podľa Andrews (1980, s.127-156), „Možno konštatovať že existuje pozitívny vzťah medzi sociálnymi zručnosťami a rôznymi dimenziami pohody (well-beingu).“ Preto možno povedať, že sociálne zručnosti sú najlepším indikátorom pozitívnej pohody jedinca .

S realizáciou programov na rozvoj osobnosti, sociálnych zručností a kompetencií sa stretávame aj v neformálnom vzdelávaní mladých ľudí. Podľa Holúbekovej (2017) osobnostno-sociálna výchova je praktická pedagogická disciplína, ktorá sa zaoberá rozvojom kľúčových životných zručností či životných kompetencií. Zmyslom zavádzania osobnostno-sociálnej výchovy, ktorú nazvali životológia, pri práci s mladými ľuďmi je nadobúdanie praktických životných zručností a podpora mladých ľudí pri hľadaní vlastnej cesty k spokojnému životu a kvalitným medziľudským vzťahom, ktoré vedú k zdraviu a zdravému životnému štýlu. Špecifikom životológie je, že predmetom učenia je samotný mladý človek, jeho osobnosť a vzťahy s ľuďmi. Zameriava sa na rozvoj schopností poznávania, sebapoznávania a sebaopímiania, na sebareguláciu, psychohygienu a kreativitu, venuje sa poznávaniu ľudí, medziľudským vzťahom, komunikácii, spolupráci a súťaži a tiež hodnotám, postojom, praktickej etike a schopnostiam, ako sú napríklad rozhodovanie a riešenie problémov. Životológia je akreditovaný vzdelávací program pre študentov stredných škôl, „šitý na mieru“. Výrazne dopĺňa vedomosti a poznatky získané v klasickom školskom systéme o zručnosti, ktoré mladý človek využíva na úspešné zvládnutie každodenných životných výziev a náročných situácií v oblasti vzťahov, úspechu, poznania a pochopenia samého seba, nasmerovania svojho života. S pomocou mentorov učí mladých ľudí zábavnou formou rozvíjať svoje sebaopímavacie, komunikačné, vodcovské a sociálne zručnosti na to, aby mohli plne využívať svoj potenciál. Objaviť svoj talent, rozvíjať ho, posilňovať a budovať tak svoju budúcnosť už dnes. Životológia ako spôsob výchovy sa snaží uplatňovať princíp sprevádzania, ktorý je charakteristický nedirektívnosťou, a preto je dobré, aby si aj mladí ľudia mohli definovať svoj cieľ, ku ktorému chcú v rámci programu životológie dospieť. Medzi 4 kľúčové oblasti, ktorými sa životológia zaoberá v oblasti osobnostného, sociálneho a morálneho rozvoja mládeže, patria: Vnútroveda – spoznaj a pochop seba samého; Vzťahológia – náuka o vzťahoch – pochop vzťahy s rodičmi, autoritami, svoje prvé lásky, nauč sa mať rád sám seba; Kariéristika – zisti, čo ťa baví, ako v tom dosiahnuť úspech, nauč sa komunikovať a pochop pravidlá vodcovstva; Zdravíčko – prelína sa celým programom – starostlivosť o zdravie tela, ducha a rozumu. Vnásame potrebu spánku, pohybu, stravy, duševného zdravia, používame pamäťové cvičenia, využívame relaxáciu. Tento vzdelávací program pomáha mládeži pochopiť dospelých, život a samých seba. Dostatočné vzdelávanie a výchova dospelievajúcej generácie vedie k zdravému životnému štýlu nielen ich, ale prax ukazuje, že má pozitívny vplyv na celú spoločnosť . (Holúbeková, 2017, s.34)

Nevyhnutnými podmienkami programov, ktoré sa snažia o rozvoj sociálnych zručností a kompetencií detí a mládeže, ktoré zvyšujú kvalitu ich osobného aj školského/profesionálneho života, sú podľa Bednaříka:

1. pozitívne vzťahy so starostlivým dospelým, dávajúcim citovú a morálnu podporu,

2. pocit emocionálneho a fyzického bezpečia,
  3. štruktúry a obmedzenia, ktoré sa prispôsobujú vývinovým potrebám vekových skupín a ich sociálnej zrelosti a znalostiam,
  4. zažívanie pocitu spolupatričnosti v prijímajúcom prostredí,
  5. vystavenie pozitívnym hodnotám a sociálnym normám,
  6. príležitosti na vytváranie blízkych a trvácnych vzťahov s rovesníkmi, ktoré podporuje zdravé správanie
  7. príležitosti na rozvíjanie zručností potrebných pre úspechy v škole a na prechod do dospelosti,
  8. aktivity umožňujúce pomáhať iným a vykonávať veci, ktoré prinášajú zmenu v okolí i možnosť stať sa aktívnou súčasťou riadenia svojho programu,
  9. príležitosti umožňujúce samostatné rozhodovanie a zaangažovanie sa do učenia,
  10. príležitosti umožňujúce vnímať samého seba ako aktívneho človeka v budúcnosti.
- (Bednařík a kol. 2004, s.33):

## ZÁVER

Životné zručnosti sú veľmi dôležité nielen v školskom prostredí, ale predovšetkým v každodennom živote v súčasnej konzumnej spoločnosti orientovanej na výkon. Mladý človek si už nevystačí len s množstvom osvojených poznatkov a vedomostí, ale potrebuje sa dozvedieť viac o tom kto je, ako ho vníma okolie, aké má potreby, aké si stavia ciele a aké má osobné predpoklady na ich dosiahnutie. Potrebuje sa naučiť vhodne komunikovať s ľuďmi okolo seba, pracovať v tíme, kooperovať, byť v jednaní s ľuďmi senzitívny, asertívny a empatický. Je dôležité, aby vedel zvládať záťažové a stresové situácie, riešiť konflikty a zodpovedne sa rozhodovať. Rodina je základným a veľmi silným prediktorom kvality životných zručností. Neskôr je to škola, mimoškolské zariadenia a voľnočasové aktivity, ktoré tiež významne rozvíjajú životné zručnosti detí. Rozvojom životných zručností môžeme podporiť u detí a dospievajúcich aj rozvoj tvorivosti, samostatnosti, zodpovednosti a sebakontroly a súčasne vytvoriť pozitívnu sociálnu atmosféru v danom kolektíve (v triede, škole, družine), charakteristickú partnerskými medziľudskými vzťahmi, priateľským a podporujúcim sociálnym prostredím. Pokiaľ sa rozvíjajúce programy realizujú v podmienkach školy, resp. školskej triedy, za determinujúcu považujeme sociálnu atmosféru. Tá výrazne ovplyvňuje nielen priebeh a výsledky vzdelávacieho procesu, ale aj kvalitu sociálnych vzťahov, komunikácie, kooperácie, čím výrazne ovplyvňuje aj možnosti rozvoja sociálnych zručností, kľúčových a životných kompetencií. Vytváranie pozitívnej atmosféry v škole ale aj v mimoškolských kolektívoch, pre ktorú je charakteristické psychologické bezpečie, úprimnosť, sloboda, úcta a rešpekt voči všetkým zúčastneným vytvára podnety a priestor pre rozvoj osobnosti detí a mládeže. Podľa Fontanu žijeme v sociálnom svete, napriek tomu je málo dôkazov o tom, že by väčšina z nás vedela analyzovať sociálnu skúsenosť a zlepšovať svoje sociálne zručnosti. Nie je ani veľa dokladov o tom, že by sa nás formálne vzdelanie snažilo naučiť, ako na to. V ideálnom prípade by mali byť školy miestom, kde si učitelia a žiaci veľmi dobre uvedomujú, čo sa v každom okamihu sociálnej interakcie



deje a pozorne vnímajú, ako táto interakcia prispieva k tomu, aké názory si jednotlivci vytvárajú o sebe a o druhých (Fontana, 2003, s. 277). Stotožňujeme sa s názorom Gajdošovej, že „éra, v ktorej úroveň vzdelania a odbornosti bola trvalou zárukou úspechu, je už minulosťou a v súčasnosti nastala zásadná zmena. Začíname si uvedomovať a chápať skutočnosť, že k dosiahnutiu úspechu nestačia len intelektuálne schopnosti a odborné vedomosti, ale je k tomu treba viac. Do popredia sa dostávajú také kvality, ako sú húževnatosť, iniciatíva, optimizmus, prispôsobivosť“\*. (Gajdošová, Herényiová 2006, s.34).

## LITERATÚRA

- Andrews, F. M. & A.C. McKennell (1980). Measures of self reported well-being. Social Indicators Research, s.127-156.
- Bednařík, A., a kol. (2004). Životné zručnosti a ako ich rozvíjať. 1. vydanie. Bratislava: Nadácia pre deti Slovenska.
- Fontana, D. (2003). Psychologie ve školní praxi. Praha: Portál.
- Gajdošová, E., Herényiová, G. (2006). Rozvíjení emoční inteligence žáků. Praha: Portál.
- Holúbeková, H. (2017). Životológia. Sociálna prevencia. Ročník12, č.2/2017, Národné osvetové centrum.
- Hřebíčková, M., Blatný, M., Jelínek, M.. (2010). Osobnost jako prediktor osobní pohody v dospělosti. Českosloveská psychologie, Ročník LIV, číslo 1
- Kovaliková, S., Olsenová, K. (1996). Integrované tematické vyučovanie -Model. 1.vyd. Bratislava: Faber.

# SOCIÁLNO-EMOCIONÁLNE ZDRAVIE STREDOŠKOLÁKOV V KONTEXTE DEPRESIE

## SOCIAL-EMOTIONAL HEALTH OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN CONTEXT WITH DEPRESSION

Erik RADNÓTI

Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola v Bratislave  
erikradnoti @ gmail.com

**Abstract:** Príspevok prináša výsledky výskumu sociálno-emocionálneho zdravia a úrovne depresie u žiakov vybraných stredných škôl. Výskum sa týka celkovej úrovne sociálno-emocionálneho zdravia, ako aj úrovne jeho štyroch psychologických dimenzií a dvanástich indikátorov. Taktiež sa venuje vzťahu medzi sociálno-emocionálnym zdravím a úrovni depresie. Vo výskume sa použil po prvý krát na Slovensku medzinárodný dotazník sociálno-emocionálneho zdravia Michaela Furlonga z Kalifornskej univerzity, USA. Potvrďilo sa, že úroveň sociálno-emocionálneho zdravia stredoškolákov sa nachádza v pásme vyššieho priemeru, najvyššiu úroveň sociálno-emocionálneho zdravia dosiahli študenti v dimenzii dôvera v iných, najnižšiu v sebadôvere. Ďalej sa preukázal silný záporný vzťah medzi sociálno-emocionálnym zdravím a úrovňou depresie.

**KLúčové slová:** mentálne zdravie, sociálno-emocionálne zdravie, úroveň depresie, stredoškolskí žiaci

**Abstract:** The paper informs about the research results of social-emotional health of secondary students dealing with the level of social-emotional health and the levels of its four psychological domains. Each domain contains three indicators, so it is twelve indicators at all. It also deals with the correlation between socio-emotional health and the level of child depression index. In the research, the international survey Social-Emotional Health Surve-S by Michael Furlong from California University in USA, was used for first time in Slovakia. It has been confirmed that the level of socio-emotional health of high school students is in the higher average, the highest level of socio-emotional health has been achieved by students in the dimension of trust in others, the lowest in self-confidence. Further, there has been a strong negative relationship between socio-emotional health and the level of depression.

**Key words:** mental health, social-emotional health, child depression index, secondary students

## 1 ÚVOD

Mentálne zdravie žiakov v školách patrí medzi oficiálne priority štátnej politiky zdravia v Slovenskej republike. Vláda SR ju schválila uznesením č. 910/2000. Štátna politika zdravia vychádza z Ústavy Slovenskej republiky a berie do úvahy odporúčania

obsiahnuté v dokumente európskeho regionálneho výboru WHO Zdravie pre všetkých v 21. storočí – zdravotná politika pre Európu. Chce v maximálnej možnej miere napomôcť mobilizovaniu spoločnosti pri podpore a ochrane zdravia, s dôrazom na mentálne zdravie svojich občanov.

Oficiálna Štátna politika zdravia v Slovenskej republike zvyrazňuje kľúčovú úlohu preventívne orientovanej primárnej zdravotnej starostlivosti a prevencii ochorení. Dáva odporúčania a návrhy, kde spomína okrem iného prepojiť rodiny, školy, pracoviská, komunity partnerstvom pre zdravie. Do priorít zahŕňa zdravie mládeže ako takej a zlepšenie mentálneho zdravia detí a mládeže. Partnerstvo, vzdelávanie a výskum sú považované Štátnou politikou za dôležité nástroje zdravia, ale taktiež je to aj politika a legislatíva.

Výskum v oblasti mentálneho zdravia žiakov a študentov v školách, so zameraním na ich sociálno-emocionálne zdravie, patrí stále medzi nové aktivity na Slovensku. Táto aktivita korešponduje so zámermi aj iných krajín sveta a Európy. Výskum tohto typu kladie dôraz na skúmanie determinantov a faktorov sociálno-emocionálneho zdravia žiakov v školách, ktoré sa doposiaľ v Slovenskej republike neskúmali. Ide o sledovanie psychologických domén/dimenzii zdravia a ich psychologických indikátorov - seba dôvera – sebavedomie, sebaúčinnosť, zodpovednosť, dôvera v iných – podpora rodiny, školy, vrstovníkov, zaangažovanosť v živote – optimizmus, nadšenie, vďačnosť, a emocionálne kompetencie – sebaregulácia, sebakontrola, empatia.

## 2 METÓDY

Cieľ výskumu: Vo výskume nás prednostne zaujímalo, aký je súčasný stav sociálno-emocionálneho zdravia žiakov vo vybraných stredných školách (gymnáziách a stredných odborných školách) v rôznych regiónoch Slovenska. Špecifickým cieľom bolo sledovať súvislosť medzi prežívaním šťastia a štyrmi základnými dimenziami sociálno-emocionálneho zdravia.

Výskumný súbor: Výskum sme realizovali v školskom roku 2015/2016 na vybraných stredných školách, gymnáziách a stredných odborných školách. Výber škôl sa riadil odporúčaniami NÚCEM, ktoré vychádzali z plnenia indikátorov kvality školy. Do výskumu sa tak zapojili tieto stredné školy: Gymnázium Alberta Einsteina, Bratislava, Bilingválne gymnázium Milana Hodžu, Sučany, Stredná odborná škola stavebná, Žilina, Stredná priemyselná odborná škola elektrotechnická Karola Adlera, Bratislava.

Výskumný súbor napokon tvorilo 168 participantov - študentov vybraných stredných škôl (2 gymnáziá a 2 stredné odborné školy) z dvoch krajov Slovenska (Bratislavský kraj a Žilinský kraj) so štátnym zriaďovateľom. Do výskumu sa zapojilo 105 mužov (62,5%) a 63 žien (35,5%). 67 participantov malo bydlisko na dedine (39,9%) a 101 participantov v meste (60,1%). Vzhľadom na typ rodiny tvorilo výskumný súbor 125 participantov z úplnej rodiny (74,4%) a 43 participantov, teda práve štvrtina z neúplnej rodiny (25,6%).

Výskumné metódy: Na sledovanie sociálno-emocionálneho zdravia a jeho determinantov sme použili v našich slovenských školských podmienkach úplne nový dotazník SEHS-S (Social-Emotional Health Survey) profesora Michaela J. Furlonga z Univerzity California, Santa Barbara, USA (2012), ktorý vychádza z pozitívnej psychológie a ma široké uplatnenie v poradensko-psychologickej a školsko-psychologickej praxi. Reliabilita jednotlivých dimenzií dotazníka aj psychologických indikátorov bola vysoká a pohybovala sa od 0,532 do 0,803. Ďalšou metódou bola sebakposudzovacia škála detskej depresie CDI. Predstavuje štandardizovanú 27 položkovú sebakposudzovaciu škálu určenú deťom a adolescentom vo veku 7–17 rokov. Škála meria súčasný stav alebo zmenu stavu a môže prispieť k diagnostike ťažkostí dieťaťa hlavne v klinickej psychológii, psychiatrii, poradenstve a medicíne ako takej.

## 3 VÝSLEDKY

### 3.1 Vzťah medzi sociálno-emocionálnym zdravím a úrovňou depresie

Vo výskume sme tiež predpokladali silný záporný vzťah medzi sociálno-emocionálnym zdravím a úrovňou depresie u študentov vybraných stredných škôl na Slovensku. Náš predpoklad sa potvrdil. Celkove je medzi sociálno-emocionálnym zdravím a pociťovaním depresie veľká súvislosť záporného charakteru ( $r=-0,549$ ,  $p=0,001$ ). Je zrejmé, že čím sme depresívnejší, tým sa znižuje aj naše mentálne zdravie a index covitality. Depresia teda výrazne záporne ovplyvňuje úroveň sociálno-emocionálneho zdravia stredoškolských študentov.

Vo výskume sme zistili, že medzi depresiou a dimenziou sebadôvera je výrazne silný záporný vzťah ( $r=-0,616$ ,  $p=0,001$ ). Zároveň sa potvrdil aj silný záporný vzťah, síce do istej miery mierne nižší než v predchádzajúcom prípade, medzi depresiou a všetkými jej tromi psychologickými indikátormi - sebadôvera, sebavedomie ( $r=-0,465$ ), sebaúčinnosť ( $r=-0,456$ ), aj vytrvalosťou ( $r=-0,414$ ). Teda konštatujeme, že existuje veľká súvislosť medzi depresiou a úrovňou sociálno-emocionálneho zdravia a úrovňou jeho indikátorov.

Naproti tomu korelačné hodnoty medzi ďalšou dimenziou sociálno-emocionálneho zdravia - dôverou v iných a depresiou potvrdzujú, že vzťah medzi týmito dimenziami je slabý, hoci sa tesne blíži k stredne silnému zápornému vzťahu ( $r=-0,270$ ). Obdobný vzťah je aj vzťah medzi depresiou a indikátormi dimenzie dôvera v iných - súdržnosť rodiny ( $r=-0,264$ ) a podpora školy ( $r=-0,215$ ). Najslabší vzťah je medzi depresiou a podporou rovesníkov ( $r=-0,133$ ). Je zrejmé, že nízka podpora rodiny a školy môže viesť k zhoršeniu sociálno-emocionálneho zdravia u mladých ľudí.

Medzi depresiou a ďalšou dôležitou doménou sociálno-emocionálneho zdravia - životnou zaangažovanosťou sme však našli stredne silný negatívny vzťah ( $r=-0,443$ ,  $p=0,001$ ). Podobne je stredne silný negatívny vzťah aj medzi depresiou a špecifickými indikátormi životnej zaangažovanosti, a to optimizmom ( $r=-0,428$ ,  $p=0,001$ ), nadšením ( $r=0,319$ ,  $p=0,001$ ) aj vďačnosťou ( $r=-0,306$ ,  $p=0,001$ ). Tieto výsledky umožňujú konštatovať, že mladí ľudia, ktorí sú nešťastní, depresívni, sú vo svojom živote menej

zaangažovaní, menej optimistickí, a nemajú veľkú chuť prejavovať vďačnosť.

Sme prekvapení, že hypotéza o silnej zápornej súvislosti medzi dimenziou sociálno-emocionálneho zdravia – emočnými kompetenciami a depresiou sa nepotvrdila. Je opäť prekvapujúce, že sme nezistili žiaden vzťah medzi prežívaním depresie a emočnými kompetenciami celkove ( $r=-0,154$ ), ako aj zvlášť v jednotlivých indikátoroch, empatii, regulácii emócií a sebaovládaním. Znamená to teda, že nie je žiadna súvislosť medzi depresiou a empatiou, reguláciou emócií a sebaovládaním.

### **3.2. Vzťah medzi sociálno-emocionálnym zdravím a úrovňou depresie v závislosti od sociodemografických premenných.**

Pohlavie: Súvislosť medzi sociálno-emocionálnym zdravím a depresiou je v oboch skupinách – u žiakov aj u žiačiek - silne záporná (muži  $r=-0,496$ ,  $p=0,001$ , ženy  $r=-0,542$ ,  $p=0,001$ ), celkove je však väčšia u žien. Analýza výsledkov ďalej ukázala, že v prípade dôvery v iných sme našli u žiačiek stredných škôl väčšiu súvislosť s depresiou ako u chlapcov (ženy  $r=-0,372$ ,  $p=0,003$ , muži  $r=-0,303$ ,  $p=0,19$ ), vzťah je stredne silný. Teda dievčatá-žiačky pociťujú častejšie depresiou, ak nemajú zabezpečenú podporu rodiny, školy a rovesníkov než je to u chlapcov-žiakov.

Úplne odlišná situácia je u žiačok a žiakov v prípade vzťahu medzi depresiou a životnou zaangažovanosťou ako poslednou dimenziou sociálno-emocionálneho zdravia. Zdá sa, že u chlapcov depresia výrazne súvisí s menším optimizmom, menšou nadšenosťou a vďačnosťou. U žien-žiačok tieto súvislosti tak veľmi neplatia (optimizmus  $r=-0,339$ , nadšenie  $r=-0,174$ , vďačnosť  $r=-0,158$ ).

Čo sa týka emočných kompetencií, tu sme nenašli žiadnu súvislosť s depresiou, naozaj iba čiastočne so sebaovládaním v prípade žiakov (muži  $r=0,150$ , ženy  $r=0,189$ ).

Typ školy: Na základe výsledkov výskumu poukazujúcich na vzťah medzi depresiou a úrovňou sociálno-emocionálneho zdravia stredoškôľakov môžeme konštatovať, že sociálno-emocionálne zdravie žiakov stredných škôl veľmi úzko súvisí s prežívaním depresie, depresívni študenti budú pravdepodobne mentálne menej zdraví.

