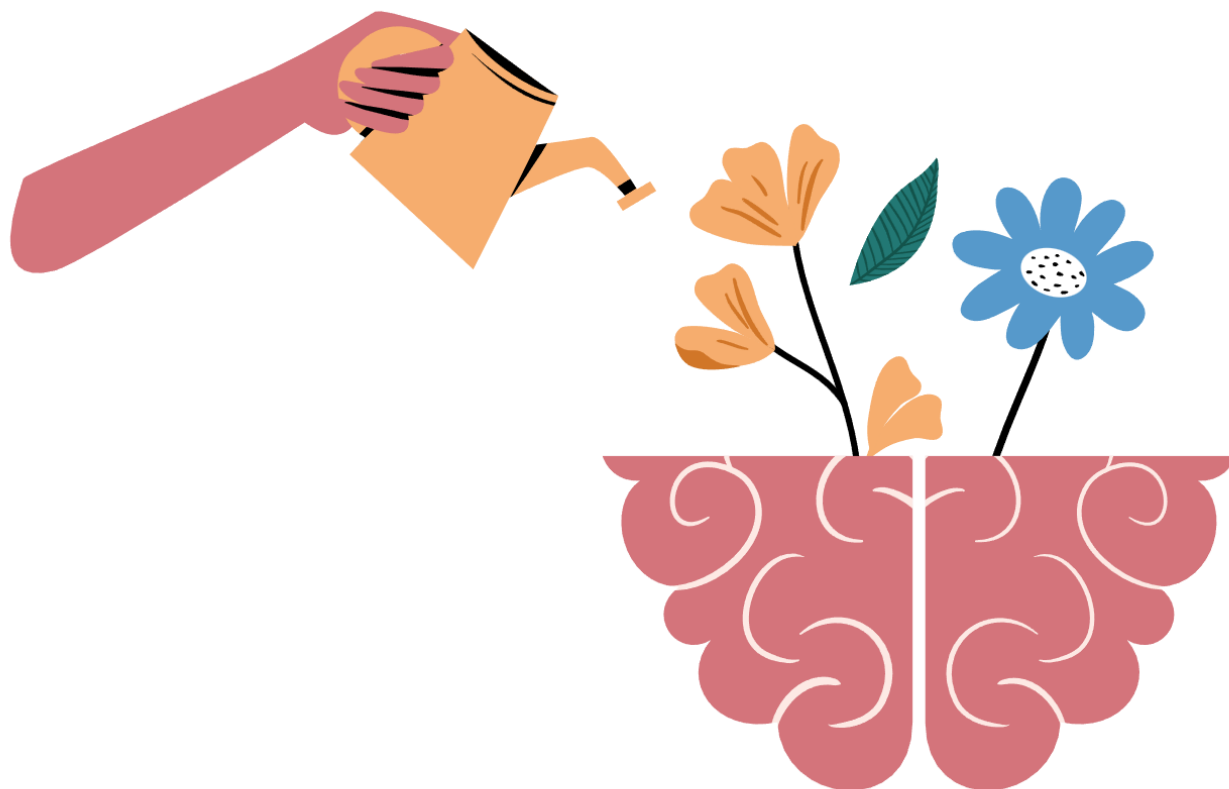




PANEURÓPSKA VYSOKÁ ŠKOLA



IPV Inštitút priemyselnej výchovy



PODPORA A ROZVOJ DUŠEVNÉHO ZDRAVIA V ŠKOLÁCH

Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie

Eva Gajdošová
(ed.)

2023



IPV Inštitút priemyselnej výchovy

a

Fakulta psychológie PEVŠ

**PODPORA A ROZVOJ
DUŠEVNÉHO ZDRAVIA
V ŠKOLÁCH**

Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie

**Eva Gajdošová
(Ed.)**

Žilina 2023

Financované z projektu ERASMUS+ “Supporting teachers to face the challenge of distance teaching”

CIP

Podpora a rozvoj duševného zdravia v školách.

Eva Gajdošová (Ed.) – 1.vydanie –

Žilina: IPV Inštitút priemyselnej výchovy, 2023. – 270 s.

- Duševné zdravie
- Sociálno-emocionálne zdravie
- Reziliencia
- Prevencia
- Intervencia

Autori: kolektív autorov

Editor: prof. PhDr. Eva Gajdošová, PhD.

Recenzenti: doc. PhDr. Miroslava Szárková, PhD.
doc. PhDr. Lada Kaliská, PhD.
prof. PhDr. Tomáš Sollár, PhD.

Za odbornú, obsahovú, jazykovú a štylistickú úpravu príspevkov zodpovedajú autori.
Rukopis vo vydavateľstve neprešiel redakčnou a jazykovou úpravou.

ISBN 978-80-89902-30-9

O B S A H

PRÍHOVOR EDITORA.....	5
-----------------------	---

MEDZINÁRODNÉ SKÚSENOSTI

Sergio Di Sano & Paolo D'Elia EXPLORING THE IMPACT OF SOCIAL MEDIA USE ON MENTAL HEALTH IN ADOLESCENTS. BENEFITS, RISKS, AND THE ROLE OF SCHOOLS AND SCHOOL PSYCHOLOGISTS	8
---	---

PODPORA A ROZVOJ DUŠEVNÉHO ZDRAVIA MLADEJ GENERÁCIE

Eva Szobiová, Lucia Kubalová KLÍMA ŠKOLY A SEBAÚČINNOSŤ AKO ČINITELE DUŠEVNÉHO ZDRAVIA ADOLESCENTOV.....	21
Henrieta Roľková, Tereza Bartová VYTRVALOSŤ A RIZIKOVÉ SPRÁVANIE U STREDOŠKOLÁKOV	34
Mária Bačíková THE ROLE OF SCHOOL AND CLASS IN ADOLESCENT DEVELOPMENT	41
Erik Radnóti, Dóra Szabó WELLBEING AND SELF-ESTEEM OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS	49
Henrieta Roľková, Nicole Trpišová RIZIKOVÉ SPRÁVANIE A REZILIENCIA ŽIAKOV ZŠ	56
Marta Horňáková DISKRÉTNE ZDROJE STRESU V ŠKOLE.....	63
Oľga Orosová, Jozef Benka THE UNPLUGGED PROGRAM AND THE TRENDS IN ALCOHOL CONSUMPTION AMONG ADOLESCENTS	71
Anna Janovská PSYCHOLOGICKÁ ANALÝZA EXTERNALIZOVANÝCH FORIEM PROBLÉMOVÉHO SPRÁVANIA DOSPIEVAJÚCICH.....	82
Janka Nováková, Oľga Orosová ŠKOLSKÁ PREVENCIA UŽÍVANIA DROG V KONTEXTE COVID-19.....	92
Marek Madro, Zuzana Juránková FENOMÉN ONLINE VÝZIEV U MLADÝCH ĽUDÍ - VÝSLEDKY PRIESKUMU.....	99
Beata Gajdošová ŽIAKMI VNÍMANÁ SOCIÁLNA OPORA DOSPELÝCH V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ VO VZŤAHU K UŽÍVANIU LEGÁLNYCH DROG DOSPIEVAJÚCIMI.....	112
Katarína Banárová, Michal Čerešník ROZDIELY V PRODUKCII RIZIKOVÉHO SPRÁVANIA DOSPIEVAJÚCICH VO VZŤAHU K TYPU ŠKOLY	121
Beáta Dvorská, Lucia Makúchová VZŤAH VÝCHOVNÝCH ŠTÝLOV A SOCIÁLNEJ ATMOSFÉRY V RODINÁCH	131

Veronika Mihaliková, Mária Dėdov VZTAH PORUCHY INTERNETOVÉHO HRANIA, VYBRANÝCH DEVIANTNÝCH FAKTOROV A PERCIPOVANÉHO OHROZENIA KORONAVÍRUSOM U ADOLESCENTOV.....	141
Katarína Hannelov, Tamara Jenčová ODRAZ PANDÉMIE COVID-19 V DUŠEVNOM ZDRAV ŠTUDENTOV VYSOKÝCH ŠKÔL.....	150
Michal erenik, Miroslava erenikov HÚŽEVNATOSŤ DOSPIEVAJÚCICH A JEJ VZTAH K VNÍMANÝM RODIČOVSKÝM ŠTÝLOM.....	158
Martin Nosko DUEVN ZDRAVIE V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ V KONTEXTE SVETLA	167
Petra Lajčiaková (EDUKAN) REZILIENCIA – JEDNA Z CIEST KU ZDRAVEJ ŠKOLE VYSKUMN INŠPIRÁCIE.....	178
Dušan Fbik PSYCHOLÓG DO KAŽDEJ ŠKOLY... STAI TO?.....	185
<u>PODPORA A ROZVOJ DUEVNHO ZDRAVIA PEDAGOGICKÝCH A ODBORNÝCH ZAMESTNANCOV</u>	
Miron Zelina MULTIDIMENZIONLNY MODEL PSYCHICKÉHO WELL-BEING	191
Daniel Lenghart, Michal erenik SVETL TRIÁDA. VEKOV A POHLAVN ROZDIELY V OSOBNOSTNÝCH CHARAKTERISTIKÁCH DOSPELÝCH.....	199
Lucia Pašková, Lada Kalisk FUTURE TEACHER’S LEADERSHIP PRACTICES AND THEIR SELF-ESTEEM	207
Denisa Newman PRACOVN SPOKOJNOSŤ UČITEĽOV POČAS PANDÉMIE COVID 19	216
Radomír Durdak FAKTORY OVLIVNUJCI DUEVN ZDRAV SOCILNYCH PRACOVNÍKŮ	220
Petra Klastová Pappová JE SYNDRÓM VYHORENIA CHOROBOU Z POVOLANIA?.....	228
Silvia Majerakov Albertová, Katarína Pavlů VIMAVOS A PREIVANIE STRESU PEDAGÓGOV ZÁKLADNÝCH A STREDNÝCH ŠKÔL.....	236
Kristína Kurajdová Trnovcová VYHORENIE VO VZTAHU K PRACOVNEJ ZÁŤAŽI A OPTIMIZMU	245
Lucia Smrekov, Eva Gajdošová OPTIMIZMUS A POSTOJE UČITEĽOV K DUŠEVNÉMU ZDRAVIU, PROFESII UITEA A EDUKÁCII	252
Eva Gajdošová POZITÍVNY MODEL SLOVENSKEJ ŠKOLY V KONTEXTE APLIKÁCIE POZITÍVNEJ PSYCHOLÓGIE A PODPORY DUEVNHO ZDRAVIA.....	261

PRÍHOVOR EDITORA

Fakulta psychológie Paneurópskej vysokej školy zorganizovala v marci 2023 medzinárodnú vedeckú konferenciu z príležitosti ukončenia 3-ročného medzinárodného projektu ERASMUS+ „Podpora učiteľov čeliť výzve dištančného vzdelávania“ s koordináciou kolegov z Lotyšska a v spolupráci s partnermi z Litvy a zo Slovenska – prof. Ilze Briška, prof. Guna Svence a Prof. Ala Petrulyté, a pracovníkov z Fakulty psychológie PEVŠ z názvom „**Podpora a rozvoj duševného zdravia v školách**“

O duševnom zdraví sa začalo intenzívne hovoriť až na prahu 3. milénia. V roku 2001 zverejnila Svetová zdravotnícka organizácia (WHO) správu, v ktorej podčiarkla, že duševné zdravie ľudí, ktoré sa doteraz dlhodobo zanedbávalo, je pre celkový well-being jednotlivcov, spoločností aj krajín rozhodujúce. A v roku 2005 až 52 členských štátov WHO - Európsky región podporilo Akčný plán pre duševné zdravie, čím deklarovalo podporu pozitívnemu duševnému zdraviu občanov a budovaniu partnerstiev medzi sektormi aj v tejto oblasti. Následne v tom istom roku Európska komisia vypracovala materiál Green Paper/Zelená kniha, v ktorom položila eminentný dôraz na podporu a posilňovanie duševného zdravia občanov Európy prostredníctvom prevencie a preventívnych programov. Sú to aj školy, v ktorých mladí ľudia trávajú väčšinu svojho času, a teda, ako sa hovorí v dokumente, školy sú pre preventívne aktivity kruciálne. Čo je pre nás psychologov zvlášť cenné - dokument zdôrazňuje, že treba posilňovať protektívne faktory duševného zdravia, akými sú najmä sociálna opora, emocionálne a sociálne kompetencie, reziliencia, sebadôvera, zdravé sebadomie .

Na tieto dokumenty následne nadviazala aj vláda SR. Uznesenie vlády SR č. 11/2008 obsahuje Štátnu politiku zdravia v SR koncipovanú v súlade s platnými medzinárodnými dokumentmi. Hlavným cieľom Štátnej politiky zdravia je nasmerovať záujmy a snahy všetkých zložiek spoločnosti na:

- ❖ zdravie ako základné ľudské právo
- ❖ zdravie ako kľúčový faktor rozvoja spoločnosti
- ❖ vytváranie prostredí, v ktorom budú mať občania zaručené podmienky na podporu a ochranu svojho zdravia a na dostupnosť a rovnosť v jej poskytovaní.

Snahou Ministerstva zdravotníctva aj školstva SR je uplatňovať princíp zdravia vo všetkých politikách, a teda spolupracovať pri tvorbe a presadzovaní štátnej politiky zdravia so všetkými sektormi, včítane školstva, na dosiahnutie stanovených cieľov.

Dobrá škola – to sú nielen nové vedomosti získané novými postupmi a prístupmi, to je aj dobrá kooperácia učiteľ - rodič, kvalitné medziľudské vzťahy v škole, efektívny personálny manažment, podporujúca sociálna klíma v triedach, výchova humánnych postojov, hodnôt, názorov na život, učenie sa zvládať stres a správne riešiť konflikty, a výchova takých osobnostných kvalít akými sú altruizmus, tolerancia k odlišnostiam, súdržnosť, spolupráca, láska k blížnemu, odpúšťanie, rešpektovanie inakosti a dobrá sociálna komunikácia.

Nastal už čas vytvárať, podporovať a rozvíjať v škole priestor, kde chodia deti radi, kde nachádzajú príjemné nestresové prostredie, kde si s radosťou osvojujú nové poznatky, kde sa dodržiava rešpekt voči učiteľom a žiakom, kde je tento vzťah založený na porozumení, dôvere, úprimnosti, partnerstve, kde učitelia idú príkladom, kde je **dôraz položený na podporu a rozvoj duševného zdravia žiakov a pracovníkov školy.**

prof. PhDr.Eva Gajdošová, PhD.

MEDZINÁRODNÉ SKÚSENOSTI

EXPLORING THE IMPACT OF SOCIAL MEDIA USE ON MENTAL HEALTH IN ADOLESCENTS

BENEFITS, RISKS, AND THE ROLE OF SCHOOLS AND SCHOOL PSYCHOLOGISTS

Sergio Di Sano & Paola D'Elia

“G. D'Annunzio” University of Chieti- Pescara

sergio.disano@unich.it

Abstract: *This paper offers an exploratory review of the literature regarding the impact of social media use on adolescents' mental health, with a focus on school psychologists as the intended audience. The paper is organized into four main parts. The first section examines the effects of social media use on adolescent psychological development, with a particular emphasis on identity construction and social relationships. In the second section, we explore the problematic effects of social media use, highlighting its potential to exacerbate anxiety and depression. The third section explores the affordances and impacts of different social media platforms, including WhatsApp, Facebook, Instagram, and TikTok. Finally, the last section highlights the importance of promoting mindful social media use and media education and discusses the role of school psychologists in this process. Although social media offers potential benefits for adolescent development, it also poses risks to mental health. Therefore, it is essential for school psychologists to work alongside teachers to promote the critical and conscious use of digital media among students.*

Keywords: *social media, adolescents' mental health, identity construction, social relationships, media education, school psychologists*

INTRODUCTION

Adolescence is a developmental stage marked by profound transformations, and it is subject to the impact of rapid societal changes, particularly in the domain of technology. Concerns have emerged regarding the potential effects of digital media on adolescent health, making it crucial to establish a clear definition of the term "digital media," which pertains to instruments used to store and exchange digital information. Given the salience of peer interactions during adolescence, it is expected that digital media will be employed for social purposes. Among digital media, "social media" are particularly important, including social networking sites (such as Snapchat, WeChat, Instagram, and Facebook), messaging tools (such as Facebook Messenger, WhatsApp, Telegram), online forums and communities, video and image-sharing platforms (such as YouTube and TikTok), and socially-oriented video games. These tools allow users to interact online in real-time and asynchronously (Nesi et al, 2022). Here, we will use the terms "social media" (SM) and "social network sites" (SNS) interchangeably, as the literature uses both, without a clear distinction.

The impact of social media use (SMU) on adolescent health remains a controversial issue, with a recent meta-review of 25 different types of reviews failing to reach a sole conclusion (Valkenburg

et al, 2022). Some reviews have identified an association between social media use and higher levels of ill-being, while others have found an association with well-being. For example, a meta-analysis reported a small but significant positive correlation between adolescent social media use and depressive symptoms (Vie et al 2020); while another meta-analysis found a positive association of SNS usage with both positive and negative indicators of mental health (Yin et al 2019). Some of these reviews have also confounded the associations of general time spent with SM with SMU problems, which is problematic because SMU is a phenomenon that involves more than spending a lot of time with SM. In fact, time spent with SM explains only 6% of the issue (Valkenburg et al 2022). Problematic SMU is characterized by long-lasting concern about SM, inability to stop using SM, and persistent neglect of one's health (e.g. lack of sleep) and important areas of life (e.g. family, friends, homework). One of the crucial aspects highlighted in the reviews analyzed by Valkenburg and colleagues (2022) is that the 25 reviews reached a consensus that the evidence supporting their conclusions is primarily derived from cross-sectional studies, which limits the ability to establish causal relationships. Other gaps were identified related to the lack of attention to mediators to explain the association of SMU with mental health. and the lack of attention to risk and protective factors that may uncover which adolescents are particularly susceptible to the effects of SMU. Another problem that emerged concerns the importance of clearly defining what is meant by SMU. Such imprecise definitions can significantly hinder our understanding of the effects of SMU on mental health because different types of SMU can lead to different effects on mental health outcomes. For example, time spent on SNS is associated with higher levels of depression, while emotional connection to SNS ("usage intensity") and number of friends on SNS are not correlated with depression (Valkenburg et al 2022).

The influence of social media on adolescents' development

This section explores the impact of social media on adolescent development, specifically focusing on two areas: identity development and social relationships. Some studies suggest that social media can have positive effects on adolescent identity development. For instance, social media platforms can provide teenagers with a safe space to experiment and express different aspects of themselves, promoting authenticity and self-acceptance. Additionally, social media use can increase self-esteem and confidence, as well as facilitate connections with others who share similar interests and values. However, it is important to acknowledge that the benefits of social media on identity development are contingent upon how teenagers use these platforms and the social context in which they operate.

Valkenburg and Peter (2008) conducted a study on the effects of online identity experimentation on social competence and self-concept unity in Dutch adolescents. The findings indicated that adolescents who frequently experimented with their identity on the internet communicated more

with people of different ages and cultural backgrounds, which positively impacted their social competence. However, it did not affect their self-concept unity. Lonely adolescents used the internet more to experiment with their identity, and their social competence benefited from it. The study emphasizes the importance of social media in shaping our social lives, enabling identity expression and exploration, and connecting individuals with others. Gündüz (2017) found that social media enables individuals to express, explore, and experiment with their identities, allowing them to showcase their traits and dispositions to a wider audience, experiment with different aspects of their identities, and find new communities for identification. Moreover, social media permits individuals to present different versions of themselves to various audiences, providing them with a sense of control over how they are perceived by others. Brandtzaeg & Chaparro-Domínguez (2020) suggest that social media activity can serve as a tool for tracking identity development over time, emphasizing the importance of individuals being aware of the potential long-term impact of their social media activity on their digital footprints and overall identity.

The interpersonal-connection-behaviors framework proposed by Clark et al. (2018) suggests that the impact of social network use on individuals' well-being is dependent on their goals and behaviors. When the use of social networks focuses on enhancing interpersonal connections, such as maintaining existing relationships, seeking emotional support, or forming new relationships, it is associated with positive outcomes like increased social support, improved well-being, and reduced loneliness. However, if the use of social networks does not promote interpersonal connections, such as by engaging in excessive self-promotion or passive browsing, the consequences are more complex and potentially negative, including increased feelings of envy or social comparison, reduced social skills, and increased risk of addiction or problematic use. Thus, the framework emphasizes the importance of considering individuals' motivations and behaviors when investigating the effects of social network use on their well-being and suggests that promoting interpersonal connection may be a crucial factor in fostering positive outcomes. The use of social media tools by adolescents has significantly altered the landscape of peer interactions, presenting both risks and opportunities for the acquisition of developmental competencies.

Nesi et al (2018a, 2018b) introduce a transformation framework to guide future work on social media use and peer relations, drawing on prior conceptualizations of social media as a distinct interpersonal context. The authors argue that social media transforms adolescent peer relationships in five key ways. In the first, “changes in frequency or immediacy of experiences”, social media allows adolescents to communicate with their peers more frequently and quickly, with the possibility of instant messaging and notifications. For example, a teenager can send a message to a friend on Snapchat and get an immediate response. In the second, “amplification of experiences and demands”, social media can amplify the effects of peer experiences, both positive and negative. For

example, a post that is liked or shared by many people can increase the visibility and impact of the original content, creating a ripple effect. In the third, “alteration of the qualitative nature of interactions”, social media can alter the nature of peer interactions, creating new forms of communication that may differ from face-to-face interactions. For example, emojis and GIFs can be used to express emotions that may be difficult to convey through text alone. In the fourth, “facilitation of new opportunities for compensatory behaviors”, social media can create new opportunities for peer interactions that may not have been possible before. For example, a teenager can join a group chat with friends from different parts of the world to discuss shared interests. In the fifth, “creation of entirely novel behaviors”, social media can create entirely new forms of behavior and social norms that did not exist before. For example, the use of hashtags to categorize posts and facilitate online conversations is a behavior that has emerged with the rise of social media. They offer an illustration of the framework applied to adolescents’ dyadic friendship processes, reviewing existing evidence and providing theoretical implications.

The problematic effects of social media use on adolescent mental health

The impact of social media on adolescent well-being has become a priority, with increasing concerns about mental health problems. Social media has been described as a 'double-edged sword,' enabling people to express thoughts and feelings and receive social support, while also being linked to psychological problems. Various studies show a meaningful relationship between social media use and depression, psychological distress, and anxiety. Contributory factors include impaired sleep, sedentary behavior, and multitasking, all of which may have a deleterious effect on mental health. However, some activity, such as posting selfies, may be misconstrued as abnormal and is considered a social norm. Education about the proper use of social media and realistic expectations is crucial for adolescents (Keles et al 2020).

The relationship between social media use and mental health is influenced by factors such as social support and social comparison. Studies suggest that social media use can improve mental health by strengthening existing bonds and forming new friendships, which reduces social isolation and loneliness (Seabrook et al. 2016). However, the quality of social support is more important than quantity. Adolescents tend to compare themselves to others to assess their abilities, which can have an impact on their mental health. The impact may differ depending on whether they engage in downward or upward social comparison. Negative online interactions and passive Facebook use have been linked to depression and anxiety.

A systematic review of Keles et al (2020) has synthesized evidence on the relationship between social media use and depression, anxiety, and psychological distress in adolescents. The authors searched multiple databases and found 13 eligible studies, of which 12 were cross-sectional. Findings were classified into four domains of social media: time spent, activity, investment, and

addiction. All domains were found to be correlated with depression, anxiety, and psychological distress. However, the authors note that methodological limitations of cross-sectional design, sampling, and measures should be taken into consideration, and suggest that qualitative inquiry and longitudinal cohort studies could shed light on the

Social platforms and relationship transformation

Nowadays, social networks play a crucial role in managing the relational life of individuals. According to Danah Boyd and Nicole B. Ellison (2007), all social networks possess three key characteristics: a virtual space in which it is possible to create a personal profile accessible to other users; a users' directory that allows getting in contact with other members of the social network; analysis of some functions of the platform, such as messages sent and received and the connections of other users. Every activity within the social platform is immediately visible to other users, with effects that are not limited to the online experience but also spread when the user is offline. Every behavior adopted on social media represents a more or less implicit process of social comparison, which goes toward constructing a user's social identity.

Lieberman and Schroeder (2020) identified four structural variations in online interaction which may impact how online communication affects real-world relationships: *Fewer nonverbal cues*: online communication often provides fewer nonverbal cues than in-person interaction, such as facial expressions, tone of voice, and body language. Online communication can lead to misinterpretations or misunderstandings and may impact the development of trust and emotional rapport between individuals. *Greater anonymity*: online communication can often provide greater anonymity than face-to-face interaction, as users can use pseudonyms or hide their identity. Anonymity can facilitate more honest and open communication in some cases but can also lead to negative behaviors, such as cyberbullying or harassment. *More opportunity to form new social ties and bolster weak ties*: online communication can provide more opportunities to form new ones or strengthen weak ties, particularly with individuals who are geographically distant or not readily accessible in the real world. Strong ties can enhance feelings of social support and belonging and contribute to developing new relationships. *Wider dissemination of information*: online communication can facilitate the rapid and widespread dissemination of information, which can be beneficial for communication and the exchange of ideas but can also lead to the spread of misinformation or harmful content. These structural variations compared to offline interaction can impact how online communication affects real-world relationships and highlight the need to consider the specific context and circumstances in which online communication is used. Nevertheless, Lieberman & Schroeder (2020) observed that online and offline lives often intersect, and online engagement can have both positive and negative effects on offline interaction. According to the authors, online engagement can disrupt offline interaction when it leads to excessive use of

technology or online communication, which can take time away from face-to-face interaction and social connection. This can result in feelings of loneliness, social isolation, and disconnection from others in the real world. On the other hand, the study also found that online engagement can enhance offline interaction when it is used in ways that support and facilitate face-to-face interaction.

WhatsApp

Online communication, including instant messaging, using apps like WhatsApp has become a crucial part of individuals' everyday life. Blabst (2017) observed that a high number of WhatsApp single chats is positively correlated with perceived communication profundity, suggesting that people who have more individual chats on WhatsApp feel that their conversations are more meaningful and deeper. However, the study also found that a high number of individual chats on WhatsApp were associated with perceived stress and waste of time.

According to George & Russel (2018) the more time adolescents spend using digital technologies, the more likely they are to experience symptoms of ADHD and CD, such as hyperactivity, impulsivity, and difficulty following rules or behaving appropriately in social situations. Bernal-Ruiz (2022) suggested that in the context of WhatsApp use, individuals who are more impulsive may be more likely to engage in excessive and potentially harmful use of the platform.

Instant messaging platforms have been increasingly utilized for educational purposes. According to Çetinkaya (2017), the use of WhatsApp in particular has been linked to positive effects on academic achievement by promoting communication, collaboration, and access to educational resources. The author suggests that the platform can serve as a valuable tool in enhancing the learning experience of students, as well as fostering a sense of community and facilitating the formation of learning communities (Stone & Logan, 2018; Abed, 2021).

Facebook

The relationship between Facebook use and mental health and well-being is a topic of debate in the literature. While some studies suggest that using Facebook can have negative effects on mental health and well-being, such as depression and anxiety (Kelly et al., 2018; Keles et al., 2019), others have found no such relationship, or have even found a positive association between Facebook use and positive mental health outcomes, such as self-esteem and social support (Indian & Grieve, 2014). Additionally, the relationship between Facebook use and mental health and well-being may depend on various factors, such as age, gender, frequency of use, motives for using Facebook, and the specific features of the platform being used.