U žiakov gymnázií ako aj u žiakov SOŠ je silný záporný vzťah medzi depresiou a sebadôverou. U žiakov z gymnázií je väčšia súvislosť medzi depresiou a jednotlivými indikátormi sebadôvery. Na rozdiel od gymnazistov, študenti stredných odborných škôl majú napríklad vzťah medzi sebadôverou a sebavedomím ( $r=-0,323$ ,  $p=0,004$ ) menej silný. Aj v prípade vzťahu medzi depresiou a emočnými kompetenciami (regulácia emócií, sebaovládanie a empatia) sa ako u žiakov gymnázií, tak aj u žiakov SOŠ preukázal veľmi slabý, takmer nulový vzťah. Depresia tak nesúvisí s kompetenciami v oblasti emócií. Súvislosť medzi depresiou a životnou zaangažovanosťou je veľká bez ohľadu na druh školy.

Typ bydliska: Silný záporný vzťah medzi depresiou a sociálno-emocionálnym zdravím vyjadreným indexom covitality je aj v prípade premennej mesto-dedina, takmer identický (dedina  $r=0,574$ ,  $p=0,001$ , mesto  $r=0,565$ ,  $p=0,001$ ).

Žiaci žijúci v meste majú však silnejší záporný vzťah medzi depresiou a dimenziou sebadôvera ako žiaci z dedín. Kým u žiakov z mesta je najsilnejší záporný vzťah medzi depresiou a sebavedomím ( $r=-0,558$ ,  $p=0,001$ ), u žiakov z dediny je to se-

baučinnosť ( $r=-0,438$ ,  $p=0,001$ ). Pri sile vzťahu medzi depresiou a dôverou v iných bola situácia iná, tu viac trpia žiaci žijúci na dedinách ako žiaci z mesta, súvislosť stredne veľká (dedina  $r=-0,348$ ,  $p=0,004$ , mesto  $r=-0,198$ ,  $p=0,47$ ). Participanti z dedín prežívajú smútok a depresiú, ak nemajú zabezpečenú podporu a súdržnosť rodiny ( $r=-0,303$ ,  $p=0,013$ ).

V prípade vzťahu medzi depresiou a emočnými kompetenciami (regulácia emócií, sebaovládanie a empatia) sa potvrdil výrazne slabý vzťah, a to ako u žiakov z miest, tak aj žiakov z dedín. Vzťah medzi depresiou a životnou zaangažovanosťou je záporný a výrazne silnejší u žiakov z dedín, ako u žiakov z miest.

Typ rodiny: Potvrdil sa veľmi silný záporný vzťah medzi depresiou a sociálno-emocionálnym zdravím pri premennej rodina, a to bez ohľadu na to, či išlo o úplnú rodinu ( $r=-0,564$ ,  $p=0,001$ ) alebo rodinu neúplnú ( $r=-0,511$ ,  $p=0,001$ ). Sila vzťahu medzi depresiou a dôverou v seba je v prípade žiakov z úplných rodín ( $r=-0,636$ ,  $p=0,001$ ), tak aj žiakov z neúplných rodín približne rovnaká, silná záporná ( $r=-0,561$ ,  $p=0,001$ ). V prípade žiakov z úplných rodín je súvislosť veľká najmä pri sebavedomí ( $r=-0,547$ ), v prípade žiakov z neúplných rodín je to vo vytrvalosti ( $r=-0,517$ ,  $p=0,001$ ).

Vzťah medzi depresiou a dôverou v iných je vzhľadom na typ rodiny relatívne slabý, a to aj v prípade čiastkových psychologických indikátorov. Za pozoruhodné považujeme stredne silný záporný vzťah medzi súdržnosťou rodiny a prežívaním depresie v prípade žiakov z úplných rodín ( $r=-0,358$ ,  $p=0,001$ ), na rozdiel od žiakov z neúplných rodín, kde táto súvislosť vôbec nie je ( $r=-0,004$ ,  $p=0,979$ ). Skúmanie sily vzťahu medzi depresiou a emočnými kompetenciami ukázalo, že ako v prípade participantov z úplných aj neúplných rodín, je rovnako tento vzťah výrazne slabý (úplné rodiny  $r=-0,140$ , neúplné rodiny  $r=-0,202$ ).

Sledovanie súvislosti medzi depresiou a zangažovanosťou v živote naproti tomu preukázalo relatívne silný vzťah, a to ako v prípade žiakov z úplných ( $r=-0,462$ ,  $p=0,001$ ), tak aj z neúplných rodín ( $r=-0,392$ ,  $p=0,003$ ). Teda našli sme stredne silnú zápornú súvislosť medzi depresiou a životnou zaangažovanosťou u žiakov z úplných rodín.

## 4 DISKUSIA

Vzhľadom na to, že stredoškolskí študenti trávajú v škole 6-9 hodín denne, kým v rodinách je vo veku neskorej adolescencie už ich pobyt obmedzený na oveľa kratší čas, niekedy len 1-2 hodiny denne, keďže trávajú veľa času so svojimi rovesníkmi, kamarátmi, dobrými priateľmi, sa škola stáva tou inštitúciou, ktorá ovplyvňuje, podporuje a rozvíja aj ich sociálnu a emocionálnu inteligenciu, sociálne kompetencie a zdravie. Práve od školy sa požaduje, aby sa zamerala nielen na výkon a rozvoj vedomostí a akademických kompetencií, ale dbala aj o vytváranie takých podmienok, ktoré zaručia dobré zdravie, najmä mentálne zdravie žiakov a učiteľov.

Potrebný dôraz v edukácii nielen na vedomosti a akademické zručnosti študentov, ale aj na ich sociálno-emocné zručnosti je v súčasnom svete nevyhnutný. Ak budeme vychádzať z modelu Furlonga tak je treba vytvoriť priestor v škole aj na systemické

rozvíjanie sebadôvery, dôvery v iných, emočné kompetencie a životnú zaangažovanosť využívajúc služby psychológov.

K tomu všetkému je potrebné mať dobre pripravených učiteľov nielen v oblasti ich vlastnej odbornosti a profesijných zručností, ale aj v oblasti rozvoja ich osobnosti a osobnostných vlastností a kompetencií. Jedna z ciest sú pravidelné krátkodobé a stredne dlhé vzdelávacie aktivity a tréningy pedagogických a odborných zamestnancov škôl. A to primárne v oblasti personálnych zručností, emocionálnej/personálnej inteligencie a riadenia tímov ľudí v spolupráci s vysokými školami, vzdelávacími agentúrami, CPPP, ČŠPP.

Nevyhnutné je budovať efektívnejšiu spoluprácu s rodinou a rodičmi žiakov, založenú na dôvere a dobrých interpersonálnych vzťahov a s rodičmi promptne riešiť vzniknuté problémy sociálneho, personálneho, edukačného charakteru. Konzultačné dni pre rodičov sú takisto dobrým nástrojom ak sú nastavené správne. Počas konzultačných hodín si vzájomne s učiteľmi môžu vymeniť informácie o dieťati a mať objektívnejší pohľad na učenia sa a správanie svojho dieťaťa v škole. Prínosné je aj vzdelávanie pre rodičov v prostredí školy. Tréningy, výcviky, prednášky besedy, debaty určené rodičom žiakov sú významné pre získanie nových vedomostí a informácií o výchove adolescentov. Rodičia získavajú poznatky a informácie týkajúce sa starostlivosti o mentálne zdravie svojich detí, získať rady pre svoju výchovnú starostlivosť a vymeniť si skúsenosti s inými rodičmi v oblasti učenia, správania, kariérového vývinu svojich detí.

Pravidelná autoevalúácia mentálneho zdravia žiakov môže slúžiť ako súčasť prevencie sociálnym, emocionálnym, behaviorálnym problémom a poruchám. Školy môžu robiť prostredníctvom odborníkov skrining a skorú identifikáciu mentálneho zdravia žiakov využívajúc dotazníky, ankety, projektívne techniky či posudzovanie alebo sebakposudzovacie škály. A taktiež využívanie dlhodobých preventívnych programov zameraných na rozvíjanie sociálnych a emocionálnych kompetencií žiakov a zaradených do priamej výučby (napr. do predmetu Etická výchova, Občianska výchova, Triednicka hodina) pôsobí ako prevencia mentálneho zdravia.

## LITERATÚRA

- Furlong, M. J., Gilman, R. & Huebner, E. S. (Eds.). (2014). Covitality: A Synergistic Conception of Adolescents' Mental Health. Handbook of Positive psychology in the Schools (second edition). New York, NY:Routledge/Taylor&Francis, s. 24.
- Furlong, M.J., You, S., Renshaw, T.L., O Malley, M.D., Rebelez, J. (2013). Preliminary development and validation of the Social and Emotional Health Survey for secondary students. Social Indicators Research.
- Kobau, R., Seligman, M. E. P., Peterson, C., Diener, E., Zack, M. M., Chapman, D., & Thompson, W. (2011).Mental health promotion in public health: Perspectives and strategies from positive psychology. American journal of public health, 101(8), e1.

Lagace-Seguin, D., & d'Entremont, M.-R. (2010). A Scientific Exploration of Positive Psychology in Adolescence: The Role of Hope as a Buffer against the Influences of Psychosocial Negativities. *International journal of adolescence and youth*, 16(1), 69-95.

Marques, S., & Pais-Ribeiro, J. L. L. S. J. (2011). The Role of Positive Psychology Constructs in Predicting Mental Health and Academic Achievement in Children and Adolescents: A Two-Year Longitudinal Study. *Journal of happiness studies*, 12(6), 1049-1062.

Seligman, M., P., Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. *Handbook of Positive Psychology*, s. 3-9.



# DUŠEVNÉ ZDRAVIE V KONTEXTE ANXIETY A DEPRESIVITY ŽIAKOV

## MENTAL HEALTH IN CONTEXT OF ANXIETY AND DEPRESSIBILITY OF PUPILS

**Janka PILKOVÁ, Enikő GEČEOVÁ**

Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica

janka.pilkova@umb.sk

**Abstrakt:** Cieľom príspevku je popísať anxiету a depresivitu ako determinanty podmienajúce duševné zdravie žiakov. Súčasťou príspevku je aj analýza a interpretácia čiastkových výsledkov zo širšie koncipovaného výskumu, ktorého cieľom bolo zistiť mieru anxiety a depresivity u žiakov (dievča a chlapcov) základných a stredných škôl vo veku 14 až 16 rokov. Na ich poznávanie sme využili škálu zjavnej anxiety pre deti (CMAS) a Sebaposudzovaciu škálu depresivity pre deti (CDI). Zistili sme, že existuje vzťah medzi úzkosťou a depresivitou žiakov, taktiež rozdiel medzi chlapcami a dievčatami v anxiety ako aj depresivite v neprospech dievčat. Chlapci majú teda celkovo lepšie duševné zdravie ako dievčatá a mladší žiaci majú lepšie duševné zdravie ako starší žiaci.

**Kľúčové slová:** duševné zdravie; anxiety; depresivita; žiaci; školský psychológ

**Abstract:** The aim of the paper is to describe anxiety and depression as a determinant of the mental health of pupils. Part of the contribution is the analysis and interpretation of partial results from a broader conceived research aimed at detecting the level of anxiety and depression in pupils (boys and girls) of elementary and secondary schools aged 14 and 16. We have used the range of Apparent Children's Anxiety (CMAS) and Sebapointing Scale of Depression for Children (CDI) to explore them. We found that there is a relationship between anxiety and depression of pupils, as well as the difference between boys and girls in anxiety, as well as the depression of girls. Boys therefore have a better mental health than girls, and younger pupils have a better mental health than older pupils.

**Keywords:** mental health; anxiety; depression; pupils; school psychologist

## 1 ÚVOD

Problematika duševného zdravia je témou dlhodobo diskutovanou a z hľadiska prevencie vzniku duševných porúch veľmi významnou, na čo upozorňuje aj Liga za duševné zdravie, ktorá sa od svojho vzniku v roku 2001 venuje osvete v danej oblasti. Jej hlavným cieľom pritom dlhodobo ostáva ochrana a podpora duševného zdravia populácie Slovenskej republiky. Zameriava sa na zvyšovanie povedomia o danej problematike, na ochranu a diagnostiku duševného zdravia. V neposlednom rade na liečbu a rehabilitáciu duševných porúch. V intenciách uvedenej osvety si aj my, školskí psychológovia

kladieme hlavne v tomto období (Svetový deň duševného zdravia – 10. október) za cieľ šíriť informovanosť v základných a stredných školách a zamerať sa aj na diagnostiku aktuálneho stavu duševného zdravia u žiakov v oblasti výskytu miery anxiety a depresivity.

Hlavným cieľom nami realizovaného, nižšie uvádzaného výskumu, bolo zistiť úroveň duševného zdravia žiakov, zastúpeného mierou anxiety a depresivity. Zamerali sme sa konkrétne na rozdiely v miere anxiety a depresivity z hľadiska pohlavia, veku a počtu súrodencov žiakov základných a stredných škôl.

Duševné zdravie, anxiety a depresia

Pri definovaní základných pojmov narážame na niekoľko prístupov, pričom vyberáme ten, ktorý je odpoveďou Svetovej federácie duševného zdravia na otázku: Akí sú duševne zdraví ľudia?

Svetová federácia duševného zdravia (WFMH) uvádza tieto charakteristiky duševne zdravých ľudí:

- Majú sami k sebe dobrý postoj (duševne zdraví ľudia sa nenechajú vlastnými emóciami premôcť);
- Cítia sa dobre medzi inými ľuďmi (dokážu brať do úvahy záujmy druhých a prejavovať lásku k ľuďom);
- Sú schopní zvládať požiadavky života (keď sa objaví u nich nejaký problém, hneď sa ho snažia zvládnuť nejakým spôsobom (Košč, 2006)).

Duševné zdravie je tiež definované aj ako: „absencia psychickej poruchy alebo ako určitý potenciál možností prekonávania konfliktných a stresových situácií v živote človeka alebo ako stav rovnováhy medzi jednotlivcom a prostredím“ (Žucha, 1997, podľa Bašková, 2009, s.172).

Ako uvádza Gajdošová (2016) duševné zdravie detí a žiakov je pre politiku zdravia v Európskej únii a na Slovensku prvoradá. Veľmi dôležité je venovať význam podpore a posilňovaniu mentálneho zdravia prostredníctvom prevencie a preventívnych programov. Na podpore duševného zdravia žiakov sa podieľajú aj psychológovia a školskí psychológovia. V roku 2009 školskí psychológovia – zástupcovia jednotlivých krajín EÚ – vypracovali materiál „Psychológovia podporujú duševné zdravie u mladých ľudí a v edukácii.“ V tomto materiáli nájdeme informácie o podpore duševného zdravia mladých ľudí ako aj zmienky o tom, že je prioritnou úlohou školského psychológa a psychológov v procese edukácie podporovať duševné zdravie žiakov (Gajdošová, 2017).

Školský psychológ uskutočňuje v škole individuálne, skupinové alebo hromadné poradenstvo. Cieľom je zdravý osobnostný vývin žiakov a ich duševné zdravie (Valihorová, Gajdošová, 2009). Duševné zdravie súvisí s pozitívnou psychológiou. S tým, aká je kvalita života človeka, jeho osobná pohoda, životná spokojnosť, pozitívne myslenie a pod. Duševná pohoda je posúdenie toho, ako je človek spokojný so svojím životom a tiež prítomnosťou pozitívnych emócií a naopak neprítomnosťou negatívnych emócií (Blatný, 2001, podľa Pašková, 2009). Negatívnou emóciou je napríklad aj anxiety (úzkosť). Úzkosť sa definuje ako stav nepokoja, neistoty, obáv z toho, čo sa môže stať a znepokojenie z budúcich udalostí (Maloney, Kranzová, 1996). Anxiety môžeme defi-

novať ako „neprijemný emočný prežitok pohybujúci sa v rozmedzí od miernej úzkosti až po intenzívny strach spojený s anticipáciou hrozby alebo budúcej katastrofy“ (Ulč a kol., 1999). Dlhodobo prežíva úzkosť môže spôsobiť aj depresiu. Depresia je duševné ochorenie, ktoré je uznávané za najťaživejšie prežívané. Depresia sa môže vyskytovať v rôznom vekovom období, či už u detí alebo u starých ľudí (Vavrušová a kol., 2008). Typickým prejavom depresie je, že človek má dlhodobo smutnú náladu, je sklесlý, má znížené sebavedomie, prichádza na neho útlm a znížená aktivita. Človek sa cíti byť bezradný, až to môže viesť k zúfalstvu. V detstve sa často vyskytuje súčasne sekundárny anxiózný syndróm, prítomný len počas depresie. U dieťaťa s anxióznou poruchou sa potom môže rozvinúť depresia. A pri depresii sa môže vyskytovať aj anxieta, ale tá sa už mohla prejavovať aj pred začiatkom depresie (Vavrušová a kol., 2008).

### **Cieľ a metóda výskumu**

Výskumným cieľom bolo zmapovať v rámci duševného zdravia žiakov základných a stredných škôl súvislosti anxiety a depresivity u žiakov z hľadiska pohlavia, počtu súrodencov, ako aj pribúdajúcim vekom žiakov. Výskumný súbor tvorilo 188 žiakov základných škôl (9. ročník – 90 žiakov) a stredných škôl (prvý ročník – 98 žiakov). Dotazníky, Škála zjavnej anxiety pre deti (CMAS) a Sebapodusdzovacia škála depresivity pre deti (CDI), boli administrované žiakmi troch základných a dvoch stredných škôl banskobystričského kraja. Z celkového počtu respondentov bolo 93 chlapcov a 95 dievčat.

## **2 METÓDA**

### **Škála zjavnej anxiety pre deti CMAS**

Škála zjavnej anxiety pre deti CMAS, vytvorená v roku 1956 (Casteneda, McCandless a Palermo). Modifikovaná na slovenskú detskú populáciu (Ruisel a Snopková, 1980), zisťuje predispozíciu, sklon k anxiety u detí vo veku 9-14 rokov. Je tvorená 53 položkami, kde sa 42 položiek vzťahuje na meranie úzkosti a 11 položiek na lži skóre. Na tieto položky respondent odpovedá buď áno alebo nie.

### **Sebapodusdzovacia škála depresivity pre deti CDI**

Metóda vhodná na meranie súčasného stavu alebo zmeny stavu depresie u detí sa používa pri diagnostike v klinickej psychológii, psychiatrii a poradenstve. Na Slovensko sa dostala v roku 1996. Kováčsová hovorí o vzniku škály CDI(1977). Je určená pre deti vo veku 7-17 rokov. Niekoľko položiek je zameraných na dôsledky depresie v školskom prostredí. Táto škála obsahuje 5 subškál a to zlá nálada, interpersonálne ťažkosti, nevykonnosť, anhedónia (neschopnosť prežívať radosť), znížené sebahodnotenie (Kovacs, 1998).

## **3 VÝSLEDKY**

Miera úzkosti medzi chlapcami a dievčatami, ako aj žiakmi vyrastajúcimi bez súroden-

cov, či spolu s ďalšími súrodencami.

Cieľom štúdie bolo overiť predpoklad, že dievčatá prežívajú vyššiu mieru úzkosti ako chlapci, ako aj to, či je medzi nimi rozdiel v miere úzkosti. Medzi chlapcami a dievčatami sme zaznamenali štatisticky významný rozdiel v miere úzkosti v prospech dievčat, na čo poukazujú výsledky prezentované v tabuľke č. 1. Taktiež sme sa zamerali na to, či zohráva počet súrodencov významnú úlohu v rozdielnej miere úzkosti. Výsledky v tabuľke 2 poukazujú na zistenie, že medzi žiakmi bez súrodencov a žiakmi s jedným alebo dvomi súrodencami neexistuje štatisticky významný rozdiel.

Tab. 1 Rozdiel medzi chlapcami a dievčatami v miere úzkosti

Pohlavie	N	MDN	Mann Whitney U-test	
			Z	Sig.
Dievčatá	26	23,50	-2,613	0,009
Chlapci	34	17,00		

Tab. 2 Rozdiel v miere úzkosti medzi žiakmi bez súrodencov a žiakmi s jedným alebo dvomi súrodencami.

Počet súrodencov	N	MDN	Mann Whitney U-test	
			Z	Sig.
Jedináčikovia	10	20,50	-0,375	0,707
1.súrodeneč	30	18,00		
Počet súrodencov	N	MDN	Mann Whitney U-test	
			Z	Sig.
Jedináčikovia	10	20,50	-0,473	0,636
2.súrodenci	15	20,50		

### Miera depresivity medzi dievčatami a chlapcami

Výsledky (tab. 3) potvrdzujú náš predpoklad, že medzi chlapcami a dievčatami bude existovať štatisticky významný rozdiel v miere depresivity. Dievčatá vykazujú vyššiu mieru depresivity ako chlapci.

Tab. 3 Rozdiel v miere depresivity u chlapcov a dievčat

Pohlavie	N	MDN	Mann Whitney U-test	
			Z	Sig.
Dievčatá	95	14,00	-3,432	*0,001
Chlapci	93	10,00		

## Nárast depresivity u žiakov vzrastajúcim vekom

Medzi 14 a 16 ročnými žiakmi, existuje štatisticky významný rozdiel v miere depresivity, v prospech 16 ročných.

Tab. 4 Miera depresivity u 14 a 16 ročných žiakov

Vek	n	MDN	Mann Whitney U-test	
			Z	Sig.
14 rokov	60	8,50	-3,387	*0,001
16 rokov	59	14,00		

## Rozdiel v miere depresivity u žiakov základných a stredných škôl

Žiaci stredných škôl prežívajú mieru úzkosti vo väčšej miere ako žiaci základných škôl.

Tab. 5 Rozdiel depresivity u žiakov základných a stredných škôl

Stupeň školy	n	MDN	Mann Whitney U-test	
			Z	Sig.
ZŠ	98	10,00	-3,599	*0,000
SŠ	90	14,00		

## Vzťah úzkosti a depresivity u 14 ročných žiakov

Na základe výsledkov môžeme konštatovať, že medzi mierou anxiety a mierou depresivity existuje stredne silný pozitívny vzťah ( $r = 0,421$ ) na hladine významnosti  $p \leq 0,001$  ( $p = 0,001$ ). Výsledky sú uvedené v tabuľke 6.