Therefore, it is important to consider the context and motivations behind Facebook use when studying its effects on mental health and social well-being.

According to Teppers et al. (2014), the motives behind using Facebook may play an important role in determining its effects on social skills and peer-related loneliness: using Facebook to make new friends can provide opportunities for social interaction and the development of social skills that may positively affect the well-being of individuals, while using Facebook to compensate for poor social skills may lead to feelings of loneliness and social isolation over time.

Instagram

Instagram is a social media platform that allows users to create, share, and discover visual content such as photos and videos. Instagram users can also share content in other formats, like Instagram Stories and IGTV. Users can also explore content on the platform by searching for specific hashtags, browsing popular posts, or following suggested accounts. Instagram provides a space for users to express themselves, connect with others, and discover new content from around the world.

According to Faelens et al., (2021) increased Instagram use is associated with greater social comparison, which can lead to negative body image and disordered eating behaviors. These outcomes are all related to mental health and can have significant negative impacts on individuals' well-being. Trifiro (2018) suggests that individuals who use Instagram more frequently and spend more time on the platform tend to have lower levels of self-esteem and well-being compared to those who use it less frequently. Specifically, individuals who spend more time on Instagram have lower levels of body satisfaction (Ahadzadeh et al., 2017).

Lee et al., (2015) described five primary social and psychological motives (social interaction, archiving, self-expression, escapism, and peeking) that are related to different aspects of users' well-being such as their social connectedness, self-expression, and mood. These five motives can positively impact users' well-being by fulfilling their social, psychological, and emotional needs, depending on the frequency of use of the platform (Trifiro, 2018).

According to Lee et al., (2015) *Social Interaction* satisfies the desire for social contact, communication, and relationships with others, providing individuals with a sense of belonging, support, and social validation. *Archiving* facilitates users to organize their memories and experiences, which can help them express themselves creatively and showcase their individuality, contributing to a sense of personal meaning and coherence, and a greater sense of self-expression and identity. *Self-expression* through photos and captions can help users communicate their emotions, values, and identity, improving well-being by providing a means of personal reflection, self-discovery, and self-actualization. *Escapism* by looking at beautiful and inspiring images can help users relax, de-stress, and experience positive emotions, providing users with a sense of

novelty and excitement. *Peeking* and observing the lives of others may lead to experiencing social comparison and envy, contributing to a distorted sense of reality and an unrealistic view of others' lives, which can lead to feelings of inadequacy and low self-esteem.

TikTok

TikTok is a viral social media platform, especially among adolescents. This platform allows users to create and share short-term videos.

According to Montag, Yang, and Elhai (2021), individuals utilize TikTok for entertainment, social connection, self-expression, and coping with negative emotions, such as boredom or anxiety. Certain personality traits, such as extraversion and openness to experience, are associated with higher levels of TikTok use (Montag et al., 2021).

Guo (2022) explored the role of TikTok in shaping teenagers' perceptions of themselves and their relationships with others, as well as the app's impact on mental health outcomes such as anxiety and depression, finding that TikTok can have both positive and negative influences on teenagers. If, on the one hand, teens may find social support as well as the opportunity for creative self-expression in new and exciting ways, on the other hand, particularly in terms of mental health and self-esteem, users may feel pressure to present a "perfect" image of themselves, which can lead to feelings of inadequacy and self-doubt. Some participants also experience cyberbullying or harassment on the platform, which can severely impact mental health.

Nevertheless, according to Guo (2022), the app has the potential to be used in creative and innovative ways to support learning and promote critical thinking skills among young people. TikTok can help young people develop the skills needed to evaluate information and make informed decisions. In fact, "edu-tokkers" (users who create content focused on education and learning), are gaining great popularity on the platform. These users can create short, engaging videos that present information in a fun and accessible way, making learning more enjoyable and engaging for young people.

Promoting a mindful use of social media

Social media platforms can enhance mental and emotional well-being. Users may set limits, setting the amount of time they are willing to spend on that platforms; create a schedule for when to use them; unfollow or mute negative accounts; practice self-awareness, recognizing how social media usage affects their emotional state; take regular breaks to recharge and refocus attention on other aspects of life. According to Maharani (2021), taking control of social media usage can effectively promote a mindful use of social platforms, which may benefit individual and social well-being.

Media education may help individuals become more critical consumers of social media. By providing education on media literacy and digital citizenship, individuals can learn to navigate social media more mindfully. Understanding how social media works and how it is designed to capture and hold attention may help to critically evaluate the information and messages users encounter on the platforms. Discussing the impact of social media on mental health and well-being may provide strategies to balance online and offline activities.

According to Beemt, Thurlings & Willems (2020), social media can enhance student engagement, foster communication and collaboration, and promote critical thinking and digital citizenship. By incorporating media education into curriculums and providing resources and support, educators can help individuals become more mindful users of social media and promote positive mental and emotional well-being. When used in the classroom, social media may enhance students' engagement, as educators can create polls and quizzes or host discussion forums; foster communication and collaboration among students and teachers outside the classroom through online communities; promote critical thinking, encouraging students to evaluate sources, analyze information, and think critically about the content they encounter online; develop social citizenship learning about responsible social media use, online safety, and privacy; connect students with real-world issues, such as global events, political issues, and social justice movements.

Overall, social media can be a valuable resource for teaching and learning in the classroom. It can enhance student engagement, facilitate communication and collaboration, promote critical thinking and digital citizenship, and connect students with real-world issues.

School psychologists may also play a crucial role in promoting mindful use of social media among students providing education, encouraging social media breaks, facilitating discussions, collaborating with educators, and providing resources and support. By doing so, school psychologists can help students develop healthy habits regarding social media use and promote positive mental and emotional well-being. School psychologists can inform students about the potential risks associated with social media use, such as cyberbullying and online harassment, and provide strategies for how to navigate these situations; encourage students to take regular breaks from social media to promote self-care and reduce the negative effects of excessive social media use; facilitate discussions with students on how social media may affect mental health and well-being; collaborate with educators to integrate social media into classroom instruction in a way that promotes critical thinking, digital citizenship, and responsible social media use (Hamm et al., 2015; Vandewater et al., 2019; Raudsepp and Kais, 2019).

CONCLUSIONS

Adolescence is a critical period of development marked by significant physical, emotional, and social changes. Social media has become an important part of adolescent life, providing opportunities for social connection, self-expression, and identity construction. However, excessive or problematic use of social media can also have negative consequences for mental health and well-being. Excessive social media use can lead to negative outcomes such as cyberbullying, social comparison, and the development of unrealistic expectations of oneself and others. This can result in anxiety, depression, and decreased self-esteem, which can negatively impact academic performance and overall well-being. Schools and psychologists play an important role in promoting responsible social media use and supporting adolescent mental health. This can be achieved through media education, which teaches students how to critically evaluate and use social media, as well as through psychological support and intervention for students who experience negative consequences from social media use. School psychologists, in particular, can provide valuable resources and support to students, but they must be adequately trained to address the unique challenges posed by social media.

Social media use is a double-edged sword, providing both benefits and risks for adolescent mental health and well-being. The responsibility of schools, teachers, and psychologists is to promote responsible social media use and support students' well-being. By providing media education and psychological support, schools can help adolescents navigate the complex social media landscape and minimize the negative impact on mental health.

REFERENCES

- Abed, L. G. (2021). Motivation for WhatsApp use among Students at the University of Jeddah. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*, 64(64), 324-309.
- Ahadzadeh, A. S., Pahlevan Sharif, S., Ong, F. S., & Khong, K. W. (2017). The effect of social media on body image: A review. *Journal of Critical Reviews in Eukaryotic Gene Expression*, 27(3), 247-252.
- Bernal-Ruiz, C., & Rosa-Alcázar, A. I. (2022). The Relationship Between Problematic Internet Use, WhatsApp and Personality. *Europe's Journal of Psychology*, 18(1), 6. Instagram and WhatsApp use on behavior. *Annals of Medical Physiology*, 6(1), 1-7.
- Blabst, N., & Diefenbach, S. (2017, July). *WhatsApp and Wellbeing: A study on WhatsApp usage, communication quality and stress*. In Proceedings of the 31st International BCS Human Computer Interaction Conference (HCI 2017) 31 (pp. 1-6).
- Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of computer mediated Communication*, 13(1), 210-230.
- Brandtzaeg, P. B., & Chaparro-Domínguez, M. Á. (2020). From youthful experimentation to professional identity: Understanding identity transitions in social media. *Young*, 28(2), 157-174.

- Cetinkaya, L. (2017). The impact of WhatsApp use on success in education process. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(7).
- Clark, J. L., Algoe, S. B., & Green, M. C. (2018). Social network sites and well-being: The role of social connection. *Current Directions in Psychological Science*, 27(1), 32-37.
- Faelens, L., Hoorelbeke, K., Cambier, R., van Put, J., Van de Putte, E., De Raedt, R., & Koster, E. H. (2021). The relationship between Instagram use and indicators of mental health: A systematic review. *Computers in Human Behavior Reports*, 4, 100121.
- George, M. J., Russell, M. A., Piontak, J. R., & Odgers, C. L. (2018). Concurrent and subsequent associations between daily digital technology use and high-risk adolescents' mental health symptoms. *Child development*, 89(1), 78-88.
- Gündüz, U. (2017). The effect of social media on identity construction. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 8(5), 85.
- Guo, S. (2022). Exploring the impact of TikTok on teenagers' mental health: A qualitative study. *Computers in Human Behavior*, 126, 107120. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.107120>
- Hamm, M. P., Newton, A. S., Chisholm, A., Shulhan, J., Milne, A., Sundar, P.,... & Hartling, L. (2015). Prevalence and effect of cyberbullying on children and young people: A scoping review of social media studies. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 54(10), 757-762.
- Indian, M., & Grieve, R. (2014). When Facebook is easier than face-to-face: Social support derived from Facebook in socially anxious individuals. *Personality and individual differences*, 59, 102-106.
- Ivie, E. J., Pettitt, A., Moses, L. J., & Allen, N. B. (2020). A meta-analysis of the association between adolescent social media use and depressive symptoms. *Journal of affective disorders*, 275, 165-174.
- Keles, B., McCrae, N., & Grealish, A. (2020). A systematic review: the influence of social media on depression, anxiety and psychological distress in adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 79-93.
- Kelly, Y., Zilanawala, A., Booker, C., & Sacker, A. (2018). Social media use and adolescent mental health: Findings from the UK Millennium Cohort Study. *EClinicalMedicine*, 6, 59-68.
- Kross, E., Verduyn, P., Demiralp, E., Park, J., Lee, D. S., Lin, N., ... & Ybarra, O. (2013). Facebook use predicts declines in subjective well-being in young adults. *PloS one*, 8(8), e69841.
- Lee, S. Y., Kim, M. S., & Lim, Y. J. (2015). Young adults' motivations for using Instagram: Association with emotional well-being and life satisfaction. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 18(12), 684-689.
- Lieberman, A., & Schroeder, J. (2020). Two social lives: How differences between online and offline interaction influence social outcomes. *Current opinion in psychology*, 31, 16-21.
- Montag, C., Yang, H., & Elhai, J. D. (2021). On the psychology of TikTok use: A first glimpse from empirical findings. *Frontiers in public health*, 9, 641673.
- Nesi, J., Choukas-Bradley, S., & Prinstein, M. J. (2018). Transformation of adolescent peer relations in the social media context: Part 2—application to peer group processes and future directions for research. *Clinical child and family psychology review*, 21, 295-319.
- Nesi, J., Telzer, E.H., Prinstein, M.J. 2022. (Introduction) *Handbook of adolescent digital media use and mental health*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.

- Raudsepp, M., & Kais, K. (2019). Effects of social media literacy education on attitudes towards social media among young people in Estonia. *Computers in Human Behavior*, 93, 264-273.
- Seabrook, E. M., Kern, M. L., & Rickard, N. S. (2016). Social networking sites, depression, and anxiety: a systematic review. *JMIR mental health*, 3(4), e5842.
- Stone, S., & Logan, A. (2018). Exploring students' use of the social networking site WhatsApp to foster connectedness in the online learning experience. *Irish Journal of Technology Enhanced Learning Ireland*, 3(1), 42-55.
- Teppers, E., Luyckx, K., Klimstra, T. A., & Goossens, L. (2014). Loneliness and Facebook motives in adolescence: A longitudinal inquiry into directionality of effect. *Journal of adolescence*, 37(5), 691-699.
- Trifiro, B. (2018). *Instagram use and its effect on well-being and self-esteem*.
- Valkenburg, P. M., Meier, A., & Beyens, I. (2022). Social media use and its impact on adolescent mental health: An umbrella review of the evidence. *Current opinion in psychology*, 44, 58-68.
- Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2008). Adolescents' identity experiments on the Internet: Consequences for social competence and self-concept unity. *Communication research*, 35(2), 208-231.
- Vandewater, E. A., Park, S. E., & Lee, S. J. (2019). Does the intensity of online social media use affect social connectedness or social anxiety? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 62, 38-44.
- Yin, X. Q., de Vries, D. A., Gentile, D. A., & Wang, J. L. (2019). Cultural background and measurement of usage moderate the association between social networking sites (SNSs) usage and mental health: a meta-analysis. *Social science computer review*, 37(5), 631-648.

**PODPORA A ROZVOJ DUŠEVNÉHO
ZDRAVIA
MLADEJ GENERÁCIE**

KLÍMA ŠKOLY A SEBAÚČINNOSŤ AKO ČINITELE DUŠEVNÉHO ZDRAVIA ADOLESCENTOV

SCHOOL CLIMATE AND SELF-EFFICACY AS THE FACTORS OF ADOLESCENT MENTAL HEALTH

Eva Szobiová, Lucia Kubalová

Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola

eva.szobiova@paneurouni.com

Abstrakt: Cieľom príspevku bolo zistiť vzťah školskej klímy a jej činiteľov k sebaúčinnosti adolescentov v kontexte ich mentálneho zdravia. Výskumu sa zúčastnilo 175 študentov 1. až 4. ročníka 3 gymnázií na Slovensku, z toho 60 chlapcov a 115 dievčat (vo veku $m = 17,03$ roka; $SD = 1,09$). Na meranie školskej klímy sa použil Dotazník školskej klímy (GSCS - Georgia School Climate Survey) tvorený 9 subškálami a Škála všeobecnej sebaúčinnosti (GSE - General Self-efficacy Scale). Zistili sme, že dievčatá vnímajú školskú klímu pozitívnejšie než chlapci, a zároveň vnímajú klímu pozitívnejšie sebaúčinnější študenti. Rovnako sa ukázalo, že chlapci hodnotia vlastnú sebaúčinnosť v priemere vyššie než dievčatá. Zistili sme tiež pozitívnejšie hodnotenie vzťahov a intenzity vzťahov v škole študentmi, ktorí preukazovali vyššiu sebaúčinnosť. Výsledky naznačujú aj tendenciu dievčat využívať sociálnu oporu rovesníkov častejšie než je tomu v prípade chlapcov. Hodnotenie poriadku a disciplíny bolo pozitívnejšie v očiach dievčat, študentov štvrtého ročníka a študentov s lepším mentálnym zdravím. Zhoršené mentálne zdravie na druhej strane bolo vo vzťahu s celkovým negatívnejším hodnotením klímy v škole, avšak stále veľmi pozitívnym. Medzi sebaúčinnosťou a školskou klímou sa preukázali významné pozitívne vzťahy.

KLúčové slová: školská klíma, sebaúčinnosť, adolescenti, činitele školskej klímy, gymnazisti

Abstract: The aim was to investigate the relationship between the school climate and its factors and the self-efficacy of adolescents in the context their mental health. In the research participated of 175 students from 1st to 4th grade of 3 grammar schools in Slovakia, of which 60 were boys and 115 were girls (age $m = 17.03$ years; $SD = 1.09$). To measure the school climate we used The School Climate Questionnaire (GSCS - Georgia School Climate Survey) consisting of 9 subscales and the General Self-Efficacy Scale (GSE - General Self-Efficacy Scale) was used to measure the self-efficacy. We found that girls perceive the school climate more positively than boys, and at the same time, more self-efficacious students perceive the climate more positively. We also find out, that boys generally rate their self-perceived self-efficacy higher than girls. We found relationships and the intensity of relationships to be perceived more positively by students with higher self-efficacy. The results indicate a tendency among girls to use social peer support more often than boys. Order and discipline was perceived most positively by girls, year 4 students and students with better mental health. We found worse mental health to be associated with more negative perception of the school climate, yet still in the range of very positive. Significant positive relationships were demonstrated between self-efficacy and school climate.

Key words: school climate, self-efficacy, adolescents, factors of school climate, grammar school students – gymnazists

Grantová podpora: “Supporting Teachers to face the challenge of distance teaching” Projekt ERAZMUS+, Project 2020-1-LV01-KA226- SCH-094599-PA PERSONA” (2020-2023)

ÚVOD

V súčasnej dobe sa dosahovanie cieľov stáva stále viac naliehavou a dominantnejšou požiadavkou sociálneho prostredia, čo kladie zvýšené nároky zvlášť na vyvíjajúceho sa jednotlivca. Pritom pozoruhodnou skutočnosťou ostáva, že aj napriek zreteľnosti krokov potrebných k uskutočneniu stanoveného cieľa, nie je jeho dosiahnutie pravidlom. Odpoveď na otázku, prečo je to tak, poskytuje teória sociálneho učenia A. Banduru, ktorá ju vidí v rozdielnej miere *sebaúčinnosti* jednotlivcov. Nespočetné množstvo procesov, ktoré prebiehajú v psychike mladého človeka, sú svojím spôsobom zodpovedné za jeho výsledné správanie. Regulovanie vlastného správania smerom k dosiahnutiu požadovaného cieľa umožňuje jednotlivcovi vybudovať si systém za účelom zefektívnenia práce a dosiahnutia tak vyššej dôvery v seba samého. Nakoľko sa jednotlivé kroky vedúce k cieľu odohrávajú v konkrétnom sociálnom prostredí, ktoré vstupuje do procesov dosahovania cieľov, zaujímalo nás ako školská klíma percipovaná gymnazistami súvisí s ich sebaúčinnosťou ako jedným z ukazovateľov mentálneho zdravia.

Školská klíma

V súlade s Národným centrom školskej klímy (NSCC) chápeme školskú klímu ako „(...) *kvalitu a charakter školského života. Školská klíma je založená na vzorcoch skúsenosti so školským životom u študentov, rodičov a školského personálu; taktiež odráža normy, ciele, hodnoty, interpersonálne vzťahy, vzdelávacie i študijné spôsoby, a organizačné štruktúry.*” (NSCC, 2007, odstavec 1)

V literatúre prevažuje medzi autormi charakteristika školskej klímy ako kolektívnej subkultúry, atmosféry či rázu školy. Pritom je dôležité podotknúť neobjektívnosť, ktorá je v danej problematike zásadnou (Petlák, 2006). I keď sa klíma chápe ako subjektívny jav, tzn., že je súhrnom subjektívneho vnímania jej aktérov a dôsledkom tohto vnímania sú emócie a prežívanie, je viazaná recipročne na svojich tvorcov. Je nimi utváraná a tiež na nich pôsobí (Lašek, 2007).

Školská klíma je podľa Organizácie National School Climate Centers (2007, In La Salle, 2017) založená na vzoroch skúseností žiakov, rodičov a zamestnancov školy so školským prostredím a reflektuje normy, ciele, hodnoty, interpersonálne vzťahy, vyučovacie postupy, výchovné praktiky a organizačné štruktúry. Pozitívna klíma prispieva k tomu, že aktéri školského prostredia sa cítia emocionálne, sociálne i fyzicky bezpečne (Cohen et al., 2009). V škole je potrebné klásť dôraz na kladnú sociálnu atmosféru v triedach kvôli jej priaznivému pôsobeniu na vzájomnú komunikáciu medzi žiakmi, na utváranie úprimných vzťahov a pozitívnych emócií (Roľková, 2019). Skutočne, viaceré výskumy potvrdzujú, že podporné, bezpečné a pozitívne školské prostredie je nevyhnutnou zložkou v stratégiách zameraných na zlepšenie edukačného prostredia, v ktorom jedinci prosperujú nielen akademicky, ale i sociálne, emocionálne a behaviorálne (La Salle et al., 2017; Acosta et al. 2019). Spoločne, kolektívne prežívaná a vnímavá, citlivá školská klíma poskytujúca starostlivosť i

bezpečie je u stredoškolských študentov jadrom pre rozvoj akademických, emocionálnych aj sociálnych kompetencií či schopností (Blum, McNeely a Rinehart, 2002, in Thapa et al., 2013).

Fisher a Fraser už v roku 1983 zistili, že zohľadňovanie jedinečnosti a nezávislosti osobnosti študentov, ich interakcie a participácie na vyučovacích hodinách, tiež vrelé vzťahy, podpora od pedagógov, jasnosť pravidiel a inovatívnosť sú z pohľadu študentov činitele, ktoré najviac prispievajú k pozitívnemu vnímaniu klímy v triede. K činiteľom, ktoré ovplyvňujú percepciu školskej klímy patrí podľa zistení Den Brokea, Fishera, Rickardsa a Bulla (2005) aj *pohlavie*, nakoľko sa ukázala pozitívnejšia percepcia klímy dievčatami. Toto zistenie podporuje aj tvrdenie Langillea, Asbridgea, Cragga, a Rasica (2015), že dievčatá majú väčší sklon k využívaniu dostupných zdrojov pomoci a podpory, čím sú hlbšie prepojené so školou a dosahujú nižšie percento suicidality a suicidálneho správania. Vnímaniu klímy školy ako pozitívnej preto pridáva na hodnotu aj možnosť byť jej súčasťou. Zo sociodemografických charakteristík je okrem pohlavia prediktorom percepcie školskej klímy aj *vek* (Schneider a Duran, 2010, in Thapa, Cohen, Gufey a Higgins-D'Alessandro, 2013). Medzi dimenzie sociálnej klímy v škole podľa autorov La Salleovej a Meyersa (2014, in Gajdošová a Majerčáková Albertová, 2019) sa aktuálne zaraďuje 9 elementárnych faktorov, a to *vzájomné vzťahy, charakter študentov a ich komunikácie, prostredie školy, sociálna opora dospelých a rovesníkov, kultúrna akceptácia, poriadok a disciplína, bezpečnosť a mentálne zdravie*. Sú to zároveň činitele, ktoré sa najvyššou mierou podieľajú na percepcii školskej klímy ako jednotného súvislého konceptu.

Sebaúčinnosť

Self-Efficacy je ústredným pojmom sociálno-kognitívnej teórie A. Banduru (1997, s. 2), podľa ktorého „*vnímaná sebaúčinnosť znamená presvedčenie o svojich vlastných schopnostiach organizovať a vykonávať kroky potrebné k úspešnému zvládnutiu situácií.*“ Sebaúčinnosť predstavuje dôveru jednotlivca v seba samého, že disponuje schopnosťami regulovať seba, systematicky a cieľavedome konať v prospech dosiahnutia požadovaných záverov či výsledkov. Je to pevné presvedčenie jednotlivca o sebe, ktoré zosilňuje pôsobnosť jeho vlastnej činnosti. Okrem individuálnej skúsenosti jednotlivca s vlastnými schopnosťami však zohráva dôležitú rolu aj proces pozorovania úspechov či neúspechov druhých ľudí, ktoré taktiež slúžia ako zdroj sebaúčinnosti (Grusec, 1992). Aj v domácej literatúre je sebaúčinnosť uvádzaná ako komplex kognitívnych procesov zástupného či vlastného konania. Markantnými sú aj sociálny feedback či, totožne s Bandurovým názorom (1971), somatická spätná väzba (Čermák a Urbánek, 1997; Barinková a Mesárošová, 2015). Sebaúčinný jednotlivec má pod kontrolou svoje kognície, ktorými dokáže regulovať a pripôsovať svoju motiváciu, emócie a myšlienky situácii. Je veľmi dôležité, aby mienka jednotlivca o vlastnej sebaúčinnosti zodpovedala realite, pretože konanie vyplývajúce z neadekvátnej mienky môže spôsobiť nepriaznivé, opačné výsledky (Bandura, 1982). Z výskumných

zistení sa však dozvedáme, že neadekvátna mienka o vlastnej sebaúčinnosti spravidla nemusí mať za následok nižšie výsledky. Parajes (1996) poskytuje porovnanie výkonu chlapcov a dievčat vo vzťahu so sebaúčinnosťou, z ktorého je evidentné, že aj napriek zhodovaniu výkonu, či presiahnutiu výkonu chlapcov dievčatami, sa dievčatá subjektívne vnímajú ako menej sebaúčinné. Výsledky podporuje aj výskum Szobiovej a Polónyiovej (2017), v ktorom sa taktiež objavuje vyššia mienka sebaúčinnosti u chlapcov. Vo všeobecnosti môžeme teda uviesť, že predstava o vlastnej sebaúčinnosti je vyššia u mužského pohlavia.

Dôležitou pre sebaúčinnosť je aj teória *recipročného determinizmu*, poukazujúca na význam predošlých výsledkov jednotlivca pre jeho budúce úspechy. Jedná sa o dôveru jednotlivca v jeho osobnú pôsobnosť, ktorá súvisí so seba-motiváciou jednotlivca (Bandura, 1991). Intenzita vnútornej motivácie prispieva k miere sebaregulácie jednotlivca, v dôsledku čoho je ďalej schopný prispôbovať si externé podmienky tak, aby zodpovedali dosiahnutiu jeho vízie. Seba-regulácia vedúca k cieľu je sprevádzaná: *seba-monitorovaním* v zmysle kontroly a prispôbovania kognitívnych podmienok, správania i podmienok vonkajšieho prostredia; *seba-vedením* prostredníctvom osobných štandardov a ich porovnávaním s osobným cieľom, čím pripisuje jednotlivec cieľom význam a zmysel; a napokon *seba-reakciami* nápravného charakteru pre udržanie správneho smeru pri snahe dosiahnuť cieľ (Bandura, 1991).

Aby bolo možné cieľ dosiahnuť, je podľa Locke a Lathama (1991) potrebné stanovený cieľ značne špecifikovať, musí obsahovať vyššiu mieru výzvy a nemôže byť príliš vzdialený od prítomnosti. Stanovenie príliš vzdialených všeobecných cieľov môže spôsobiť úbytok pozitívneho sebahodnotenia v zmysle výrazného poklesu efektivity sebaregulácie.

Autori Parková, Peterson a Seligman (2004) v súvislosti so sebaúčinnosťou pripisujú význam vytrvalosti kvôli jej vzťahu so sebareguláciou a motiváciou jednotlivca.

Mentálne zdravie

Za mentálne zdravého človeka považujeme z pohľadu pozitívnej psychológie v súlade s Furlongom (2015) takého jednotlivca, ktorý vykazuje priaznivú úroveň sebahodnotenia, sebaúčinnosti a empatie, a ktorému je zároveň poskytovaná podpora zo strany rodiny, rovesníkov či školy. Adolescent s aspoň priemernou úrovňou sociálno-emocionálneho zdravia je teda vo všeobecnosti orientovaný pozitívne.