Tab. 6 Vzťah anxiety a depresivity u 14 ročných žiakov

Prvky duševného zdravia	n	Sig.	Pearsonova korelácia
Miera anxiety	60	*0,001	0,421
Miera depresivity			

## Subškály miery depresivity u dievčat a chlapcov

Keďže pri sebaopisovacej škále depresivity výsledok udával skóre v 5 subškálach. Rozhodli sme sa priblížiť si výsledok jednotlivých subškál v porovnaní u chlapcov a

dievčat.

### Rozdiel v subškále zlá nálada u dievčat a chlapcov

Medzi chlapcami a dievčatami existuje štatisticky významný rozdiel v zlej nálade v prospech dievčat. Vid'. tabuľka 7.

Tab. 7 Zlá nálada u dievčat a chlapcov

Prvky duševného zdravia	n	AM	Levenov test		Studentov T-test	
			F	Sig.	t	Sig.
Dievčatá	95	3,28	0,705	0,402	4,823	*0,000
Chlapci	93	2,11				

### Rozdiel v subškále interpersonálne ťažkosti u dievčat a chlapcov

Medzi chlapcami a dievčatami existuje štatisticky významný rozdiel v interpersonálnych ťažkostiach v prospech dievčat.

Tab. 8 Interpersonálne ťažkosti u dievčat a chlapcov

Pohlavie	n	MDN	Mann Whitney U-test	
			Z	Sig.
Dievčatá	95	2,00	-2,291	0,022
Chlapci	93	1,00		

### Rozdiel v subškále nevykonnosť u dievčat a chlapcov

Medzi dievčatami a chlapcami neexistuje štatisticky významný rozdiel v nevykonnosti (tab. 9).

Tab. 9 Nevykonnosť u dievčat a chlapcov

Pohlavie	n	AM	Levenov test		Studentov T-test	
			F	Sig.	t	Sig.
Dievčatá	95	2,52	3,677	0,057	0,920	0,359
Chlapci	93	2,29				

Rozdiel v subškále anhedónia u dievčat a chlapcov

Medzi chlapcami a dievčatami existuje štatisticky významný rozdiel v anhedónií v prospech dievčat (tab.10).

Tab. 10 Anhedónia u dievčat a chlapcov

Pohlavie	n	MDN	Mann Whitney U-test	
			Z	Sig.
Dievčatá	95	4,00	-3,287	*0,001
Chlapci	93	3,00		

### Rozdiel v subškále zníženého sebahodnotenia u dievčat a chlapcov

Tabuľka 11 prezentuje výsledky na základe ktorých možno konštatovať, že medzi chlapcami a dievčatami neexistuje štatisticky významný rozdiel v zníženom sebahodnotení.

Tab. 11 Znížené sebahodnotenie u dievčat a chlapcov

Pohlavie	n	MDN	Mann Whitney U-test	
			Z	Sig.
Dievčatá	95	2,00	-1,907	0,056
Chlapci	93	2,00		

## 4 DISKUSIA

Vo výskume sme sa zameriavali na prvky ako miera anxiety a depresivity, na základe ktorých sme posudzovali duševné zdravie žiakov základných a stredných škôl. Cieľom bolo zistiť aké majú žiaci duševné zdravie a akú majú mieru anxiety a mieru depresivity.

Zistili sme, že dievčatá majú vyššiu mieru anxiety a depresivity ako chlapci. Tiež, že starší žiaci skórujú vyššie v miere depresivity ako mladší, ako aj rozdiel medzi žiakmi základných a stredných škôl v miere depresivity v prospech starších žiakov, ktorý skórujú vyššie. Preukázal sa vzťah medzi anxiety a depresivitou. Čo sa týka subškál depresivity, rozdiel medzi chlapcami a dievčatami sa objavil v zlej nálade, interpersonálnych ťažkostiach a anhedónií, pričom pri každej subškále skórovali vyššie dievčatá. Teda tieto zistenia môžu poukazovať na duševné zdravie, ktoré je vyššie u chlapcov ako u dievčat a u žiakov ZŠ je tiež vyššie ako u žiakov SŠ. Dievčatá majú horšie duševné zdravie, čo sa prejavilo aj v ich zlej nálade, ťažkom prežívaní interpersonálnych ťažkostí a anhedónií. Chlapci na základe týchto zistení majú duševné zdravie na lepšej úrovni, pociťujú menej zlej nálady, interpersonálnych ťažkostí, anhedónie, sebahodnotenia a nevykonnosti.

Výsledky výskumu úzkosti Pohorelá (2012, 2014), poukazujú, že existuje

rozdiel medzi chlapcami a dievčatami v miere úzkosti v prospech dievčat. Rovnaký výsledok prezentuje vo svojej štúdií aj Vindišová (2008). Príčinou väčšej miery úzkosti u dievčat môže byť aj strach, ktorý sa u nich prejavuje vo väčšej miere, ako u chlapcov (Pohorelá, 2014). Podľa výsledkov prieskumu Chylovej (2012), dievčatá vypovedali o vyššej miere religiozity, mali vyššie skóre anxiety, sociálnej úzkosti ale aj depresie než chlapci. Pri posudzovaní významu počtu súrodencov sme zistili, že neexistuje štatisticky významný rozdiel v miere anxiety na základe počtu súrodencov. Vo výskume Pohorelej (2012) sa zistilo, že deti s väčším počtom súrodencov sa nelšia v miere úzkosti, od detí, ktoré majú jedného alebo žiadneho súrodenca. Miera depresivity pozudovaná s ohľadom na pohlavie a vzrastajúci vek poukazuje na to, že dievčatá vykazujú vyššiu mieru depresivity ako chlapci. Výskum Landkamra (2016) zistil rozdiel medzi chlapcami a dievčatami v miere depresivity, ktorý bol štatisticky významný (16 roční žiaci vykazujú vyššiu mieru depresivity ako 14 roční žiaci). Podľa výskumov Delfabbra a kol., 2011 (in Beluská 2017), sa objavujú depresívne symptómy už u 13 ročných detí. Môže tak vzniknúť rozdiel medzi 13- 15 ročnými, môže sa depresivita zvyšovať. U dievčat sa zvyšuje rýchlejšie ako u chlapcov. U chlapcov sa tieto príznaky depresie zrýchľujú o trochu neskôr. Rozdiely medzi chlapcami sa vyrovnali v miere depresivity (Beluská, 2017). Z výskumu Landkamra (2016) vyplýva, že neexistuje vzťah medzi mierou depresivity a vekom. Čo sa týka medzipohlavných rozdielov v miere depresivity, zistil štatisticky významný rozdiel v miere depresivity medzi chlapcami a dievčatami, s tým, že depresivita sa vyskytuje viac u dievčat. Podľa ďalšieho výskumu mali dievčatá významne vyššiu mieru depresivity, úzkostných porúch ako chlapi (Lewinsohn, Hops, Roberts et al., 1993).

Takisto, ako sme zistili, že miera depresivity sa líši u 14 a 16 ročných, a že 16 roční skórujú vyššie, sme zistili aj vyššie skóre celkovo u žiakov stredných škôl. Porovnávali sme teda žiakov 9. ročníka základnej školy a žiakov 1.ročníka strednej školy. To znamená, že prváci možno ešte nie sú tak zaradení do kolektívu, je to pre nich nová skupina v ktorej fungujú dennodenne, oproti žiakom základnej školy, ktorý sú už na seba zvyknutí v skupine, v ktorej fungujú.

Zistili sme stredne silný pozitívny vzťah medzi mierou úzkosti a mierou depresivity. S našim výsledkom je v zhode aj ďalší výskum, kde sa korelácia medzi depresiou a úzkosťou preukázala ako  $p=0,001$  a vznikol tam silný pozitívny vzťah (Hajdúk, Boleková, 2015).

Vo výskume Landkamra (2016) sa preukázal tak isto štatisticky významný rozdiel v zlej nálade, anhedónii v prospech dievčat. Avšak v tomto výskume zaznamenali rozdiel aj v zníženom sebahodnotení aj v nevykonnosti, čo sa v našom prípade nepotvrdilo. Naopak u nás sa prejavil rozdiel v interpersonálnych ťažkostiach, čo v jeho výskume sa nepreukázalo.

Čo sa týka anhedónie je to príznak depresie. Anhedónia je neschopnosť tešiť sa z vecí. Tiež sa vo väčšej miere prejavuje u dievčat ako u chlapcov, z nášho výskumu to vieme na základe štatisticky významného rozdielu v prospech dievčat. Sieberer (2012) skúmal duševné zdravie v Nemecku u 11 až 15 ročných žiakov, kde väčšina mala normálne duševné zdravie. Dievčatá však vykazovali nižšiu úroveň duševného zdravia



ako chlapci. Čo u nás vidieť pri jednotlivých prvkoch, na základe ktorých sme zistili tieto výsledky. Ako je zrejmé z našich zistení majú celkové duševné zdravie na lepšej úrovni chlapci ako dievčatá. A mladší žiaci majú podľa výsledkov tiež lepšie duševné zdravie ako starší žiaci. Výskum, ktorý skúmal duševné zdravie žiakov zistil, že 59% adolescentov hodnotí svoje celkové zdravie na veľmi dobrej úrovni (Šléšková, 2004).

Duševné zdravie je dôležitá súčasť nášho bytia. Na to aby sa človek dobre cítil, aby pozitívne prijal seba, ale aj ostatných, aby mal pozitívne myslenie, vedel prežívať šťastie a pohodu, aby neupadol do pocitu úzkosti a strachu alebo až do depresie (vyhol sa dlhodobému pôsobeniu distressu). Ignorovanie problematiky duševného zdravia žiakov môže mať za následok ich nevedomosť a nedostatočnú schopnosť rozpoznať poruchu, ktorá môže mať celoživotné následky. Taktiež môže viesť k neschopnosti podať pomocnú ruku tým, ktorí signály duševných porúch vykazujú. Myslíme si preto, že bolo potrebné poukázať na prvky, ktoré súvisia s duševným zdravím žiakov na základných a stredných školách venovať sa im na úrovni poznania (diagnostiky), prevencie ako aj rozvíjania povedomia prostredníctvom činností školského psychológa.

## LITERATÚRA

- Bašková, M. a kol. 2009. *Výchova k zdraviu*. Martin: Osveta, 2009. 227 s.
- Beliská, N. 2017. *Kvalita života, depresivita a sebahodnotenie u adolescentov s acne vulgaris* : diplomová práca. Trnava: FF, 2017. 75 s.
- Blatný, M. 2001. Osobnostní determinanty sebahodnocení a životní spokojenosti: mezupohlavní rozdíly. *Československá psychologie*, 45 (č.5), 2001. s. 385-392.
- CHylová, M. 2012. Rizikové faktory suicidálneho správania v období adolescencie. 2012, [cit. 2018-04-08]. Dostupná na: [http://www.psychiatriapreparax.sk/index.php?page=pdf\\_view&pdf\\_id=5601&magazine\\_id=2](http://www.psychiatriapreparax.sk/index.php?page=pdf_view&pdf_id=5601&magazine_id=2)
- Gajdošová, E. 2017. Školský psychológ ako aktér podpory duševného zdravia detí v školách. 2017, [cit. 2018-04-05] Dostupná na: <https://www.komposyt.sk/files/Gajdosova,%20skolsky%20psycholog.pdf>
- Gečecová, E. 2018. Prvky pozitívnej psychológie a ich uplatnenie pri poznávaní duševného zdravia žiakov. Banská Bystrica, 2018. Diplomová práca, 81.s.
- Hajdúk, M., Boleková, V. 2015. Overenie psychometrických charakteristík škály depresie, úzkosti a stresu (DASS – 42). In *Psychiatrie* [online]. 2015, 19 (č.3), s. 125-128. [cit. 2018-04-10] Dostupné na internete: [https://www.researchgate.net/profile/Michal\\_Hajduk/publication/283151176\\_Evaluation\\_of\\_psychometric\\_properties\\_of\\_depression\\_anxiety\\_and\\_stress\\_scale\\_DASS-42/links/56684a7808ae9da364b837ea.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Michal_Hajduk/publication/283151176_Evaluation_of_psychometric_properties_of_depression_anxiety_and_stress_scale_DASS-42/links/56684a7808ae9da364b837ea.pdf)
- Košč, M. 2006. *Základy psychológie*. 6. vyd. Bratislava: SPN- Mladé letá, 2006. 118 s.
- Kovacs, M. 1998. *CDI Sebapozudzovacia škála depresivity pre deti*. Bratislava: Psychodiagnostika, 1998.
- Landkamr, F. 2016. *Depresivita ve střední adolescenci* : diplomová práca. Brno: MU, 2016. 67 s.
- Lewinson, P.M., Hops, H., Roberts, R.E., Seelye, J.R., Andrews, J. A. 1993. Adolescent psychopathology: I. Prevalence and incidence of depression and other DSM-III – R

- disorders in high school students. In *The Journals of Abnormal Psychology*, [online]. 1993, vol.102, no. 1 [cit. 2018-04-10] Dostupné na internete: <http://psycnet.apa.org/record/1993-25780-001>
- Maloney, M., Kranzová, R. 1996. O úzkosti a depresi. Praha: Lidové noviny, 1996. 141. S.
- Pašková, L. 2009. Subjektívna pohoda vysokoškolských študentov. Banská Bystrica: UMB PF, 2009. 87 s. Pohorelá, P. 2012. Strach a úzkosť u detí: psychologické možnosti intervencie : bakalárska práca.
- Pohorelá, P. 2014. Strach a úzkosť u detí staršieho školského veku a možnosti ich sebaregulácie : diplomová práca. Ružomberok: KU, 2014. 71 s.
- Ruisel, I. 2008. Osobnosť a poznávanie. Bratislava: Ikar, 2008. 256 s
- Sieberer, U. a kol. 2012. Health-related quality of life and mental health of children and adolescents in German: results from the German HBSC Study 2006-2010. In *Gesundheitswesen*, [online]. 2012, [cit. 2017-10-08] Dostupné na internete: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22836889>
- Šlešková, M., Salonna, F., Madarászová-Gecková, A., Dijk, J.P, Groothoff, J. 2004. Niektoré aspekty duševného zdravia mladých ľudí v Košickom kraji, 2004, [cit. 2018-02-16] Dostupné na internete: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Dzuka3/subor/55.pdf>
- ULČ, I. a kol. 1999. Úzkosť a úzkostné poruchy. Praha: Grada, 1999. 88 s.
- Valihorová, M., Gajdošová, E. 2009. Kapitoly zo školskej psychológie. 2.vyd. Banská Bystrica: UMB PF, 2009. 123 s.
- Vavrušová, L. a kol. 2008. Depresia. Martin: Osveta, 2008. 220 s. Vindišová, J. 2008. Existenciálne otázky v procese utvárania identity u adolescentov : práca ŠVOČ Trnava: TU, 2008. 37 s.

# STRES A COPING U UČITEĽOV ZÁKLADNÝCH A STREDNÝCH ŠKÔL

## STRESS AND COPING WITH TEACHERS AT ELEMENTARY AND SECONDARY SCHOOLS

Beáta DVORSKÁ

Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola, Bratislava  
beata.dvorska@paneuroumi.com

**Abstrakt:** Príspevok sa venuje problematike stresu a preferovaným copingovým stratégiám u učiteľov základných a stredných škôl. V úvode príspevku sa venujeme terminológii pojmov ako je stres a copingové stratégie. Tiež popisujeme osobnosť učiteľa vo vzťahu k preferovaným copingovým stratégiám. V časti metódy popisujeme výskumný súbor, ktorí tvorilo 60 učiteľov základných a stredných škôl s priemerným vekom 43,10 rokov. Na zisťovanie zdrojov stresu a zdrojov zvládania na pracovisku sme použili dotazník Inventár zamestnaneckého stresu od Osipowa. Na zisťovanie osobnostných charakteristík učiteľa sme použili dotazník MINI-IPIP od Donnellana, Oswalda, Bairda a Lucasa v slovenskom preklade od Hullovej a Ďuriša. Výsledky výskumu zistili, že učitelia základných a stredných škôl označujú ako zdroj stresu pracovné preťaženie. Čo sa týka zistení vzťahov medzi osobnostnými charakteristikami učiteľa a preferovanými stratégiami zvládania, výskumom sa zistili vzťahy medzi svedomitosťou a všetkými copingovými stratégiami, neuroticizmom a sociálnou oporou. V závere nášho príspevku sa venujeme návrhom pre ďalší výskum

**KLúčové slová:** stres; coping; osobnosť; učiteľ

**Abstract:** The paper addresses the issue of stress and preferred coping strategies for primary and secondary school teachers. In the introduction, we focus on terminology of concepts such as stress and coping strategies. We also describe the teacher's personality in relation to preferred coping strategies. In the part of the method, we describe a research group of 60 primary and secondary school teachers with an average age of 43.10 years. To find out the sources of stress and resource management at the workplace, we used the Osipow Employee Stress Inventory questionnaire. We used the MINI-IPIP questionnaire from Donnellan, Oswald, Baird and Lucas in the Slovak translation from Hull and Durish to determine the personality characteristics of the teacher. The research findings found that teachers at primary and secondary schools identified workload as a source of stress. As far as the relationship between the personality characteristics of the teacher and the preferred management strategies is concerned, research has revealed the relationship between consciousness and all coping strategies, neuroticism and social support. At the end of our contribution, we are designing for further research.

**Keywords:** stress; coping; personality; teacher

# 1 ÚVOD

## 1.1 Stres v práci učiteľa

Laurová (2007) vo svojej práci definuje učiteľský stres ako zážitok nepríjemných emócií negatívneho charakteru, medzi ktoré patria napríklad hnev, anxieta, tenzia, frustrácia alebo depresia. Uvedené emócie sú pritom dôsledkom jeho prežívania pri povolani učiteľa.

Ak by sme sa na stres pozreli cez učiteľské prostredie, tak Petlák a Baranovská (2016) toto prostredie charakterizujú ako prostredie s výskytom množstva nárokov a požiadaviek, ktoré sú kladené na každého z učiteľov. Pretože učiteľ je v bezprostrednom kontakte so svojou klientelou, zaraďujeme ho medzi pomáhajúce profesie. Povolanie učiteľa je psychicky náročné a zároveň sa záťaž psychického typu neustále zvyšuje, čo podľa autorov môže vyústiť až do syndrómu vyhorenia. Je nežiadúce (Petlák, Baranovská 2016) aby stres, ktorí učitelia zažívajú negatívne ovplyvnil kvalitu vzdelávania a výchovy žiakov. Podľa výskumu Morrisonovej (2005) učitelia svoj stres navonok prejavujú nedostatkom trpezlivosti so žiakmi, alebo formou zvyšovania hlasu. Zo svojich neúspešných pokusov o snahu doceliť aby žiaci v škole podávali vyšší výkon sú frustrovaní, čo v konečnom dôsledku vedie k pociťovaniu vyčerpania. Pociťujú aj somatické príznaky, akými sú problémy s krvným tlakom, bolesti na hrudi, chronická únava alebo nespavosť. Sťažujú sa na nedostatok času nielen na relax, ale aj občerstvenie v práci. Kvôli neustálemu pracovnému vyťaženiu nestíhajú svoje zdravotné ťažkosti prameniace zo stresu konzultovať s lekárom a tak má podľa Morrisonovej mnoho učiteľov problémy aj s hypertenziou.

Morrisonová (2005) ako možné zdroje stresu u učiteľov uvádza preplnenosť tried žiakmi, čo zabraňuje individuálnemu prístupu učiteľa k žiakom. Učitelia sú pod intenzívnym tlakom zo strany rodičov a celého edukačného systému, ktorý kladie dôraz na zabezpečenie vysokej úrovne edukácie študentov, ktorým v mnohých prípadoch pomáhajú riešiť ich osobné problémy mimo školy, a tak na výučbu ostáva menej času. V dôsledku opísaného tlaku môžu vnímať svoje pracovné preťaženie ako jeden zo zdrojov stresu. Riešenie osobných problémov žiakov v nich vyvoláva vyššiu úroveň zodpovednosti, čo zároveň pociťujú ako ďalší zdroj stresu, pretože na takýto typ práce so žiakom sa necítia dostatočne kvalifikovaní.

## 1.2 Copingové stratégie

Odborná literatúra ktorá sa venuje problematike zvládania stresu rozlišuje dva pojmy a to adaptácia a coping, ktorý sa nazýva tiež ako zvládanie. Pod pojmom coping, čiže zvládanie rozumie Křivohlavý „boj človeka s neprimeranou, nadlimitnou záťažou“ (Křivohlavý, 1994 s.42). Zvládanie je vyšším stupňom adaptácie, kedy človek rieši rôzne situácie a krízy. Pre ich vyriešenie, ale nemá dostatok predchádzajúcich zručností a ani schopností a tak musí rôzne riešenia aktívne vyhľadávať a následne ich skúšať a overovať (Křivohlavý, 1994).

Osipow (2016) rozlišuje nasledovné copingové stratégie. Rekreačia – keď jednotlivci svoj voľný čas využívajú na odpočinok alebo na rôzne rekreačné alebo relaxačné ak-

tivity, z ktorých získavajú potešenie. Starostlivosť o seba – keď jednotlivci sa venujú pravidelným pohybovým aktivitám, majú dostatok spánku a vyhýbajú sa nadmernému užívaniu alkoholu, nikotínu, kávy, zdravo sa stravujú. Sociálna opora - kedy jednotlivec má vo svojom okolí aspoň jednu osobu, ktorej dôveruje a ktorá si ho váži. Je to osoba s ktorou sa dokáže porozprávať o svojich problémoch, ktoré v práci zažíva a ktorá mu v prípade potreby dokáže poskytnúť oporu a pomoc. A nakoniec racionálno-kognitívne zvládanie - kedy jednotlivec používa systematický prístup k riešeniu problémov, myslí na následky svojich rozhodnutí a vie si stanoviť priority a dodržiavať ich. Dokážu prestať myslieť na svoju prácu a prípadné pracovné problémy po príchode domov a veria, že by dokázali v prípade potreby vykonávať aj inú prácu ako súčasnú.