Zvlášť v období dospievania je potrebné, aby sa jednotlivec dokázal adaptovať na prudké výkyvy v prostredí a bol schopný spĺňať zvýšené požiadavky a očakávania. Nutnosť adaptácie je projektovaná aj v spôsobe formovania interpersonálnych vzťahov, ktoré súvisia s pozitívnou orientáciou jednotlivcov. Jednou z ciest ako vytvoriť podmienky pre mentálne zdravie adolescentov je umožniť im výber širokého spektra sociálnych podnetov, prostredníctvom ktorých by si naplnili úrovne potrieb podľa A. Maslowa a nadobudli tak solídny základ pre sebaaprejavenie a

sebarealizáciu (Pilková, 2017). V týchto intenciách je dôležité uviesť, že vzťah medzi mentálnym zdravím a školskou klímou bol preukázaný vo výskume, v ktorom sa pozitívne vnímanie klímy v škole ukázalo ako prediktor well-beingu žiakov v období ranej adolescencie (Ruus, Veisson, Leino et al., 2007). Freiberg (1998) vo svojom výskume preukázal významný vzťah medzi pozitívnou školskou klímou a lepšími edukačnými a psychologickými výsledkami nie len študentov, ale aj učiteľov. Pozitívne skúsenosti zo školského prostredia v detskom veku ovplyvňujú duševné aj fyzické zdravie v neskoršom veku a zároveň súvisia s rozvojom motivácie, identity a dobrým školským prospechom (Gilman, Huebner, Furlong, 2014). Choi, Price a Vinokur (2003) zistili, že otvorená skupinová klíma a pozitívne vnímanie skupiny signifikantne prispievali k rozsahu zmeny v sebaúčinnosti, pričom pozitívna percepčia klímy sa spájala so sebaúčinnosťou na viacerých úrovniach.

Cieľom prezentovaného výskumu bolo preskúmať školskú klímu a sebaúčinnosť adolescentov ako faktory mentálneho zdravia v období ich štúdia na strednej škole - gymnáziu a zistiť, aké sú vzťahy medzi klímou školy, jej faktormi a sebaúčinnosťou a či existujú rozdiely z hľadiska pohlavia v skúmaných premenných.

V súlade s cieľom výskumu sme formulovali nasledovné výskumné hypotézy:

H1: Predpokladáme pozitívny vzťah sebaúčinnosti s vnímaním školskej klímy študentami v škole (Choi et al., 2003; Meristo a Eisenschmidt, 2014).

H2: Predpokladáme pozitívny vzťah sebaúčinnosti so vzájomnými vzťahmi študentov v škole (Wentzel a Wigfield, 2007; Zysberg a Schwabsky, 2020).

H3: Predpokladáme pozitívny vzťah sebaúčinnosti s pozitívnou, otvorenou a podporujúcou atmosférou v škole (Choi et al., 2003).

H4: Predpokladáme, že chlapci budú vykazovať vyššiu mieru sebaúčinnosti než dievčatá (Szobiová a Polónyiová, 2017).

H5: Predpokladáme, že dievčatá budú vnímať školskú klímu pozitívnejšie než chlapci (Den Brok et al., 2005).

H6: Predpokladáme, že adolescenti s lepším mentálnym zdravím budú vnímať školskú klímu pozitívnejšie než adolescenti s horším mentálnym zdravím (Freiberg, 1998; Ruus et al., 2007).

METÓDA

Výskumný súbor

Výskumný súbor tvorilo 175 adolescentov, ktorí boli 1. – 4. ročníku štúdia z troch slovenských gymnázií (Zlaté Moravce, Bánovce nad Bebravou, Dubnica nad Váhom) z toho 60 chlapcov a 115 dievčat vo vekovom rozpätí od 15 do 19 rokov. Ich priemerný vek bol $m = 17,03$ a $SD = 1,09$. Zber dát prebiehal online formou s využitím zámerného zberu dát, pričom dotazníky boli k dispozícii iba na oficiálnej stránke študentov edupage tej-danej školy. Z hľadiska ročníka tvorilo súbor 29

(16,6%) študentov 1. ročníka, 53 (30,3%) študentov 2. ročníka, 52 (29,7%) študentov 3. ročníka a 41 (23,4%) študentov 4. ročníka.

Metódy zberu dát

Dotazník školskej klímy GSCS (Georgia School Climate Surveys) (La Salle a Meyers, 2014, in Gajdošová a Majerčáková Albertová, 2019), je jednou z foriem GSCS dotazníkov merajúcich percepciu klímy školy. Využíva sa pre zisťovanie percepcie študentmi. S obsahom 44 položiek je dotazník štruktúrovaný do 9 dimenzií (vzťahy v škole, charakter (študenta, komunikácie), prostredie školy, sociálna opora dospelých, sociálna opora rovesníkov, kultúrna akceptácia, poriadok a disciplína, bezpečnosť, mentálne zdravie), pričom každá dimenzia je zastúpená rozličným počtom položiek, v dôsledku čoho sa teoretické rozpätie pre každú dimenziu líši. Na zaznamenávanie odpovedí využíva 2 druhy hodnotiacej škály. Prvou je 4-stupňová Likertova škála súhlasu/nesúhlasu (1 = úplne nesúhlasím, 2 = čiastočne nesúhlasím, 3 = čiastočne súhlasím, 4 = úplne súhlasím), určená pre všetky subškály dotazníka okrem subškály mentálne zdravie. Položky v týchto dimenziách reprezentujú výroky. V dimenzii mentálneho zdravia je využitá 7-stupňová Likertova škála (1 = žiaden, 2 = 1-2 dní, 3 = 3-5 dní, 4 = 6-9 dní, 5 = 10-19 dní, 6 = 20-29 dní, 7 = celých 30 dní) monitorujúca početnosť dní v priebehu posledného mesiaca života študentov, kedy pociťovali variujúce príznaky mentálneho distresu.

Reliabilita GSCS dotazníka v slovenskej verzii nadobudla vo výskume Szobiovej a Poláka (2019) hodnotu $\alpha = ,844$. Vnútoraná konzistencia GSCS dotazníka v rámci prvých 8 dimenzií, a teda bez dimenzie mentálneho zdravia, dosiahla vysokú mieru reliability, a to $\alpha = ,90$ (Wang, Wu, La Salle et al., 2018).

Škála všeobecnej sebaúčinnosti GSE (General Self-efficacy Scale) (Schwarzer & Jerusalem, 1995) sa využíva na empirické zistenie miery všeobecnej sebaúčinnosti. Slovenská adaptácia škály je dostupná od roku 1993 (Košč et al., 1993). Škála pozostáva z 10 položiek, ktoré sa týkajú všeobecnej sebaúčinnosti v živote. Odpoveďová škála má formu 4-stupňovej Likertovej škály (1 = vôbec to pre mňa neplatí, 2 = trochu to pre mňa platí, 3 = značne to pre mňa platí, 4 = úplne to pre mňa platí) a je rovnaká pre všetky položky. Vnútoraná konzistencia škály sa pohybuje v rozmedzí Cronbachovej $\alpha = ,75$ až $,91$. V niektorých krajinách dosahuje vnútoraná konzistencia nízke koeficienty Cronbachovej alfy, autori však zdôrazňujú v tejto súvislosti kontext, v ktorom je škála využívaná (Scholz, Gutiérrez Doza, Sud et al., 2002, in Scherbaum, Cohen-Charash a Kern, 2006).

Metódy analýzy dát

V rámci deskriptívnej štatistiky sa v tabuľkách parametrov opísali jednotlivé premenné (merané prostredníctvom Likertovej škály) v charakteristikách: priemery, mediány, modálne hodnoty, percentá, minimálna a maximálna hodnota, štandardné odchýlky. Sila vzťahov medzi premennými

bola posúdená Spearmanovým korelačným koeficientom r_s a modifikovaným korelačným koeficientom η_{mod} . Pri snahe zmerať rozdiel medzi prejavmi premenných v rámci vzťahu sme použili hodnoty mediánov alebo priemerov. Vnútnú konzistenciu sme verifikovali využitím Cronbachovho koeficientu α .

VÝSLEDKY

Tabuľka 1: Deskriptívna štatistika školskej klímy (GSCS)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
N	175	175	175	175	175	175	175	175	175
Priemer	14,7	21,73	11,83	12,03	10,55	16,21	14,70	6,05	43,99
Medián	14,00	22,00	12,00	12,00	11,00	17,00	15,00	5,00	46,00
Modus	14,50	24,00	12,00	16,00	10,00	20,00	15,00	4,00	56,00
SD	3,12	2,42	2,22	2,97	1,26	2,92	2,64	2,30	10,22
Variancia	9,75	5,87	4,94	8,80	1,58	8,53	6,98	5,27	104,43
Šikmost'	-,08	1,00	-,33	-,37	1,75	-,08	-,09	,79	,81
Špicatost'	-,49	-1,17	-,32	-,48	-,99	-,65	-,41	1,15	-1,09
Rozsah	15,00	11,00	10,00	12,00	7,00	12,00	14,00	10,00	46,00
Minimum	5,00	13,00	6,00	4,00	5,00	8,00	6,00	4,00	10,00
Maximum	20,00	24,00	16,00	16,00	12,00	20,00	20,00	14,00	56,00

Na základe hodnôt priemerov vyvodzujeme záver, že v rámci školskej klímy vnímajú účastníci najpozitívnejšie sociálnu oporu zo strany rovesníkov ($m = 10,55$), bezpečnosť ($m = 6,05$) a charakter komunikácie a študentov ($m = 21,73$). Empirické rozpätie vyzerá nasledovne: dimenzia vzťahov v škole 5 – 20, charakter 13 – 24, prostredie 6 - 16, sociálna opora dospelých 4 – 16, sociálna opora rovesníkov 5 – 12, kultúrna akceptácia 8 -20, poriadok a disciplína 6 – 20, bezpečnosť 4 – 14 a mentálne zdravie 10 – 54 bodov. Z výsledkov usudzujeme, že mentálne zdravie účastníkov dosahuje v priemere horšiu vrchnú hranicu ($m=43,99$, $SD=10,22$). Teoretické rozpätie je v tomto prípade 8 - 56 bodov. Variabilita odpovedí v dimenziách obsadila takmer celý teoretický rozsah – priemerné teoretické maximum bolo dosiahnuté vo všetkých dimenziách okrem bezpečnosti - na základe čoho hodnotíme výskumnú vzorku ako dostatočne rozmanitú. Vnútna konzistencia GSCS dotazníka nadobudla pre jednotlivé dimenzie nasledovné hodnoty: vzťahy v škole $\alpha = ,80$; charakter $\alpha = ,74$; prostredie školy $\alpha = ,68$; sociálna opora dospelých $\alpha = ,90$;

sociálna opora rovesníkov $\alpha = ,51$; kultúrna akceptácia $\alpha = ,85$; poriadok a disciplína $\alpha = ,61$; bezpečnosť $\alpha = ,66$; mentálne zdravie $\alpha = ,89$.

Tabuľka 2: Deskriptívna štatistika sebaúčinnosti

	Sebaúčinnosť
N	175
Priemer	27,25
Medián	27,00
Modus	26,00
SD	5,15
Variancia	26,50
Šikmosť	-,06
Špicatosť	,13
Rozsah	25,00
Minimum	15,00
Maximum	40,00
25	24,00
Pecentil 50	27,00
75	31,00
IQR	7

Priemerné skóre sebaúčinnosti v rámci nášho výskumného súboru je $m = 27,25$ ($SD = 5,15$). Dosiahnuté empirické minimum je 15 bodov a maximum 40 bodov. Teoretické rozpätie je 10 – 40 bodov. 3 participanti dosiahli teoretické maximum. Hodnota dolného kvartilu je 24 ($Q1 = 24$) a horného kvartilu 31 ($Q3=31$), z čoho vyplýva medzikvartilové rozpätie s hodnotou 7 ($IQR = 7$). Modálna hodnota premennej sebaúčinnosť je 26 ($Mod = 26$), s frekvenciou u 18 participantov. Vnútoraná konzistencia GSE škály nadobudla hodnotu $\alpha = ,85$.

Tabuľka 3: Vzťah medzi percepciou školskej klímy a sebaúčinnosťou

	Korelácia	Signifikancia
Sebaúčinnosť	,157*	,038
Percepcia školskej klímy		

* $p <,05$

Ako vyplýva z tabuľky 3, zistili sme, že medzi danými premennými existuje slabý pozitívny vzťah so štatistickou signifikanciou na prvej hladine ($r_s = ,157$, $p = ,038$). Tento výsledok sa vzťahuje k HY1. Z analýzy neboli vylúčení žiadni participanti, nakoľko neboli prítomné žiadne extrémne hodnoty.

Tabuľka 4: Vzťah medzi sebaúčinnosťou a vzťahmi v škole

	Korelácia	Signifikancia
Sebaúčinnosť	,234**	,002
Vzťahy v škole		

* $p <,05$; ** $p <,01$

Ako vidno v tabuľky 4, zistili sme slabý pozitívny vzťah so štatistickou signifikanciou na druhej hladine ($r_s = ,234$, $p = ,002$). Tento výsledok sa vzťahuje k HY2.

Tabuľka 5: Vzťah medzi sebaúčinnosťou a intenzitou vzťahov v škole

	Korelácia	Signifikancia
Sebaúčinnosť	,229**	,002
Intenzita vzťahov v škole		

* $p < ,05$; ** $p < ,01$

V tabuľke 5 uvádzame koreláciu medzi sebaúčinnosťou a intenzitou vzťahov v škole, kde sme zistili štatisticky významný, slabý pozitívny vzťah ($r_s = ,229$, $p = ,002$). Výsledok sa týka H3.

V tabuľke 6 uvádzame vzťah medzi sebaúčinnosťou a pohlavím vyjadrený modifikovaným korelačným koeficientom. Vo výskumnom súbore sme medzi premennými zistili stredne silný pozitívny vzťah ($\eta_{mod} = ,38$). Výsledok sa týka H3.

Tabuľka 6: Vzťah medzi sebaúčinnosťou a pohlavím

	Pohlavie
Sebaúčinnosť	,38

Pri meraní veľkosti rozdielu medzi pohlaviami sme prostredníctvom mediánov zistili 3 bodový rozdiel v prospech sebaúčinnosti u mužského pohlavia, čo sa týka H4. V tabuľke 7 uvádzame mediánové a priemerné skóre.

Tabuľka 7: Hodnoty mediánov a priemerov sebaúčinnosti podľa pohlavia

	Medián	Priemer
muži	29,00	28,52
ženy	26,00	26,58

Percepcia školskej klímy a pohlavie

V tabuľke 8 uvádzame vzťah medzi percepciou školskej klímy a pohlavím, ktorý sme identifikovali ako slabý pozitívny vzťah ($\eta_{mod} = ,11$). Rozdiely v hodnotách mediánu ukazujú, že ženy vnímajú školskú klímu v priemere o 3 body pozitívnejšie než muži. Rozdiely zobrazujeme v tabuľke 9.

Tabuľka 8: Vzťah medzi percepciou školskej klímy a pohlavím

	Pohlavie
Percepcia školskej klímy	,11

Tabuľka 9: Hodnoty mediánov percepcie školskej klímy podľa pohlavia

	Medián
muži	107,00
ženy	110,00

Mentálne zdravie vo vzťahu so školskou klímou

Zistili sme, že medzi percepciou školskej klímy a mentálnym zdravím participantov je slabý pozitívny vzťah so štatistickou signifikanciou na druhej hladine ($r_s = ,241$, $p = ,001$). Tento vzťah zobrazujeme v tabuľke 10.

Tabuľka 10: Vzťah medzi mentálnym zdravím a percepciou školskej klímy

	Korelácia	Signifikancia
Mentálne zdravie	,241***	,001
Percepcia školskej klímy		

* $p < ,05$; ** $p = ,001$

DISKUSIA

Cieľom výskumu bolo zistiť, či existuje vzťah medzi sebaúčinnosťou a činiteľmi školskej klímy, a ak, tak do akej miery. Rovnako sme zisťovali vzťahy medzi jednotlivými činiteľmi školskej klímy a vzťahy medzi sebaúčinnosťou i školskou klímou so sociodemografickou charakteristikou (pohlavie).

Prvým predpokladaným záverom (H1) bol pozitívny vzťah medzi sebaúčinnosťou a percepciou školskej klímy. Hypotézu sme empiricky podporili, a zistili sme slabý pozitívny vzťah ($r_s = 0,157$), ktorý je štatisticky signifikantný na prvej hladine ($p = 0,038$). Výsledky napovedajú tomu, že sebaúčinnější študenti majú tendenciu vnímať školskú klímu pozitívnejšie než študenti s nižšou mierou sebaúčinnosti.

Druhý stanovený predpoklad (H2), podľa ktorého je sebaúčinnosť vyššia u tých študentov, ktorí vnímajú vzťahy v škole pozitívne, sme taktiež empiricky podporili zistením slabého pozitívneho vzťahu ($r_s = 0,229$) a vysokej štatistickej významnosti ($p = 0,002$).

Predpokladali sme aj vzťah medzi sebaúčinnosťou a intenzitou vzťahov v škole (H3), ktorý sme empiricky podporili identifikáciou síce slabého pozitívneho vzťahu ($r_s = ,229$), avšak štatisticky signifikantného ($p = ,002$). Sebaúčinnosť u študentov je teda tým vyššia, čím je úroveň vzťahov v rámci školy a tried priateľskejšia, čo podľa Kieferovej, Alleyovej a Ellerbrockovej (2015) prispieva k pociťovaniu pozitívnych emócií počas doby vyučovania, a čo môže podľa našich zistení prispievať k nárastu sebaúčinnosti u študentov.

V rámci sebaúčinnosti a pohlavia sme predpokladali, že chlapci budú svoju sebaúčinnosť hodnotiť vyššie než dievčatá. Tento predpoklad (H4) sme empiricky potvrdili, a zistili sme stredne silný pozitívny vzťah ($\eta_{mod} = ,38$). Chlapci v hodnotení vlastnej sebaúčinnosti skórovali v priemere o 3 body vyššie než dievčatá, čo je v súlade so zisteniami Szobiovej a Polónyiovej (2017) čo však, ako hovorí Parajes (1996), nemusí nutne znamenať nižší výkon dievčat, ale len neadekvátnu mienku o vlastnej sebaúčinnosti, ktorá sa na výkone odraziť nemusí (Bandura, 1982).

Predpokladali sme, že dievčatá budú vnímať klímu pozitívnejšie než chlapci (H5). Empirické potvrdenie hypotézy nám prinieslo výsledky, ktoré objasnili predikciu percepcie slabým pozitívnym vzťahom ($\eta^2 = ,11$). Naše zistenia sú v súlade s den Brok-ovými et al. (2005), pričom celkový rozdiel vo vnímaní školskej klímy bol v priemere len 3 body.

V rámci analýzy vzťahov jednotlivých činiteľov školskej klímy sme predpokladali (H6), že školskú klímu budú vnímať pozitívnejšie adolescenti s lepším mentálnym zdravím než tí s horším mentálnym zdravím. Hypotézu sme empiricky podporili, a zistili sme slabý pozitívny vzťah s vysokou štatistickou signifikanciou ($p = ,001$). Podľa Wentzelovej a Wigfielda (2007) sa na mentálnom zdraví adolescentov odráža prístup a podpora učiteľov, podľa Račkovej (2010) sú to prudké výkyvy v prostredí spôsobujúce stresovú záťaž, a následná maladaptácia na takéto okolnosti sa podľa Pilkovej (2017) výrazne odráža v kreácii vzťahov na interpersonálnej rovine. Naše zistenia sú v súlade so zisteniami Ruusa et al. (2007), na základe čoho môžeme konštatovať rolu školskej klímy v udržiavaní, či dokonca v zlepšovaní mentálneho zdravia študentov v adolescentnom veku.

Za limit uskutočneného výskumu považujeme okolnosť, že počas doby zberu dát participanti dlhšiu dobu nenavštevovali školu, čo mohlo negatívne ovplyvniť adekvátnosť hodnotenia školskej klímy, rovnako ako aj mentálne zdravie participantov, ktoré podliehalo neobvyklým podmienkam. Potenciálnym limitom môže byť aj skutočnosť, že výskumná vzorka pozostávala z participantov navštevujúcich 3 rôzne školy, ktorých percepcia sa môže diametrálne odlišovať. Bolo tomu tak kvôli neovplyvniteľnému nízkemu počtu participantov, ktorí sa do výskumu zapojili v rámci jednej, vopred zvolenej školy. Kvôli korelačnému charakteru práce neboli tieto rozdiely bližšie merané. Z vymenovaných limitov ďalej vyplýva nejednotnosť časových a priestorových podmienok. Spomenuté limity považujeme za dôležité z hľadiska nameraných hodnôt vnútornej konzistencie použitých metód.

LITERATÚRA

- Acosta, J., Chinmen, M., Ebener, P., Malone, P. S, Phillips, A., & Wilks, A. (2019). Understanding the relationship between perceived school climate and bullying: A mediator analysis. *Journal of School Violence, 18*(2), 200-215.
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. General learning press.
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanisms in Human Agency. *American Psychologist, 37*(2), 122-147. doi: 10.1037/0003-066X.37.2.122.
- Bandura, A. (1997). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in Changing Societies* (pp. 1-45). New York: Cambridge University Press.
- Barinková, K., & Mesárošová, M. (2015). Sebaúčinnosť a jej zdroje vo vzťahu k výkonu u vysokoškolských študentov. *Edukácia, 1*(2), 22-30. Dostupné na: <https://www.upjs.sk/public/media/11267/Edukacia.%20Roč.%20%201,%20č.%202,%202015.pdf#page=22>

- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Choi, J. N., Price, R. H., & Vinokur, A. D. (2003). Self-efficacy changes in groups: effects of diversity, leadership, and group climate. *Journal of Organizational Behavior*, 24,1-16. doi:10.1002/job.195.
- Čermák, I., & Urbánek, T. (1997). Vliv self-efficacy na agresi a depresi u dětí. *Československá psychologie*. 61(3), 193-199.
- Den Brok, P., Fisher, D., Rickards, T., & Bull, E. (2005). Californian Students' Perceptions of their Classroom Learning Environments. *Educational Research and Evaluation*, 12(1), 3-25. doi: 10.1080/13803610500392053.
- Fisher, D. L., & Fraser, B. J. (1983). A comparison of actual and preferred classroom environments as perceived by science teachers and students. *Journal of Research in Science Teaching*, 20(1), 55-61. doi: 10.1002/tea.3660200106.
- Freiberg, H. J. (1998). Measuring School Climate: Let Me Count the Ways. *Educational Leadership*, 56(1), 22-26. Dostupné na www.ascd.org
- Furlong, M. J. (2015). Content and scoring guides. Social emotional health survey system. Center for School-Based Youth Development. Dostupné na: <http://www.michaelfurlong.info/sehs_system_jan_26_2016.pdf>
- Gajdošová, E., & Majerčáková Albertová, S. (2019). Validation of International School Climate Surveys in Slovakia. *American Journal of Applied Psychology*, 8(1), 14-18. doi: 10.11648/j.ajap.20190801.13.
- Gilman, R., Huebner, E., & Furlong, M. J. (2014). Toward a Science and Practice of Positive Psychology in Schools: A conceptual Framework. In M. J. Furlong, R. Gilman, & E. S. Huebner (Eds.) *Handbook of Positive Psychology in Schools* (2nd ed.). New York: Routledge/Taylor&Francis, 3-11.
- Grusec, J. E. (1992). Social learning theory and developmental psychology: The legacies of Robert Sears and Albert Bandura. *Developmental Psychology*, 28(5), 776-786. doi: 10.1037/0012-1649.28.5.776.
- Kiefer, S. M., Alley, K. M., & Ellerbrock, C. R. (2015). Teacher and Peer Support for Young Adolescents' Motivation, Engagement, and School Belonging. *Research in Middle Level Education*, 38(8), 1-18. doi: 10.1080/19404476.2015.11641184.
- Košč, M., Heftyová, E., Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1993). Dostupné na Internetu: Slovakian Adaptation of : <http://userpage.fu-berlin.de/~health/slovak.htm>
- Langille, D. B., Asbridge, M., Cragg, A., & Rasic, D. (2015). Associations of School Connectedness With Adolescent Suicidality: Gender Differences and the Role of Risk of Depression. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 60(6), 258-267. doi: 10.1177/070674371506000604.
- La Salle, T. P., Wang, C., Parris, L. & Brown, J. A. (2017). Associations between school climate, suicidal thoughts, and behaviors and ethnicity among middle school students. *Psychology in the Schools*, 54(10), 1294-1301.
- Lašek, J. (2007). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudemus.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1991). A Theory of Goal Setting & Task Performance. *The Academy of Management Review*, 16(2), 480-483. doi: 10.2307/258875.

- Meristo, M., & Eisenschmidt, E. (2014). Novice teachers' perceptions of school climate and self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, 67, 1-10. doi: 10.1016/j.ijer.2014.04.003.
- National School Climate Council. (2007). *What is school climate?* <https://www.schoolclimate.org/about/our-approach/what-is-school-climate>
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs and Mathematical Problem-Solving of Gifted Students. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 325-344.
- Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). Strengths of Character and Well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(5), 603-619. Dostupné na <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.473.1295&rep=rep1&type=pdf>
- Petlák, E. (2006). *Klíma školy a klíma triedy*. IRIS
- Pilková, J. (2017). Participácia školského psychológa na podpore duševného zdravia žiakov. *Školní psycholog*, 18(1), 50-54. Univerzita Mateja Bela.
- Ráčková, M. (2010). Mentálne zdravie a stres. In A. Grenčíková, M. Grenčík (Eds.), *Zdravie ako základný predpoklad rozvoja ľudského potenciálu: Zborník príspevkov z medzinárodného seminára* (pp. 139-145). Východoeurópska agentúra pre rozvoj n.o.
- Ruus, V. R., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, L., Sarv, E. S., & Veisson, A. (2007). Students' Well-being, Coping, Academic Success, and School Climate. *Social Behavior and Personality: an International Journal*, 35(7), 919-936. doi: 10.2224/sbp.2007.35.7.919.
- Scherbaum, C. A., Cohen-Charash, Y., & Kern, M. J. (2006). Measuring General Self-Efficacy: A Comparison of Three Measures Using Item Response Theory. *Educational and Psychological Measurement*, 66(6), 1047-1063. doi 10.1177/0013164406288171.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston (Eds.), *Measures in healthpsychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (s.35-37). Dostupné na <http://userpage.fu-berlin.de/health/engscal.htm>
- Szobiová, E., & Polák, D. J. (2019). Klíma inkluzívnej školy očami jej aktérov. In E. Gajdošová (Ed.), *Psychológia inkluzívnej školy: Zborník príspevkov z vedeckej konferencie 22.10.2019* (1st ed., pp. 208-221). IPV Inštitút priemyselnej výchovy.
- Szobiová, E., & Polónyiová, K. (2017). Vzájomný vzťah emocionálnej inteligencie a sebaúčinnosti u adolescentov. In M. Blatný, M. Jelínek, P. Květon, D. Vobořil (Eds.), *Sociální procesy a osobnost: Looking back, looking for.... Sbořník příspěvků 18.-20. září 2017, Brno* (pp.344-350). Psychologický ústav AV ČR.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385. doi: 10.3102/0034654313483907.
- Wang, C., Wu, CH., La Salle, T., Anh Do, K., & Sullivan, K. E. (2018). School climate and parental involvement buffer the risk of peer victimization on suicidal thoughts and behaviors among Asian American middle school students. *Asian American Journal of Psychology*, 9(4), 296-307. doi: 10.1037/aap0000138.
- Wentzel, K. R., & Wigfield, A. (2007). Motivational Interventions That Work: Themes and Remaining Issues. *Educational Psychologist*, 42(4), 261-271. doi: 10.1080/00461520701621103.
- Zysberg, L., & Schwabsky, N. (2020). School climate, academic self-efficacy and student achievement. *International Journal of Experimental Educational Psychology*, 1-16. doi: 10.1080/01443410.2020.1813690.