### **1.2.1 Vzťahy medzi osobnosťou a voľbou copingovej stratégie**

Vzťahy medzi osobnostnými črtami Big Five a voľbou copingovej stratégie skúmali Connor – Smithová a Flachsbarťová (2007). Pre účely výskumu, ktorý je súčasťou príspevku, spomenieme copingovú stratégiu, ktorú autorky nazvali emočná opora. Emočnú oporu opisujú ako sociálnu oporu, ktorá je zameraná na emócie, a pri ktorej jednotlivec vyhľadáva útechu, empatiu a spoločnosť blízkych ľudí. V nami použitej metóde OSI-R vo výskume, tak zastupuje copingovú stratégiu s názvom „sociálna opora“. Jednotlivci s vyššou mierou extroverzie majú tendenciu byť pozitívnejšie ladení, sociabilní a asertívni disponujú energiou a optimizmom, ktoré im umožňujú vyrovnáť sa so záťažovou situáciou a tiež majú tendenciu preferovať copingovú stratégiu sociálnej opory (McCrae and John, 1992; Rothbart and Bates in Connor – Smith, Flachsbarťová). Prívetivosť si McCrae a John (1992) spájajú s altruizmom a dôverou. Preto predpokladajú, že jednotlivci s vyšším skóre prívetivosti budú využívať častejšie copingovú stratégiu sociálnej opory.

### **1.3 Osobnosť učiteľa**

Petlák a Baranovská (2016) považujú osobnosť za veľmi dôležitý faktor, ktorý pomáha jednotlivcovi zvládať nároky, ktoré na neho kladie každodenný život a stres. Z psychologického hľadiska je dôležité pri skúmaní osobnosti jednotlivca zisťovať nie len ako reaguje na stres, ale zamerať sa aj na životný postoj, ktorý človek zaujíma. Pretože vo výskume sme použili metódu MINI-IPIP, uvádzame, pre lepšiu interpretáciu záverov nášho výskumu, prepojenie vyššie uvedených vlastností s dimenziami, ktoré metóda meria. Pri extroverzii sme vychádzali z McCraeovej a Johnovej definície (1992) a to že, extroverzia bude spájaná s optimizmom, komunikatívnosťou a sociabilitou. Prívetivosť sa bude spájať s empatiou, priateľskosťou, ohľaduplnosťou, láskou k deťom, altruizmom, obetavosťou. Svedomitosť sa bude spájať so zodpovednosťou, čestnosťou, zásadovosťou. Emocionálna nestabilita je opozitom emocionálnej stability, ktorú charakterizuje otvorenosť voči skúsenosti, tolerancia a akceptovanie odlišného.

### **1.4. Cieľ výskumu**

Cieľom výskumu (Siman, 2017) je zistiť, aké zdroje stresu prevládajú u učiteľov základných a stredných škôl a aké copingové stratégie uprednostňujú učitelia vo vzťahu

k ich osobnostným charakteristikám. Stanovili sme si nasledovné výskumné otázky a hypotézy:

VO1: Aké zdroje stresu prevládajú u pedagógov základných škôl a stredných škôl ?

Pri analýze doterajších výskumov na tému zdrojov stresu a osobnosti učiteľa sme nezistili jednoznačné závery o vzťahu stresorov a osobnosti, preto sme formulovali nasledovnú výskumnú otázku :

VO2 : Existuje vzťah medzi osobnostnými charakteristikami učiteľa a zdrojmi stresu na pracovisku ?

VO3 : Existuje vzťah medzi osobnostnými charakteristikami učiteľa a voľbou copingových stratégií ?

Empirický výskum (McCrae, John, 1992) preukázal existenciu vzťahov medzi voľbou copingovej stratégie u jednotlivca a jeho osobnostnou štruktúrou. Extrovertní jednotlivci a jednotlivci s vyšším skóre prívetivosti majú tendenciu zvoliť copingovú stratégiu sociálnej opory. Na základe záverov empirických výskumov sme si preto stanovili ďalšie hypotézy:

H2 : Extrovertní učitelia preferujú copingovú stratégiu sociálnej opory.

H3 : Prívetiví učitelia preferujú copingovú stratégiu sociálnej opory.

## **2 METÓDA**

### **2.1. Výskumný súbor**

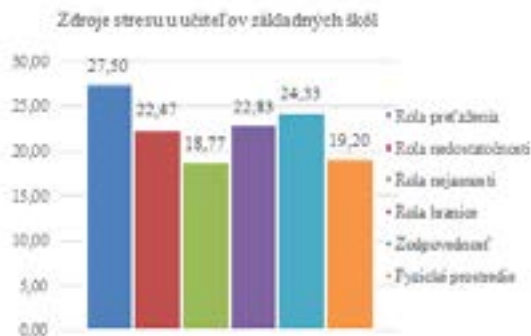
Výskumný súbor tvorilo 30 učiteľov základných škôl a 30 učiteľov stredných škôl z okresu Rožňava. V našej výskumnej vzorke sa nachádza 52 žien a 8 mužov. Priemerný vek učiteľov bol  $M = 43,10$  rokov ( $SD = 9,21$ ). Najmladší učiteľ mal 25 a najstarší učiteľ 65 rokov.

### **2.2. Metódy zberu dát**

Vo výskume sa použili Dotazník zamestnaneckého stresu OSI-R, ktorého autorom je Samuel Osipow. Meria tri dimenzie súvisiace so stresom v zamestnaní ako je psychické napätie a zdroje pre ich zvládnutie. Ďalej sme v našom výskume použili osobnostný dotazník MINI – IPIP. Autormi sú Donnellan, Oswald, Baird a Lucas. Meria dimenzie Big Five, čiže extraverziu, prívetivosť, svedomitosť, emociálnu nestabilitu (neurotizmus) a inteligenciu. Má 20 položiek a 5 škál. Na slovenskej adaptácii pracovali Hulová a Ďuriš.

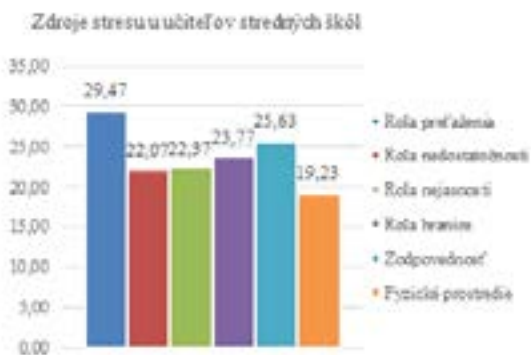
### 3 VÝSLEDKY

VO1: Aké zdroje stresu prevládajú u pedagógov základných škôl a stredných škôl ?  
Zdrojom stresu s najvyšším priemerným skóre u pedagógov základných škôl je preťaženie. Na druhom mieste sa ako zdroj umiestnila zodpovednosť. Výsledky uvádzame v grafe č.1



Graf č.1

Stresorom s najvyššie dosiahnutým priemerným skóre u učiteľov stredných škôl je preťaženie, na druhom mieste je zodpovednosť. Výsledky uvádzame v grafe č.2



Graf č.2

VO2 : Existuje vzťah medzi osobnostnými charakteristikami učiteľa a zdrojmi stresu na pracovisku ?

Najskôr sme preskúmali súvislosti medzi osobnostnými charakteristikami učiteľa a

zdrojmi stresu na pracovisku. Zistili sme len jeden štatisticky signifikantný vzťah medzi Svedomitosťou a rolou nejasností ( $r = -,317$ ,  $p = ,014$ ), čo naznačuje, že vyššia svedomitosť súvisí s nižším prežívaním stresu z nejasnosti roly. Rozhodli sme sa dané poznatky preskúmať bližšie, preto sme učiteľov rozdelili do dvoch skupín podľa školy, na ktorej učia.

U učiteľov základnej školy výsledky Spearmanovho testu korelácie nám ukázal, že existuje štatisticky signifikantný vzťah medzi Rolou nejasností a Neuroticizmom ( $r = ,438$ ,  $p = ,015$ ) a Rolou nejasností a Svedomitosťou ( $r = -,403$ ,  $p = ,027$ ). Vyššia svedomitosť a nižší neuroticizmus korelujú s nižším prežívaním stresu z nejasnosti roly učiteľov na základnej škole. Rola hranice ako zdroj stresu tiež koreluje so Svedomitosťou ( $r = -,408$ ,  $p = ,025$ ), teda aj v tomto prípade vyššia svedomitosť súvisí s nižším prežívaním stresu z roly hranice učiteľov. Objavili sme aj pozitívny štatisticky signifikantný vzťah medzi tretíkrát sa objavujúcim Neuroticizmom a Fyzickým prostredím ( $r = ,384$ ,  $p = ,036$ ). Tento vzťah nasvedčuje k tomu, že vyšší neuroticizmus súvisí s vyšším prežívaním stresu z fyzického prostredia učiteľov na základnej škole.

U stredoškolských učiteľov evidujeme štatisticky signifikantný vzťah medzi Prívetivosťou a Zodpovednosťou ( $r = -,379$ ,  $p = ,039$ ). Nižšia prívetivosť učiteľov na strednej škole významne súvisí s vyšším prežívaním stresu zo zodpovednosti. Najsilnejší vzťah však evidujeme medzi Intelektom a Rolou hranice ( $r = ,497$ ,  $p = ,005$ ). Vyšší intelekt stredoškolských učiteľov signifikantne koreluje s vyšším prežívaním stresu z roly hranice.

VO3 : Existuje vzťah medzi osobnostnými charakteristikami učiteľa a voľbou copingových stratégií ?

Tak ako pri druhej výskumnej otázke tak aj pri tejto tretej sme preskúmali súvislosti medzi všetkými učiteľmi a následne sme ich rozdelili do skupín. Zistili sme, že Svedomitosť pozitívne koreluje so všetkými štyrmi copingovými stratégiami. So sociálnou oporou štatisticky signifikantne súvisí aj Neuroticizmus. Nižší neuroticizmus významne súvisí s vyššou mierou využitia sociálnej opory ako copingovej stratégie. Uvádzame v tabuľke č.1

Tabuľka č. 1 Spearmanov test korelácie – osobnosť učiteľov a copingové stratégie

<b>Svedomitosť</b>	Koeficient korelácie ( $r$ )	,397	,278	,392	,411
	Signifikancia ( $p$ )	,002	,032	,002	,001
	Počet (N)	60	60	60	60
<b>Neuroticizmus</b>	Koeficient korelácie ( $r$ )	-,249	-,204	-,360	-,252
	Signifikancia ( $p$ )	,055	,117	,005	,052
	Počet (N)	60	60	60	60



U učiteľov základnej školy evidujeme identické štatisticky významné vzťahy ako pri celkovej skupine učiteľov – Svedomitosť pozitívne koreluje so všetkými copingovými stratégiami a Neuroticizmus negatívne s copingovou stratégiou Sociálna opora.

U stredoškolských učiteľov evidujeme len jeden štatisticky významný vzťah medzi Extroverziou a Rekreaáciou ( $r = ,461$ ,  $p = ,010$ ). Vyššia extroverzia signifikantne koreluje s vyššou preferenciou copingovej stratégie rekreácia.

H2 : Extrovertní učitelia preferujú copingovú stratégiu sociálnej opory.

Učiteľov sme rozdelili do dvoch skupín na základe kritéria extrovertnosti. Učitelia, ktorí v tejto škále dosiahli viac ako 50% (13 bodov) sú zaradení do skupiny extrovertných učiteľov a učitelia, ktorí skórovali polovicu bodov, resp. menej sú zaradení do skupiny neextrovertných učiteľov. Zistili sme, že extrovertní učitelia najviac preferujú copingovú stratégiu sociálna opora ( $M = 44,03$ ), ale aj skupina neextrovertných učiteľov taktiež najviac preferuje rovnakú copingovú stratégiu ( $M = 40,74$ ).

H3 : Prívetiví učitelia preferujú copingovú stratégiu sociálnej opory.

Na rozdelenie učiteľov do kategórie prívetiví a neprívetiví sme použili rovnaký postup ako pri druhej hypotéze. Zistili sme, že aj prívetiví učitelia najviac preferujú stratégiu sociálna opora ( $M = 42,46$ ). Rovnako však aj neprívetiví učitelia najviac preferujú identickú copingovú stratégiu ( $M = 41,17$ ).

## 4 DISKUSIA

Cieľom výskumu bolo zistiť, aké zdroje stresu a preferované copingové stratégie sa týkajú učiteľov základných a stredných škôl na pracovisku. Zistenia výskumu nám poskytli prehľad o zdrojoch stresu a tiež preferenciu copingovej stratégie súvisiacou s osobnostnou charakteristikou. Učitelia pociťujú ako najsilnejší stresor pracovné preťaženie, ktorého dôvodom je aj ich nesprávne vyškolenie. Majú preto pocit, že na pracovisku potrebujú viacej pomoci, sú nekompetentní, a tak ich pracovný výkon môže klesať, v dôsledku čoho sa dostávajú do časového tlaku. Stále sa ale od nich vyžaduje podanie kvalitného pracovného výkonu. Ich pracovné preťaženie tak narastá a môžu zažívať distres. Preto je podľa nás nutné venovať pozornosť edukácii budúcich učiteľov a zároveň zisťovať, či sú z hľadiska štruktúry osobnosti vhodní na výkon povolania učiteľa. Ako sme zistili, vhodnými osobnostnými charakteristikami budúceho učiteľa by bola napríklad svedomitosť a emočná stabilita.

Z hľadiska copingových stratégií sme potvrdili doterajšie zistenia o sociálnej opore ako vhodnej stratégii vysporiadania sa so stresom. Učitelia, ktorí volili copingovú stratégiu sociálna opora, vykazovali nižší neuroticizmus. V budúcom výskume by sme sa zamerali aj na zisťovanie prítomnosti maladaptívnych copingových stratégií. Tiež by bolo vhodné prispôbiť výber výskumného nástroja, pretože OSI-R prítomnosť maladaptívnych copingových stratégií nezisťuje. Následne by sme navrhli šírenie osvety

medzi učiteľmi (napr. prostredníctvom prednášok) o vhodných a nevhodných spôsoboch vysporiadania sa so záťažou. Vzhľadom na pozitívnu reakciu učiteľov na tému nášho výskumu si myslíme, že takúto formu osvety by prijali radi. Z limitov nášho výskumu je použitie sebahodnotiacich dotazníkov pri zisťovaní zdrojov stresu, copingových stratégií a osobnostnej štruktúry. Nami použité metódy v sebe nezahŕňajú škálu s lži – skóre a tak nevieme posúdiť, do akej miery bola výpoveď respondenta o sebe samom autentická.

Iným limitom výskumu je nízka reliabilita nami použitých dotazníkových metód. Metóda MINI – IPIP dosahovala celkovú reliabilitu  $\alpha = ,475$  čo predstavuje neprijateľne nízku reliabilitu. Podľa našich zistení je to dané ale menším počtom položiek v tomto skrátenej dotazníku (20) oproti iným dotazníkovým metódam merajúcim rovnaký jav (napríklad NEO-PI-R obsahujúci 240 položiek).

## LITERATÚRA

Baranovská, A; Petlák, E. (2016): Stres v práci učiteľa a syndróm vyhorenia. Bratislava: Wolters Kluwer, 129 s. ISBN 978-80-8168-450-0

Conor-Smith, J., & Flachsbarth, C. (2007). Relations between personality and coping: A meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(6), 1080. Online zdroj : (<https://pdfs.semanticscholar.org/d3ec/05a4e633dbdb96b5b85019a52fa8bd825994.pdf>)  
Stiahnuté dňa 20.10.2018)

Křivohlavý, J. (1994). Jak zvládat stres. Praha: Grada, Avicenum, 1994. 190 s. ISBN 8071691216

Laurová, M. (2007). Zvládanie záťaže u učiteľov (diplomová práca). Brno: Filozofická fakulta Masarykovej Univerzity v Brne : Psychologický ústav.

McCrae, R.R., & John, O.P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*: 60, 175–215. Online zdroj: (<http://www.workplacebullying.org/multi/pdf/5factor-theory.pdf>, stiahnuté dňa 20.10.2018)

Morrison, S. M. (2005). Occupational stress in school teachers: A descriptive comparative study (Order No. MR25359). Available from ProQuest Dissertations & Theses A&I. (305348572). Online zdroj (<https://search.proquest.com/docview/305348572?accountid=59680>, stiahnuté dňa 20.10.2018)

Osipow, S. (2016). Sample Report : Occupational Stress Inventory - Revised. SIGMA Assessment Systems. Online zdroj : (<http://www.sigmaassessmentsystems.com/wp-content/uploads/2015/02/OSI-R-SampleReport.pdf>, stiahnuté dňa 10.10.2018)

Siman, P. (2017). Zdroje stresu a copingové stratégie u učiteľov základných a stredných škôl. Magisterská záverečná práca. (školiťel: Beáta Dvorská).Fakulta psychológie PEVŠ: Bratislava. 67 s.

# SOCIÁLNO-EMOCIONÁLNE ZDRAVIE UČITEĽOV V SLOVENSKÝCH INKLUZÍVNYCH ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH V KONTEXTE ICH WELLBEING A PREŽÍVANÉHO STRESU

## SOCIAL-EMOTIONAL HEALTH OF TEACHERS IN SLOVAK PRIMARY SCHOOLS UN CONTEXT WITH THEIR WELLBEING AND SUBJECTIVE STRESS

**Veronika BISAKI**

Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola, Bratislava

nikanika84@gmail.com

**Abstrakt:** *Prispevok prináša prvé výsledky skúmania sociálno-emocionálneho zdravia učiteľov v inkluzívnych základných školách na Slovensku a sledovania súvislosti medzi úrovňou sociálno-emocionálneho zdravia, well-beingu a subjektívne prežívaného stresu. Na meranie sociálno-emocionálneho zdravia sa použil po prvýkrát nielen v národnom, ale aj medzinárodnom kontexte. nami modifikovaný Dotazník sociálno-emocionálneho zdravia M. Furlonga pre učiteľov so súhlasom autora (Furlong, Gajdošová, 2017). Analýza výsledkov ukázala, že úroveň sociálno-emocionálneho zdravia, a to celkovo ako aj v jeho štyroch kľúčových doménach sa nachádza v pásme vyššieho priemeru na hranici s vysokou úrovňou. Úroveň sociálno-emocionálneho zdravia nezávisí na škole, jej zriaďovateli ani na pohlaví, ale výrazne súvisí s vekom a rokmi praxe v prospech starších učiteľov nad 40 rokov a s rokmi odbornej praxe nad 20 rokov. Výskum tiež potvrdil stredne silnú kladnú koreláciu medzi sociálno-emocionálnym zdravím a wellbeing a silnú zápornú koreláciu so stresom.*

**Kľúčové slová:** *sociálno-emocionálne zdravie, well-being, stres, učitelia, inkluzívna škola*

**Abstract:** *The article brings the first research results dealing with the teachers social-emotional health in the Slovak inclusive primary schools and with the correlations between social-emotional health, wellbeing and subjective stress. In the research there was used the Social-emotional health survey for teachers SEHS-T for the first time not only in the national, but also in the international context. The SEHS-T was modified for teachers by the author 's approval (Furlong, Gajdosova, 2017). The research results have shown the high average level of social-emotional health of teachers. The social-emotional health is not influenced by age, by school, and by school founder, but it is influenced by age and teachers length of praxis. The research has also confirmed average positive correlation between social-emotional health and wellbeing and strong negative correlation with stress.*

**Keywords:** *social-emotional health, wellbeing, stress, teachers, inclusive school*

# 1 ÚVOD

Průcha, Walterová a Mareš (2013) konštatujú, že učiteľ je jedným zo základných činiteľov edukačného procesu, spoluzodpovedný za prípravu, riadenie, organizáciu a výsledky tohto procesu. Učiteľ je zvlášť dôležitý v školách s inkluzívnou edukáciou, v ktorých sa spolu vychovávajú a vzdelávajú intaktné deti spolu s deťmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (deti s poruchami správania, so špecifickými vývinovými poruchami učenia, hyperaktívne deti, deti s poruchami autistického spektra, s ľahkou mentálnou retardáciou, s narušenou komunikačnou schopnosťou a i.) .

Ako pripomína Adamus a kol. (2015) učitelia v inkluzívnej škole pracujú s oveľa heterogénnejšou populáciou žiakov než v klasických školách, žiaci sa tu často líšia nielen svojimi špeciálnymi potrebami, ale výrazne odlišným sociálnym zázemím, svojimi zručnosťami a záujmy, znalosťami, skúsenosťami, motiváciou a hlavne fyzickými a psychickými možnosťami.

Aj UNESCO podčiarkuje, že významnou zložkou inklúzie v edukácii sú pedagógovia a ich spôsob, akým uplatňujú princípy individuálneho prístupu s ohľadom na potreby a vývin žiakov so špeciálnymi požiadavkami. Podstatný je predovšetkým spôsob, ktorým pedagóg ako hlavný aktér a uskutočňovateľ inklúzie dokáže naplniť osobitné potreby jeho žiakov. Jeho výsledkom je potom úspešná adaptácia žiakov na meniace sa podmienky a v druhom rade predchádzanie ich neúspechu v edukačnom procese. Rozhodujúce sú tu aj pozitívne postoje učiteľov voči inklúzii, ktoré vedú k väčšiemu ochotu k práci so žiakmi so zdravotným znevýhodnením a k ich lepšej podpore, predchádzaniu predsudkov, aktívnemu spolupodielaniu sa na odhaľovaní stereotypov a dokázanie predchádzať im adekvátnou formou.

Watkins (2007) zdôrazňuje nasledujúce oporné body, ktoré by sa dali považovať za základ práce inkluzívneho učiteľa. Sú to:

- Rešpektovanie diverzity žiakov
- Podpora všetkých žiakov bez rozdielu
- Spolupráca a komunikácia
- Ďalšie postgraduálne dopĺňanie si vedomostí.

Ako uvádzajú Adamus a kol. (2016), na učiteľov inkluzívnych škôl a špeciálnych pedagógov sa kladú vysoké požiadavky aj s ohľadom štruktúry osobnostných vlastností.

Autori vymenovávajú tieto:

- Motivácia k učiteľskému povolaniu
- Prijatie zodpovednosti
- Štúdium nových poznatkov
- Teoretické a tvorivé myslenie
- Sebakontrola
- Odolnosť voči záťaži
- Prispôsobivosť, sebareflexia
- Pedagogický takt

Ak má byť proces edukácie v inkluzívnej škole efektívny, musíme sa podľa Skalkovej (1994) naň pozeráť ako na priaznivé vzájomné pôsobenie cieľa a obsahu vzdelávania,

spolu so vzájomnou súčinnosťou učiteľa - žiaka v súvislosti s podmienkami, v ktorých sa vzdelávanie realizuje. Aby žiaci svojmu učiteľovi verili a brali ho vážne, musí si učiteľ od začiatku aktívne budovať vzťah učiteľ – žiak a získať si ich dôveru. Cestou k zmysluplnému vzťahu medzi učiteľom a žiakom je predovšetkým citlivý a empatický prístup ako aj úprimný záujem o všetky deti bez rozdielu. Významnú úlohu vo výchovno-vzdelávacom procese tak zohráva vlastná dôstojnosť a sociálne kvality učiteľa, ktoré nemôžeme a ani nechceme opomínať.

Petlák a Baranovská (2016) upozorňujú tiež na to, že práve profesia učiteľa sa najčastejšie stretáva so stresom. Ten podľa odborníkov pramení z ich pracovného vyťaženia a môže spôsobovať vážne problémy v oblasti fyzického či duševného zdravia. A je to predovšetkým učiteľ v inkluzívnej škole, ktorý je každodenne vystavovaný veľkej psychickej, emocionálnej, sociálnej záťaži, je v kontakte s rôznorodou skupinou žiakov, s ktorými neustále komunikuje, čo môže do značnej miery negatívne ovplyvňovať ich duševné zdravie.

Z tohto dôvodu sme sa rozhodli zistiť, aké je duševné zdravie učiteľov v inkluzívnych základných školách na Slovensku, aká je ich úroveň sociálno-emocionálneho zdravia, úroveň subjektívne prežívaného stresu a kvalita života reprezentovaná konceptom wellbeing.

Sme presvedčení, že až učiteľ s dobrým duševným zdravím, ktorý dokáže zvládať záťažové situácie a stres a optimálne sa s nimi vyrovnávať, dokáže účinne formovať a rozvíjať osobnosti svojich žiakov a pozitívne ich poznačiť na celý život.

## **Cieľ výskumu a výskumné otázky**

Primárnym cieľom výskumu bolo zistiť úroveň sociálno-emocionálneho zdravia učiteľov v inkluzívnych základných školách SR v kontexte ich kvality života/wellbeing a subjektívne prežívaného stresu.

Skúmanie sociálno-emocionálneho zdravia učiteľov novým nástrojom merania sa doposiaľ na Slovensku nerealizovalo, a teda v našom prípade išlo o prvý výskum tohto druhu na Slovensku. Výsledky výskumu môžu mať značný prínos jednak pre prípravu a osobnostný rozvoj učiteľov, skvalitňovanie podmienok ich práce na školách, ale môžu sa stať významnými informáciami aj pre evaluáciu kvality škôl na Slovensku, keďže v súčasnosti školy nemajú na meranie psychologických indikátorov kvality školy vhodné meracie prostriedky. Práve vo výskume overený dotazník sociálno-emocionálneho zdravia sa môže neskôr stať efektívnou metódou na meranie kvality školy.

Sekundárnym cieľom bolo zistiť súvislosti medzi úrovňou sociálno-emocionálneho zdravia, kvalitou života/wellbeing a subjektívnym prežívaním stresu u učiteľov.

Terciárnym cieľom skúmať rozdiely v sledovaných premenných (sociálno-emocionálne zdravie, kvalita života/wellbeing, stres) medzi učiteľmi v závislosti od socio-demografických faktorov (zriaďovateľ školy-štátny a súkromný, roky praxe – do 5 rokov, 5 – 20 rokov, nad 20 rokov, gender učiteľov – učitelia muži a učitelia ženy).

## 2 METÓDA

### 2.1 Výskumný súbor

Výskumný súbor tvorilo 91 učiteľov zo 4 inkluzívnych základných škôl – jediných svojho druhu na Slovensku (20 učiteľov bolo zo SZŠ v Bratislave, 23 zo ZŠ v Bratislave, 23 zo ZŠ v Poprade a 25 zo ZŠ v Smoleniciach). V súbore sa nachádzalo 84 (92,3%) žien a len 7 (7,7%) mužov. Viac ako polovica účastníkov výskumu mala menej ako 40 rokov (57, 62,7%) a až tretina menej ako 30 rokov (27,29,7%). Išlo teda o mladú generáciu učiteľov. 42 učiteľov (46,2%) malo 5 a menej rokov pedagogickej praxe, 33 učiteľov (37,3%) malo prax od 6 do 20 rokov a 16 (17,6%) nad 21 rokov praxe v odbore. 71 (78%) učiteľov pracovalo v štátnej základnej škole, pätina, teda 20 učiteľov (22%) v súkromnej základnej škole.

### 2.2 Výskumné metódy

Ťažiskovou výskumnou metódou pre učiteľov bol modifikovaný dotazník sociálno-emocionálneho zdravia pre vysokoškolákov SEHS – HE (Furlong, 2016), ktorý sa upravil pre potreby učiteľov SEHS-T so súhlasom autora M.Furlonga (Gajdošová, Furlong, 2018). Dotazník SEHS je postavený na modeli sociálno-emocionálneho zdravia vychádzajúceho z pozitívnej psychológie a sleduje 4 kľúčové domény a 12 psychologických indikátorov sociálno-emocionálneho zdravia.

Každá subškála dotazníka SEHS-T obsahuje 4 vyjadrenia, na ktoré participant odpovedá na 6 bodovej Likertovej škále (1 – nemá so mnou vôbec nič spoločného/vôbec sa netýka mojej osoby; 2 – nie je ako ja; 3 – nie veľmi ako ja; 4 – trochu ako ja; 5 – ako ja; 6 – úplne sa stotožňujem). Dohromady sa v dotazníku nachádza 48 otázok a participant tak môže získať minimálne 48 bodov a maximálne 288 bodov. Skóre vzniká sčítaním hodnôt odpovedí, žiadna položka nie je reverzná.

Nízkou úroveň sociálno-emocionálneho zdravia reprezentuje bodové pásmo 154 a menej, nižšiu priemernú úroveň bodové pásmo 155-199, vyššiu priemernú úroveň pásmo 200 – 244 a vysokú úroveň pásmo 245 – 288.

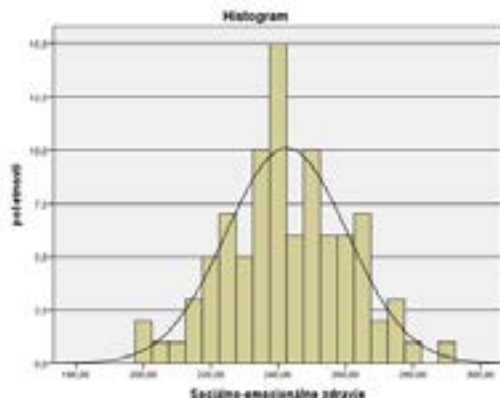
Reliabilita jednotlivých zložiek je na dostatočnej úrovni naprieč celým dotazníkom ( $\alpha=0,93$ ). Jednotlivé dimenzie sa pohybovali medzi  $\alpha=0,76$  až  $\alpha=0,89$ .

### 2.3 Výskumný plán

Dizajn výskumu bol kvantitatívny, exploračno – verifikačný. Vzhľadom k tomu, že sme hľadali vzťah medzi závislou premennou (sociálno-emocionálne zdravie) a nezávislými premennými (wellbeing, stres, socio-demografické faktory), mal výskum korelačno-komparačný charakter. Výskum je súčasťou medzinárodného výskumného overovania metódy SEHS po prvýkrát na Slovensku v podmienkach profesie učiteľ a jej následnej plánovanej štandardizácie. Realizácia výskumu prebehla v marci 2018.

### 3 VÝSLEDKY

Histogram potvrdzuje symetrické rozloženie úrovne sociálno-emocionálneho zdravia, ide o typické gaussovské rozloženie.



Učítelia nášho výskumného súboru dosiahli úroveň sociálno-emocionálneho zdravia (index covitality) v rozmedzí hodnôt 200 – 288, kde  $M=242,5$ , čo vypovedá o vyššej priemernej úrovni na prelome s vysokou úrovňou sociálno-emocionálneho zdravia.

V úrovni sociálno-emocionálneho zdravia sa muži učítelia výrazne nelíšia  $M=239,4$  od žien učiteliek  $M=242,5$  ( $p=0,013$ ,  $\eta^2=0,050$ ).

Štatisticky významné rozdiely medzi učiteľmi sme však našli v závislosti od ich veku a rokov praxe, a to v prospech starších učiteľov (nad 50 rokov) ( $p=0,027$ ,  $\eta^2=0,315$ ) a učiteľov s rokmi praxe nad 20 rokov ( $p=0,053$ ,  $\eta^2=0,290$ ), čo je skutočne prekvapujúce zistenie.

Soc. emocionálne zdravie podľa veku

Vek	M	N
do 30 rokov	236,0	27
31 – 40 rokov	241,0	30
41 – 50 rokov	247,6	23
nad 50 rokov	252,4	11
Spolu	242,5	91

$F(3, 87) = 3,200$   $p = 0,027$   $\eta^2 = 0,315$

Počet rokov praxe	M	N
do 5 rokov	239,9	42
6 – 10 rokov	241,7	13
11 – 20 rokov	239,6	20
21 – 30 rokov	253,7	16
Spolu	242,5	91

$F(3, 87) = 0,053$   $p = 0,053$   $\eta^2 = 0,290$

Soc. -emocionálne zdravie podľa počtu rokov praxe

Vysvetľujeme si to tým, že učitelia, ktorí sa rozhodli pracovať s tak náročnou skupinou detí v inkluzívnych ZŠ, idú do edukácie s vysokou motiváciou, zangažovanosťou, optimizmom a zdravou sebadôverou a disponujú z toho dôvodu vyššou úrovňou sociálno-emocionálneho zdravia.

Rozdiely medzi 4 inkluzívnymi školami sa nepotvrdili ( $p=0,611$ ,  $\eta^2=0,143$ ), učitelia majú približne rovnakú úroveň duševného zdravia. Rovnako tak nie sú štatisticky významné rozdiely medzi učiteľmi v školách s rôznym zriaďovateľom (od 242,4 do 242,9) ( $p=0,91$ ,  $\eta^2=0,012$ ).

Sledovanie vzťahov medzi sociálno-emocionálnym zdravím, stresom a kvalitou života/wellbeing potvrdilo, že stres výrazne negatívne ovplyvňuje sociálno-emocionálne zdravie, korelácia je silne záporná ( $r=-0,512$ ). Rovnako je stres v negatívnom vzťahu s kvalitou života/wellbeingom ( $r=-0,353$ ), teda čím väčšia je úroveň subjektívne prežívaného stresu, tým nižšia je kvalita života ( $r=-0,353$ ). Súvislosť medzi sociálno-emocionálnym zdravím a wellbeing je stredne silná pozitívna ( $r=0,298$ ).

Correlations				
		Soc.emocionálne zdravie	Stres	Kvalita života
Sociálno-emocionálne zdravie	Pearson Correlation	1	-.512**	.298**
	Sig (2-tailed)		.000	.004
	N	91	91	91
Stres	Pearson Correlation		1	-.353**
	Sig (2-tailed)			.001
	N		91	91
Kvalita života	Pearson Correlation			1
	Sig (2-tailed)			
	N			91

## 4 DISKUSIA A ZÁVER

Výskumné zistenia poukazujú na úroveň sociálno-emocionálneho zdravia učiteľov v inkluzívnych základných školách na Slovensku nachádzajúcu sa v pásme vyššieho priemeru na pomedzí s vysokou úrovňou. Je to skutočne pozitívny výsledok, ktorý podčiarkuje, že pracovníci týchto základných škôl sú adekvátne osobnostne disponovaní na



zvládanie často enormne náročných edukačných podmienok v školách, ktoré zo sebou každodenne prináša práca s deťmi so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami a so zdravotným znevýhodnením.

Výsledky výskumu môžu mať značný prínos nielen pre prípravu a osobnostný rozvoj pedagogických pracovníkov a skvalitňovanie podmienok ich práce na školách, ale aj pre plánovanú evaluáciu kvality škôl na Slovensku, najmä jej psychologických indikátorov, úplne novými diagnostickými nástrojmi, keďže v súčasnosti MŠVVŠ SR nemá vhodné meracie prostriedky na meranie indikátorov kvality školy psychologického charakteru.

## LITERATÚRA

Adamus, P. a kol. (2015). Vzdelávacie stratégie v edukaci vybraných skupin žáku ze speciálními vzdělávacími potřebami. Ostrava: Ostravská univerzita

Adamus, P. a kol. (2016). Inkluzivné vzdelávaní v kontextu proměn českého školství. Ostrava: Ostravská univerzita

Furlong, M. J., Gilman, R., & Huebner, E. S. (Eds.). (2014). Handbook of positive psychology in the schools (2nd ed.). New Social Emotional Health Survey—System. York, NY: Routledge, Taylor & Francis

Furlong, M. (2015). Social emotional health survey system.

Dostupné na: [http://www.michaelfurlong.info/research/scoring\\_sehs\\_combined\\_sep\\_3.pdf](http://www.michaelfurlong.info/research/scoring_sehs_combined_sep_3.pdf)

Petlák, E. – Baranovská, A. (2016). Stres v práci učiteľa a syndróm vyhorenia. Praha: Wolters Kluwer. Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2013). Pedagogický slovník. Praha: Portál.

Watkins, A. et al. (2007). Assessment in Inclusive Settings: Key issues for policy and practice. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.

# PREŽÍVANIE MULTIKULTURALIZMU U MLÁDEŽE A SENIOROV

## EXPERIENCING MULTICULTURALISM IN YOUTH AND SENIORS

**Katarína HENNELOVÁ, Lenka HRONCOVÁ**

Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola, Bratislava

katarina.hennelova@paneurouni.com

**Abstrakt:** Príspevok sa zaoberá postojmi k multikulturalizmu prostredníctvom merania konotatívneho významu vybraných pojmov. Cieľom prezentovaného výskumu bola analýza postojov študentov strednej školy a seniorov. Výskumnú vzorku tvorilo 42 študentov gymnázia a 49 seniorov z domova dôchodcov. Na meranie konotatívneho významu slov bol použitý sémantický diferenciál s piatimi podnetovými pojmami. Výsledky potvrdili, že z hodnotených podnetov boli najmenej pozitívne hodnotené slová Migrant a Utečec. Rozdiel medzi postojmi študentov a seniorov bol signifikantný pre pojem Obyvateľ Slovenska s pozitívnejším hodnotením pojmu u seniorov. Rodové rozdiely v prežívaní multikulturalizmu sa v oboch vzorkách potvrdili len malé. Výsledky sú interpretované v kontexte doterajších poznatkov a možnosti rozvíjania multikultúrnej tolerancie.

**Kľúčové slová:** multikultúrne postoje; konotatívny význam; sémantický diferenciál.

**Abstract:** The paper deals with attitudes toward multiculturalism through connotative meaning of selected concepts. The aim of this study was to analyse attitudes of students and seniors. The research sample consisted of 42 students who attended gymnasium and 49 seniors from retirements home. For measuring the connotative meaning of words the Semantic Differential with five concept stimulus was used. Results confirm that the least positive connotations were for the concepts of Migrant and Refugee. The difference between students and seniors was found in the concept Inhabitant of Slovakia. Gender differences in experiencing multiculturalism were small in both groups of participants. The results are interpreted in the context of various research findings and in term of multicultural tolerance stimulation.

**Keywords:** multicultural attitudes; connotative meaning; Semantic Differential.

## 1 ÚVOD

Multikulturalizmus prináša nové témy aj pri riešení problematiky duševného zdravia dnešnej mladej generácie. Vďaka voľnému pohybu obyvateľstva sa mení sociálne prostredie, v spoločnosti sa vyskytujú jednotlivci a skupiny ľudí, ktorých spôsob

myslenia, prežívania i vonkajších prejavov správania sú z hľadiska etnických, rasových, náboženských, politických či iných názorov, postojov a hodnôt výrazne odlišné až protichodné.

Multikulturalizmus vzniká na základe odlišnosti a rozdielnosti, prejavuje sa aj v dôsledku rôznorodosti životných postojov i hodnôt. Je výsledkom súbežnej existencie odlišných kultúr v čase a priestore a prejavuje sa v komunikácii medzi rozdielnymi kultúrami (Gajdošová, Renner, Kanderová, Dvorská, 2016). Pre takto chápaný multikulturalizmus môžu byť typické prejavy na škále s krajnými pólmi tolerancie a netolerancie. Znamená to širokú škálu od ochoty akceptovať odlišné kultúry, odlišné názory cez nevšímavosť, ignorovanie až k neochote akceptovať odlišnosti, k netolerancii.

Prežívanie multikulturalizmu, vrátane prejavov multikultúrnej tolerancie je z pohľadu sociálnej psychológie vo veľmi blízkom vzťahu s postojmi. Chápanie pojmu postoj v psychológii prešlo dlhou históriou s rôznymi krízovými momentmi. Skúmanie postojov bolo však vždy dôležitým impulzom pre hľadanie kľúčov k vysvetleniu rôznych prejavov sociálneho správania, pričom sa najmä v prvom období skúmania postojov predpokladalo, že poznanie či diagnostikovanie postoja môže viesť k predikcii správania. Tento vzťah medzi postojom a správaním však nie je jednoduchý a priamočiary. Pre potreby tejto štúdie budeme v zhode s Obdržálkom (2008) postoje chápať ako nadobudnuté predispozície k reakciám, ktoré sú konzistentné a hodnotiace.

Pre skúmanie postojov boli vyvinuté rôzne techniky, k najviac používaným patria postojové škály. Medzi nimi má špecifické miesto sémantický diferencál, ktorý vznikol ako metóda zisťovania konotatívneho významu slov. Ide o meranie významu slova vzhľadom na to, aké prežívanie u človeka dané slovo vyvoláva. Konotatívny význam toho istého slova môže byť teda u každého človeka iný, odráža sa v ňom postoj k objektu, ktorý dané slovo označuje. Takýto prístup k meraniu postojov možno považovať za veľmi vhodný práve pri analyzovaní prežívania multikulturalizmu.

Skúmanie postojov mladých ľudí k odlišnostiam súvisiacim s multikulturalizmom má v zahraničných výskumoch už svoju tradíciu, najmä v Spojených štátoch amerických a aj v krajinách západnej Európy. V USA bývali tieto výskumy často zamerané na postoje k odlišným rasám, v súčasnosti sa v Amerike aj krajinách západnej Európy objavuje téma prisťahovalectva, migrácie a menšín (Budge, López, Rivas, Zick, Preuss, in Gajdošová a kol., 2016).

V Českej republike bol realizovaný sociologický prieskum v pražských základných a stredných školách so zameraním na rasizmus, xenofóbiu a intoleranciu. Výsledky naznačili, že vývin pozitívnych multikultúrnych postojov je spojený s vekom a osobnostnou zrelosťou. Rozdiely medzi chlapcami a dievčatami sa nepotvrdili. Postoje stredoškôľakov sa ukázali ako menej rasistické oproti ostatnej populácii (Šišková, 1998). Výskum Preissovej (2014) bol zameraný na postoje stredoškôľských študentov voči kultúrne a etnicky odlišným osobám a jeho výsledky svedčia o negatívnych postojoch voči rómskej, ukrajinskej a vietnamskej menšine. Adolescenti hodnotili vlastné postoje k menšinám tolerantnejšie než sú podľa nich postoje v českej spoločnosti.

Na Slovensku sa v minulosti sledovali multikultúrne postoje najmä k národnostným menšinám (Výrost, Zel'ová, 1988). Postoje k multikulturalizmu u mládeže na Slo-

vensku sledovali Rimóczyová a Hargašová (1995). Pozitívne postoje sa potvrdili voči Čechom, Rakúšanom, Američanom, negatívne voči Arabom, Vietnamcom, černochoom a Rómom. U mužov bol postoj voči Rómom viac nepriateľský a u žien prevažovala ľahostajnosť. Autorky sledovali aj postoje k utečencom a prisťahovalcom, pričom sa potvrdili negatívnejšie postoje k utečencom najmä u mužov.

Výskum Vašečku (2009) potvrdil pozitívny postoj k multikultúrnej spoločnosti a tiež rodové a vekové rozdiely. Ženy boli voči inakosti a vo vnímaní migrantov a utečencov otvorenejšie než muži, rovnako ako mladší participanti (18 – 34 roční) oproti starším (nad 55 rokov).

Cieľom nášho výskumu bolo porovnanie multikultúrnych postojov u študentov a seniorov a priniesť obraz o vnímaní multikulturalizmu vo vzťahu k vybranému sociodemografickému ukazovateľu, ktorým je pohlavie.