VYTRVALOSŤ A RIZIKOVÉ SPRÁVANIE U STREDOŠKOLÁKOV

GRIT AND RISK BEHAVIOUR OF HIGH SCHOOL STUDENTS

¹ Henrieta ROLKOVÁ, ² Tereza BARTOVÁ

^{1,2} Fakulta Psychológie, PEVŠ

¹ henrieta.rolkova@paneurouni.com, ² xbartova@paneurouni.com

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá vytrvalosťou a rizikovým správaním stredoškolákov. Zúčastnilo sa ho 98 študentov gymnázií v Bratislave. Administrovali sme dotazník Dotazník Rizikového Správania a Dotazník Vytrvalosti. Medzi vytrvalosťou a celkovým rizikovým správaním sme zistili negatívny a stredne silný vzťah. Ukázalo sa, že je signifikantný vzťah medzi vytrvalosťou úsilia a pevnosť záujmov a celkovým rizikovým správaním. Zistili sme, že je signifikantný rozdiel medzi mužmi a ženami v dimenzií rizikového správania Rodina a denné rituály a Šikanovanie, pričom vyššie riziko vykazovali ženy.

KLúčové slová: rizikové správanie, vytrvalosť, dospelosť

Abstract. The presented contribution deals with grit and with risky behaviour of high school students. It was attended by 98 high schools from Bratislava. We administered the Risk Behavior Questionnaire and the Grit Questionnaire - Short Grit Scale. We found a negative and moderately strong relationship between grit and overall risk behavior. It turns out that there is a significant relationship between the variable grit of efforts and strength of interests and overall risk behavior. There is also a significant difference between men and women in risky behaviour in the dimensions of Family and daily rituals and Bullying, while women showed a higher risk

Key words: risky behavior, grit, adulthood

ÚVOD

Dospievanie je jedinečná etapa ľudského vývinu a zároveň je to obdobie pre vytvorenie si základov pre optimálne zdravie, je obdobím rýchlych a hlbokých zmien v biologických, kognitívnych, sociálnych a emocionálnych oblastiach (Lerner & Steinberg, 2009). V tomto období ide o vývin stabilnej identity (prijatie seba samého, svojho tela, genderovej role, sexuality), emancipáciu od rodičov (dosiahnutie nezávislosti a autonómie od rodičov), konštituovanie dôležitých väzieb (s vrstovníkmi, akceptovanie v skupine, tiež s dôležitými a významnými autoritami), prípravu na povolanie a ujasnenie si životných hodnôt a cieľov (Koranda, 2015). V tomto období môže vzniknúť veľa návykov s pozitívnymi aj negatívnymi dopadmi (Zimmermann & Iwanski, 2014). Ako uvádza Marková (2008) dospievajúci sú veľmi vulnerabilní v dôsledku mnohých zmien a výziev, sú považovaní za jednu z najohrozenejších skupín v populácii, keďže časť z nich preberá nevhodný, rizikový životný štýl.

Rizikové správanie

Mladý človek si prechádza rôznymi zmenami v období dospievania, je zraniteľný a vystavený ôznym rizikám. Všeobecne sa dospievanie považuje za obdobie krízy, zvratu a zmätku, preto veľká

časť mládeže môže preberať nevhodný životný štýl (Marková, 2008). Za nevhodné životný štýl sa považuje napr. užívanie tabaku, pitie alkoholu, látkové aj nelátkové závislosti, neadekvátna pohybová aktivita, nevhodné stravovacie návyky a pod. (Jackson et al., 2012). Všeobecne môžeme definovať rizikové správanie, ako správanie, ktoré môže viesť k odmenám ale tiež k stratám, krátkodobým ziskom ale aj dlhodobými následkami (Leather, 2009). Rizikové správanie môže ovplyvniť ľudský kapitál mladého človeka, to znamená, jeho vzdelávacie a kultúrne aktíva, ktoré v priebehu času určujú jeho blahobyť. U tých, ktorí sa zapoja do akéhokoľvek typu rizikového správania je pravdepodobnejšie, že sa zapoja aj do iných typov. Rizikové správanie sa nevyskytuje izolovane, užívanie návykových látok, rizikový sex a agresia sa vyskytujú spoločne (Bozzini et al., 2021). Podľa Čerešníka a Gatiala (2014) je to súbor fenoménov, ktoré môžu mať negatívny vplyv na zdravie, psychické alebo sociálne fungovanie človeka. Miovský a kolektív (2006) uvádzajú, že takéto správanie smeruje proti sebe samému, proti svojej rodine aj širšej spoločnosti. Podľa Dvorskej (2017) je pri skúmaní príčin rizikového správania dôležité zamerať sa na rodinné zázemie, štýl výchovy aj úroveň sociálnych vzťahov v rodine. Čerešník (2016) vymedzuje najtypickejšie oblasti rizikového správania pre dospelievajúcu generáciu. Popisuje domény rizikového správania u adolescentov: návykové správanie, rizikové sexuálne správanie, násilie a agresivita, šikanovanie a ublíženie na zdraví, akademický neúspech a odchod zo školy, delikventné správanie a kriminalita, nevhodné stravovacie návyky a fyzická nečinnosť a rizikové správanie v doprave (Jessor, 1991; Arnett, 2000; Verešová, 2004 Newman a kol., 2008; Čerešník, 2016, in Verešová a Tomšík, 2019). Čerešník (2016) tento model zhrnul do Dotazníka rizikového správania.

Vytrvalosť

Angela L. Duckworthová definuje vytrvalosť ako dispozíciu, ktorá stojí za úspechom človeka a tiež definuje jeho úsilie pre dlhodobé ciele. Vytrvalosť, ako vášeň pre dlhodobé ciele, usilovne pracovať na výzvach a udržiavať dlhodobý záujem aj napriek neúspechom (Duckworth et al., 2007). Upozorňuje na súvislosť vytrvalosti so životnou spokojnosťou a šťastím, nižšou pravdepodobnosťou výskytu syndrómu vyhorenia a nevhodného správania (Singh, Jha, 2008; Salles, Cohen, Mueller, 2014 in Kropáčová et al., 2018). Duckworthová a kolektív zistili, že vytrvalosť predpovedá úspech aj v náročných oblastiach (Duckworth et al., 2007). Podľa Levyho a Steela (2011) existuje súvislosť medzi vytrvalosťou a rodičovskou starostlivosťou. Bol preukázaný význam materskej starostlivosti ako významný pozitívny predpoklad pre vytrvalosť v dospelosti. Autorka skúmala vytrvalosť aj v školskom prostredí, a zistila, že pri dlhodobých projektoch, ktoré môžu trvať aj mesiace je veľmi dôležité, aby si žiak udržal dlhodobý záujem a zostal pri týchto projektoch po celý čas, pretože to zvyšuje jeho šancu na úspech a formuje vytrvalosť ako dispozíciu do ďalšieho života. Výskum z vysokoškolského prostredia z najprestížnejších univerzít v USA poukázal na lepšie študijné výsledky tých, ktorí mali vysoké skóre odhodlania a vytrvalosti (Perlis,

2013). Učenie sa vytrvalosti znamená pomáhať študentom s nastavením sa a s dosiahnutím ich cieľov (Bashant, 2014).

Cieľ, výskumné hypotézy a otázky

Cieľom výskumu je zistiť vzťahy medzi vytrvalosťou, jej dimenziami a rizikovým správaním a jeho dimenziami u študentov gymnázia. Zaujímali nás aj rozdiely na základe vybraných sociodemografických premenných (pohlavie a typ rodiny).

VO1: Existuje vzťah medzi vytrvalosťou a rizikovým správaním?

VO2: Existuje rozdiel v rizikovom správaní medzi respondentami z úplnej a neúplnej rodiny?

VO3: Existuje rozdiel v rizikovom správaní medzi mužmi a ženami?

VO4: Existuje rozdiel vo vytrvalosti medzi mužmi a ženami?

METÓDA

Výskumný súbor tvorilo 98 participantov, študentov osemročného a bilingválneho gymnázia v Bratislave, vo veku od 17- 20 rokov, z toho 50 mužov a 48 žien. Priemerný vek respondentov bol 18,03 roka, (SD=0,79). Najpočetnejšou skupinou boli participanti vo veku 18 rokov.

Metódy zberu dát

Dotazník Rizikového Správania - DRS (Čerešník, 2015) sa zameriava na šesť rôznych oblastí, ktoré sú zároveň dimenziami: Rodina a denné rituály, Škola a kamarátstva, Závislostné správanie, Delikventné správanie, Šikanovanie, Nevhodné stravovacie návyky a pohybové aktivity. Dotazník tvorí 38 položiek a viaceré položky v dotazníku sú ešte rozdelené na podotázky. Maximálne skóre je 137 bodov, čo znamená, že čím väčšia skóre, tým vyššie riziko. Samotné položky v dimenziách sú bodované podľa miery závažnosti rizikového správania a participant má k dispozícii trojstupňovú až osemstupňovú škálu. Autori zistili uspokojivú reliabilitu, mala hodnotu 0,85 (Verešová & Tomšík, 2019), nami meraná reliabilita mala hodnotu (0,77).

Dotazník Vytrvalosti (Short Grit Scale, Duckworth et al., 2007) má 8 položiek a meria celkovú Vytrvalosť a dve dimenzie: Pevnosť záujmu a Vytrvalosť úsilia. Každú oblasť sýtia štyri položky a participant odpovedá na 5 bodovej Likertovej škále (1 - vôbec ma nevystihuje až 5 - úplne ma vystihuje). Reliabilita škály sa podľa výskumov autorky pohybovala v rozmedzí 0,73 - 0,83, nami nameraná reliabilita bola tiež uspokojivá (0,73).

VÝSLEDKY

Zistili sme signifikantné negatívne vzťahy medzi Vytrvalosťou a štyrmi dimenziami Rodina a denné rituály ($r_s = -,274^{**}$), Škola a kamarátstva ($r_s = -,240^*$), Šikanovanie ($r_s = -,262^{**}$) a Nevhodné stravovacie návyky a pohybové aktivity ($r_s = -,222^*$). Významné negatívne a stredne

silné vzťahy sme zistili medzi Vytrvalosťou a celkovým rizikovým správaním ($r_s = -,357^{**}$) a dimenziou Delikventné správanie ($r_s = -,312^{**}$). Medzi dimenziou vytrvalosti Pevnosť záujmov a dimenziou Rodina a denné rituály bol negatívny a slabý vzťah ($r_s = -,266^{**}$). Negatívne a stredne silné vzťahy sme zistili medzi dimenziou Pevnosť záujmov a celkovým rizikovým správaním ($r_s = -,331^{**}$) a Delikventným správaním ($r_s = -,318^{**}$). Negatívne a slabé vzťahy sa ukázali medzi dimenziou Vytrvalosť úsilia a dimenziami Škola a kamarátstva ($r_s = -,234^*$) a Závislostné správanie ($r_s = -,234^*$). Zo zistených korelácií konštatujeme, že s rastúcim skóre Vytrvalosti a jej dimenzií klesalo skóre v menovaných dimenziách rizikového správania.

Tabuľka 1: Korelácia vytrvalosti, rizikového správania a ich dimenzií

	Rodina a denné rituály	Škola a kamarátstva	Závislostné správanie	Delikventné správanie	Šikanovanie	Nevhodné stravovacie návyky a pohybové aktivity	Rizikové správanie
<i>Vytrvalosť</i>	-,274^{**}	-,240[*]	-,163	-,312^{**}	,262^{**}	-,222[*]	-,357^{**}
<i>Pevnosť záujmov</i>	-,266^{**}	-,131	-,006	-,318^{**}	-,151	-0,198	-,331^{**}
<i>Vytrvalosť úsilia</i>	-,163	-,234[*]	-,246[*]	-,161	,074	-,254[*]	-,244[*]

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Zistili sme jeden signifikantný rozdiel v dimenzií rizikového správania Rodina a denné rituály medzi skupinou respondentov z úplnej a neúplnej rodiny ($U=642,500$; $p < 0,01$). Rizikovejšie správanie v dimenzií rodina a denné rituály dosahovali respondenti z neúplných rodín. Miera efektu $dCohen$ 0,56 znamená stredne silný efekt.

Zistili sme signifikantné rozdiely medzi mužmi a ženami v 2 dimenziách rizikového správania a to v prospech žien, ktoré vykazovali rizikovejšie správanie a to v dimenzií Rodina a denné rituály ($dCohen=0,54$; $U=834,5$; $p<0,01$) a dimenzií Šikanovanie ($dCohen=0,47$; $U=883,5$; $p<0,05$). V celkovej vytrvalosti ($F= 0,753$; $dCohen= 0,07$;) ani v jej 2 dimenziách Pevnosť záujmov ($F= 2,784$; $dCohen= 0,33$) a Vytrvalosť úsilia ($U= 1038,000$; $dCohen= 0,23$) sme nezistili štatisticky významné rozdiely medzi mužmi a ženami $p>0,05$.

DISKUSIA

Podľa našich zistení existujú významné vzťahy medzi celkovou vytrvalosťou a rizikovým správaním a jeho 3 dimenziami. Výsledky naznačujú, že čím je študent vytrvavejší, tým je nižšia pravdepodobnosť, že bude vykazovať rizikové správanie a to konkrétne v dimenziách Rodina a denné rituály, Škola a kamarátstva, Závislostné a delikventné správanie a Šikanovanie. Tieto zistenia sú v súlade so zisteniami autorov Singh, Jha, (2008); Salles, Cohen, Mueller, (2014) (in Kropáčová et al., 2018), ktorí tiež zistili vzťah vytrvalosti na nevhodné a nežiadúce správanie. Za zaujímavé zistenie považujeme vzťah medzi dimenziou vytrvalosti Pevnosť záujmov a dimenziou Rodina a denné rituály, ktoré je tiež podporené tvrdeniami, Levyho a Steela (2011), ktorí zdôrazňujú súvislosť medzi rodičovskou starostlivosťou a formovaním vytrvalosti. S rastúcim skóre v dimenzií Pevnosť záujmov klesalo skóre v dimenzií Delikventné správanie a v celkovom rizikovom správaní adolescenta. Slabý, tiež negatívny vzťah bol medzi dimenziami Vytrvalosť úsilia a dimenziami rizikového správania: Škola a kamarátstva, Závislostné správanie, Nevhodné stravovacie návyky a pohybové aktivity a aj celkovým rizikovým správaním. Dovolíme si konštatovať, že v oboch skúmaných konštruktoch, vo vytrvalosti aj v rizikovom správaní, zohráva kvalita rodinného prostredia významnú úlohu. Preto sme zisťovali rozdiely medzi študentami z úplných a neúplných rodín. Ukázalo sa, že respondenti z neúplných rodín vykazujú vyššie skóre celkového rizikového správania. Za zaujímavý považujeme výsledok, že ženy vykazovali vyššie skóre v dimenziách Rodina a denné rituály, Šikanovanie, v zmysle vnímania seba ako potencionalnej obeť šikany. Vo vytrvalosti a jej dimenziách sme rodové rozdiely nezistili.

Vytrvalosť nie je vlastnosť s ktorou sa ľudia rodia, ale je to súbor zručností a schopností, ktoré nadobúdajú počas života a preto je dôležité rozvíjať ju počas života dieťaťa, a to v rodine aj v školskom prostredí. Je zrejmé, že aj pedagógovia môžu študentom pomáhať pri rozvoji vytrvalosti, svedomitosti a odvahy, napríklad podporovaním pozitívneho myslenia, pochvalou ich vynaloženého úsilia, vyzývaním k zdravej pribojnosti aj vytvorením bezpečného prostredia na robenie chýb a omylov, ktoré umožňujú učiť sa a stimulujú zvedavosť. Výsledky výskumu naznačujú, že do preventívnych programov na školách by bolo vhodné zakomponovať podporu vytrvalosti úsilia a pevnosti záujmov, nakoľko majú potenciál eliminovať rizikové správanie a zároveň. Na základe výsledkov výskumov Duckworthovej si dovoľíme konštatovať, že pozitívne pôsobia aj na školský výkon a aj celkovú školskú úspešnosť. Uvedomujeme si, že náš výskumný súbor bol malý a tvorený len študentami gymnázia, preto nemožno výskumné zistenia zovšeobecňovať.

LITERATÚRA

- Bashant, J. (2014). *Developing grit in our students: Why grit is such a desirable trait, and practical strategies for teachers and schools*. Journal for Leadership and Instruction, 13(2), 14- 17. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1081394.pdf>
- Bozzini, A. B., Bauer, A., Maruyama, J., Simões, R., & Matijašević, A. (2021). *Factors associated with risk behaviors in adolescence: a systematic review*. Braz. J. Psychiatr., 42(2). <https://doi.org/10.1590/1516-4446-2019-0835>
- Čerešník, M., & Gatíal, V. (2014). *Rizikové správanie a vybrané osobnostné premenné dospievajúcich v systéme nižšieho sekundárneho vzdelávania*. Nitra: PF UKF. https://www.researchgate.net/publication/268970229_Rizikove_spravanie_a_vybrane_osobnostne_premenne_dospievajucich_v_systeme_nizsieho_sekundarneho_vzdelavania
- Čerešník, M., & Dolejš, M. (2015). *Spoločný projekt dvoch národov alebo podobnosti a rozdiely v procese a výsledkoch výskumu zameraného na rizikové správanie a osobnostné rysy dospievajúcich na Slovensku av Českej republike*. PhD existence, 203-219.
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). *Grit: perseverance and passion for long-term goals*. Journal of personality and social psychology, 92(6), 1087. Dostupné na: <https://americanradioworks.publicradio.org/features/tomorrows-college/grit/angela-duckworth-grit.html>
- Dvorská, B. (2017). *Rodičovská výchova a jej dopad na správanie detí*. In: *Prevenia agresie v kontexte mentálneho zdravia*. Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici. s. 73-78
- Jackson, C. A., Henderson, M., Frank, J. W., & Haw, S. J. (2012). *An overview of prevention of multiple risk behaviour in adolescence and young adulthood*. Journal of public health, 34(suppl_1), i31-i40. <https://doi.org/10.1093/pubmed/fdr113>
- Koranda, M. (2015). *Specifika adiktologickej péče v detství a adolescenti*. In K. a. Kalina, *Klinická adiktologie* (s. 545-558). Grada.
- Kropáčová, S., Slezáčková, A., & Jarden, A. (2018). *Škála vytrvalosti: Analýza Psychometrických vlastností*. České verze pro dospělé. <https://doi.org/10.29364/epsy.318>
- Leather, N. C. (2009). *Risk-taking behaviour in adolescence: a literature review*. Journal of Child Health Care, 13(3), 295–304.
- Lerner, R. M., & Steinberg, L. (Eds.). (2009). *Handbook of adolescent psychology: Individual bases of adolescent development* (3rd ed.). John Wiley & Sons. DOI: 10.1177/0272431604273211
- Levy, J. M., & Steele, H. (2011). *Attachment and grit: Exploring possible contributions of attachment styles (from past and present life) to the adult personality construct of grit*. Journal of Social and Psychological Sciences, 4(2), 16-49. <https://center-for-attachment.com/wp-content/uploads/2020/09/Levy-Steele-2011-Grit-copy.pdf>
- Marková, M. (2008). *Vliv sociálních faktorů na problémové chování adolescentů*. *Pediatric pro praxi*, 9(3), 190-191.
- Miovský, M., & Zapletalová, J. (2006). *Systém primární prevence rizikového chování na rozcestí: specializace versus integrace*. In *Presentace Konference Primární prevence rizikového chování III* (pp. 1-25).

Perlis, M. M. (2013). (5). *Characteristics of grit--How many do you have*. Forbes. <https://www.forbes.com/sites/margaretperlis/2013/10/29/5-characteristics-of-grit-what-it-is-why-you-need-it-and-do-you-have-it/>

Verešová, M. & Tomšík, R. (2019). *Rizikové správanie dospievajúcich v systéme vyššieho sekundárneho*. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-558-1623-4. https://www.kpsp.pf.ukf.sk/files/pdf/rizikove_spravanie_online.pdf

Zimmermann, P., & Iwanski, A. (2014). *Emotion regulation from early adolescence to emerging adulthood and middle adulthood: Age differences, gender differences, and emotion specific developmental variations*. *International journal of behavioral development*, 38(2), 182-194. DOI:10.1177/0165025413515405

THE ROLE OF SCHOOL AND CLASS IN ADOLESCENT DEVELOPMENT

Mária Bačíková

Filozofická fakulta, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, Košice

maria.bacikova@upjs.sk

Abstrakt: Škola je jedným z hlavných socializačných prostredí dospievajúcich a teda významne ovplyvňuje ich vývin v rôznych oblastiach. Cieľom predkladaného príspevku je analyzovať percento variancie, ktoré vysvetľuje škola a trieda v rôznych aspektoch vývinu dospievajúceho. Analýzy boli realizované na vzorke 695 adolescentov, žiakov 9. ročníka (51% dievčat, priemerný vek 15.09), ktorí boli žiaci 18 škôl a 46 tried. S využitím mnohoúrovňovej analýzy sme vypočítali medzitriedny korelačný koeficient (ICC). Výsledky ukazujú, že rozdiely medzi školami vysvetľujú približne 7% variancie v niektorých aspektoch problémového správania (agresívne správanie a porušovanie pravidiel) a približne 7% v aspektoch spojených so školskou klímou (prepojenosť so školou, opora učiteľa a očakávania voči dospievajúceho). Trieda v daných premenných vysvetľovala až približne 10% variancie. Percento variancie vysvetlenej školou/triedou v charakteristikách súvisiacich so self (sebaúcta, sebakontrola, životná spokojnosť) nebolo štatisticky významné. Výsledky sú diskutované v kontexte dôležitosti školy a triedy pre psychosociálny vývin dospievajúcich.

Kľúčové slová: škola, adolescencia, mnohoúrovňová analýza

Abstract: School is one of the most important socializing environments of adolescents and therefore significantly influences their development in various areas. The aim of this paper is to analyse the percentage of variance explained by school and class in various aspects of adolescent development. The analyses were carried out among 695 adolescents, 9th grade (51% girls, average age 15.09), data were nested within 18 schools and 46 classes. Using multilevel analysis, the interclass correlation coefficient (ICC) was calculated. The results show that differences between schools explain approximately 7% of the variance in some aspects of problem behaviour and approximately 7% in aspects associated with school climate. The class explained up to approximately 10% of the variance in the school climate variables. The percentage of variance explained by school/class in characteristics related to self (self-esteem, self-control, life satisfaction) was not statistically significant. The results are discussed in the context of the importance of school and classroom for the psychosocial development of adolescents.

Key words: school, adolescence, multilevel analysis

Acknowledgement

This work was supported by The Ministry of education, science, research and sport of the Slovak republic under the contract VEGA1/0523/20 and the Slovak Research and Development Agency under the contract APVV-15-0662.

INTRODUCTION

Adolescents spend most of the day at school and this makes school one of the most important socialization environments. It is not only a place for learning but also a place that shapes the personal, emotional and cognitive development of adolescents. Overall school climate undoubtedly has an effect on students well-being and other aspects of their development. School climate is a

broad concept that includes norms, goals, values of the school, interpersonal relationships (between students, teachers and other school staff), as well as teaching practices and overall organizational structure (Wang & Degol, 2016). Good school climate and its factors have been associated with better academic achievement (Daily et al., 2019); less emotional distress and fewer behavioural problems (Lackova Rebicova et al., 2021) or less substance use (Bond et al., 2007).

Peer relationships that have the highest impact on adolescents' lives are usually built at school and students perceive their relationships with peers as crucial to their wellbeing in school (Janik Blaskova & McLennan, 2018). High levels of peer social support, classmates support and close friendships are important predictors of lower depression (Rueger et al., 2016) and better overall well-being of adolescents (Chu et al., 2010). In contrast, poor relationships, characterised by ostracism and bullying are important factors of poor mental health and lower self-esteem (Sarková et al., 2014). Similar result was found in meta-analysis showing that being victimised by peers is negatively associated with self-esteem (Tsaousis, 2016).

Beside friends, relationships with teachers have been identified as an important school factor influencing adolescent development (Sarková et al., 2014). Both teacher-student relationships and relationships with classmates predict school belonging (Uslu & Gizir, 2016). Adolescents with good relationships with teachers and with classmates feel that they belong to school.

Above mentioned associations are only a few of the factors that confirm the relevance of the school environment for adolescent development. It is therefore reasonable to expect that particular adolescent characteristics will vary between different schools. Each school forms an environment that can be hostile or friendly in terms of teacher-student relationship and also peer-relationships, an environment that can be stressful or not in terms of achievement which may promote or hinder adolescent development. Previous studies have shown significant variation of several variables between schools and/or classes. For example, Patalay et al. (2020) found that schools significantly explain 3 to 4.5% of variation in emotional and behavioural symptoms of students and that this variation can be to large extent explained by school climate. Another study showed that differences between schools explain 5% of variation in adolescent depression (Ellonen et al., 2008). In the US sample, schools explained from 1% to 17% of variation in different factors of adolescent development (Dunn et al., 2015).

The aim of the present study is to answer the question to what extent do schools /classes explain the variability in several aspects of adolescent development and variables associated with school climate. We will analyse the data that come from a larger longitudinal project that makes the selection of variables restricted. We will focus on variables associated with adolescent self development (life satisfaction, self-esteem, self-control and drive for thinness), adolescent problem behaviour (deviant peers, antisocial behaviour, aggressive behaviour, rules breaking) as well as

variables associated with perceived school climate (school connectedness, teacher support and expectations toward adolescent). As the class in the Slovak school system is relatively closed unit, we will explore the variation not only on school level, but also on class level.

METHOD

Sample

The present study uses data from a larger longitudinal project aimed to verify the effectiveness of the Unplugged prevention program (Orosová et al., 2020). We use the data from wave 4, collected in January/February 2020 before the onset of Covid pandemic. Data were collected among 9th graders using paper pen questionnaire during school classes by trained administrators without the presence of a teacher. 695 adolescents filled in the questionnaire (51% female, mean age 15.09). Data are nested within 18 schools and 46 classes.

Measures

Life satisfaction was measured using six 1-item questions asking adolescents about their general satisfaction with particular aspects of their life (Hibell et al., 2012). The answers ranged from (1) very dissatisfied to (5) very satisfied. A mean score of the items was calculated in order to obtain the average life satisfaction in various domains. The internal consistency of the measure was $\alpha=0.770$.

Self-esteem was measured by the 10-item Rosenberg self-esteem scale (Rosenberg, 1979) consisting of five items for the positive and five for the negative self-esteem. 4-point Likert type scale ranging from (1) definitely agree to (4) definitely disagree was used. The negative aspects were recoded so that a higher mean score of the scale represented higher self-esteem. The Cronbach alpha for the sample was $\alpha=0.832$.