Na základe štúdia zvolenej problematiky sme formulovali výskumné otázky v dvoch tematických okruhoch:

1. Aké sú rozdiely medzi študentmi a seniormi v postojoch vzťahujúcich sa k prežívaniu multikulturalizmu?
2. Aké sú rozdiely medzi mužmi a ženami v postojoch vzťahujúcich sa k prežívaniu multikulturalizmu?

## 2 METÓDA

Výberový súbor tvorili študenti gymnázia a seniori z dvoch domovov dôchodcov v okrese Levice. Spôsob výberu participantov bol zámerný a dostupný. Vo výskume boli spracované dáta od 42 študentov a 47 seniorov. Priemerný vek študentov bol 17,38 rokov (rozsah od 17 do 18 rokov), priemerný vek seniorov bol 75,91 rokov (rozsah od 46 do 93 rokov). V skupine študentov bolo 12 mužov (28%) a 30 žien (72%), v skupine seniorov 17 mužov (36%) a 30 žien (64%). Spomedzi študentov bol jeden participant ukrajinskej národnosti, jeden slovenskej, jeden českej a jeden maďarskej. Zvyšných 38 participantov bolo slovenskej národnosti. Z celkového počtu seniorov bolo slovenskej národnosti 28 participantov a maďarskej 19.

Dáta sme získali administráciou anonymného dotazníka v podobe sémantického diferenciatu s podnetovými slovami, ktoré súvisia s prežívaním multikulturalizmu: OBYVATEĽ SLOVENSKA, MIGRANT, UTEČENEC a MULTIKULTÚRNA TOLERANCIA. Participanti posudzovali podnetové slová na 7-bodových škálach 12 párov adjektív. Škálové hodnoty konotatívneho významu jednotlivých podnetových slov vyjadrujú intenzitu postoja k podnetovým slovám, pričom sme spracovávali sumačný index pre každé podnetové slovo. Vo výsledkoch pozitívne postoje vyjadrujú vyššie hodnoty, indikátorom negatívneho postoja je nízke skóre.

Zozbierané dáta sme spracovali prostredníctvom štatistického programu SPSS, pričom bola použitá deskriptívna štatistika, neparametrický Mann-Whitneyho test a výpočet korelačnej miery vecnej významnosti.

### 3 VÝSLEDKY

Vnútornú konzistenciu sémantického diferenciálu sme overovali výpočtom Cronbach alfa zvlášť pre skupinu študentov a skupinu seniorov. Hodnoty Cronbach alfa v skupine študentov boli s výnimkou pojmu Európa ( $\alpha = 0,58$ ) prijateľné a pohybovali sa od 0,70 pri pojme Obyvateľ Slovenska po 0,84 pri pojme Multikultúrna tolerancia. V skupine seniorov dosahoval koeficient Cronbach alfa vyššie hodnoty (od 0,87 pri pojme Obyvateľ Slovenska po 0,95 pri pojme Multikultúrna tolerancia).

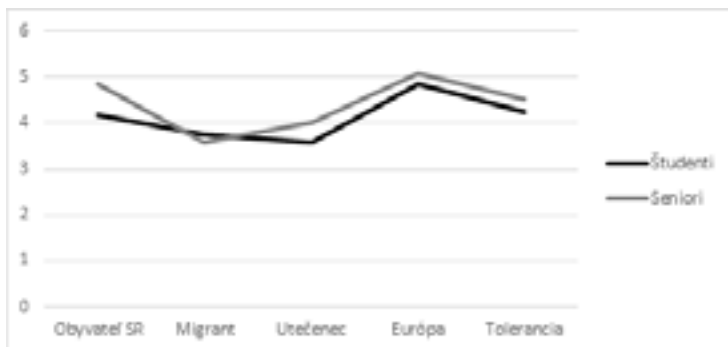
Deskriptívna štatistika je uvedená v tabuľkách č. 1 a 2, hodnoty mediánov v oboch skupinách participantov sú znázornené v grafe č. 1. Z údajov v tabuľkách a grafe vyplýva, že najnižšie hodnoty konotatívneho významu sa vyskytli pre pojmy migrant a utečenec, najvyššie pre pojem Európa. Pri porovnaní odpovedí študentov a seniorov je zrejme, že hodnota mediánu bola s výnimkou pojmu Migrant vyššia u seniorov.

Tabuľka č. 1. Deskriptívna štatistika k pojmom sémantického diferenciálu u študentov

	Obyvateľ Slovenska	Migrant	Utečenec	Európa	Multikultúrna tolerancia
Medián	4,17	3,75	3,58	4,83	4,25
Priemer	4,11	3,70	3,54	4,82	4,26
SD	,58	,69	,75	,47	,81
Špicatosť	,43	1,91	,17	-,45	2,05
Šikmosť	-,19	-,12	-,53	-,19	,04
Minimum	2,75	1,67	1,58	3,67	2,00
Maximum	5,33	5,67	4,92	5,67	6,50

Tabuľka č. 2. Deskriptívna štatistika k pojmom sémantického diferenciálu u seniorov

	Obyvateľ Slovenska	Migrant	Utečenec	Európa	Multikultúrna tolerancia
Medián	4,83	3,58	4,00	5,08	4,50
Priemer	4,87	4,00	4,04	5,12	4,63
SD	,82	1,18	1,18	,98	1,05
Špicatosť	-,54	-,26	-,50	-1,04	-,93
Šikmosť	,09	,71	,53	-,22	,35
Minimum	3,50	2,25	2,25	3,42	2,92
Maximum	6,50	7,00	6,50	6,67	7,00



Graf č. 1. Mediánové hodnoty podnetových slov v skupinách študentov a seniorov

Rozdiely medzi študentmi a seniormi v jednotlivých pojmoch sémantického diferenciálu sme overovali Mann-Whitneyho U testom a korelačnou mierou vecnej významnosti (Tabuľka č. 3). Výsledky potvrdili, že postoj k pojmu Obyvateľ Slovenska je významne pozitívnejší u seniorov oproti študentom, keď hodnota U testu je štatisticky významná a korelačná miera vecnej významnosti potvrdila stredne silný efekt rozdielu medzi skupinami participantov. Korelačná miera vecnej významnosti je veľmi nízka pri pojmoch Európa, Utečenec a Multikultúrna tolerancia, zanedbateľná je pre pojem Migrant.

Tabuľka č. 3. Rozdiely v konotatívnom význame pojmov medzi študentmi a seniormi

	Komparácia dvoch skupín (U test)	Štatistická významnosť (p)	Korelačná miera vecnej významnosti ( $r_w$ )
Obyvateľ Slovenska	443,0	.000	0,48
Migrant	913,5	.545	0,06
Utečenec	782,0	.092	0,18
Európa	771,0	.076	0,19
Multikultúrna tolerancia	847,0	.250	0,12

Rozdiely medzi mužmi a ženami v pojmoch sémantického diferenciálu u študentov sú štatisticky nevýznamné. Z hľadiska vecnej významnosti sú rozdiely veľmi slabé alebo zanedbateľné okrem pojmu Migrant. Študentky sa k pojmu Migrant vyjadrovali pozitívnejšie než študenti (Tabuľka č. 4).

Tabuľka č. 4. Rozdiely v konotatívnom význame pojmov medzi študentmi a študentkami

Rozdiely medzi mužmi a ženami u seniorov boli štatisticky nesignifikantné. Z hľadiska vecnej významnosti boli rozdiely veľmi slabé alebo zanedbateľné (Tabuľka č. 5).

	Medián		Komparácia dvoch skupín (U test)	Štatistická významnosť (p)	Korelačná miera vecnej významnosti ( $r_m$ )
	Študenti	Študentky			
Obyvateľ Slovenska	4,17	4,15	172,50	.834	0,049
Migrant	4,08	3,67	121,5	.103	0,220
Utečenec	3,68	3,55	175,0	.889	0,019
Európa	4,66	4,94	135,5	.214	0,192
Multikultúrna tolerancia	4,27	4,27	156,0	.503	0,088

Tabuľka č. 5. Rozdiely v konotatívnom význame pojmov medzi seniormi a seniorkami

	Medián		Komparácia dvoch skupín (U test)	Štatistická významnosť (p)	Korelačná miera vecnej významnosti ( $r_m$ )
	Seniori	Seniorky			
Obyvateľ Slovenska	4,88	4,83	245,0	.825	0,045
Migrant	3,39	3,92	199,0	.214	0,164
Utečenec	3,87	3,88	249,0	.894	0,022
Európa	5,58	5,07	217,0	.399	0,131
Multikultúrna tolerancia	4,75	4,25	237,5	.698	0,070

## 4 DISKUSIA

Cieľom predloženého výskumu bola analýza prežívania multikulturalizmu u študentov strednej školy a seniorov, pričom sme sa zamerali na postoje k obyvateľom Slovenska, migrantom, utečencom, Európe a multikultúrnej tolerancii. Uvedené postoje sme zisťovali prostredníctvom sémantického diferenciálu.

V prvej časti sme porovnávali postoje študentov a seniorov. Výsledky svedčia o tom, že mladší a starší účastníci sa v multikultúrnych postojoch nelíšia. Tento záver nie je v súlade s údajmi Vašečku (2009), ktorý uvádza pozitívnejšie vnímanie utečencov a migrantov u mladších osôb. V našej vzorke sa naopak potvrdil rozdiel v konotatívnom význame pojmu Obyvateľ Slovenska v prospech seniorov, keď starší účastníci prejavili v tejto oblasti pozitívnejší postoj. Tento výsledok môže súvisieť so zložením výberového súboru, keď v skupine seniorov bolo 40% účastníkov maďarskej národnosti, kým vzorka študentov bola z hľadiska národnostného zloženia homogénnejšia s prevahou slovenskej národnosti. Pri posúdení polarít zisťovaných postojov v oboch

skupinách participantov najvýraznejšie smerovali k zápornému pólu odpovede na podnetové slová Migrant a Utečenec. V rámci 7-bodovej škály však hodnoty mediánu ani priemeru nie sú umiestnené v negatívnej časti škály, ale skôr v neutrálnom pásme (od 3,58 po 4 body). Podľa nášho názoru je vhodné pri interpretácii merania multikultúrnych postojov rátať s možným trendom odpovedí v smere sociálnej dezirability.

V druhom okruhu výskumných otázok sme sa zamerali na komparáciu postojov z hľadiska pohlavia participantov. Výsledky nepotvrdili existenciu rozdielnych postojov mužov a žien s výnimkou trendu k pozitívnejšiemu postoju k migrantom u študentiek oproti študentom. Podobnosť multikultúrnych postojov mužov a žien (chlapcov a dievčat na základnej a strednej škole) naznačuje aj prieskum z Českej republiky (Šišková, 1998). Naopak Rimóczyová a Hargašová (1995) uvádzajú negatívnejšie postoje k utečencom u mladých mužov na Slovensku a Vašečka (2009) uvádza zistenie, že ženy sú vo vnímaní utečencov a migrantov otvorenějšíe.

Limity prezentovaného výskumu súvisia najmä s problematickým zabezpečením reprezentatívnosti výskumnej vzorky, a to nielen vzhľadom na jej veľkosť, proporionalitu v sociodemografických parametroch, ale aj spôsob výberu participantov.

V budúcom výskume s touto tematikou by sme odporúčali realizovať výber participantov vo viacerých regiónoch Slovenska, ako aj zaradenie ďalších metód zberu dát, ktoré umožnia kombinovať rôzne typy techník zisťovania postojov.

Z hľadiska realizácie praktických intervencií v oblasti multikulturalizmu a formovania multikultúrnej tolerancie aj výsledky nášho výskumu podporujú trend multikultúrneho vzdelávania. Možno sa zamerať na jednotlivé aspekty prejavov, ako ich uvádza Hargašová (1995): ochotu akceptovať ľudí s odlišným názorom, všímavosť a otvorenosť voči inakosti a ochotu komunikovať bez predsudkov a zaujatosti. Skúsenosti z multikultúrneho vzdelávania už sú k dispozícii (napr. Furman, 2008; Okove-Johnson, 2011).

Mladí ľudia, ktorí vyrastajú v iných sociálnych podmienkach ako predchádzajúce generácie, majú dnes veľké možnosti spoznávať odlišnosti v rôznych kultúrach a majú tiež k dispozícii množstvo informácií. Nie je však pre nich jednoduché zorientovať sa v nich a spracovávať ich, aby si vedome vybrali tie, ktoré neohrozia ich duševné zdravie a prispievajú k adekvátnemu prijímaniu a prežívaniu rôznorodosti životných postojov a hodnôt ľudí z rôznych kultúr.

## LITERATÚRA

- Furman, J. S. (2008). Tensions in Multicultural Teacher Education Research. Demographics and the Need to demonstrate Effectiveness. *Education and Urban Society* 41/1. 55 – 79.
- Gajdošová, E., Renner, W., Kanderová, D., Dvorská, B. (2016). Multikultúrna tolerancia v práci psychológov v školách. Praha: Wolters Kluwer.
- Hargašová, M. (1995). Tolerancia a intolerancia mládeže SR v skupinovom a interpersonálnom kontexte. *Mládež a spoločnosť*, 1(1). 14 – 31.
- Obdržálek, P. (2008). Sociálne postoje. In: Kollárik, T. a kol., *Sociálna psychológia*



(259 - 291). Bratislava: Univerzita Komenského.

Okoye-Johnson, O. (2011). Does Multicultural Education Improve Students' Racial Attitudes? Implications for Closing the Achievement Gaps. *Journal of Black Studies*, 42(8), 1252-1274.

Preissová, A. (2014). *Multikulturalismus – ztracené paradigma?* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Rimóczyová, K., Hargašová, M. (1994). *Postoje mládeže v SR k problému intolerancie*. Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva, mládeže a telovýchovy.

Šišková, T., ed. (1998). *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál.

Vašečka, M. (2009). *Postoje verejnosti k cudzincom a zahraničnej migrácii v Slovenskej republike*. Bratislava: IOM.

Výrost, J., Zeľová, A. (1988). *Sociálno-psychologický výskum národnostných vzťahov*. Bratislava: Pravda.

# KONTROLA VÁHY A BMI V SÚVISLOSTI S OSOBNOSŤOU U ADOLESCENTOV

## WEIGHT CONTROL AND BMI IN RELATIONSHIP WITH PERSONALITY IN ADOLESCENTS

**Katarína GREŠKOVIČOVÁ, Tereza KURTOVÁ**

Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola, Bratislava  
greskovicovakatarina@gmail.com

*Abstrakt: Obdobie dospievania je citlivé na stravovanie. Táto práca sa zaoberá vzťahom medzi osobnosťou, kontrolou váhy a BMI u adolescentov vo veku od 16 do 17 rokov (N= 68). Na zistenie osobnosti bol použitý Eysenkov osobnostný dotazník pre dospelých. Kontrolu váhy sme sledovali pomocou nami vytvoreného indexu z vybraných otázok z medzinárodného výskumného programu HBSC. V našej výskumnej vzorke používali adolescenti zdravšie spôsoby kontroly váhy. Medzi osobnosťou a kontrolou váhy sme zistili slabé vzťahy, medzi osobnosťou a BMI stredne silné.*

*Kľúčové slová: stravovanie, kontrola váhy, BMI, osobnosť, adolescent*

*Abstract: Period of adolescence is sensitive to eating. This work focuses on the relationship between personality, weight control and BMI in adolescents aged 16 to 17 (N = 68). The Eysenkov personality questionnaire for adults was used to identify the personality. The weight control was created by selected items from the international HBSC research. In our research sample, adolescents used healthier methods of weight control. We have found weak relationships between personality and weight control, moderate ones between personality and BMI.*

*Keywords: eating, weight control, BMI, personality, adolescent*

## 1 ÚVOD

Osobnosť v súvislosti so stravovacím správaním je preskúmaná hlavne z pohľadu klinickej populácie. Vo viacerých štúdiách nájdeme empirickú podporu vzťahu big five alebo giant three s poruchou príjmu potravy. Napr. znížené hodnoty v dimenzií extroverzie sú príznakom poruchy príjmu potravy (Feldman & Eysenck, 1986; Miller, 2006) a, naopak, zvýšené hodnoty neuroticizmu i psychoticizmu predstavujú rizikový faktor (Feldman & Eysenck, 1986; Geissler & Kelly, 1994; MacLaren & Best, 2009).

V neklinickej populácii stravovacie správanie súvisí v giant three hlavne s neurotizmom (Heaven, Mulligan, Merrilees, Woods, & Fairouz, 2001). Klasicky sa opisujú tri typy jedenia- emocionálne (emotional eating, vyrovnávanie sa s internými, negatívnymi emó-

ciami jedením), externé (external eating, nekontrolované jedenie ako odpoveď na externé podnety spojené s potravou) a zdržanlivé (restrained eating, neustále obmedzovanie sa v stravovaní bez ohľadu na fyziologické podnety) (Karlsson, Persson, Sjöström, & Sullivan, 2000). Emocionálne jedenie je v silnom pozitívnom vzťahu s neuroticizmom, ale v negatívnom s extravertiou. Zdržanlivé jedenie je spájané s nižším neuroticizmom a vyššou extravertiou (Elfhag & Morey, 2008). Neuroticizmus je ďalej v pozitívnom vzťahu so záchvatovým prejedaním sa (Lee-Winn, Townsend, Reinblatt, & Mendelson, 2016). Vzťah neuroticizmu a psychotizmu s nezdravým stravovacím správaním bol slabý, s výnimkou psychotizmu u mužov, kde bol tento vzťah stredne silný (Reshadat, Zakiei, Hatamin, Bagheri, Rostami, & Komasi, 2017).

Okrem samotného spôsobu stravovania sa môžeme zamerať aj na vzťah osobnosti s body mass indexom, kde sa zistili pozitívne vzťahy medzi psychotizmom a váhou; negatívny vzťah bol s neuroticizmom (Kakizaki, Kuriyama, Shimazu, & Nakaya, 2007). Niektoré výskumy však uvádzajú, že ľudia s podváhou skórujú nižšie v tejto dimenzii (Terracciano, et al., 2009). Sutin, Ferrucci, Zonderman, a Terracciano (2011) preto usudzujú, že vzťah neuroticizmu a BMI je kurvilineárny, nakoľko pre oba konce BMI je charakteristický zvýšený neuroticizmus.

V prípade extravertie sa u žien napr. zistil ako negatívny vzťah medzi extravertiou a BMI (Faith, Flint, Fairburn, Goodwin, & Allison, 2001) tak i pozitívny (Sutin, Ferrucci, Zonderman, & Terracciano, 2011). U mužov sú výsledky jednoznačnejšie- pozitívny vzťah medzi extravertiou a váhou (Faith et al., 2001; Sutin et al., 2011). Niektoré výskumy popisujú všeobecne negatívny vzťah (Kakizaki et al., 2008), iné však vzťah ani nepotvrdili (Terracciano et al., 2009). Sutin et al. (2011) uzatvára, že vzťah extravertie a BMI je nejednoznačný.

Treba však vziať do úvahy aj vecnú signifikanciu spomínaných výskumov. Udvávajú vzťah, ktorý je vysoko štatisticky signifikantný, ale jedná sa o slabý vzťah, dokonca by sme mohli povedať o skoro žiadnom vzťahu (napr. Faith et al., 2001; Sutin et al., 2011). V našom výskume sme sa pokúsili objasniť vzťahy medzi osobnosťou a kontrolou váhy/BMI. Zamerali sme sa špeciálne na adolescentov, pretože ako dieťa tak i adolescent si svoje stravovacie návyky osvojuje na základe pozorovania stravovacích návykov rodiny a jeho okolia. Tieto návyky majú samozrejme súvislosť s návykmi v neskoršom veku (Bourdeaudhuij, 1997). Stanovili sme si niekoľko výskumných otázok:

VO1 Ako súvisí osobnosť a kontrola váhy u adolescentov?

VO1a Ako sa prejaví tento vzťah v rozdieloch?

VO2 Ako súvisí osobnosť a BMI u adolescentov?

VO2a Ako sa tento vzťah prejaví v rozdieloch?

## 2 METÓDA

### 2.1 Výskumný súbor a zber dát

Participantí boli 16 a 17-roční žiaci gymnázia v Banskej Bystrici (N= 68, z toho 44 participantiek, 64,71%). 53 participantov pochádzalo z úplnej rodiny, 44 participantov pochádzalo z mesta a 24 participantov žilo na dedine. Zber dát sa konal dňa 11. marca

2017 počas hodiny umenia a kultúry, so súhlasom riaditeľky školy. Vyplnenie dotazníkov bolo dobrovoľné a anonymné.

## **2.2 Dotazník HBSC**

Ukazovateľom kontroly váhy je sumačný index vybraných otázok z medzinárodného HBSC prieskumu, ktorého cieľom je prieskum správania súvisiaceho so zdravým u školákov, pochopenie vzťahov a príčin rizikového správania. Dotazník HBSC skúma 6 oblastí a to: zdravie, nutričné správanie, užívanie psychoaktívnych látok, voľno-časové aktivity, rovesníkov, rodinu a školu, školské prostredie. Mgr. Jana Holubčíková PhD. zo slovenského národného tímu nám poskytla otázky z oblasti stravovacích návykov a správania orientované na chudnutie. Pre účely tejto publikácie sme vybrali 14 otázok súvisiacich s kontrolou váhy. Na tieto otázky participantky/ti odpovedajú dichotomicky (áno-nie). Sumačným indexom z otázok HBSC16-29 sme vytvorili tzv. index kontroly váhy. Čím vyššie hodnoty participantky/ti získali, tým si viac participantky/ti kontrolovali svoju váhu. Vnútna konzistencia indexu je akceptovateľná ( $KR-20 = 0,75$ ).

## **2.3 Eysenckov osobnostný dotazník EPQ-R, skrátená verzia**

Ukazovateľom osobnosti sú empirické dimenzie neuroticizmu, psychoticizmu, extroverzie a lži škála a ich sumačný index, ktorý sme získali na základe Eysenckového osobnostného dotazníka, EPQ-R, skrátená verzia. Dotazník pozostáva zo 48 položiek, na ktoré participantky/ti odpovedajú áno alebo nie. Položky sú priradené ku 4 dimenziám: psychotizmus, extroverzia, emocionálna stabilita, lži škála, pričom každá dimenzia má 12 položiek. Všetky dimenzie okrem dimenzie emocionálnej stability majú reverzné položky (Senka, Kováč, & Matejčík, 1992).