Self-control Scale (Finkenauer et al., 2005) aims to assess people's ability to control their impulses, alter their emotions and thoughts, and to interrupt undesired behavioural tendencies and refrain from acting on them. The scale consisted of 11 items, respondents answered on a 5-point scale. The internal consistency of the measure was slightly lower $\alpha=0.687$.

Drive for thinness is a Subscale of Eating Disorders Inventory (Garner et al., 1983) that indicates excessive concern with dieting, preoccupation with weight and entrenchment in an extreme pursuit of thinness. Respondents answered 7 questions on a 6-point scale ranging from (1) never to (6) always. Cronbach's alpha for the measure was $\alpha= .830$.

Deviant peers were assessed using 6 questions. Four of them were from Galambos et al. (2003). Based on the personal communication with the author, two more questions were added to increase the reliability of the measure. Adolescents were asked whether their friends are involved in a list of problem behaviours (e.g. breaking rules, stealing). Cronbach alpha for the measure was $\alpha = 0.856$.

Antisocial Behaviour, Aggressive Behaviour, Rules Breaking were three subscales derived from the measure of Externalizing Problem Behaviour developed for the needs of the project. The subscales consisted of 6, 6 and 4 items respectively. Respondents rated the frequency of each type of problem behaviour in the past 12 months on a 5-point scale from “never” to “almost every day”. The internal consistency of the measure reached a high Cronbach’s alpha of $\alpha = .922$ for antisocial behaviour, $\alpha = .850$ for aggressive behaviour and $\alpha = .755$ for rules breaking.

School Connectedness was assessed by 5 items (Resnick et al., 1997). This scale refers to the feelings of connection and closeness with other people at school. Participants answered on a 5-point scale from “strongly disagree” to “strongly agree”. Scale reached an internal consistency $\alpha = .786$.

Teacher Support and Expectations Toward Adolescent were assessed by two subscales from the Resilience Youth Development Module (RYDM) (Furlong et al., 2009). Each subscale consists of three items. Teacher support refers to the perception of caring relationships with teacher; Expectations toward adolescent reflects consistent communication toward an adolescent about being successful. Participants responded to each item on a four-point scale ranging from “not at all true” to “very much true”. The internal consistency for Teacher support was $\alpha = .739$; for expectations toward adolescent $\alpha = .827$.

Statistics

To detect school and class level variance in target variables we used multilevel modelling. Intra-class correlation coefficients (ICC) (based on a null model/unconditional-mean model) were computed using the procedure suggested by Garson (2020). ICC describes the extent to which variables within each school/class are likely to be similar, values close to 1 indicate high similarity between individuals within the school/class and at the same time the difference from the individuals from other schools/classes. From ICC we can report the percentage of the variance in particular variable that is explained by school/class.

RESULTS

Intra-class correlation coefficient for school level and class level is reported in Table 1. At the school level the coefficient varies from 0.017 for self-control to 0.071 for aggressive behaviour. The variation was significant only for the variables associated with school climate and problem behaviour. School explained 7% of variance in school connectedness, 6.8% of variance in teacher support, 6.9% of variance in expectations toward adolescent, 7.1% in aggressive behaviour and 6.3% in rules breaking.

At the class level, a slightly higher percentage of variance has been explained by class. ICC ranged from 0.025 for self-control to 0.102 for teacher support. Significant class level variation has been detected in drive for thinness 5.6%, deviant peers 8% and all three measures associated with

school climate. Classes explained 9.5% of variance in school connectedness, 10.2% of variance in teacher support, 9.4% of variance in expectations and 6.4% of variance in meaningful participation.

Table 1 Variability of studied variables at school level and class level, Intra-class correlation (ICC) coefficient

<i>observed variable</i>	ICC	
	<i>school level</i>	<i>class level^a</i>
life satisfaction	.028	.036
self-esteem	.026	.026
self-control	.017	.025
drive for thinness	.030	.056*
deviant peers	.044	.080**
antisocial behaviour	.049	-
aggressive behaviour	.071*	-
rules breaking	.063*	-
school connectedness	.070*	.095**
teacher support	.068*	.102**
expectations toward adolescent	.069*	.094**

*^a Some of the class level coefficient are not reported due to low variability of the variable in the sample. * $p \leq 05$ ** $p \leq 01$*

DISCUSSION

The aim of the present study was to identify school and class level variance in several variables associated with adolescents' self, their problem behaviour and their perception of school climate. Overall, our results suggest that school explains some significant variance in problem behaviour and in school factors, which is largely in line with previous findings (Dunn et al., 2015; Patalay et al., 2020). Torsheim and Wold (2001) have argued that school-related factors are always multilevel constructs and thus should not be studied as individual factors. However, the percentage of explained variance is rather low in our sample (around 7%) mainly regarding variables associated with school. This suggests that Slovak adolescents' perception of school connectedness, teacher support or teacher expectations depend mostly on individual level factors. From previous studies we know that school connectedness is on individual level predicted by family connectedness, fewer classroom problems, fewer emotional problems and greater prosocial skills of adolescents (Waters et al., 2010). The future research might find out whether these predictors are valid also for Slovak adolescents.

The school level variance in problem behaviour was also significant in our sample. Previous research has shown that among the most important school-level factors that influence problem behaviour are socio-economic factors in terms of location of school and school size (Chen & Vazsonyi, 2013). Larger schools in disadvantaged environments have more students that manifest problem behaviour. On the other hand, also the overall school climate including a sense of community and supportive relationships contribute to school-level variation in problem behaviour (Mizuta et al., 2016; Vieno et al., 2005). Thus, schools are the places that may help to shape adolescent behaviour by providing them with a supportive environment.

Our results show a larger percentage of explained variance in the variables at class-level than school-level. This might suggest that particular classes play a greater role in adolescents' lives than the whole school. For example, 10% of variance in teacher support is explained by differences in classes, which suggests that students tend to report on their class teacher. Students in class have intensive everyday contact, form most of the close relationships within school class and therefore may influence each other to a larger extent than the overall school climate does. This is reflected for example in the result that drive for thinness is significantly explained at class-level but not at school-level. In previous studies it has been found that peers are those who have significant influence on any form of unhealthy eating (Meyer & Gast, 2008) which explains why the percentage of explained variance in drive for thinness on class level is quite high.

An interesting result is that neither of the studied variables reflecting adolescents' self was explained at school-level. In other words, characteristics of school did not play a role in adolescent's self development in our sample. This result is rather surprising as at individual level, if adolescents perceive teacher as supportive and school climate as good their self-esteem is higher and life satisfaction is better (Pikulski et al., 2020; Sarkova et al., 2014).

Individual factors that shape adolescent development are not always ideal, for example, the negative effects of inadequate parenting practices (Bačíková, 2019). Therefore, the school is the place that has a potential to buffer these individual negative factors. In general, perceived supportive relationships with teacher and school connectedness decrease during adolescence (Bačíková, 2020). Moreover, Slovakia belongs to countries with the lowest perceived teacher support (Inchley et al., 2020). Increasing teacher support, sense of belonging or overall school climate has a strong potential in promoting adolescent development. School is an ideal place for prevention programs in many areas.

REFERENCES

Bačíková, M. (2020). *Vývinové zmeny vybraných intrapersonálnych premenných slovenských školákov vzhľadom na absolvovanie programu Unplugged*. In: Orosová a kol. Na výskumných

dátach zalotená prevencia užívania návykových látok medzi slovenskými školákmi. Efektívnosť programu Unplugged. Šafárik Press. Bačíková, M. (2019). *Psychológia rodičovskej kontroly v dospievaní*. Univerzita PJ Šafárika v Košiciach.

Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G., & Patton, G. (2007). Social and school connectedness in early secondary school as predictors of late teenage substance use, mental health, and academic outcomes. *Journal of Adolescent Health, 40* (4), 357-e9.

Dunn, E. C., Masyn, K. E., Jones, S. M., Subramanian, S. V., & Koenen, K. C. (2015). Measuring psychosocial environments using individual responses: An application of multilevel factor analysis to examining students in schools. *Prevention Science, 16*(5), 718-733.

Ellonen, N., Kääriäinen, J., & Autio, V. (2008). Adolescent depression and school social support: A multilevel analysis of a Finnish sample. *Journal of Community Psychology, 36*(4), 552-567.

Finkenauer, C., Engels, R., & Baumeister, R. (2005). Parenting behaviour and adolescent behavioural and emotional problems: The role of self-control. *International journal of behavioral development, 29*(1), 58-69.

Furlong, M. J., Ritchey, K. M., & O'Brennan, L. M. (2009). Developing norms for the California Resilience Youth Development Module: Internal assets and school resources subscales. *The California school psychologist, 14*(1), 35-46.

Galambos, N. L., Barker, E. T., & Almeida, D. M. (2003). Parents do matter: Trajectories of change in externalizing and internalizing problems in early adolescence. *Child development, 74*(2), 578-594.

Garner, D. M., Olmstead, M. P., & Polivy, J. (1983). Development and validation of a multidimensional eating disorder inventory for anorexia nervosa and bulimia. *International journal of eating disorders, 2*(2), 15-34.

Garson, G.D. (2020) *Multilevel Modeling*. Sage Publishing. https://us.sagepub.com/sites/default/files/upm-assets/105312_book_item_105312.pdf

Hibell, B., Guttormsson, U., Ahlström, S., Balakireva, O., Bjarnason, T., & Kokkevi, A. (2012). The 2011 ESPAD report. *Stockholm: ESPAD*.

Chen, P., & Vazsonyi, A. T. (2013). Future orientation, school contexts, and problem behaviors: A multilevel study. *Journal of youth and adolescence, 42*(1), 67-81.

Chu, P. S., Saucier, D. A., & Hafner, E. (2010). Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of social and clinical psychology, 29*(6), 624-645.

Inchley, J., Currie, D., Budisavljevic, S., Torsheim, T., Jåstad, A., Cosma, A. et al., editors (2020). Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada. International report. Volume 1. Key findings. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe; 2020. Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO.

Janik Blaskova, L., & McLellan, R. (2018). Young people's perceptions of wellbeing: The importance of peer relationships in Slovak schools. *International Journal of School & Educational Psychology, 6*(4), 279-291.

Lackova Rebicova, M., Dankulincova Veselska, Z., Husarova, D., Madarasova Geckova, A., Jansen, D. E., van Dijk, J. P., & Reijneveld, S. A. (2021). Does schoolmate and teacher support

- buffer against the effect of adverse childhood experiences on emotional and behavioral problems? *International journal of environmental research and public health*, 18(24), 13009.
- Meyer, T. A., & Gast, J. (2008). The effects of peer influence on disordered eating behavior. *The journal of school nursing*, 24(1), 36-42.
- Mizuta, A., Noda, T., Nakamura, M., Tatsumi, A., & Ojima, T. (2016). Class average score for teacher support and relief of depression in adolescents: A population study in Japan. *Journal of School Health*, 86(3), 173-180.
- Orosová, O., Gajdošová, B., Bačíková-Šléšková, M., Benka, J., & Bavolár, J. (2020). Alcohol consumption among Slovak schoolchildren: Evaluation of the effectiveness of the unplugged programme. *Adiktologie*, 20(3-4), 89-96.
- Patalay, P., O'Neill, E., Deighton, J., & Fink, E. (2020). School characteristics and children's mental health: A linked survey-administrative data study. *Preventive Medicine*, 141, 106292.
- Pikulski, P. J., Pella, J. E., Casline, E. P., Hale, A. E., Drake, K., & Ginsburg, G. S. (2020). School connectedness and child anxiety. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 30(1), 13-24.
- Resnick, M.D., Bearman, P.S., Blum, R.W., Bauman, K.E., Harris, K.M., & Jones, J. (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health. *Journal of American Medical Association*, 278, 823–832.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K., Pyun, Y., Aycock, C., & Coyle, S. (2016, in press). A metaanalytic review of the association between perceived social support and depression in childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*.
- Sarkova, M., Bacikova-Sleskova, M., Madarasova Geckova, A., Katreniakova, Z., van den Heuvel, W., & van Dijk, J. P. (2014). Adolescents' psychological well-being and self-esteem in the context of relationships at school. *Educational Research*, 56(4), 367-378.
- Torsheim, T., & Wold, B. (2001). School-related stress, support, and subjective health complaints among early adolescents: a multilevel approach. *Journal of Adolescence*, 24(6), 701-713.
- Tsaousis, I. (2016). The relationship of self-esteem to bullying perpetration and peer victimization among schoolchildren and adolescents: A meta-analytic review. *Aggression and violent behavior*, 31, 186-199.
- Uslu, F., & Gizir, S. (2017). School belonging of adolescents: The role of teacher-student relationships, peer relationships and family involvement. *Educational Sciences-Theory & Practice*, 17(1).
- Vieno, A., Perkins, D. D., Smith, T. M., & Santinello, M. (2005). Democratic school climate and sense of community in school: A multilevel analysis. *American journal of community psychology*, 36(3-4), 327-341.
- Wang, M.T., Degol, J. School Climate: a Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educ Psychol Rev* 28, 315–352 (2016).
- Waters, S., Cross, D., & Shaw, T. (2010). Does the nature of schools matter? An exploration of selected school ecology factors on adolescent perceptions of school connectedness. *British Journal of Educational Psychology*, 80(3), 381-402.

WELLBEING A SEBAÚCTA U STREDOŠKOLSKÝCH ŽIAKOV

WELLBEING AND SELF-ESTEEM OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Erik Radnóti, Dóra Szabó

Paneurópska vysoká škola, Fakulta Psychológie, Bratislava, Slovakia,
erik.radnoti@paneurouni.com

Abstrakt: Cieľom výskumnej štúdie bolo zistenie vzťahu medzi psychologickým wellbeingom a sebaúctou u stredoškolských žiakov. Identifikovali sme aj aktuálny stav skúmaných premenných. Naším ďalším zámerom bolo preskúmanie súvislostí medzi psychologickým wellbeingom a subškálami sebaúcty, medzi sebaúctou a dimenziami psychologického wellbeingu, zároveň medzi subškálami sebaúcty a dimenziami psychologického wellbeingu. Zaujímali nás aj rozdiely skúmaných premenných v závislosti od socio-demografických údajov pohlavia, veku, ročníka, typu rodiny a súrodencov. Na našom výskume sa zúčastnilo 53 stredoškolských žiakov v Bratislave, kde boli vyplnené dva dotazníky. Prvý bola Škála psychologického wellbeingu (SPW), ktorá pozostáva zo šiestich dimenzií (pozitívne vzťahy s druhými, sebaaprijatie, samostatnosť, osobnostný rast, zvládnutie prostredia, zmysel života). Ako druhý dotazník sme použili Rosenbergovu škálu sebahodnotenia (RŠS), s ktorou sme merali aj dve subškály sebaúcty: sebaoprotvrdenie a sebazníženie. Naším hlavným zistením bolo, že medzi psychologickým wellbeingom a sebaúctou je silný a kladný vzťah. Celková úroveň psychologického wellbeingu sa nachádzala na strednom intervale. Stredoškolskí žiaci dosiahli vysokú hladinu v dimenzii osobnostného rastu. Celková úroveň sebaúcty predstavovala priemernú. Najsilnejšiu pozitívnu koreláciu sme našli medzi sebaúctou a sebaaprijatím v našej výskumnej vzorke.

KLúčové slová: psychologický wellbeing, sebaúcta, duševne zdravie, pozitívna psychológia, adolescenti

Abstract: The aim of this research study was to investigate the relationship between psychological well-being and self-esteem of secondary school students. We also identified the current status of the studied variables. Our further aim was to investigate the relationships between psychological well-being and self-esteem subscales, between self-esteem and dimensions of psychological well-being, at the same time between self-esteem subscales and dimensions of psychological well-being. We were also interested in the differences of the studied variables according to the socio-demographic data of gender, age, grade, family type and siblings. Overall, 53 secondary school students in Bratislava participated in our research, where two questionnaires were completed. The first was the Psychological Well-being Scale (PWBS), which consists of six dimensions (positive relations with others, self-acceptance, autonomy, personal growth, environmental mastery, and purpose in life). As a second questionnaire, we used the Rosenberg Self-esteem Scale (RSES), with which we also measured two subscales of self-esteem: positive and negative. Our main finding was that there is a strong and positive relationship between psychological well-being and self-esteem. The overall level of psychological well-being was in the middle range. Secondary school students scored high on the personal growth dimension. The overall level of self-esteem was average. The strongest positive correlation was found between self-esteem and self-acceptance in our research sample

Keywords: psychological well-being, self-esteem, mental health, positive psychology, adolescents

ÚVOD

V posledných 25-tich rokoch výskumníci realizovali mnohé štúdie zaoberajúce sa súvislosťou medzi duševnou pohodou a sebahodnotením, avšak vo väčšine prípadov pracovali aj s ďalšími premennými ako napríklad osamelosť, afektivita alebo ašpirácie (Golovey et al., 2020; Karatzias et al., 2006; Lyyra et al., 2021). Aj kvôli tomu sme sa rozhodli skúmať vzťah medzi duševnou pohodou a sebaúctou u stredoškolských žiakov, pretože nemáme dostatok jednoznačných zistení. Vyššie uvedené koncepty patria do oblasti pozitívnej psychológie, ktorá je relatívne nová disciplína. Považujeme ich za dôležité, keďže vysoká úroveň sebahodnotenia poskytuje významnú rolu v celkovom zdraví a wellbeingu (DuBois & Flay, 2004). Popritom, zdravé rozvíjanie sebaúcty sa stáva kľúčovým aspektom pri zvýšení pozitívnych výsledkov duševného zdravia (Singhal & Prakash, 2020).

Oblasť pozitívnej psychológie disponuje rôznymi okruhmi. Podrobne popisuje rôzne medziľudské vzťahy alebo rôzny pohľad osobného prístupu k životu ako takého až po zvládanie rôznych životných udalostí či riešenie konfliktov. Taktiež sa zaoberá emocionálnou stránkou života. Jedna z hlavných oblastí pozitívnej psychológie je štúdium wellbeingu, ktorému výskumníci prispievajú mnoho desaťročí. Vyvinuli sa viaceré vysvetlenia spolu s jeho náročnosťou merania daného konceptu. Vychádzame zo základnej koncepcie od Carol Ryffovej a Burton Singera (1998). Ryffová a Singer chápali wellbeing v kontexte jeho dimenzií. Sebaprijatie je nevyhnutné pri sebarealizácii, optimálnom fungovaní a zrelosti. Pozitívne vzťahy s druhými znamená schopnosť milovať. Samostatnosť naznačuje nezávislého a plne funkčného človeka. Zvládnutie prostredia, teda vyberať si či založiť adekvátne prostredie pre vlastné psychické požiadavky. Zmysel života je presvedčenie, že život je zámerný a zmysluplný. Pri osobnostnom raste ide o potrebu neustále sa rozvíjať a pochopiť svoj potenciál.

Tradičná definícia sebaúcty hovorí, že ide o „*hodnotiacu dimenziu sebapoňatia. Považuje sa za psychologický stav vlastného hodnotenia na škále, ktorá siaha od pozitívneho (alebo sebaoptvrdzujúceho) po negatívne (alebo sebaznižujúce)*“ (Hewitt, 2002, s. 135). Počas desaťročí sebahodnotenie už bolo priblížené z viacerých teoretických hľadísk. Z jednej koncepcie aj vychádzame. Spája s menom Morrisa Rosenberga (1965). Vymedzil sebaúctu ako „*pozitívny alebo negatívny postoj k určitému objektu, konkrétne k sebe*“ (Rosenberg, 1965, s. 30). Sebaúcta je teda pozitívny alebo negatívny postoj k sebe. Považujeme ju za psychologický stav vlastného hodnotenia na škále, ktorý siaha od sebaoptvrdzujúceho po sebaznižujúce (Hewitt, 2002).

Stredoškolské obdobie je súčasťou adolescencie. Ide o prechodové štádium medzi detským a dospelým obdobím (Goossens, 2006). Súčasne sa odohrávajú fyzické, mentálne a sociálne zmeny, ktoré navzájom súvisia.

V našej práci sa zameriavame na psychologický wellbeing a sebaúctu u stredoškolských žiakov v Bratislave, resp. žiakov druhého, tretieho a štvrtého ročníka. Vychádzame z koncepcie Ryffovej a Singera (1998) prostredníctvom Škály psychologického wellbeingu (SPW), ktorá pozostáva zo šiestich indikátorov: pozitívne vzťahy s druhými, sebaaprijatie, samostatnosť, osobnostný rast, zvládnutie prostredia, zmysel života. Druhý dotazník bola Rosenbergova škála sebahodnotenia (RŠS) podľa Rosenberga (1965), ktorú používame ako dvojdimenzionálnu: sebaoprotvrdenie a sebazníženie.

Hlavným cieľom nášho výskumu bol zistiť vzťah medzi psychologickým wellbeingom a sebaúctou u stredoškolských žiakov. Identifikovali sme aj aktuálny stav skúmaných premenných. Ďalším zámerom bolo preskúmať vzťahy medzi psychologickým wellbeingom a subškálami sebaúcty, medzi sebaúctou a dimenziami psychologického wellbeingu, zároveň medzi subškálami sebaúcty a dimenziami psychologického wellbeingu. Zaujímali nás aj rozdiely skúmaných premenných v závislosti od socio-demografických údajov pohlavia, veku, ročníka, typu rodiny a súrodencov

METÓDA

Výskumný súbor a zber údajov

Na našom výskume sa zúčastnilo 53 žiakov z ročníkov 2., 3. a 4. Gymnázia s vyučovacím jazykom maďarským na Dunajskej 13 v Bratislave. Participanti boli maďarskej národnosti vo veku 16–19 rokov. Spôsob ich výberu bol zámerný s pokusom o vyčerpávajúci výber. Žiakov oslovili ich triedni učitelia na vyplnenie dvoch dotazníkov (SPW, RŠS). Učitelia boli poučení, aby vysvetľovali pokyny a nedorozumenia pre žiakov. Dôvodom našej neprítomnosti v priebehu administrácie dotazníkov bola vtedy zhoršujúca sa pandemická situácia. Žiaci vyplnili škály počas vyučovacích hodín formou ceruzka – papier a boli informovaní o účele výskumu, anonymite i dobrovoľnosti. Počet zle vyplnených dotazníkov bol 11, ktoré sme nezarátali do celkového spracovania údajov. Zber dát sa uskutočnil v novembri 2021.

Operacionalizácia

Ukazovateľom psychologického wellbeingu je sumačný index dimenzií pozitívnych vzťahov s druhými, sebaaprijatia, samostatnosti, osobnostného rastu, zvládnutia prostredia a zmyslu života v dotazníku Škála psychologického wellbeing (Ryff & Singer, 1998).

Ukazovateľom sebaúcty je sumačný index subškál sebaoprotvrdenia a sebazníženia v dotazníku Rosenbergova škála sebahodnotenia (Rosenberg, 1965).

Metódy zberu dát

Škála psychologického wellbeingu pozostáva z 18 položiek a zisťuje šesť dimenzií. Participanti hodnotili seba samých od „silne nesúhlasím“ (1) do „silne súhlasím“ (7). Reliabilita bola $\alpha = 0,71$. Rosenbergova škála sebahodnotenia zahrňuje 10 položiek a použili sme ako dvojdimenziálnu: sebaoptvrdenie a sebazníženie. Participanti mali možnosť zvoliť odpoveď od „rozhodne nesúhlasím“ (1) po „rozhodne súhlasím“ (4). Vnútoraná konzistencia bola $\alpha = 0,85$

Výskumný plán a procedúra

Výskumný plán bol kvantitatívny, korelačný s komparačnými podotázkami a exploračno-verifikačný. Získané dáta sme spracovávali v štatistickom programe PSPP.

VÝSLEDKY

Keďže sme zistili množstvo výsledkov, v článku popíšeme len tie, ktoré boli štatisticky významné. Čo sa týka korelácií, tak hlavná korelácia bola kladná a silná medzi psychologickým wellbeingom a sebaúctou ($r_s = 0,614$). Psychologický wellbeing vykazoval silne kladnú koreláciu so sebaoptvrdením ($r_s = 0,548$) a so sebaznížením ($r_s = 0,560$). V tabuľke č. 1 vidíte spomínané korelácie medzi psychologickým wellbeingom a sebaúctou s jej subškálami.

Tabuľka č. 1 Koeficienty poradových korelácií medzi jednotlivými premennými

Spearmanov (r_s)	Psychologický wellbeing
Sebaúcta	,614***
Sebaoptvrdenie	,548***
Sebazníženie	,560***

Poznámka: *** $p < 0,001$

Tabuľka č. 2 Korelácie medzi sebaúctou a dimenziami psychologického wellbeingu

Spearmanov (r_s)	Pozitívne vzťahy s druhými	Sebaprijatie	Samostatnosť	Osobnostný rast	Zvládnutie prostredia
Sebaúcta	,406**	,766***	,272*	,490***	,519***

Poznámka: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

V tabuľke č. 2 uvádzame korelácie medzi sebaúctou a dimenziami psychologického wellbeingu. Silné, kladné vzťahy predstavila sebaúcta so sebaprijatím ($r_s = 0,766$) a so zvládnutím prostredia ($r_s = 0,519$). Sebaúcta korelovala stredne silne i kladne s osobnostným rastom ($r_s = 0,490$) a s pozitívnymi vzťahmi s druhými ($r_s = 0,406$). Vzťah sebaúcty a samostatnosti sa ukázala byť slabá a pozitívna ($r_s = 0,272$).

Tabuľka č. 3 Korelácie medzi subškálami sebaúcty a dimenziami psychologického wellbeingu

Spearmanov (rs)	Pozitívne vzťahy s druhými	Sebaprijatie	Osobnostný rast	Zvládnutie prostredia
Sebapotvrdenie	,403**	,681***	,498***	,464***
Sebazníženie	-,391**	-,669***	-,375**	-,495***

Poznámka: ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

V tabuľke č.3 si môžeme všimnúť, že sebaprijatie nadobudlo silný, kladný vzťah so sebapotvrdením ($rs = 0,681$) a silný, záporný vzťah so sebaznížením ($rs = -0,669$). Objavili sme stredne silné, kladné vzťahy medzi sebapotvrdením a pozitívnymi vzťahmi s druhými ($rs = 0,403$), medzi sebapotvrdením a osobnostným rastom ($rs = 0,498$) a medzi sebapotvrdením a zvládnutím prostredia ($rs = 0,464$). Sebazníženie takisto korelovalo stredne silne, negatívne s pozitívnymi vzťahmi s druhými ($rs = -0,391$), s osobnostným rastom ($rs = -0,375$) a so zvládnutím prostredia ($rs = -0,495$).

DISKUSIA

V našej prvej výskumnej otázke sme sa zaujímali o celkovú úroveň psychologického wellbeingu u stredoškolských žiakov, ktorá sa nachádza na strednej úrovni. Priemerné úrovne boli získané v indikátoroch pozitívne vzťahy s druhými, sebaprijatie, samostatnosť, zvládnutie prostredia a zmysel života. V rámci dimenzie osobnostný rast nadobudli žiaci stredných škôl vysokú úroveň. Môžeme skonštatovať, že v našej výskumnej vzorke sme objavili celkovo priemernú hladinu psychologického wellbeingu.

Druhú výskumnú otázku sme položili ohľadom celkovej úrovne sebaúcty. Môžeme skonštatovať, že súhrnne náš výskumný súbor dosiahol priemernú mieru sebaúcty.

Tretia výskumná otázka sa týkala vzťahu medzi psychologickým wellbeingom a sebaúctou u stredoškolských žiakov. Zistili sme kladný a silný vzťah medzi hlavnými premennými, čo znamená, že ak rastie úroveň psychologického wellbeingu, tak pribúda aj stupeň sebaúcty. V porovnaní so zisteniami iných autorov (Singhal a Prakash, 2020; Sarkova et. al, 2014; Poudel et. al., 2020) môžeme skonštatovať, že stredoškolskí žiaci, ktorí disponujú lepším psychologickým wellbeingom, majú aj zvýšenú sebaúctu.

Štvrtou výskumnou otázkou sme chceli zistiť, aký je vzťah medzi sebaúctou a jednotlivými dimenziami psychologického wellbeingu (pozitívne vzťahy s druhými, sebaprijatie, samostatnosť, osobnostný rast, zvládnutie prostredia, zmysel života). Sebaúcta korelovala silne, pozitívne so

sebaprijatím a so zvládnutím prostredia. Celkovo konštatujeme, že sebaúcta je veľmi významná pre sebaprijatie a zvládnutie prostredia u stredoškolských žiakov.

V piatej výskumnej otázke nás zaujímali korelačné vzťahy medzi psychologickým wellbeingom a subškálami sebaúcty (sebapotvrdenie, sebazníženie). Psychologický wellbeing mal silný a kladný vzťah so sebapotvrdením a silný záporný so sebaznížením. Môžeme teda skonštatovať, že psychologický wellbeing úzko súvisí s obidvoma subškálami sebaúcty u stredoškolských žiakov.

V šiestej výskumnej otázke sme sa snažili zistiť súvislosti medzi premennými vzhľadom na vzťahy jednotlivých dimenzií psychologického wellbeingu a subškálach sebaúcty. Sebaprijatie silne a kladne koreluje so sebapotvrdením a silne záporne so sebaznížením. Našli sme stredne silné, kladné vzťahy medzi: sebapotvrdením a osobnostným rastom, sebapotvrdením a zvládnutím prostredia, sebapotvrdením a pozitívnymi vzťahmi s druhými. Naše skonštatovanie je, že interakcie medzi jednotlivými dimenziami psychologického wellbeingu a subškálami sebaúcty tvoria podstatnú zložku v našom výskumnom súbore.

V ďalších výskumných otázkach sme pracovali so sociodemografickými údajmi. V závislosti od socio-demografických údajov (pohlavie, vek, typ rodiny, ročník, počet súrodencov,) sme zistili zanedbateľné alebo malé rozdiely, ktoré neboli štatisticky významné. V našej hypotéze sme predpokladali, že medzi sebaúctou a psychologickým wellbeingom existuje významný pozitívny vzťah (Singhal & Prakash, 2020), na ktorý sme poukázali v našej štatistickej analýze výsledkov. Hypotézu sme podporili. Čím vyššia je teda úroveň sebaúcty, tým vyššia je aj úroveň psychologického wellbeingu.

Prezentovaná štúdia má svoje limity ako napr.: malá výskumná vzorka a nerovnomerné zastúpenie v nej, neprítomnosť výskumníka v priebehu vyplňovania dotazníkov z dôvodu obmedzení s COVID19, maďarská národnosť, nízke hodnoty reliability pri jednotlivých dimenziách psychologického wellbeingu.

Hlavným prínosom nášho výskumu je zistenie silnej, pozitívnej súvislosti medzi sebaúctou a psychologickým wellbeingom. Toto vzájomné pôsobenie by sa mohlo použiť na podporu a rozvoj jednotlivých premenných, keďže majú priemernú úroveň u stredoškolských žiakov. Zlepšenie psychologického wellbeingu a sebaúcty by sa mohlo zrealizovať prostredníctvom aplikácie pozitívnej psychológie v škole. Vďaka tomu by sa podporilo celkové duševné zdravie stredoškolských žiakov, ako aj učiteľov.

LITERATÚRA

- Alami, A., Khosravan, S., Sadegh Moghadam, L., Pakravan, F., & Hosseini, F. (2014). Adolescents' self-esteem in single and two-parent families. *International journal of community based nursing and midwifery*, 2(2), 69-76. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4201193/>
- Bulanda, R. E., & Majumdar, D. (2009). Perceived parent–child relations and adolescent self-esteem. *Journal of child and family studies*, 18(2), 203-212. <https://doi.org/10.1007/s10826-008-9220-3>
- DuBois, D. L., & Flay, B. R. (2004). The Healthy Pursuit of Self-Esteem: Comment on and Alternative to the Crocker and Park (2004) Formulation. *Psychological Bulletin*, 130(3), 415-420. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.3.415>
- Hewitt, J. P. (2002). The Social Construction of Self-Esteem. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (2nd ed., pp. 135-147). Oxford University Press.
- Golovey, L., Danilova, M. V., Rykman, L., & Gruzdeva, I. (2020). Conflict Between Self Esteem And Aspirations Related To Psychological Wellbeing Of Adolescents. In T. Martsinkovskaya & V. Orestova (Eds.), *Psychology of Personality: Real and Virtual Context. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences* (1st ed., Vol. 94, pp. 267-273). European Publisher. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.11.02.33>
- Goossens, L. (2006). Adolescent development: Putting Europe on the map. In S. Jackson & L. Goossens (Eds.), *Handbook of Adolescent Development* (1st ed., pp. 1-10). Psychology Press.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2nd Rev. ed.). Grada.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image* (1st ed.). Princeton University Press.
- Ryff, C. D., & Singer, B. (1996). Psychological Well-Being: Meaning, Measurement, and Implications for Psychotherapy Research. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 65(1), 14-23. <https://doi.org/10.1159/000289026>
- Ryff, C. D., & Singer, B. (1998). The Contours of Positive Human Health. *Psychological Inquiry*, 9(1), 1-28. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0901_1
- Singhal, S., & Prakash N. (2020). Relationship between Self-esteem and Psychological Well-being among Indian College Students. *Journal of Interdisciplinary Cycle Research*, 12(8), 748-756. <https://www.researchgate.net/publication/352151190>

RIZIKOVÉ SPRÁVANIE A REZILIENCIA ŽIAKOV ZŠ

RISK BEHAVIOR AND RESILIENCE IN STUDENTS THE PRIMARY SCHOOL

² PhDr. Henrieta Roľková, PhD., ² Bc. Nicole Trpišová

^{1,2} Paneurópska vysoká škola, Fakulta psychológie

¹henrieta.rolkova@paneurouni.com, ²xtrpisova@paneurouni.com

Abstrakt: Cieľom príspevku je zistiť úroveň rizikového správania a reziliencie u žiakov 8. a 9. ročníka vybraných základných škôl. Zaujímali nás vzťah medzi celkovým rizikovým správaním a ekologickou rezilienciou a tiež konkrétne vzťahy medzi dimenziami rizikového správania a dimenziami reziliencie. Výskumný súbor pozostával zo 133 účastníkov z troch základných škôl v Žilinskom a Bratislavskom kraji. Administrovali sme Dotazník rizikového správania a Škálu reziliencie pre deti a mládež. Výsledky výskumu poukazujú na stredne silný a negatívny vzťah medzi celkovým rizikovým správaním a ekologickou rezilienciou. Zistili sme vzťahy medzi dimenziami rizikového správania a dimenziami reziliencie. Značný rozdiel bol zistený aj medzi mužmi a ženami v miere rizikového správania.

Príušové slová: rizikové správanie, reziliencia, adolescenti

Abstract: The goal of the paper is to determine the level of risk behavior and resilience among 8th and 9th grade students of selected primary schools. We were interested in the relationship between overall risk behavior and ecological resilience, as well as specific relationships between the dimensions of risk behavior and the dimensions of resilience. The research sample consisted of 133 participants from three primary schools in the Žilina and Bratislava regions. We administered the Questionnaire of Risk Behavior and the Child and Youth Resilience Measure. The results of the research show a moderately strong and negative relationship between the overall risk behavior and ecological resilience. We demonstrated the relationships between the dimensions of risk behavior and the dimensions of ecological resilience. A significant difference was also found between men and women in the level of risk behavior.

Keywords: risk behavior, resilience, adolescents

ÚVOD

Rizikové správanie ako súčasť každodenného života je stále čoraz väčším fenoménom a zároveň problémom našej spoločnosti. Problematike rizikového správania sa venuje mnoho výskumov, ktoré kladú dôraz na obdobie adolescencie (15-18 rokov), čo sa však javí ako neefektívne, nakoľko prevencia takéhoto správania by sa mala zacieliť už na obdobie medzi 11. a 14. rokom života dieťaťa, kedy dochádza k prudkému akcesu vo všetkých kategóriách rizikového správania (Nielsen Sobotková et al., 2014). Z pohľadu psychológov považujeme za najdôležitejšie odhaliť príčiny jeho vzniku a motiváciu jednotlivcov a skupín správať sa rizikovo, a tým ohrozovať svoje zdravie aj zdravie a bezpečie ostatných.

Rizikové správanie

Rizikové správanie je fenoménom, na ktorý treba nahliadať multidisciplinárne. Svedčí o tom aj nejednoznačnosť jeho odborného vymedzenia. Dolejš (2014) považuje rizikové prejavy v správaní u jedinca alebo skupiny za príčinu vzniku problémov v mnohých dôležitých oblastiach života konkrétnej osoby, skupiny ľudí i v spoločnosti. Aj podľa Čerešníka (2016) sa definície rizikového správania nie vždy zhodujú, faktom však ostáva, že zhodne konštatujú, že rizikové správanie obsahuje rôzne formy správania od tých menej rizikových až po tie najzávažnejšie. Jessor (1991), na základe longitudinálneho sledovania dospievajúcich vytvoril jednotný názov „syndróm rizikového správania v dospievaní“-SRD-D. Pričom upozorňuje na špecifikum obdobia dospievania, v ktorom je výskyt rizikového správania najpravdepodobnejší. SRD-D zohráva v živote dospievajúceho špecifickú úlohu, a je nutné sa zamyslieť aj nad otázkou prípadného prínosu a benefitov takéhoto správania. Jessor (1991) za prínosy SRD-D považuje: riešenie momentálneho intrapersonálneho konfliktu; kompenzáciu potrieb, ktoré adolescentom chýbajú; pozitívne riešenie problémov týkajúcich sa vývinu. Kabíček a kolektív (2014) tiež rozpracovali „Syndróm rizikového správania adolescentov“ a odvolávajú sa pri tom na tri súbory faktorov: biologické, kam zaraďujeme hormonálne zmeny, pohlavie jedinca, zvládanie a odolnosť voči bolesti, vrodené postihnutia a iné; psychologické, medzi ktoré patria postoje, hodnoty, črty osobnosti a ďalšie; sociálny kontext, ktorý chápeme ako sociálne správanie dospievajúcej osoby, sociodemografické údaje, prostredie a rodina, v ktorej sa osoba vyvíja. Čerešník (2015) hovorí o rizikovom správaní u adolescentov ako o dynamickej téme, v rámci ktorej je nutnosť zohľadnenia vekových, socio-kultúrnych a regionálnych špecifik u konkrétnej kohorty dospievajúcich.

Reziliencia

Paulík (2017) rezilienciu definuje ako schopnosť človeka adaptovať sa na rôzne životné situácie, ktoré nesú potencionálne alebo reálne riziko, ktoré ohrozuje človeka, prípadne zvyšuje záťaž kladenú naňho (Paulík, 2017). Šolcová (2009) hovorí o reziliencii ako o schopnosti prekonávať a zvládať nepriaznivé situácie a podmienky. Je to súbor dynamických procesov, ktoré pôsobia medzi dieťaťom, rodinou a prostredím v čase. Aj keď reziliencia má mnoho definícií, jej spoločnými znakmi sú: negatívne podmienky, ktoré vplývajú na osobu s následkom zvýšenia nepriaznivých dopadov na emocionálne, sociálne, psychologické a behaviorálne fungovanie; adaptácia a jej kvalita, variujúca schopnosť eliminácie následkov; protektívne faktory, ktoré majú za úlohu oslabovať negatívne dopady (Orosová, 2019). Ungar (2010) vypracoval kompletnú koncepciu, pomocou ktorej sa pokúsil definovať rezilienciu na základe výskumných zistení a intervencií zameraných na populáciu a jej kladné vývinové výsledky napriek množstvu rizika, ktorému musí odolávať. Ungar a Liebenbergová (2011) vymedzili definíciu reziliencie pod názvom sociálno-ekologická interpretácia odolnosti, ktorá hovorí o schopnosti človeka smerovať sám seba ku

zdrojom zmysluplným spôsobom. Rezilienciu ďalej rozdelili na tri typy: vzťahová, individuálna a kontextuálna reziliencia. Vzťahová reziliencia sleduje vzťahy v domácom i školskom prostredí, záujem zo strany rodičov, zmysluplnosť vzťahov, sociálne kompetencie a sociálnu identitu. Individuálna reziliencia je zameraná na schopnosť efektívne riešiť konflikty a byť sociálnou oporou, empatiu, asertívnosť, ciele, povinnosti, optimizmus a sebauplatnenie. Kontextuálna reziliencia alebo inak nazývana aj kultúrna reziliencia skúma vzťahy ľudí v kontexte k ich pôvodu - tradíciám, kultúre, náboženstvu, mieru tolerancie odlišných názorov alebo vierovyznania s čím je spojená regulácia prejavov rizikového správania (Ungar, 2008).

Rizikové správanie a reziliencia adolescentov

Sklony adolescentov k rizikovému konaniu sú počas dospievania v mnohých prípadoch v súvislosti so zvýšeným vplyvom emócií, ktoré spôsobujú narušenie logického uvažovania, čo je navyše podporené obtiažnosťou regulácie a kontroly emócií u adolescentov. Schopnosť regulácie a riadenia emócií i prežívania nastáva až v čase, kedy sa vyrovná tempo dozrievania všetkých oblastí v mozgu (Vágnerová & Lisá, 2021). S podobným tvrdením prichádzajú Čerešník a Gatiaľ (2014), ktorí predpokladali zvýšenú mieru rizikových prejavov u detí na základe emočnej nestability. Následkom takejto nestability je podliehanie náhlym afektom, ktoré sú nekorigovateľné. Zistenia tejto štúdie sú zhodné so zisteniami Vágnerovej a Lisej (2021), ktoré naznačujú vyššie celkové skóre rizikového správania u dospievajúcich chlapcov ako u dievčat a to i v jednodlívých dimenziách, ktorými sú: závislostné správanie, delikventné správanie a šikana (Čerešník & Gatiaľ, 2014). Je veľmi pravdepodobné, že niektoré zdroje rizikového správania a reziliencie sa formujú už počas detstva a presahujú až do obdobia dospievania, iné zas vznikajú počas adolescencie a ďalej zaniknú alebo sú pretrvávajúce aj v dospelosti. Väčšina ľudí však prekoná toto obdobie dospievania bez vážnejších problémov (Nielsen Sobotková et al., 2014).

Cieľom výskumu bolo zistiť vzťahy medzi rizikovým správaním a rezilienciou u žiakov 8. a 9. ročníka a ich jednotlivými dimenziami. Tiež nás zaujímal aktuálny stav rizikového správania a reziliencie a rozdiely vzhľadom na pohlavie participantov.

METÓDA

Výskumné otázky a hypotézy:

- VO1: Existuje vzťah medzi dimenziami reziliencie a dimenziami rizikového správania u žiakov 8. a 9. ročníka počas pandémie?
- VO2: Existuje vzťah medzi celkovou - ekologickou rezilienciou a celkovým rizikovým správaním u žiakov 8. a 9. ročníka počas pandémie?
- H1: Predpokladáme vyššiu mieru rizikového správania u mužov ako u žien (Čerešník a Gatiaľ, 2014).

Výskumný súbor pozostával zo 133 participantov (zámerný výber), z toho 57 žien a 76 mužov vo vekovom rozmedzí 13 až 15 rokov s vekovým priemerom 13,92 roka. Išlo o žiakov 8. a 9. ročníka z troch základných škôl v Bratislavskom a v Žilinskom kraji.

Dotazník rizikového správania (DRS, Čerešník, 2016) pozostáva z 38 položiek. Participanti odpovedajú na otázky na 3 až 8stupňových škálach. Teoretické rozpätie dotazníka je 0-137 bodov. Reliabilita dotazníka nameraná autorom je uspokojivá ($\alpha=0,85$) (Čerešník, 2019) rovnako ako nami nameraná hodnota ($\alpha=0,79$). Vnútoraná konštrukcia dotazníka pozostáva zo 6 dimenzií: Rodina a denné rituály - (7 položiek); Škola a kamarátstva - (4 položky); Závislostné správanie - (15 položiek); Delikventné správanie - (8 položiek); Šikanovanie - (8 položiek); Nevhodné stravovacie návyky a pohybové aktivity - (10) (Čerešník, 2019).

Škála reziliencie pre deti a mládež (CYMR-28, Ungar a Liebenberg, 2011)

Škála pozostáva z 28 položiek hodnotených na 5-bodovej Likertovej škále, ktorá obsahuje odpovede od "vôbec nie" po "veľmi". Celkovú rezilienciu v škále zastrešuje pojem ekologická reziliencia, (teoretické rozpätie je 28 až 140 bodov). Reliabilita škály vykazuje uspokojivé hodnoty ($\alpha=0,65-0,91$) (Liebenberg et al., 2012). Reliabilitu, ktorú sme namerali mala rovnako uspokojivé hodnoty ($\alpha=0,88$). Vnútoraná konštrukcia škály sa skladá z 3 dimenzií: Vzťahová reziliencia (7 položiek); Individuálna reziliencia (11 položiek); Kontextuálna reziliencia (10 položiek) (Ungar, 2008).

VÝSLEDKY

Vzťahy medzi jednotlivými dimenziami reziliencie a dimenziami rizikového správania (VO1) boli preukázané pomocou Spearmanovho a Pearsonovho korelačného koeficientu ako slabé až stredne silné a záporné. Stredne silné, záporné, štatisticky významné vzťahy sme zistili medzi dimenziou Vzťahová reziliencia a dimenziami Rodina a denné rituály ($r_s = -0,467$), Škola a kamarátstva ($r_s = -0,421$), Delikventné správanie ($r_s = -0,458$), Nevhodné stravovacie návyky a pohybové aktivity ($r_s = -0,339$). Dimenzia Individuálna reziliencia je v stredne silnom, zápornom, štatisticky významnom vzťahu s dimenziou Škola a kamarátstva ($r = -0,391$). Dimenzia Kontextuálna reziliencia vykazovala stredne silné, záporné a štatisticky významné vzťahy s dimenziami Rodina a denné rituály ($r_s = -0,432$), Škola a kamarátstva ($r_s = -0,333$) a Delikventné správanie ($r_s = -0,339$). Slabé, záporné a štatisticky významné vzťahy boli zistené medzi dimenziou Vzťahová reziliencia a dimenziami Závislostné správanie ($r_s = -0,260$) a Šikanovanie ($r_s = -0,288$) a taktiež medzi dimenziou Kontextuálna reziliencia a dimenziami Závislostné

správanie ($r_s = -0,257$) a Nevhodné stravovacie návyky a pohybové aktivity ($r_s = -0,274$). Vzťahy sú znázornené v Tabuľke 1.

Tabuľka 1: Korelačná matica dimenzií rizikového správania a dimenzií ekologickej reziliencie

	Vzťahová reziliencia	Individuálna reziliencia	Kontextuálna reziliencia
Rodina a denné rituály	$r_s = -0,467$; $p < 0,001$	$r_s = -0,166$; $p > 0,05$	$r_s = -0,432$; $p < 0,001$
Škola a kamarátstva	$r_s = -0,421$; $p < 0,001$	$r = -0,391$; $p < 0,001$	$r_s = -0,333$; $p < 0,001$
Závislostné správanie	$r_s = -0,260$; $p < 0,05$	$r_s = -0,052$; $p > 0,05$	$r_s = -0,257$; $p < 0,05$
Delikventné správanie	$r_s = -0,458$; $p < 0,001$	$r_s = -0,198$; $p > 0,05$	$r_s = -0,339$; $p < 0,001$
Šikanovanie	$r_s = -0,288$; $p < 0,05$	$r_s = -0,176$; $p > 0,05$	$r_s = -0,133$; $p > 0,05$
Nevhodné stravovacie návyky a pohybové aktivity	$r_s = -0,339$; $p < 0,001$	$r_s = -0,108$; $p > 0,05$	$r_s = -0,274$; $p < 0,05$

Vzťah medzi ekologickou rezilienciou a celkovým rizikovým správaním (VO2) konštatujeme ako stredne silný, záporný a štatisticky významný ($p < 0,001$; $r_s = -0,472$).

V rámci predpokladu vyššej miery rizikového správania u mužov ako u žien (Čerešník & Gatiaľ, 2014) (H1) sme namerali strednú hodnotu u mužov $Mdn_1 = 34,5$ a u žien $Mdn_2 = 41$. Rozdiel predstavuje hodnotu 6,5 bodu v prospech žien, je malý ($p = 0,026$; $r_m = 0,19$), ale štatisticky významný.

DISKUSIA

Zaujímali nás vzťahy medzi jednotlivými dimenziami reziliencie a dimenziami rizikového správania (VO1). Štatisticky významné vzťahy sa potvrdili medzi vzťahovou dimenziou reziliencie a všetkými dimenziami rizikového správania. Vzťahová dimenzia poukazuje na vzťahy dieťaťa v školskom aj rodinnom prostredí, odzrkadluje záujem o dieťa zo strany rodičov, jeho sociálnu identitu, kompetencie a zručnosti. Na základe zistených výsledkov môžeme konštatovať, že deti, ktoré vykazujú deficity v oblasti sociálnych vzťahov s rodičmi, kamarátmi, spolužiakmi či učiteľmi a majú slabo rozvinuté sociálne zručnosti, skôr sklznú do rizikového správania. V našom

výskumnom súbore sa potvrdilo u adolescentov s nízkou vzťahovou rezilienciou hlavne rizikové správanie v rodine, v škole, delikventné správanie a nevhodné stravovacie i pohybové návyky. Ale aj závislostné správanie a šikanovanie. Individuálna reziliencia hovorí o schopnosti jedinca riešiť konflikty, byť druhým sociálnou oporou, zahŕňa empatiu, asertívne správanie, optimizmus, sebaponímanie a sebauplatnenie a plnenie cieľov a povinností. V našom výskumnom súbore sa potvrdil jej významný vzťah k rizikovému správaniu vzťahujúcemu sa ku škole a kamarátom. Nakoľko škola je významným sociálnym prostredím, plným vzájomných interakcií a zároveň vyžaduje od žiaka plnenie istých povinností a dodržiavanie pravidiel, adolescenti s nižšou úrovňou individuálnej reziliencie, vykazovali v tomto prostredí problémové správanie.

Kontextuálna (kultúrna) reziliencia bola v našom výskumnom súbore v negatívnom stredne silnom signifikantnom vzťahu s rizikovým správaním dieťaťa v rodine, škole a s delikventným správaním. V slabom ale signifikantnom vzťahu s nevhodnými stravovacími a pohybovými návykmi a tiež závislosťami. Nakoľko kontextuálna reziliencia vyjadruje vzťahy dieťaťa ku svojmu pôvodu, dodržiavanie tradícií, záujem o kultúru, náboženstvo, spiritualitu, toleranciu iných názorov je nevyhnutná jej podpora v rodine aj v školskom prostredí, pretože sa spolupodieľa na formovaní postojov a hodnôt dieťaťa, ktoré ovplyvňujú jeho možné zapojenie sa do rizikového správania a nevhodných aktivít.

Miera vzťahu medzi rizikovým správaním a rezilienciou (VO2) sa preukázala ako stredne silná a štatisticky významná. U detí s nízkou úrovňou reziliencie narastá rizikové správanie. V našom výskumnom súbore bola preukázaná vyššia priemerná hodnota reziliencie a rizikové správanie vykazovalo nižšie hodnoty. Z čoho konštatujeme, že participanti, ktorí skórovali vyššie v úrovni celkovej reziliencie, majú menšiu pravdepodobnosť zapojenia sa do nevhodného a rizikového správania.

Predpoklad vyššej miery rizikového správania u mužov ako u žien (Čerešník a Gatíal, 2014) (H1) sa nepotvrdil, nakoľko v našom výskumnom súbore vyššie skórovali ženy v rámci všetkých šiestich dimenzií. Rozdiel bol malý, no štatisticky významný. S prihliadnutím na dynamiku vývoja spoločnosti a časový odstup 7 rokov od výskumu Čerešníka a Gatíala (2014) a nášho výskumu, sa domnievame, že výskyt rizikového správania už nebude diferencovaný pohlavím. Overenie tejto hypotézy môže byť cieľom ďalších výskumov.

ZÁVER

Na základe výsledkov výskumu konštatujeme, že v našom výskumnom súbore sme potvrdili vzťahy medzi rizikovým správaním a rezilienciou. Čím vzniká priestor na preventívne programy stimulujúce rezilienciu a zároveň eliminujúce rizikové a nevhodné správanie detí a mladistvých, ktorá by mala byť postavená na pilieroch podpory rozvoja osobnosti, psychickej odolnosti dievčat

aj chlapcov s fokusom na rozvoj sociálnych zručností, adekvátnych hodnôt s dôrazom na vzájomnú úctu a rešpekt.

LITERATÚRA

Čerešník, M. (2016). *Hraničná zóna. Rizikové správanie v dospievaní*. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.

Čerešník, M. (2015). *Rizikové správanie dospievajúcich – výskumné výsledky a diagnostické výzvy*. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.

Čerešník, M. (2019). *Rizikové správanie, blízke vzťahy a sebaregulácia dospievajúcich v systéme nižšieho sekundárneho vzdelávania*. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.

Čerešník, M. & Gatíal, V. (2014). *Rizikové správanie a vybrané osobnostné premenné dospievajúcich v systéme nižšieho sekundárneho vzdelávania*. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.

Kabíček, P., Csémy, L., & Hamanová, J. et al. (2014). *Rizikové chování v dospívání a jeho vztah ke zdraví*. TRITON.

Liebenberg, L., Ungar, M., & Vand de Vijver, F. (2012). Validation of the Child and Youth Resilience Measure-28 (CYRM-28) among Canadian youth. *Research on Social Work Practice, 22*(2), 219-226. <https://doi.org/10.1177/1049731511428>

Nielsen Sobotková, V. et al. (2014). *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Grada.

Orosová, O. (2019). Sociální psychologie zvládnání a resilience. In J. Výrost, I. Slaměník, & E. Sollárová (Eds.), *Sociální psychologie*. Grada.

Paulík, K. (2017). *Psychologie lidské odolnosti*. Grada.

Ungar, M. (2008). Resilience across Cultures. *British Journal of Social Work, 38*(2), 218-235. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcl343>

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. <https://doi.org/10.1177/15586898114006>

Vágnerová, M., & Lisá, L. (2021). *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Karolinum.