Z dimenzie neuroticizmu, psychoticizmu, extroverzie a škále lži sme vytvorili pre každú dimenziu sumačný index. Čím vyššie hodnoty participantky/ti získali v dimenziách, tým silnejšie sa dimenzia prejavila. Neakceptovateľnú úroveň odhadu vnútornej konzistencie mala dimenzia psychoticizmu ( $KR-20 = 0,41$ ) a lži škála ( $KR-20 = 0,54$ ) a preto sme tieto dve dimenzie vyradili z ďalšej analýzy. Naopak, akceptovateľnú úroveň odhadu spoľahlivosti dosiahla dimenzia neuroticizmu ( $KR-20 = 0,82$ ) a extroverzie ( $KR-20 = 0,85$ ).

## **2.4 Výskumný plán a spracovanie dát**

Ide o kvantitatívny výskum s korelačným dizajnom s komparačnými podotázkami. Na spracovanie výsledkov sme použili štatistický systém IBM SPSS Statistic 20. Výsledky sme spracovávali na základe frekvenčných tabuliek a základných deskriptívnych charakteristík. Silu vzťahu sme posudzovali na základe Spearmanového korelačného koeficientu  $r_s$  a modifikovaného korelačného pomeru  $\eta$ . Vytvorili sme histogramy. Vecnú významnosť premenných sme posudzovali slabým, stredne silným (od 0,3) a silným vzťahom (od 0,5).

## 3 VÝSLEDKY

### 3.1 Kontrola váhy

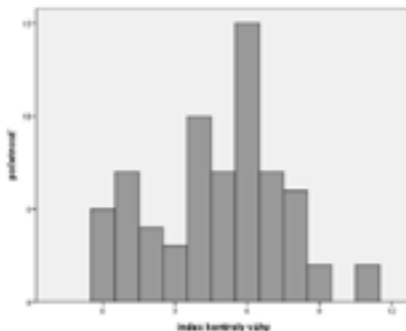
Frekvenčnou analýzou jednotlivých položiek indexu kontroly váhy (tab. 1) sme zistili, že participantky/ti vo vyše 90 % nehladovali, neobmedzovali svoj jedálniček, nezvracali, nepoužívali tabletky na chudnutie alebo preháňadlá, nefajčili viac ani nedržali diétu pod dohľadom profesionála.

Tab. 1: Frekvenčná analýza otázok indexu kontroly váhy, zdroj: autorky.

N = 68	Áno	Nie		Áno	Nie
Cvičil/a som.	76,5 %	23,5 %	Jedol/a som viac ovocia a/alebo zeleniny.	73,5 %	26,5 %
Vynechal/a som jedlo.	27,9 %	72,1 %	Pil/a som viac vody.	64,7 %	35,3 %
Hladoval/a som (bol/a som bez jedla 24 hodín alebo viac).	4,4% %	95,6 %	Obmedzil/a som jedálniček na jednu alebo viac druhov jedla.	7,4% %	92,6 %
Jedol/a som menej sladkostí.	66,2 %	33,8 %	Zvracal/a som.	5,9% %	94,1 %
Jedol/a som menej potravín obsahujúcich tuk.	32,4 %	67,6 %	Užíval/a som tabletky na chudnutie alebo preháňadlá.	2,9% %	97,1 %
Pil/a som menej sladených nápojov.	66,2 %	33,8 %	Viac som fajčil/a.	7,4% %	92,6 %
Jedol/a som menej (menšie porcie jedla).	39,7 %	60,3 %	Držal/a som diétu pod dohľadom profesionála.	4,4% %	95,6 %

Na základe vizuálnych prezentácií (graf 1) a deskriptívnych charakteristík (tab. 2) usudzujeme, že index kontroly váhy je negausovsky rozložený v našom výskumnom súbore.

Graf 1: Histogram indexu kontroly váhy, N=68, zdroj: autorky.



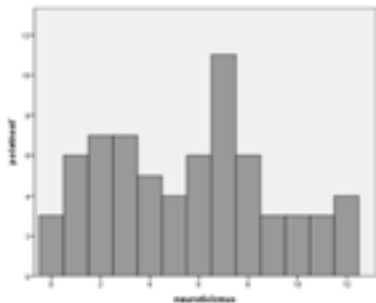
Tab. 2: Deskriptívne štatistiky indexu kontroly váhy, zdroj: autorky

Index kontroly váhy, N=68	
Priemer	4,79
Medián	5,00
Moďe	6
Štandardná odchyľka	2,713
Šikmosť	-,090
Strmosť	-,409
Min.	0
Max.	11

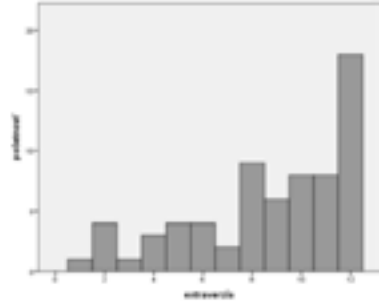
### 3.2 Osobnosť

Na základe vizuálnych prezentácií (graf 2-3) a deskriptívnych charakteristík (tab. 3) usudzujeme, že dimenzie neuroticizmus a extravertezie nie sú v našom výskumnom súbore gausovský rozložené.

Graf 2: Histogram neuroticizmu, N=68, zdroj: autorky. zdroj:



Graf 3: Histogram extravertezie, N=68, zdroj: autorky.



Tab. 3: Deskriptívne štatistiky dimenzií osobnosti, zdroj: autorky.

N=68	Neuroticizmus	Extravertezia
Priemer	5,59	8,71
Medián	6,00	9,50
Modus	7,00	12,00
Štandardná odchýlka	3,400	3,195
Šikmosť	,18	-,80
Špicatosť	-,91	-,40
Minimum	,00	1,00
Maximum	12,00	12,00

Na základe 25 a 75 percentilu, sme rozdelili náš výskumný súbor na 3 skupiny [tab. 4].

Tab. 4: Kategórie v dimenziách osobnosti, zdroj: autorky.

N = 68	n	neuroticizmus	n	extravertezia
málo	16	< 3,00	17	< 6,50
stredne	33	3 - 7	33	6,5 - 11
veľmi	19	8,00+	18	12,00+

V nasledujúcej analýze sme sa zamerali na vzťah medzi indexom kontroly váhy a osobnosťou. Zistili sme slabý vzťah medzi indexom kontroly váhy a neuroticizmom ( $r_s = 0,234$ ) / extraverteziou ( $r_s = 0,271$ ), čo sa potvrdilo aj medzi kategóriami osobnosti a narakovaným indexom kontroly váhy (neuroticizmus  $\eta = 0,249$ , extravertezia  $\eta = 0,264$ ). Najvyššie hodnoty indexu kontroly váhy získali veľmi neurotické/i a veľmi extraverto-

vané/i participanky/ti, najnižšie hodnoty málo neurotické/i / extravertovaná/i (tab. 5).

Tab. 5: Skupinový medián indexu kontroly váhy podľa kategórií dimenzií osobnosti zdroj: autorky.

Skupinový medián indexu kontroly váhy		
N= 68	Neurotické/i	Extravertované/i
Málo	4,00	4,5
Stredne	5,00	4,7
Veľmi	6,29	6,13

Vzťah medzi kategorizovanou premennou BMI (podváha N= 13, ideálna váha N= 49, nadváha N= 6) a dimenziou neuroticizmu/ extraverzie je stredne silný ( $\eta=0,416$ ;  $\eta=0,343$ ). V prípade neuroticizmu dosiahli participanky/ti s podváhou skupinový Mdn= 7, s ideálnou váhou 5,29 a s nadváhou 6,33, pričom tento trend sýtil hlavne výsledky dievčat. V prípade extraverzie skórovali participanky/ti s podváhou skupinový Mdn= 10, s ideálnou váhou 9,44 a nadváhou 9.

## 4 DISKUSIA

V našom výskume sme sa zaoberali kontrolou váhy a osobnosťou u adolescentov, keďže toto vývinové obdobie je náročné na zmeny a manipulácia s jedlom môže byť jedným z prejavov maladaptácie adolescenta. Vychádzali sme pritom z medzinárodne uznávaného prieskumu HBSC, z ktorého sme vybrali niekoľko otázok týkajúcich sa práve kontroly váhy.

Boli sme milo prekvapení, že u participantiek/tov nedominovali negatívne spôsoby kontroly váhy (t.j. hladovanie, preháňadlá, zvracanie, tablety na chudnutie, fajčenie). Ak chceli kontrolovať svoju váhu, tak zvolili zdravšie spôsoby (napr. cvičenie, menej sladkostí, menej sladených nápojov, menšie porcie, viac ovocia alebo zeleniny, pitie vody vo väčšom množstve), ktoré môžeme považovať za spôsoby zdravej výživy. Podobné výsledky vyšli v slovenskom prieskume HBSC z roku 2013/14 u 13- a 15-ročných (Madarasová Gecková & Dankulicová, 2015).

Kontrolu váhy môžeme považovať za prejav zdržanlivého typu jedenia. Zistili sme, že slabo, pozitívne súvisí s neuroticizmom i extraverziou (VO1). Po kategorizácii málo, stredne a veľmi neurotických a extravertovaných sa tieto slabé vzťahy potvrdili. Najvyššie hodnoty kontroly váhy (VO1a) získali veľmi neurotické/i a veľmi extravertované/i participanky/ti, najnižšie hodnoty málo neurotické/i / extravertované/i. Tieto rozdiely však boli malé. Očakávali sme silnejšie vzťahy i preto, že predchádzajúce výskumy poukazujú na vzťah osobnosti a typov jedenia (Elfhag & Morey, 2008; Lee-Winn, Townsend, Reinblatt, & Mendelson, 2016). Možným vysvetlením by mohlo byť rozdielnosť použitých metodík, čomu sa podrobnejšie venujeme aj v odstavci o limitoch tejto práce. Ďalej sme sa zaoberali vzťahom BMI s osobnosťou. V našom výskume vyšiel vzťah s neurotizmom stredne silný (VO2), čo je v súlade s inými výskumami (Kakizaki et al., 2007). Dokonca výsledky skóre neuroticizmu (VO2a) pravdepodobne kopírujú kurvili-

neárny charakter krivky navrhnutý Sutinon et al. (2011).

V našom výskume vyšiel aj vzťah BMI s extraverziou stredne silný (VO2), pričom medián mal klesajúcu tendenciu s nárastom váhy (VO2a), čo je v súlade s vybranými výsledkami výskumov (Faith et al., 2001; Kakizaki et al., 2008). Výsledky rôznych výskumov však zostávajú nejednoznačné, čo predostrieva pred výskumníkov ďalšie úlohy.

Uvedomujeme si i limity nášho výskumu, ktoré boli jednoznačne dané výberom niekoľkých otázok z dotazníka HBSC. Otázna je i pravdivosťou odpovedí. Stravovanie je určite citlivou témou v období prechodu do dospelosti a tak niektoré otázky mohli pôsobiť ohrozujúco. I ďalšia použitá metodika, Eysenkov osobnostný dotazník, je pre slovenskú populáciu značne zastaralý. Ďalšie obmedzenie určite prichádza aj s výberom výskumnej vzorky, žiaci gymnázia, pričom takúto skupinu môžeme považovať za homogénnejšiu.

Napriek týmto obmedzeniam za najdôležitejšie zistenia pre náš výberový súbor považujeme- prevládajúci zdravší spôsob kontroly váhy, slabý vzťah medzi kontrolou váhy a neuroticizmom/extraverziou, stredne silný vzťah medzi body mass indexom a neuroticizmom/extraverziou.

## LITERATÚRA

Bourdeaudhuij, I. D. (1997). Family food rules and healthy eating in adolescents. *Journal of Health Psychology*, 2 (1), 45-56.

Elfhag, K., & Morey, L.C. (2008). Personality traits and eating behavior in the obese: poor self-control in emotional and external eating but personality assets in restrained eating. *Eating Behaviours*, 9(3), 285-93. doi: 10.1016/j.eatbeh.2007.10.003.

Faith, M. S., Flint, J., Fairburn, C. G., Goodwin, G. M., & Allison, D. B. (2001). Gender differences in the relationship between personality dimensions and relative body weight. *Obesity*, 9 (10), 647-650.

Feldman, J., & Eysenck, S. (1986). Addictive personality traits in bulimic patients. *Personality and Individual Differences*, 7 (6), 923-926.

Geissler, I. T., & Kelly, I. W. (1994). Bulimic symptomatology and personality factors in a nonclinical sample: A replication. *Psychological Reports*, 75 (1), 224-226.

Heaven, P. C., Mulligan, K., Merrilees, R., Woods, T. and Fairouz, Y. (2001), Neuroticism and conscientiousness as predictors of emotional, external, and restrained eating behaviors. *International Journal of Eating Disorders*, 30: 161-166. doi:10.1002/eat.1068

Madarasová Gecková, A., & Dankulicová, Z. (Eds.) (2015). HBSC-Slovensko-2013/2014. Národná správa o zdraví a so zdravím súvisiacom správaní 11- 13- a 15-ročných školákov . Bratislava: Kancelária Svetovej zdravotníckej organizácie na Slovensku.

Kakizaki, M., Kuriyama, S., Sato, Y., Shimazu, T., & Nakaya, N.A. (2007). Personality and body mass index: A cross-sectional analysis from the Miyagi Cohort Study. *Journal of Psychosomatic Research*, 64 (1), 71-80.

Karlsson J., Persson, L-O., Sjöström, L., & Sullivan, M. (2000). Psychometric pro-



- perties and factor structure of the Three-Factor Eating Questionnaire (TFEQ) in obese men and women. Results from the Swedish Obese Subjects (SOS) study. *International Journal of Obesity*, 24 (12), 1715-1725. 10.1038/sj.ijo.0801442
- Lee-Winn, A.E., Townsend, L., Reinblatt, S.P., & Mendelson, T. (2016). Associations of neuroticism and impulsivity with binge eating in a nationally representative sample of adolescents in the United States. *Personality and Individual Differences*, 90, 66-72. doi.org/10.1016/j.paid.2015.10.042
- MacLaren, V. V., & Best, L. A. (2009). Female students' disordered eating and the big five personality facets. *Eating Behaviors*, 10(3), 192–195. <https://doi.org/10.1016/j.eat-beh.2009.04.001>
- Miller, J. L. (2006). Neuroticism and Introversion: A risky combination for disordered eating among a non-clinical sample of undergraduate woman. *Eating behaviors*, 7 (1), 69-78.
- Reshadat, S., Zakiei, A., Hatamin, P., Bagheri, A., Rostami, S., & Komasi, S. (2017). A study of the correlation of personality traits (neuroticism and psychoticism) and self-efficacy in weight control with unhealthy eating behaviors and attitudes. *Annals of Medical & Health Sciences Research*, 7, 32-38.
- Sutin, A. R., Ferrucci, L., Zonderman, A. B., & Terracciano, A. (2011). Personality and obesity across the adult life span. *Journal of personality and social psychology*, 101(3), 579-92.
- Terracciano, A., Sutin, A. R., McCrae, R. R., Deiana, B., Ferrucci, L., Schlessinger, D., Uda, M., ... Costa, P. T. (2009). Facets of personality linked to underweight and overweight. *Psychosomatic medicine*, 71(6), 682-9.

# PSYCHOLOGICKÝ ASPEKT VPLYVU REKLAMY NA SOCIÁLNE HODNOTY CIEĽOVÉHO PUBLIKA

## THE PSYCHOLOGICAL ASPECT OF THE ADVERTISING IMPACT ON SOCIAL VALUES OF THE TARGET AUDIENCE

**Viktorija KARCHYNSKAYA**

Faculty of Philosophy, Trnava University, Trnava

korchinskaya.psy@gmail.com

**Abstract:** *Znalosť preferencií divákov v štýle prezentácie informácií je najdôležitejšia v práci novinárov a publicistov, PR-manažérov a inzerentov. Navyše neexistujú univerzálne metódy na predkladanie informácií alebo argumentov na podporu konkrétneho pohľadu a ich špecifickosť je silne závislá od typu publika, na ktorý sa dosahuje. Záujem o predmet výskumu je dôsledkom osobitnej úlohy sociálnych hodnôt v systéme sociálnych charakteristik spoločnosti a človeka. Sociálne hodnoty nie sú len medzi hlavnými zložkami motivácie pre ľudskú činnosť, ale do určitej miery určujú špecifickosť poznania okolitej reality jednotlivcami. Súčasne reklama je jedným z hlavných nástrojov psychologického vplyvu na masové vedomie. Reklama je prostriedok informovania, zmeny sociálnych postojov a správania ľudí. Konečným kritériom účinnosti reklamy je vhodné správanie človeka podľa cieľov inzercie. Reklamný produkt však nie je v tomto prípade podstatný - ide o také hodnoty ako život, láska, rodinné vzťahy a zdravie.*

**KPúčové slová:** reklama, sociálne hodnoty, masová komunikácia.

**Abstract:** *The knowledge of audience preferences is the most prominent aspect for information presenting style in the journalists, publicists, PR managers and advertisers lives. Moreover, there are no universal methods for presenting information or arguments in support of particular point of view, and their specific is heavily dependent on the audience type the impact is made on. The interest in the subject of research is due to the special role of social values in the social characteristics system of society and man. Social values are not only among the main components of motivation for human activity, but also, to a great extent, determine the specificity of the cognition of the surrounding reality by individuals. At the same time, advertising is one of the main tools of psychological influence on mass consciousness today. Advertising is a means of informing, social attitudes changing and people behavior. Ultimately, the main effectiveness criteria for this advertisement is the appropriate human behavior according to advertisement's goals. However, the advertising product is not material in this case - it is such values as life, love, family relationships and health.*

**Key words:** advertising, advertisement, social values, mass communication.

# 1. INTRODUCTION

First of all, this work has been devoted to the study of motivational-value sphere, in particular to the social values structure of high school students, and the possibility of changing this values structure with the help of advertising messages on specific topics. Second, the relevance of this study is due to the fact that young people as a special socio-demographic group are constantly in the focus of various studies as they are a sensitive indicator of changes that occur, and determine the overall development potential of society.

Third, the effectiveness of developed measures in the educational field, workforce and employment are largely depend on how well the modern youth's world of values, their attitudes and life plans have been studied. If we cannot understand what drives youth, we cannot understand youth in general and their specific problems in particular.

According to N.I. Lapin opinion, it is especially difficult for young people with their yet unestablished worldviews and a mobile value system in the socio-economic conditions and political changes taking place in society. Spiritlessness and its result - the consumer-egoistic attitude towards life give the apathy rise in many young people, indifference to themselves and others, which threatens the loss of the moral and spiritual health of the nation. Therefore, the social problems of young people must be in focus. The definition of means, forms and methods of work with young people directly depend on knowledge of age, economical, psychological and social characteristics of this population group of means.

## 2. VALUES AND SOCIAL VALUES

The role of values in human society is enormous. Therefore, it is not surprising that values perform various functions. They regulate social relations and people interactions, so in this capacity they can be called values - regulators. Values also manifest themselves as fundamental norms ensuring the integrity of society. Therefore, they have a second „specialty“ – to be value norms. One of the main functions of values is to serve as a motive for behavior. A person seeks to get his needs, what he values. Accordingly, he orientates his behavior toward specific values, and he does it consciously (A.P. Vardomatski, 2002). Hence, this is the feature of being the motive of behavior. So, values, needs and motivations are linked into a single whole.

However, values reflect not just a deficit of individual needs for something, but also a process of social comparison. People not only feel their needs, but also realize them, and after realizing – they compare themselves with others. Evaluation of a self in comparison with others expresses the desire for self-realization and self-affirmation (A.N. Lebedev-Lyubimov, 2008).

Since values influence on human behavior in all aspects of their life, the simplest and most common basis for typologization is their concrete content.

By social value is meant a component of a social system endowed with special knowledge in the individual or social consciousness. Any object (tangible and intangible) can

be a social value, both real and imaginary, and if such an object serves as a focus of the aspirations, groups or individual desires, then it is viewed as an important condition for existence, which regulates human behavior (F.G. Pankratov, 2005).

Shared social values among individuals and groups serve as a scale for assessing actions in terms of their correlation with a given the values system. In general, social values are defined as a regulative principle of personal and group perception, relationship and behavior in social situations. The social situation means any situation of interpersonal and intergroup interaction over the exchange of labor (services), property (possession), power, prestige and status (M.M. Nazarov, 2004).

The content of social values is determined by the need to preserve and maintain the environment, the technical and technological environment, the sphere of social contacts and interactions. In other words, such universal values as the family, motherland, freedom and etc. can be attributed safely to social values.

### **3. ANALYSIS OF THE SOCIAL VALUES PROBLEM IN THE CONTEXT OF MASS COMMUNICATION**

Advertising communication is aimed at creating models for imitation in the mass consciousness, which would be attractive to a particular target audience. Currently, advertising increasingly determines the culture of society in various aspects of social life: family, work, art, education, etc.

One of potential sources of this impact on the modern social values is television. Due to its prevalence and popularity, as well as due to the wide possibilities of influencing on the viewer, television has a significant impact on social reality in general, and values as an element in the content of social reality (V.P. Terin, 2006).

Among all the elements in the structure of the television show, advertising messages have been chosen to investigate the impact on audience values. In our opinion, this element of mass communication has a significant impact on the social values system of society, and, therefore, to the greatest extent, determines the choice of an individual's own behavioral line in the context of both daily activity and life plans in general (L. Gerashenko, 2006).

Choosing among various types of television advertising, the most reasonable and interesting is the choice of classical commercials, combined into ad units inside and between programs, since it is the commercials that have the greatest impact on the minds of viewers.

Visual, sound effects and visual-sound perception are much highlighted among TV commercials content elements. Among the commercial information elements that affect the social values of the audience, we can distinguish the following elements: color tone, dynamics of the sound and video series, intonation and rhythm of utterance, musical and sound accompaniment (E. Plessi, 2007).

The most informative and meaningful part of television advertising is the plot, because it can have a significant impact on the formation and strengthening (or weakening) of the individual's social values. The plot is the link between television advertising and the

values of the audience.

Television advertising, where plot is „woven“ with social values theme of the individual, is able to design and reconstruct a picture of the subjective world of the consumer. It follows that advertising has become a strong factor that influences our behavior and determines what we eat, what we dress, and ultimately how we live.

However, many values are basic. This means, they are formed over a long period; therefore, they are stable, and difficult to change components that determine human behavior. Fundamentally, even the most ambitious advertising campaign unlikely is able to change social values. Nevertheless, taking them on account, and to try influencing on them is possible, because social values control the human behavior.

#### 4. ORGANIZATION OF THE STUDY

The choice of respondents is conditioned by the plasticity of the value structure at this age (14-17 years). Images of the self-ideal and the self-real are formed. The ability to transform values is confirmed in the theory of validity and non-identity of Kelly's personal constructs, which says that in the process of supplementing information an invalid construct is replaced by a valid one. In this case, the information is made by social advertising videos.

The study has involved 60 people aged between 14 and 18 (32 boys and 28 girls) who have been secondary school students.

The following methods are used: the method of „value orientations“ by M. Rokich (8), a test of humorous phrases by A.G. Shmeleva and B.S. Babin (9).

#### 5. RESULTS OF THE FIRST STAGE OF THE STUDY

The following data has been obtained in the poll's results using M. Rokich method at the first stage of a survey, and placed in Table 2. Table 2 shows the percentage of respondents who preferred the following terminal values.

Table 2 - Leading terminal values of high school students

Terminal values	Quantitative indicators (%)
Love	54,3%
Freedom	13%
Happy Family Life	11,4%
Self-confidence	7%
Health	5,7%
Entertainment	4%
Productive life	
Active life	
Life Wisdom	

For the majority of respondents (54.3%), the main value-goal is love, which implies spiritual and physical intimacy with a loved one. On the second place is freedom (13%). Freedom is understood as freedom from internal contradictions and doubts.

Also, among the most significant values-goals respondents give a happy family life (11.4%). This terminal value can be treated in two ways: as the creation of a new family or as a change in the existing one.

Next by preferences are self-confidence (7%) and health (5.7%). Self-confidence means independence in judgments and actions, and inner harmony. The data obtained by us show that the majority of respondents are dominated by the terminal values of their personal lives over the values of professional self-actualization.

We can also interpret the data according to the following values system that stand out by G. Allport: social, theoretical, economic, aesthetic, political and religious.

It is necessary to analyze 5 dominant terminal values in order to determine whether respondents have selected values belonging to any of values systems identified by Allport. There are prevalent social system values (53%) among the respondents. The highest social type value is love, and this includes a happy family life, happiness of others, and presence of good and faithful friends. It is very possible that such a person will consider theoretical, economic and aesthetic approaches to life as cold and inhumane, regarding love as the only acceptable form of human relationships.

A group of respondents with an aesthetic value system has 25%. Most of these people appreciate the form and harmony. These people perceive any life phenomena from the point of view of attractiveness, symmetry or appropriateness, people related to this type treat life as a course of phenomena where each individual enjoys life for his own sake. This can include the following values: health, beauty of nature and art, fun, freedom and creativity.

Further, we can identify subjects with a lesser manifestation degree: with theoretical (10.3%), economic (8.2%), and political (3.5%) value systems. A person with a theoretical values system gives special importance to such values as vital wisdom, cognition and development. And He is interested in revealing the truth above all. Such a person is characterized by rational, critical and empirical approaches to life.

Power is the dominant interest of a political type. Here you can include active life and public recognition. The professional activity of this type is not necessarily limited to politics, since leaders usually mostly appreciate power and influence in any field. Thus, there are clear individual differences in the value of power in „political personalities“. At the same time, others reject the explicit expression of this value in the political type, because of the thirst for personal power, influence and fame.

The „economic“ person appreciates above all that is useful or profitable (materially secured life, interesting work and productive life). He is extremely „practical“ and firmly adheres to the stereotype of a successful businessman. Representatives of this type are keenly interested in how to make money; they consider useless the knowledge that does not find a specific application.

Analysis of instrumental values (values-means) is grouped into altruistic values (42%), ethical values (22%), values of self-assertion (18%), values of business (10%) and va-

lues of acceptance of others (8%).

Also, the interest is in the consistency of values-goals and values-means. The results have shown that 68% of respondents have a consistency between the goals and means of achieving these goals, while 32% have no consistency. This is due to the fact that the selected goals, or the means to achieve them, do not overlap in any way, and sometimes contradict each other. This suggests that such people choose the wrong means to achieve their goals, which do not allow them to get what they want. It is also possible to assume the „falsity“ of the chosen goal, which manifests itself in the ways of achieving goals corresponding to other goals. Such inconsistency can be expressed in the following combination: terminal value - a happy family life, and instrumental - intransigence to shortcomings in themselves and other people. The majority of respondents who have a leading terminal values - health, value-means consider education and training, accuracy. Respondents, who note the importance of the value of love and a happy family life, consider honesty and sensitivity as a value-means. Respondents, who aspire freedom, value-means consider independence and a sense of humor. For clarity, the obtained results are presented in the Fig. 3 table.

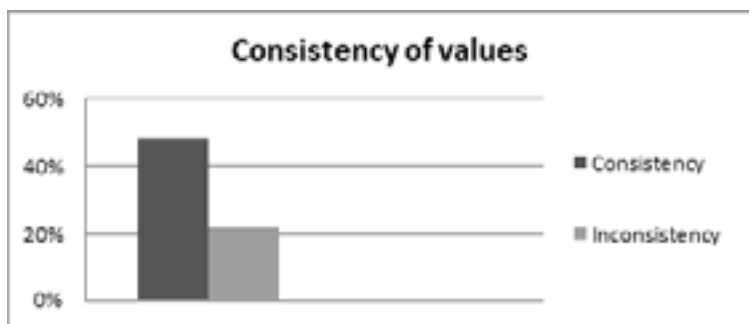


Figure 3 - Consistency of values-goals and values-means of respondents

It can also be noted that, in most cases, the value-means chosen by respondents contribute to the achievement of terminal values of a personal nature. Such instrumental values as diligence, responsibility, self-control, rationalism, firm will, which are attributed to the values of professional development, are in the minority.

The obtained survey results using a test of humorous phrases are also not unambiguous. For clarity, we provided results in Fig. 4.

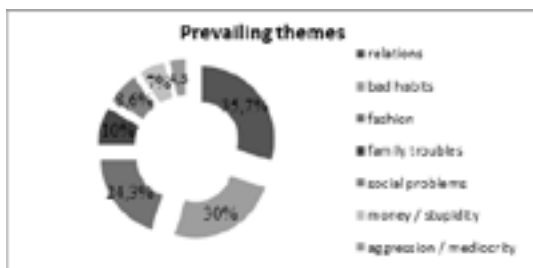


Figure 4 - The prevailing thematic constructs

The majority of respondents preferred the terminal value of love in M. Rokich's technique, and in this technique on the first place is relationship with the opposite sex (35.7%). Relationships between sexes include the desire for intimate sexual relations and the tension relief from sexual dissatisfaction. Obstructions are the internal difficulties (lack of attractiveness, modesty) and social prohibitions on the manifestation of sexuality outside special situations of conjugal intimacy.

On the second place are bad habits (30%) such as use of alcohol beverages, use of psychopharmacological means for stress relief, but social prohibitions manifested in guilt and shame, and external difficulties (administrative persecution) are obstacles. However, this does not mean that these respondents have bad habits. It is necessary to take into account the possibility of motive functions inversion or barriers when interpreting the expressed „peak“ on the diagnostic profile. For example, the „peak“ on aggressiveness topic can also mean excessive aggressiveness (an actively defensive reaction to fear, a frustration of the need for self-preservation), and excessive „masochistic“ passive insecurity (depression, passive-defensive reaction). There is a similar situation with bad habits. The „Peak“ on bad habits topic can mean a vividly expressed bad habit, and, conversely, the refusal to use harmful substances. It has to be admitted that various topics have an ambiguous psychological status:

- Body needs – aggression, sex relationships, possibly bad habits;
- Individual needs – money, fashion, career, possibly, bad habits, family troubles, social problems;
- Personality needs – themes of mediocrity in art, stupidity, perhaps family troubles, social problems.

Interest in fashion was also revealed (24.3%). This topic includes prestige, self-affirmation due to the possession of external social success attributes, and the obstacles for achieving this are fashion jumps, deficits and high prices of prestigious goods.

On the fourth place are family troubles (10%), which imply a desire for family well-being, but the obstacle is the family members behavior or objective difficulties that are not in accordance with expectations of the subject (low family income, lack of living space).

To the smaller extent, respondents expressed topics of social problems (8.6%), money (7%), stupidity (7%), mediocrity (4.3%), aggression (4.3%) and career (1, 4%).

Thus, the results of the humorous phrases test have also shown that the overwhelming respondents majority give the priority rather to personal life, than professional development. Respondents seek for a happy family life, love, relationships and do not focus on careers, material support, career growth or acquisition of professional qualities.

## 6. RESULTS OF THE SECOND STAGE OF THE STUDY

The second stage of the research consists of respondents direct viewing of 20 adver-



tising videos, afterwards respondents has to fix in written the most memorable video clips. There has been combined 9 following groups in accordance with video themes: health, relationships, family troubles, fashion, bad habits, stupidity, creativity, social problems, material well-being. The results of this stage are placed in Table 3.

Table 3 - Memorable video clips to respondent

Videos	Quantitative indicators (%)
"Moms are waiting"	86,4%
"Daddies"	82,7%
"Children: every cruel word"	77,2%
Seat belts	61,4%
"Childish excuses"	45,7%
Family "Take care of mothers"	37,2%
Alcohol	28,6%
"Loneliness"	25,7%
"Beer belly"	22,9%
"Friends"	21,4%
"Save the Planet - pee in the shower"	15,7%
Smoking "Stop Domestic Violence"	14,3%
"Do not let yourself be changed"	11,4%
Citroen Black and white "Born to create drama"	5,7%

The quantitative memorizing indicator for advertising videos has been calculated separately for each video clip. Among the most memorable commercials can be admitted the „Moms are waiting“ video, which has been remembered by 86.4% of respondents, the „Daddies» commercial (82.7%) and „Children: every cruel word“ (77.2%).

The plot of the social video „Moms are waiting“ combines 8 different life stories. Stories of Absolutely different mothers are shown in this video: mom-policeman, mother of the movie star; mother, who is very much waiting for a child who lives only with his father; mother - a cinema worker; mother who does not know how to cook; mother - the presenter of the morning program; mother of a famous politician. A social video called „Daddies“ tells us that no one can play the father’s role in the child’s life as he does. This video is aimed at making the viewer to think about parents, and the main goal is to encourage viewers to remember about them.

The social video „Children: every cruel word“ touches family problems and draws adults attention to children experiences. The key phrase of this video: „Every child can achieve much. Give up violence for the sake of a better future. „

The subject matter of these videos corresponds to the family relations topic. This subject also includes the „Family“ and „Take care of mothers“ videos, which show the value of the family hearth and loved ones who create it.

Social video „Hug life. Seatbelts „ – the gold medalist of the Cannes Lions 2010. It addresses the traffic accidents topic, but the main feature of this video is the aesthetic and emotional components.

The social video „Childish excuses“ touches upon the bad habits topic. This video uses humor: small children holding a cigarette in their hands talk about why they find difficult quitting smoking. The key phrase of this video: „All your excuses about the inability to quit smoking are childish excuses.“

The results of re-diagnosis of respondents using the method of M. Rokich resemble the following (see table 5).

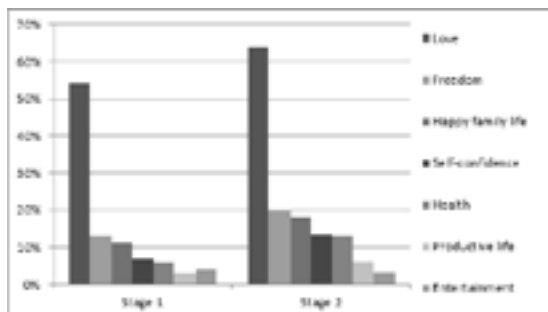
Table 5 - Leading terminal values of high school students after re-diagnosis

Terminal values	Quantitative indicators (%)
Love	64,7%
Freedom	20%
Happy Family Life	18,2%
Self-confidence	13,4%
Health	13%
Productive life	6%
Active life	
Life Wisdom	
Entertainment	3,2%

So, Love is the main value-goal (64.7%) for the majority of respondents still. Second place is the same as in the first stage of the study - the terminal value of freedom (20%). Likewise, Respondents give the third place to self-confidence (17%) among the most significant values-goals.

The findings indicate changes in respondents' preferences for mental and physical health (13%) and a happy family life (8.2%), as well as productive life and vital wisdom (6%). After re-diagnosing respondents, the terminal value of entertainment ranks last (4.3%). For clarity, the results are provided in figure 5.

Figure 5 - Results of the first and Second diagnostics using the method „Value Orientations“



The results obtained during the second interview using a test of humorous phrases, have also undergone changes. By this technique, on the first place is relationship with the opposite sex (39%). On the second place are bad habits (30%). However, there has been a greater interest in the family troubles topic (24.3%). On the fourth place are social problems (10%).

In a smaller extent, respondents expressed interest in fashion (8%), money (6.4%), stupidity (6%), mediocrity (4%), aggression (3.8%) and career (1.4%) topics. For clarity, the results are provided in Fig. 6.

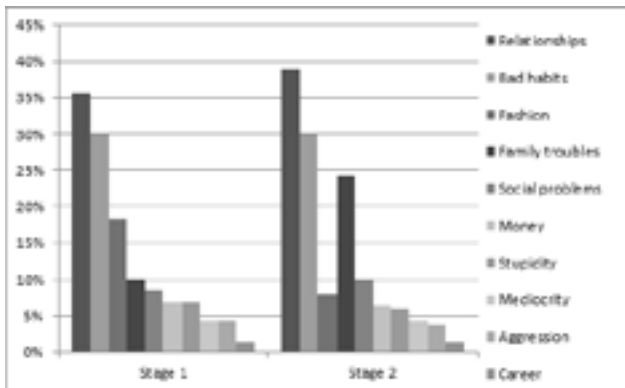


Figure 6 - Results of the first and second diagnosis by the humorous phrases test

## 7. CONCLUSION

Summarizing, studying the value structure of high school students have shown that these respondents give preference to such values as love, freedom, self-confidence and a happy family life. This indicates a predominance of the social system in the high school students' values structure. Therefore, it follows that terminal values of personal life prevail over professional self-realization values for high school students.

As a result of the experiment, it has been found that high school students prefer social advertising products that deal with the opposite sex relationships topic, and problems that arise in the family and in society as a whole. The high school students' quantitative memorizing indicators for social videos with these subjects are the highest.

In the course of the study, we managed to see the dynamics in the students' values structure. The values of love, health and family well-being have increased, while the values of entertainment and bad habits have dropped. Additionally, the second diagnostics has revealed a greater interest in the social problems topic among students.

This experiment does not pretend to have a long-term effect in changes of the respondents' values structure. However, it can be concluded that the advertising message, acting at the unconscious and conscious levels, is able to transform feelings, attitudes and

the values structure of the individual as a whole.

The obtained data is confirmed in the works of J. Bruner. He believes that mental processes arise and process in the context of mediated socio-symbolic human daily communication, in the process of their daily life and living events. According to J. Bruner, these events represent „a system, through which people organize their experience in the society, knowledge about it and interaction with it.“ The central points of his theory are images of events, through which the sense forming processes (value level) are organized in human daily life. Consequently, in J. Bruner’s opinion, symbolic systems shape human actions, and „... are deeply rooted in culture and language“.

## REFERENCES

- Advertising: Training. University Manual. - 4th ed. - Moscow: Marketing, 2005. - 364 pp.
- Gerashenko L., Psychology of advertising: textbook. contribution. - Moscow: Astrel: KEEPER, 2006. - 298 pp.
- Johnston, Charles S. (2005). The Rokeach Value Survey: Underlying structure and multidimensional scaling. *Journal of Psychology*, 129 (5): 583-597 pp.
- Karelin A., Great encyclopedia of psychological tests. - Moscow: Eksmo, 2007. - 416 pp. (pp. 24-26)
- Lebedev-Lyubimov A.N., Ad Psychology: textbook. contribution. - SPb: Peter, 2008. - 368 pp.
- Nazarov M.M., Mass Communication in the Modern World: Methodology of Analysis and Practice of Research. - 2nd Ed. - Moscow: Editorial URSS, 2004. - 240 pp.
- Plessi E., Psychology of Advertising Impact. How to Effectively Impact Consumers. - St. Petersburg: Peter, 2008. - 272 pp.
- Terin V.P., Mass Communication. Western Experience Studies. - Moscow: Thought, 2006. - 208 pp.
- Vardomatski A.P., Social group and personality values. - Moscow: University, 2002. - 265 pp.

Eva Gajdošová, Marek Madro, Marta Valihorová, editori

## **DUŠEVNÉ ZDRAVIE A WELLBEING VIRTUÁLNEJ GENERÁCIE**

**Redakčná úprava:** IPčko, Bratislava

**Grafická úprava:** Lukáš Kala

**Návrh obálky:** Lukáš Kala

**Vydavateľstvo:** IPčko, Bratislava, Na vřšku 6, 811 01 Bratislava

V roku 2018 ako svoju 8. publikáciu

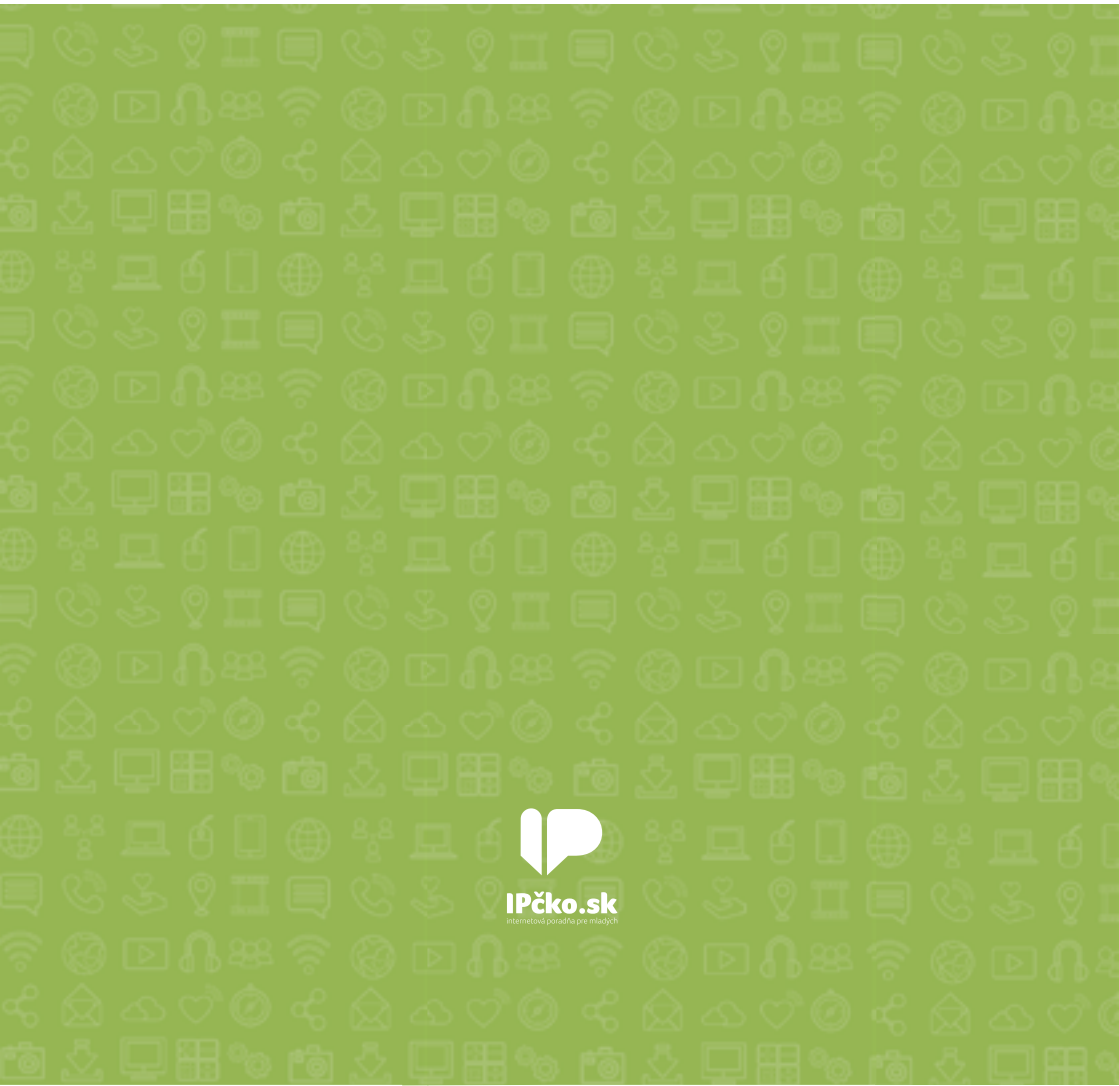
**Prvé vydanie**

**Poččet strán:** 356

**Formát:** A5

**Náklad:** 150 ks

**ISBN** 978-80-971933-8-6



**IPčko.sk**  
internetová poradňa pre mladých

**978-80-971933-8-6**