DISKRÉTNE ZDROJE STRESU V ŠKOLE

DISCREET SOUCES OF STRESS AT SCHOOL

Horňáková Marta

Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského, Bratislava

hornakova@fedu.uniba.sk

Abstrakt: *Príspevok obracia pozornosť na menej nápadné zdroje stresu v kontexte školskej práce ako je plnenie úloh, pre ktoré nie je dieťa zrelé, aktuálna nepripravenosť pre podanie výkonu, nemožnosť uspieť pre individuálne bariéry, vylúčenie pre neporozumenie. Prináša podnety pre optimalizovanie fungovania dieťaťa v školských situáciách.*

Kľúčové slová: *rovnováha medzi pripravenosťou a požiadavkami, možnosť uspieť, učiace sa spoločenstvo*

Abstract: *The paper draws attention to less noticeable sources of stress in the context of school work, such as the completion of tasks for which the child is not mature, current unpreparedness for performance, inability to succeed due to individual barriers, exclusion due to misunderstanding. It brings stimuli for optimizing the child's functioning in school situations.*

Keywords: *balance between readiness and requirements, opportunity to succeed, learning community*

ÚVOD

V súvislosti s predchádzaním porúch duševného zdravia v školách sa spravidla myslí na podporu detí z rizikových rodín, na predchádzanie prejavom agresie a šikany. Ale aj deti z dobrého rodinného prostredia a dobrými intelektovými predpokladmi sa dostávajú do okolností, ktoré môžu viesť k poruchám správania a ochoreniam, lebo sú citlivejšie na stresové situácie. Možno boli opakovane vystavené stresu a prežívaniu neúspechu. Majú možno oslabené niektoré mentálne funkcie (pre úraz, ochorenie) alebo poruchy vnímania, ktoré ani nie sú diagnostikované. Stane sa, že sú vystavené akútnym záťažovým situáciám v rodine (proces smútenia po strate blízkej osoby, ak žijú so závislým príbuzným, v chudobe, s nezamestnaným, chorým rodičom, ktorý má aj psychické poruchy a psychiatrickú diagnózu). Nakoľko deti sa spravidla v ťažkej situácii snažia robiť dojem, že je s nimi všetko v poriadku (je to ich spôsob zvládania), nedostáva sa im ani potrebná pomoc. Riziko rastie, ak je sociálne prostredie nevládajúce, ak nesprávne interpretuje ich „volania o pomoc“, ak reaguje odsúdením (týmto si ma sklamal, to by som od teba nečakala), znevážením (si slaboch, lenivec), trestajúco (odmietnutím, nezaujmom, hnevom).

Rovnováha medzi požiadavkami prostredia a vnútornými potrebami dieťaťa

Požiadavky na dieťa majú byť v súlade s jeho možnosťami. Dieťa, ako učiaca sa sociálna bytosť, je odkázané na podporovanú komunikáciu medzi vnútorným a vonkajším prostredím. Pomáha mu „zrkadlenie“, vnímavá prítomnosť dospelého, vďaka ktorej sa možno cítiť bezpečne a dostávať

sociálnu spätnú väzbu na svoje prežívanie a konanie. Vzdelávacie ponuky majú byť individuálne a diferencovane zostavené pre každé dieťa. Podľa Utza (2006) je najlepšou voľbou vyzozorovať aké stratégie dieťa používa v interakcii a podporovať ich rozširovať, obmeňovať, aby získalo, čo najviac skúseností a dôverovalo svojim schopnostiam. Treba umožniť dieťaťu, aby si našlo podnety vo svojom okolí, ktoré práve potrebuje. Nevyhnutné je v úcte rešpektovať dieťa s jeho možnosťami i obmedzeniami. Tie netreba brať ako negatíva, ale ako jedinečné možnosti pre rast niečoho iného.

Dieťa je pripravené učiť sa nové veci len vtedy, ak sa cíti v bezpečí. Nároky na uspokojenie tejto potreby sú individuálne. Ak dieťa nemá pevnú primárnu väzbu (bolo po narodení hospitalizované, matka bola dlhšie chorá, striedali sa u neho opatrovatelky), ale naopak vytvorilo si ju neistú, či ambivalentnú, má sťaženú situáciu. Potrebuje si vždy znova overiť, či ho učiteľ neodmietne, chce ho mať pre seba, citlivo reaguje na tón jeho hlasu, je v strehu. Ak učiteľ stratí trpezlivosť, cíti sa „zase“ odmietnuté a v jeho amygdale rastie konto strachu. Môže bojovať o pozornosť, alebo sa stiahnuť do pasivity. Javí sa ako nezrelé a menej bystré.

Učenie v škole si vyžaduje vysokú špecializáciu mozgovej činnosti. Mozog dieťaťa sa na to pripravuje procesom pruningu – odstraňovania nepoužívaných synaptických spojení. Mozog je zraniteľnejší – dieťa potrebuje veľa spánku, lebo vtedy intenzívnejšie prebieha aj proces čistenia. Ak spánok nie je dostatočne dlhý a pokojný (je vyrušované, nevie zaspať), nie je dieťa ráno pripravené pre učenie. Ak sa organizmus dieťaťa musí vyrovnávať aj s toxínmi z vnútorného (narušená mikrobiota, zlá výživa) alebo vonkajšieho prostredia (stresy, nevhodné životné prostredie, narušené vzťahy), môže mať problémy s pozornosťou, s vyššou únavou, s dráždivosťou CNS. Z vývinového hľadiska je začiatok školskej dochádzky pre náročnosť zmien rizikovým obdobím. Zaškatuľkovanie dieťaťa k menej schopným následne bráni zmene. Jej navodenie z vonku, pre spätosť mozgu s predchádzajúcimi skúsenosťami a subjektívne prežívaným prostredím, je oveľa náročnejšia ako sme si mysleli pod vplyvom behaviorizmu (Speck, 2008, s. 103). Hlboké zranenia, zážitky opakovaného neúspechu, neporozumenia až odmietnutia, môžu zmeny zablokovať. Podľa Specka (2008) pre očakávaný pokrok je nutné, aby impulz prišiel z vnútra človeka, aby emócie (bezpečia a prijatia) pôsobili dostatočne silno a dlho a umožnili tak dieťaťu otvoriť sa niečomu novému.

V siedmom roku má už dieťa vytvorené základné neuronálne mapy konania. Výskumy mozgu (Speck, 2008) potvrdili, že ich podvedome používa pre zvládanie úloh. Mozog uskutoční výber a človek ho následne interpretuje a prijíma za svoje riešenie. Ak ale nemá vytvorené dostatočné modely konania, nevie ako splniť úlohu. Ešte nezískalo potrebné skúsenosti, príkazy ako: „Sústred sa, snaž sa!“, mu nepomôžu. Iba je konfrontované so svojou nedostatočnosťou a čím viac sa neúspešne snaží, tým skôr príde k poruche nervových procesov. Stres blokuje procesy učenia, narušuje sa schopnosť udržať pozornosť, stráca sa záujem, klesá sebedôvera. Ak uveria, že sú

neschopné, utiekajú sa do pasivity a prestanú bojovať (patologická adaptácia). Reagujú aj svojim telom - utlmí sa hladina serotogénnej aktivity. Klesá prah odolnosti, ľahšie agresívne vybuchnú, lebo sa cítia pritlačené k múru. Seligman (Adámek, 2014) tento model naučenej bezmocnosti charakterizoval ako proces, kedy nastáva emocionálny rozvrat, redukcia motivácie a narastá kognitívny deficit. Dôsledkom je patologická adaptácia, prípadne depresia. Adámek (2014, s. 6) preto zdôraznil vnútornú vyrovnanosť dieťaťa ako základný predpoklad pre učenie i pre zmenu. Preťaženie, privysoké nároky a nemožnosť vyhovieť, môžu viesť k neurotickým poruchám a k oslabeniu zdravia. Predpoklady uspieť sa dlhodobo znižujú.

Anderliková (2014, s. 81), ktorá pracovala aj s deťmi s ťažkým postihnutím, tiež zdôraznila potrebu poskytnutia bezpečia pre učenie. Sociálna neistota núti dieťa byť stále v strehu, musí si brániť svoje práva a nedokáže sa plne sústrediť. Ak rezignuje na svoje práva, rezignuje aj na možnosti a stane sa pasívnym. Odporúča stanoviť hranice, dať štruktúru a potom ponúknuť na výber aspoň dve rôzne možnosti. Potom treba dieťa skontrolovať a ukázať mu, čo urobilo dobre. Potom si znova vyberá úlohu, alebo striedavo – raz ono, raz učiteľ. Tak sa najprv buduje schopnosť pracovať a byť za svoju prácu zodpovedný. Bolo „úžasné pozorovať, ako sa dieťa po krátkej dobe upokojí, ako sa naučí vážiť si seba, rozhodnúť sa a možno sa dokáže aj plne sústrediť“.

Nerovnováhou sú ohrozené okrem detí s negatívnymi vzťahovými skúsenosťami najmä deti s funkčnými oslabeniami (napr. s poruchou pozornosti, s hyper- a hyposenzitivitou, s nedostatočnými možnosťami orientovať sa, disponovať požadovanými kompetenciami). Túžia po prijatí, po uznaní, zároveň sa nechcú vystaviť ďalšiemu nezdaru. Sú vlastne skoro stále v stave nerovnováhy, čo sa prejavuje narastaním úzkosti a obranami. Adámek (2014) formuloval požiadavky pre konanie učiteľa, ktorý vidí, že dieťa nie je sústredené a nespolupracuje. Má:

- dať dieťaťu **čas na obnovenie rovnováhy**, napomôcť nájsť rovnováhu,
- dokázať včas intervenovať, keď dieťa smeruje k patologickému prispôsobeniu, k nerovnováhe (zmierniť tlak, použiť humor, zacvičenie, hudbu, príbeh),
- vedieť rozpoznávať vonkajšie znaky rovnováhy (výraz tváre, pohyby očí, zmenené dýchanie... a nerovnováhy, podporiť proces hľadania rovnováhy – **prechodný stav**,
- vedieť subklinicky intervenovať, ak prišlo k narušeniu stability, napr. k problémovému správaniu, k nástupu porúch správania, k strate sebakontroly..

Potom už obrana pred úlohami, ktoré vedú do stresu z neznámeho, do rizika z preťaženia a následne ku skúsenosti: nejde mi to, nemám na to, stratí zmysel. Na oboch stranách sa otvoria sa nové možnosti pre vzťahy a konanie.

Zmysluplné požiadavky

Berieme do úvahy schopnosť dieťaťa vnímať kladené požiadavky ako významné a prítlačivé. Spravidla musia byť aj spojené s pozitívnymi emóciami. Len tak sú totiž pre dieťa dobre

zapamätateľné. Preto sa v inklúzii zdôrazňuje vyučovanie blízke životu. Ak je na učenie potrebný tlak, aj sa používa motivácia odmenou, vedie to k boju a zvyšovaniu nárokov na odmenu. Zdôraznenie výkonu, lebo dobré dieťa dostáva jednotky, vedie k rivalite a u opakovane neúspešných detí k prežívaniu nedostatočnosti. Oveľa vhodnejšia je hra (hrať sa dá len pri uvoľnení), lebo v strese mozog vypína učenie a aktivuje obranu (boj, útek).

Vnímanie nezmyselnosti alebo významu je podmienené individuálnou skúsenosťou. Ak dieťa musí čítať, ale súčasne nerozumie obsahu, pretrpí pod tlakom splnenie úlohy, ale nenájde si k čítaniu dobrý vzťah. Je možné, že vysoký počet žiakov, ktorí čítajú bez porozumenia, súvisí s predchádzajúcim preťažovaním pri čítaní nezrozumiteľných textov. Postupne si natrénovali nezáujem o obsah prečítaného, lebo všetku energiu venovali písmenám. V čítankach možno skutočne nájsť veľa neinformatívnych a pre deti nezaujímavých textov, na druhej strane a tých príliš komplikovaných a náročných. Pre deti z viacjazyčného prostredia, s dyslexiou, s mentálnou disabilitou nemáme u nás učebnice v ľahkej reči (plain language, Leichte Sprache), ktorej využívanie sa požaduje v kontexte inklúzie.¹ Náročné pre pochopenie môžu byť aj slovné úlohy, zadania a spôsoby ich autorského spracovania.

***Príklad:** 9 ročný Ivo sedí nad pracovným zošitom zo slovenského jazyka. Je „dvojazyčný“ - plynne hovorí po anglicky. Slovenský jazyk sa mu zdá byť ťažší. Chvíľu vyzeralo, že sa pustí do úloh. Vzdychá, chce to vzdať. Mama radí: „Prečítaj mi nahlas, čo máš urobiť!“*

Ivo číta nešťastným hlasom, nakoniec povie: „Ja to neviem!“

Mama (M) v rozpakoch: „Ani ja to neviem, nás to takto neučili. Skúsime spolu na to prísť, čo máš urobiť.“ - chvíľu nazerajú raz do učebnice, raz do zošita.

M: „Potrebuješ vedieť, ktoré spoluhlásky sú znelé a ktoré neznelé...“

Ivo: „To ja viem! „ – a vysype ich. „Prečo sú tieto druhé neznelé? Ved' aj oni znejú!“

M: „Radšej prečítaj, čo máš urobiť...“ - pomáha si mama.

Ivo: „Mám určiť ako budú znieť na hranici dvoch slov..., kde je tá hranica slov, ja tam žiadnu nevidím?

Mama: „Asi myslia medzeru..“, tam, kde jedno slovo končí a druhé začína...“

Ivo: „A prečo to nenapísali tak jednoducho? Načo sú mi takéto hlúposti?“ – hovorí už riadne zúfalo a nahnevane. Keď dopíše úlohu je vyčerpaný, nešťastný, stočí sa na koberci do fetálnej polohy a snaží sa upokojiť.

¹ Výzva formulovať texty do zrozumiteľnej formy pre všetkých ľudí prišla v roku 1988 v rámci odstraňovania bariér pre inkluzívne vzdelávanie a spoločenskú integráciu. Viaceré krajiny vydali informačné brožúry, prepísali informácie v doprave, v tlačivách, v kultúrnych inštitúciách, v dennej tlači aj v odborných publikáciách. V roku 2006 organizácie pracovali spoločne, od roku 2013 ako združenie (Verein Netzwerk leichte Sprache) so zameraním rozšíriť túto prácu. Organizovali školenia, preklady textov, realizovali výskum. Overovali a formulovali pravidlá, ako sledovať prínos pre jednotlivcov, špecializovať sa na tlmočenie aj vedeckých textov a prednášok.

Matka vidí, aký je nešťastný, snaží sa ho potešiť, chce ho pohladať, ale on sa odtiahne – hnevá sa aj na ňu. Nakoniec idú spolu do záhrady, Ivo sa najprv vlečie, potom si sadne do siete a hojdá sa. Matka má obavy, ako to bude ďalej v škole. Je naozaj potrebné, aby deti v jeho veku analyzovali vzťahy medzi hláskami? Prečo sa radšej nevenujú čítaniu krásnych dielok, zaujímavostí o svete, prečo sa nerozprávajú, neučia cez hru a divadlo? Prečo?

Keby sa podobná situácia odohrala v škole, Ivo by to vzdal a nevyhol by sa napomenutiu, alebo zlému hodnoteniu. Neustále konfrontovanie s chybami, s neúspešnosťou a nemožnosťou splniť očakávanie okolia, vyvoláva sociálny stres aj vtedy, ak sa dieťa nestretáva s priamym odmietaním. Trestanie, výsmech, alebo ľahostajnosť a zanedbávanie, vedú k chronickému stresu. Hladina kortizolu sa zvyšuje a spôsobuje zmenšenie hypokampu – centra pamäti (Utz, 2006). Efekt je opačný: sťažené učenie.

V rámci inklúzie sa zdôrazňuje potreba viac prepájať učivo so životom – to je základ pre jeho spájanie s významami. S učivom v príklade by to zrejme nešlo, v živote si vystačí aj bez neho. Navyiac si vyžaduje abstraktné myslenie, pre ktoré ešte 9-ročné deti nemajú predpoklady.

Ďalším problémom pracovných zošitov na 1. stupni ZŠ je nahustenie úloh, farieb, textov na každej strane. Pre deti s hypersenzitívnym vnímaním je stresom sa už len na ne pozeráť, tie s dyslexiou sa v nich strácajú.

Dôležité je rešpektovať možnosti dieťaťa a predchádzať ako preťaženiu tak nedostatočnému zaťaženiu. Deti s poruchami vývinu a učenia sú v tomto smere najviac ohrozené. Ak pri vynaloženej veľkej námahe nedosiahnu úspech, ale trest (možno len v podobe prejavov znechutenia, únavy, alebo sklamaní u dospelých, napomenutia alebo aj skutočného potrestania), nevytvára sa dynamická rovnováha medzi napätím a uvoľnením a prichádza k preťažovaniu. Stresové hormóny blokujú pamäť, dieťa sa ťažšie sústreďuje a možnosť dosiahnuť úspech sa vzdiaľuje. Podobne je to pri nedostatočnom zaťažení, kde chýba cieľ. Výsledkom môže byť snaha nájsť náhradné uspokojenie - dieťa vystrája, upozorňuje na seba, utieka sa k rizikovým hrám, k počítaču, mobilu, k prejedaniu a neskôr možno k drogám. Podľa Utza (2006) práve primeraná námaha a prekonávanie prekážok chráni pred dysreguláciou mozgu a podporujú zdravý vývin.

Upokojeniu pomáha najmä sociálna opora, sociálne zapojenie. Aj preto inklúzia prichádza s podmienkou vytvoriť v triede učiace sa spoločenstvo, kde je každý prijatý a dôležitý. Znakom prijatia sú významné prejavy uvedomenia prítomnosti a hodnoty dieťaťa. Niekde sa ešte „prijatie“ chápe už ako ochota „vydržať“ ho v triede, či možnosť posadiť ho do poslednej lavice.

Stres u detí s poruchami pozornosti

Ani učitelia to nemajú ľahké, lebo pribúdajú deti, ktoré je ťažké zaujať a primäť k sústredenému zaujatiu činnosťou. Niektorí vidia záchranu v interaktívnej tabuli a počítačoch, iní stupňujú nátlak,

vymýšľajú tresty, kričia, sú v napätí. Sú aj takí, ktorí zaujímavo rozprávajú príbehy, vymýšľajú hry, súťaže. Je to vyčerpávajúce. Ale aj pre dieťa s poruchou pozornosti je pol dňa s učiteľmi, ktorí nie sú v pohode, zdrojom veľkého stresu. Jeho mozog je v dôsledku raného vývinu citlivejší na stresové hormóny a skôr sa cíti byť ohrozené. Zaťažuje ho aj nutnosť tichého sedenia a všetky nadmerné zvuky.

Pohyb a pozornosť súvisia. Blytheová (2016) so spolupracovníkmi Palmer a Levinson vysvetľovali príčiny poruchy pozornosti, učenia, poznávania i emócií ako dôsledok nedostatku pohybu v ranom detstve, ktorý je potrebný pre vývin zdravej rovnováhy. Prichádza k poruchám skreslenia signálov zo stredného ucha a mozočka. Dôsledkom sú poruchy rovnováhy, spomalené vyhasínanie reflexov, senzorické poruchy s negatívnym dopadom na kognitívny a emocionálny vývin. Ak sa k tomu pridá zdravotný problém, negatívne skúsenosti so vzťahmi a hodnotením, straty, chudoba, rodinné traumy, nízka sociálna opora od vyčerpaných rodičov – často s podobnými skúsenosťami z detstva, dieťa sa môže prejavovať ako nevládnuteľné.

Spravidla má osvojené narušené modely sociálneho správania – nevie sa brániť, spolupracovať. Maté (2021) vysvetlil vznik porúch pozornosti na základe mätúcej a zneisťujúcej interakcie matka – dieťa. Matkina pravá hemisféra je sídlom podvedomých emócií, pomocou ktorých sa programuje pravá hemisféra mozgu u dieťaťa. V prvých mesiacoch jeho života sú významy dieťaťu komunikované pomocou zafarbenia jej hlasu, očí a mimických svalov nad očami. Všetko, čo naruša bezpečie a pohodu dieťaťa, môže narušiť utváranie neuronálnych okruhov pre reguláciu jeho emócií a pozornosti. Už niekoľko mesačné dieťa reaguje na zaneprázdnenosť alebo nesústredenosť matky pri hre smútkom, alebo strachom. Neskôr spravidla nevládnú doma stravovanie – dieťa je vyberavé, chýbajú mu dôležité stavebné látky a vitamíny, má narušený mikrobiom. U väčšieho dieťaťa je potrebné veľa trpezlivosti v každodennej starostlivosti. Už v predškolskom veku potrebuje dieťa terapiu, inak sa jeho problémy stanú stále závažnejšími. MKCH 10 ich uvádza ako: ťažkosti pri sústredení, chyby z nepozornosti, problém udržať pozornosť aj pri hre a pri plnení úloh, počúvať čo sa mu hovorí, postupovať podľa pokynov, nevie dokončiť, čo začal, má problém zorganizovať si činnosť, vyhýba sa domácim úlohám, stráca často veci, ľahko sa nechá vyrušiť, zabúda na každodenné povinnosti. Murgaš (2011) pridal problémy s premýšľaním (vypínanie, frustrujúci stav neprítomnosti mysle), problémy praxie (chýbajú modely pre pravidlá, nemožnosť sa učiť napodobňovaním, vyhýbanie sa nezdarom – primálo skúseností, ťažkosti predstaviť si – napr., poriadok v izbe, ako by sa niečo mohlo urobiť, ako niečo vyzerá). Pritom rozptýlenosť sa strieda so schopnosťou sústrediť sa na niečo mimoriadne zaujímavé. Jeho problémy sa javia ako charakterové vady (vie sa sústrediť ak chce, je leňoch). V škole sa horšie sústreďuje v strese, na výzvu, je odmietavé, preto ho okolie často vidí ako málo motivované, neposlušné. Maté (2021) predpokladal, že časté vypínanie myslenia je u detí s poruchou pozornosti súvisí s naučeným

modelom z raného detstva, keď sa cítili bezmocné, psychicky trpeli, boli v chronickom strese. K disociácii prichádza, ak bolesť „zahltí“ nezrelý mozog dieťaťa, alebo vtedy, ak vníma úzkosť rodiča a je zároveň bezmocné – musí vypnúť.

Podobne sa to deje aj pri neurovývinových poruchách, ktoré majú spoločný znak - nedostatok sebaregulácie (schopnosti nasmerovať pozornosť k uvedomeniu a zvládaniu impulzov zo svojho tela a okolia). Získanie dobrej sebaregulácie je spojené s vytvorením centier v mozgu, s ich prepojením s ďalšími dôležitými centrami a neurochemickými systémami. Deje sa to vždy, ak je dieťa prijaté a dostane príležitosť zapojiť sa a byť užitočné vo svojej sociálnej skupine. To je cieľom aj liečebnopedagogickej terapie a spoločnou úlohou všetkých, ktorí sa podieľajú na starostlivosti o dieťa. Pre emočný stres možno stratiť nielen chuť do učenia a oslabiť si pamäť, ale aj dostať depresiu, alebo iné poruchy zdravia.

Spitzer (2018) upozornil na súvislosti medzi poruchami pozornosti a používaním počítača v ranom a predškolskom veku. Môže to tiež viesť k problémom s pozornosťou a neskôr v škole k problémom s čítaním a počítaním. Narušuje sa aj časová, priestorová a osobná orientácia. Autor tvrdil, že si deti poruchy pozornosti doslova natrénujú. Digitálne médiá tiež znižujú hĺbku spracovania informácií. Voľakedy sa texty čítali, dnes sa „skenujú“, informácie si ľudia osvojovali, dnes „surfujú“. Dlhé informácie sa nečítajú – treba ich skrátiť – sú potom často povrchné, alebo prifarbené komerčne, aby zaujali. Informácií je veľa a to sťažuje orientáciu a ich využitie. Spitzer je psychiater, takmer tri desaťročia sa výskumne venuje závislostiam od médií u detských pacientov a naliehavo požaduje, aby sa tomuto problému venovalo viac odborného záujmu.

ZÁVER

Dieťa je otvorené a jedinečné bytie, ako také potrebuje byť rešpektované a podporené. Na každom stupni jeho vývinu môže prísť k poruche, v dôsledku ktorej môžu nastať funkčné zmeny aj v mozgu (prejavia sa zmenami v správaní, konaní, rozhodovaní, prispôsobovaní alebo reagovaní na zmenené podmienky prostredia). Nadmerný stres pôsobí poškodzujúco. Mozog je plastický a reaguje na požiadavky z prostredia. Nerovnováha medzi požiadavkami a možnosťami, medzi záťažou a uvoľnením, ak sa k tomu pridá horšia výživa, negatívne zážitky a skúsenosti z interakcie okolitým svetom a prostredím ohrozujú nielen jeho zdravie- ale aj jeho budúcnosť a fungovanie v spoločnosti.

Ak už prišlo k narušeniam, existuje hodne návodov ako zvýšiť želané predpoklady pre učenie u dieťaťa. Vieme, že vývinu mozgu prospieva to, čo každému človeku - zdravá výživa, primeraný pohyb, bezpečie, rovnováha a radostné nastavenie na aktuálne a budúce udalosti. Prínosom je imaginatívna hra, ktorá veľmi rozvíja exekutívne schopnosti. Najviac sa dieťa učí cez konanie,

v pohybe, pri vytváraní hodnôt v sociálnom prijímajúcom prostredí. Takým sa pre všetky deti potrebuje stať každá škola.

LITERATÚRA

Adámek, M. (2014). *Neuropedagogika*. Pardubice: FF UP. 2014. ISBN 978-80-7395-829-9.

Anderlíková, L. 2014. *Cesta k inkluzi. Úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton, 210 s. ISBN 978-80-7387-765-1.

Bock, B. M., Fix, U., Lange, D., (2017) *Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung*. Berlin : Frank & Timme GmbH. ISBN 978-373-29228-28. Dostupné na internete: <https://www.bundesregierung.de/breg-de/leichte-sprache/-jeder-komplexe-inhalt-kann-in-leichte-sprache-uebersetzt-werden--1918884>

Klímová, J. & Fialová, M. (2015) *Proč a jak psychosomatika funguje? Nemoc začína v hlavě*. Praha : Progressive Consulting, 2015. ISBN 978-80-260-8208-8.

Leichtfuß, A., (2022) *Leichte Sprache simultan*. Dostupné na internete: Info@leichte-sprache-simultan.de.

MATÉ, G., (2021) *Roztěkaná mysl. Původ léčení poruch pozornosti*. Praha: PEPLECOMM. ISBN 978-80-87917-65-7.

Medina. J. (2011). *Pravidla mozku dítěte*. Brno : C-press. 2011. ISBN 978-80- 25-136-195.

Ostatníková, D.(2010): *Neurobiologická východiska inkluzivní pedagogiky*. In Lechta, V. (ed.). 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010, s. 93-107.

Preißman, CH. (2022) *Autismus und Schule. Mit Autismus leben – eine Ermutigung*. Klett-Cotta-Verlag.

Speck, O. (2008). *Hirnforschung und Erziehung. Eine pädagogische Auseinandersetzung mit neurobiologischen Erkenntnissen*. München, Basel: Reinhardt, 2008. ISBN 978-3-497—01959-5

Utz, H. E. (2006) *Zur Aktualität der Neurowissenschaften: Zwischen Machbarkeitsglauben, gediegener Aufklärung und der Fundierung bewährter heilpädagogischer Prinzipien*. *Heilpädagogik.de*, 2006/3., s. 3-9, 2006/ 4, s. 3 –9

Utz, H.E. (2006) *Zur Aktualität der Neurowissenschaften: Zwischen Machbarkeitsglauben, gediegener Aufklärung und der Fundierung bewährter heilpädagogischer Prinzipien*. *Heilpädagogik.de*, 2006/ 4, s. 3 –11.

Walser, ch. (2010) *Auswirkungen von chronischem Stress auf das Gehirn und Lernen*. In: *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*. Jg.16, 11-12/10. s. 6-11.

THE UNPLUGGED PROGRAM AND THE TRENDS IN ALCOHOL CONSUMPTION AMONG ADOLESCENTS

UNPLUGGED PROGRAM A TRENDY V KONZUMÁCII ALKOHOLU MEDZI ADOLESCENTMI

Ol'ga Orosová, Jozef Benka

Faculty of Arts, Pavol Jozef Šafárik University, Košice

olga.orosova@upjs.sk

Abstract: *In this study we examined changes in alcohol consumption among adolescents who received the Unplugged program without / with booster sessions within the Solomon four-group design. The sample consisted of 1424 adolescents in total. The mean age of the adolescents was 13.5 years, $SD = 0.59$; 44.3% girls. The statistically significant increase of alcohol users was confirmed among adolescents in control group with and without a pre-test and among adolescents in the experimental group with a pre-test from the first follow-up to the second follow-up measure. Contrary to these results the decrease of alcohol users was found among adolescents in the experimental group without pre-test from the first follow-up (immediately after implementing the program) to the second follow-up measure (a year after program implementation), however, this decrease was not statistically significant. The results of this study supported the Solomon 4-group design in the investigation of the effectiveness of drug use prevention programs, that allowed to explore the capacity to assess interactions between the intervention and pre-testing, as well as supported the requirement of booster sessions or greater dosage as the condition of intervention effect.*

Key words: *Unplugged, alcohol consumption, the Solomon four-group design, booster sessions*

Abstrakt: *Cieľom štúdie bolo skúmanie efektu Unplugged programu, zmien konzumácie alkoholu adolescentov v experimentálnom dizajne Solomonovho modelu 4-skupín a podporných lekcií (1424 adolescentov, priemerný vek 13,5 r., $SD = 0,59$; 44,3% dievčat). Štatisticky významný nárast konzumentov alkoholu bol zistený pri porovnaní výsledkov merania bezprostredne po implementácii Unplugged (T2) a rok po jeho implementácii (T3) medzi adolescentmi kontrolnej skupiny s pred-testom aj bez pre-testu a medzi adolescentmi experimentálnej skupiny s pre-testom. Avšak pokles konzumentov alkoholu bol zistený medzi adolescentmi experimentálnej skupiny bez pre-testu pri porovnaní T2 a T3, aj keď tento pokles nebol štatisticky významný. Výsledky štúdie podporujú dizajn Solomonovho modelu 4-skupín, ktorým je riešený možný vplyv pre-testu na rizikové správanie adolescentov, ako aj na efektívnosť programu prevencie užívania drog. Výsledky podporujú predpoklad podporných lekcií efektívnych programov prevencie užívania návykových látok.*

Kľúčové slová: *Unplugged, konzumácia alkoholu, Solomonov model 4-skupín, podporné lekcie*

Acknowledgements

This work was supported by the Slovak Research and Development Agency, Contract No. APVV 15-0662 and VEGA 1/0371/20.

INRODUCTION

The universal school-based alcohol and other drug use prevention programmes are primarily aimed at preventing or delaying the onset of alcohol consumption (Stephens, Sloboda, Stephens et al., 2009). Kreeft, Wiborg, Galanti et al. (2009), Vigna-Taglianti, Galanti, Burkhart et al. (2014), and Vadrucci, Vigna-Taglianti, van der Kreeft et al. (2016) have described the Unplugged program as (i) an European school-based program for the prevention of substance abuse that integrated several theories including Social Learning, Social Norms, Health Belief, theory of Reasoned Action-Attitude, and Problem Behaviour theory, (ii) which was based on the comprehensive social influence approach and was addressed to the development of social skills, personal skills, knowledge, with a specific focus on normative beliefs, (iii) that was developed, implemented and evaluated by a cross-disciplinary group of experts in seven European countries, (iv) that consists of 12 interactive units, which were delivered by class teachers to a target population of 12–14 year-old adolescents. The results of a Systematic Review of School-Based Alcohol and other Drug Prevention Programs showed that Unplugged is an EU program with the best evidence of effectiveness (Agabio, Trincas, Floris et al., 2015).

Previous studies supported the effect of the Unplugged program on alcohol consumption among adolescents. The investigation of the effect of Unplugged on the frequency of alcohol consumption and alcohol-related problem behaviors among European students (Austria, Belgium, Germany, Greece, Italy, Spain, and Sweden) confirmed that program can delay progression to frequent drinking and reduce occurrence of alcohol-related behavioral problems (Caria, Faggiano, Bellocco et al., 2011). Unplugged significantly reduced the prevalence of recent alcohol use among Nigerian adolescents and prevented progress and encouraged regress across the stages of intensity of alcohol use (Vigna-Taglianti, Mehanović, Alesina et al., 2021). The effectiveness of a Brazilian version of the European Unplugged was found in preventing the alcohol use onset at short term (Garcia-Cerde, Valente, & Sanchez, 2022). But no effect of the intervention was found for current alcohol use in the Czech Republic (Gabrhelik, Duncan, Miovsky et al., 2012). Our previous investigation showed that the long-term impact of the Unplugged programme on alcohol consumption among Slovak adolescents was moderated by the baseline alcohol consumption shown in the measurements conducted 12 months and 18 months after the implementation (Orosova, Gajdošová, Bačíková-Šléšková et al., 2020).

In an evaluation of the drug use prevention programs pre and post-program substance use is often compared and used as an indicator of program effectiveness. However, pre-testing process itself may stimulate the participants to drug-use relevant activities and pre-test may modify the effect of prevention programs (Intarut, Chongsuvivatwong, & McNeil, 2016). The Solomon four-group design as a stronger type of experimental design can overcome these shortcomings and has

been recommended as a suitable research design (Heizomi, Allahverdipour, Jafarabadi et al., 2020, Intarut, Chongsuvivatwong, & McNeil, 2016).

Aim: In this study we examined changes in alcohol consumption among adolescents who received the Unplugged program without / with booster sessions within the Solomon four-group design.

METHOD

Sample and procedure

A randomized control trial using the Unplugged program was carried out among adolescents at 24 primary schools. The sampling used a list of primary and secondary schools in Slovakia retrieved from the Institute of Information and Prognosis of Education. The schools were selected from different municipalities on the basis of their geographical locations in the East, Central and West Slovakia with six clusters based on population size.

Twelve schools were assigned to the experimental group while twelve schools were assigned to the control group. The sample consisted of 1424 adolescents in total. The mean age of the adolescents was 13.5 years, SD = 0.59; 44.3% girls. In this design, both the experimental and control groups had two subgroups: a pre-tested group and a non-pre-tested group. A few months after the implementation of the program Unplugged, booster sessions (n-Prevention, Štefaňáková, 2020) was applied in two experimental groups: one experimental group with a pre-test and one experimental group without a pre-test. Finally, the research sample was divided into six groups, four experimental groups and two control groups:

Experimental group with pre-test and with nPrevention ^{+nP}	n = 206	14.5 %
Experimental group without pre-test and with nPrevention ^{+nP}	n = 222	15.6%
Experimental group with pre-test and without nPrevention ^{-nP}	n = 191	13.4%
Experimental group without pre-test and without nPrevention ^{-nP}	n = 183	12.9%
Control group without pre-test	n = 289	20.3%
Control group with pre-test	n = 333	23.4%
Total	n = 1424	100%

The data collection was carried out immediately before implementing the program (T1, experimental and control group with a pre-test), immediately after implementing the program (T2) and a year after program implementation (T3).

The data collection was carried out with the informed consent of parents/guardians. The questionnaires were filled in during one lesson in the presence of a trained research team member, without the presence of the teacher. All the data that was collected was anonymized.

The protocol of this study was reviewed and approved by the Ethics Committee at the Faculty of Arts of P. J. Šafárik University.

Measure

Alcohol consumption was measured by a single item measure: “How often (if ever) have you drunk alcohol during the last 30 days?” The items were rated on a 4-point scale: 1-not at all; 4- 5 or more times (Hibbel, Guttormsson, Ahlström et al., 2012). For the purpose of this study, the items were dichotomized (0=not used, 1=used).

Statistical analyses

McNemar’s test was used to compare changes in survey responses (Adedokun, & Burgess, 2012).

RESULTS

Statistically significant differences in alcohol consumption were found neither at the first follow-up $\chi^2(1, n = 1073) = 1.26, p <.263$ nor at the second follow-up $\chi^2(1, n = 1026) = 2.06, p <.151$ among adolescents in the control and the experimental groups (Table 1).

Table 1: Alcohol consumption among adolescents in the control and experimental groups at the first and the second follow-ups

	Alcohol consumption T2		Alcohol consumption T3	
	no	yes	no	Yes
Control group	361	91	294	138
	79,90%	20,10%	68,10%	31,90%
Experimental group	477	144	430	164
	76,80%	23,20%	72,40%	27,60%

Notes: the first follow-up (T2) = immediately after implementing the program, the second follow-up (T3) = a year after program implementation

Does the proportion of alcohol users significantly change immediately after the Unplugged program implementation (baseline^{T1} measure with pre-test vs. the first follow-up^{T2})?

The proportion of alcohol users of control and experimental groups did not significantly change from baseline^{T1} measure with pre-test to the first follow-up^{T2}. The percentage of adolescents of control group was changed from baseline (19.90%) to the follow-up (21.5%), but this increase was not statistically significant (Table 2). Adolescents in the experimental group reported more likely alcohol consumption at baseline (22.20%) than at the first follow-up (19.90%), but this decrease of alcohol users was not also statistically significant (Table 2).

Table 2: Alcohol consumption among adolescents in the control and experimental groups at baseline (with pre-test) and the first follow-up

		Alcohol consumption at the first follow-up					
		Control group			Experimental group		
		No	Yes	Total	No	Yes	Total
	No	128 83,70% 85,30%	25 16,30% 61,00%	153 100,00% 80,10%	186 89,90% 87,30%	21 10,10% 39,60%	207 100,00% 77,80%
	Yes	22 57,90% 14,70%	16 42,10% 39,00%	38 100,00% 19,90%	27 45,80% 12,70%	32 54,20% 60,40%	59 100,00% 22,20%
	Total	150 78,50% 100,00%	41 21,50% 100,00%	191 100,00% 100,00%	213 80,10% 100,00%	53 19,90% 100,00%	266 100,00% 100,00%
McNemar test		ns			Ns		

Note: the first follow-up (T2) = immediately after implementing the program

Does the proportion of alcohol users significantly change a year after program implementation (control group vs. experimental group, the first follow-up^{T2} vs. the second follow-up^{T3})?

The proportion of alcohol users of control group was significantly changed a year after program implementation (the first follow-up^{T2} vs. the second follow-up^{T3}) (Table 3). Adolescents of control group reported more likely alcohol consumption at the second follow-up (34.50%) than at the first follow-up (20.00%). Adolescents of experimental group reported more likely alcohol consumption at the second follow-up (25.10%) than at the first follow-up (21.80%), but this change was not statistically significant (Table 3).

Table 3: Alcohol consumption among adolescents in the control and experimental groups at the first and the second follow-ups

		Alcohol consumption at the second follow-up					
		Control group			Experimental group		
		No	Yes	Total	No	Yes	Total
	No	200 75,80% 92,60%	64 24,20% 56,10%	264 100,00% 80,00%	316 83,20% 86,80%	64 16,80% 52,50%	380 100,00% 78,20%
	Yes	16 24,20% 7,40%	50 75,80% 43,90%	66 100,00% 20,00%	48 45,30% 13,20%	58 54,70% 47,50%	106 100,00% 21,80%
	Total	216 65,50% 100,00%	114 34,50% 100,00%	330 100,00% 100,00%	364 74,90% 100,00%	122 25,10% 100,00%	486 100,00% 100,00%
McNemar test		p<0.001			Ns		

Notes: the first follow-up (T2) = immediately after implementing the program, the second follow-up (T3) = a year after program implementation

Does the proportion of alcohol users without / with pre-test significantly change a year after program implementation (control group vs. experimental group, the first follow-up^{T2} vs. the second follow-up^{T3}, without vs. with pre-test)?

The proportion of alcohol users in the control and experimental groups with a pre-test changed significantly from the first follow-up to the second follow-up. Adolescents in the control group with a pre-test reported more likely alcohol consumption at the second follow-up (31.70%) than at the first follow-up (19.30%) (Table 4), as well as adolescents of experiment group with a pre-test reported also more likely alcohol consumption at the second follow-up (27.8%) than at the first follow-up (20.30%) (Table 4).

Table 4: Alcohol consumption among adolescents in the control and experimental groups with a pre-test at the first and the second follow-ups

		Alcohol consumption at the second follow-up					
		Control group			Experimental group		
		No	Yes	Total	No	Yes	Total
	No	101	29	130	150	39	189
		77,70%	22,30%	100,00%	79,40%	20,60%	100,00%
	Yes	9	22	31	21	27	48
		29,00%	71,00%	100,00%	43,80%	56,30%	100,00%
		8,20%	43,10%	19,30%	12,30%	40,90%	20,30%
Total	110	51	161	171	66	237	
	68,30%	31,70%	100,00%	72,20%	27,80%	100,00%	
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	
McNemar test	p<0.01			p<0.05			

Notes: the first follow-up (T2) = immediately after implementing the program, the second follow-up (T3) = a year after program implementation

The proportion of alcohol users in the control group without a pre-test changed significantly from the first follow-up to the second follow-up. Adolescents from the control group without a pre-test reported more likely alcohol consumption at the second follow-up (37.30%) than at the first follow-up (20.70%) (Table 5). Adolescents of the experimental group without a pre-test reported more likely alcohol consumption at the first follow-up (23.30%) than at the second follow-up (22.5%) but this decrease was not statistically significant (Table 5).

Table 5: Alcohol consumption among adolescents in the control and experimental groups without a pre-test at the first and the second follow-ups

		Alcohol consumption at the second follow-up					
		Control group			Experimental group		
		No	Yes	Total	No	Yes	Total
	No	99	35	134	166	25	191
		73,90%	26,10%	100,00%	86,90%	13,10%	100,00%
		93,40%	55,60%	79,30%	86,00%	44,60%	76,70%
	Yes	7	28	35	27	31	58
		20,00%	80,00%	100,00%	46,60%	53,40%	100,00%
6,60%		44,40%	20,70%	14,00%	55,40%	23,30%	
Total	106	63	169	193	56	249	
	62,70%	37,30%	100,00%	77,50%	22,50%	100,00%	
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	
McNemar test		p<0.001			Ns		

Notes: the first follow-up (T2) = immediately after implementing the program, the second follow-up (T3) = a year after program implementation

Does the proportion of alcohol users significantly change a year after program implementation among adolescents of experimental group-nP vs. experimental group+nP, at the first follow-up T2 vs. the second follow-up T3?

The proportion of alcohol users in the experimental group-nP did not change significantly from the first follow-up to the second follow-up. Adolescents in the experimental group-nP reported more likely alcohol consumption at the second follow-up (27.40%) than at the first follow-up (20.30%) (Table 6). The proportion of alcohol users in the experimental group+nP was comparable at the first follow-up (23.00%) as well as at the second follow-up (23.40%) (Table 6).

Table 6: Alcohol consumption among adolescents in the Experimental group-nP and Experimental group+nP at the first and the second follow-ups

		Alcohol consumption at the second follow-up					
		Experimental group ^{-nP}			Experimental group ^{+nP}		
		No	Yes	Total	No	Yes	Total
	No	134	35	169	182	29	211
		79,30%	20,70%	100,00%	86,30%	13,70%	100,00%
		87,00%	60,30%	79,70%	86,70%	45,30%	77,00%
	Yes	20	23	43	28	35	63
		46,50%	53,50%	100,00%	44,40%	55,60%	100,00%
13,00%		39,70%	20,30%	13,30%	54,70%	23,00%	
Total	154	58	212	210	64	274	
	72,60%	27,40%	100,00%	76,60%	23,40%	100,00%	
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	
McNemar test		ns			Ns		

Notes: Experimental group-nP = without booster sessions, Experimental group+nP = with booster sessions, the first follow-up (T2) = immediately after implementing the program, the second follow-up (T3) = a year after program implementation

Does the proportion of alcohol users significantly change a year after program implementation among adolescents of experimental group-nP vs. experimental group+nP without / with pre-test at the first follow-up T2 vs. the second follow-up T3?

The proportion of alcohol users in the experimental group-nP and experimental group+nP without a pre-test did not change significantly from the first follow-up to the second follow-up. Adolescents in the experimental group-nP without a pre-test reported more likely alcohol consumption at the second follow-up (23.30%) than at the first follow-up (21.40%) (Table 7). But adolescents in the experimental group+nP without a pre-test reported more likely alcohol consumption at the first follow-up (24.70%) than at the second follow-up (21.90%) (Table 7) and this decrease of alcohol users was not statistically significant.

Table 7: Alcohol consumption among adolescents in the Experimental group-nP and Experimental group+nP without a pre-test at the first and the second follow-ups

		Alcohol consumption at the second follow-up					
		Experimental group ^{-nP}			Experimental group ^{+nP}		
		No	Yes	Total	No	Yes	Total
	No	68 84,00% 86,10%	13 16,00% 54,20%	81 100,00% 78,60%	98 89,10% 86,00%	12 10,90% 37,50%	110 100,00% 75,30%
	Yes	11 50,00% 13,90%	11 50,00% 45,80%	22 100,00% 21,40%	16 44,40% 14,00%	20 55,60% 62,50%	36 100,00% 24,70%
	Total	79 76,70% 100,00%	24 23,30% 100,00%	103 100,00% 100,00%	114 78,10% 100,00%	32 21,90% 100,00%	146 100,00% 100,00%
McNemar test		ns			ns		

Notes: Experimental group-nP = without booster sessions, Experimental group+nP = with booster sessions, the first follow-up (T2) = immediately after implementing the program, the second follow-up (T3) = a year after program implementation

The proportion of alcohol users in the experimental group-nP with a pre-test changed significantly from the first follow-up to the second follow-up. Adolescents in the experimental group-nP with a pre-test reported more likely alcohol consumption at the second follow-up (31.20%) than at the first follow-up (19.30%) (Table 8). Adolescents in the experimental group+nP with a pre-test reported more likely alcohol consumption at the second follow-up (25.00%) than at the first follow-up (21.10%) (Table 8) and this increase of alcohol users was not statistically significant.

Table 8: Alcohol consumption among adolescents in the Experimental group-nP and Experimental group+nP with pre-test at the first and the second follow-ups

		Alcohol consumption at the second follow-up					
		Experimental group ^{-nP}			Experimental group ^{+nP}		
		No	Yes	Total	No	Yes	Total
Alcohol consumption at the first follow-up with pre-test	No	66 75,00% 88,00%	22 25,00% 64,70%	88 100,00% 80,70%	84 83,20% 87,50%	17 16,80% 53,10%	101 100,00% 78,90%
	Yes	9 42,90% 12,00%	12 57,10% 35,30%	21 100,00% 19,30%	12 44,40% 12,50%	15 55,60% 46,90%	27 100,00% 21,10%
	Total	75 68,80% 100,00%	34 31,20% 100,00%	109 100,00% 100,00%	96 75,00% 100,00%	32 25,00% 100,00%	128 100,00% 100,00%
McNemar test		p<0.05			ns		

Notes: Experimental group-nP = without booster sessions, Experimental group+nP = with booster sessions, the first follow-up (T2) = immediately after implementing the program, the second follow-up (T3) = a year after program implementation

DISCUSSION

The proportion of alcohol users in the control group and the experimental group was not statistically significantly different at the first follow-up when compared with the baseline. This means that an increase of alcohol users among adolescents in the control group and a decrease of alcohol users among adolescents in the experimental group was not found. However, the results of this study showed that there was a statistically significant increase of alcohol users among adolescents in the control group from the first follow-up to the second follow-up. The increase of alcohol users among adolescents in the experimental group from the first follow-up to the second follow-up was not statistically significant. These results are supportive of the general aim of the Unplugged program which is to reduce or delay and/or decrease alcohol consumption among adolescents (Galvão, Valente, Millon et al., 2021, Sanchez, Valente, Galvão et al., 2021).

A statistically significant increase of alcohol users was found among adolescents in the control group with and without pre-test and among adolescents in the experimental group with a pre-test from the first follow-up to the second follow-up. Contrary to these results, a decrease of alcohol users was found among adolescents in the experimental group without a pre-test from the first follow-up to the second follow-up. However, this decrease was not statistically significant. These results showed the strength of this study which employed Solomon's four-group design that allowed to test the bias of a pre-test sensitization (Sarkar, Dasgupta, Sinha et al., 2017).

This study has found that the proportion of alcohol users from the experimental group^{+nP} was comparable at the first follow-up and at the second follow-up, and the proportion of alcohol users without a pre-test of experimental group^{+nP} decreased from the first follow-up to the second follow-

up even though this change was not statistically significant. This study presents the results that supported the Solomon 4-group design in the investigation of the effectiveness of drug use prevention programs, which allowed to explore the capacity to assess interactions between the intervention and pre-testing (McCambridge, Butor-Bhavsar, Witton et al., 2011), as well as supported the requirement of booster sessions or greater dosage as the condition of intervention effect (Rew, Slesnick, Johnson et al., 2022).

REFERENCES

- Adedokun, O. A., & Burgess, W. D. (2012). Analysis of paired dichotomous data: A gentle introduction to the McNemar test in SPSS. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 8(17), 125-131.
- Agabio, R., Trincas, G., Floris, F., Mura, G., Sancassiani, F., & Angermeyer, M. C. (2015). A systematic review of school-based alcohol and other drug prevention programs. *Clinical practice and epidemiology in mental health: CP & EMH*, 11(Suppl 1 M6), 102.
- Caria, M. P., Faggiano, F., Bellocco, R., Galanti, M. R., & EU-Dap Study Group. (2011). Effects of a school-based prevention program on European adolescents' patterns of alcohol use. *Journal of Adolescent Health*, 48(2), 182-188.
- Gabrhelik, R., Duncan, A., Miovsy, M., Furr-Holden, C. D. M., Stastna, L., & Jurystova, L. (2012). "Unplugged": A school-based randomized control trial to prevent and reduce adolescent substance use in the Czech Republic. *Drug and alcohol dependence*, 124(1-2), 79-87.
- Galvão, P. P. D. O., Valente, J. Y., Millon, J. N., Melo, M. H., Caetano, S. C., Cogo-Moreira, H., ... & Sanchez, Z. M. (2021). Validation of a tool to evaluate drug prevention programs among students. *Frontiers in psychology*, 12, 678091.
- Garcia-Cerde, R., Valente, J. Y., & Sanchez, Z. M. (2022). Effects on secondary outcomes of the Brazilian version of the European unplugged drug use prevention program: drug knowledge, intention predictors, and life skill competencies. *Drugs: Education, Prevention and Policy*, 1-11.
- Heizomi, H., Allahverdipour, H., Jafarabadi, M. A., Bhalla, D., & Nadrian, H. (2020). Effects of a mental health promotion intervention on mental health of Iranian female adolescents: a school-based study. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 14, 1-10.
- Hibbel, B., Guttormsson, U., Ahlström, S., & Kraus, L. (2012). *The 2011 ESPAD Report. Substance use among students in 36 European Countries*. Stockholm: Modintryckoffset AB,
- Intarut, N., Chongsuvivatwong, V., & McNeil, E. (2016). Effects of a school-based intervention program on attitude and knowledge of household members towards a smoke-free home: a cluster controlled trial. *Asian Pacific Journal of Cancer Prevention*, 17(3), 1235-1242.
- Kreeft, P. V. D., Wiborg, G., Galanti, M. R., Siliquini, R., Bohrn, K., Scatigna, M., ... & EU-Dap Study Group. (2009). 'Unplugged': a new European school programme against substance abuse. *Drugs: education, prevention and policy*, 16(2), 167-181.
- McCambridge, J., Butor-Bhavsar, K., Witton, J., & Elbourne, D. (2011). Can research assessments themselves cause bias in behaviour change trials? A systematic review of evidence from Solomon 4-group studies. *PLoS One*, 6(10), e25223.

- Orosová, O., Gajdošová, B., Bačíková-Šléšková, M., Benka, J., & Bavoľár, J. (2020). Alcohol consumption among Slovak adolescents: Evaluation of the effectiveness of the unplugged programme. *Adiktologie*, 20(3-4), 89-96.
- Rew, L., Slesnick, N., Johnson, K., & Sales, A. (2022). Promoting Healthy Attitudes and Behaviors in Youth Who Experience Homelessness: Results of a Longitudinal Intervention Study. *Journal of Adolescent Health*, 70(6), 942-949.
- Sanchez, Z. M., Valente, J. Y., Galvão, P. P., Gubert, F. A., Melo, M. H., Caetano, S. C., ... & Cogo-Moreira, H. (2021). A cluster randomized controlled trial evaluating the effectiveness of the school-based drug prevention program# Tamojunto2. 0. *Addiction*, 116(6), 1580-1592.
- Sarkar, K., Dasgupta, A., Sinha, M., & Shahbabu, B. (2017). Effects of health empowerment intervention on resilience of adolescents in a tribal area: A study using the Solomon four-groups design. *Social Science & Medicine*, 190, 265-274.
- Stephens, P. C., Sloboda, Z., Stephens, R. C., Teasdale, B., Grey, S. F., Hawthorne, R. D., & Williams, J. (2009). Universal school-based substance abuse prevention programs: Modeling targeted mediators and outcomes for adolescent cigarette, alcohol and marijuana use. *Drug and alcohol dependence*, 102(1-3), 19-29.
- Štefaňáková, M. (2020). Kvalita implementácie programu Unplugged medzi slovenskými školákmi. In O. Orosová, M. Štefaňáková, M. Bačíková, B. Gajdošová, A. Janovská, *Na výskumných dátach založená prevencia užívania návykových látok medzi slovenskými školákmi. Efektívnosť programu Unplugged* (s. 81-132). Košice: ŠafárikPress.
- Vadrucci, S., Vigna-Taglianti, F. D., van der Kreeft, P., Vassara, M., Scatigna, M., Faggiano, F., ... & EU-Dap Study Group. (2016). The theoretical model of the school-based prevention programme Unplugged. *Global health promotion*, 23(4), 49-58.
- Vigna-Taglianti, F. D., Galanti, M. R., Burkhart, G., Caria, M. P., Vadrucci, S., & Faggiano, F. (2014). "Unplugged," a European school-based program for substance use prevention among adolescents: Overview of results from the EU-Dap trial. *New directions for youth development*, 2014(141), 67-82.
- Vigna-Taglianti, F., Mehanović, E., Alesina, M., Damjanović, L., Ibanga, A., Pwajok, J., ... & Unplugged Nigeria Coordination Group. (2021). Effects of the "Unplugged" school-based substance use prevention program in Nigeria: a cluster randomized controlled trial. *Drug and alcohol dependence*, 228, 108966.

PSYCHOLOGICKÁ ANALÝZA EXTERNALIZOVANÝCH FORIEM PROBLÉMOVÉHO SPRÁVANIA DOSPIEVAJÚCICH

PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF EXTERNALIZED FORMS OF PROBLEM BEHAVIOR AMONG ADOLESCENTS

Anna Janovská

FILOZOFICKÁ FAKULTA, UNIVERZITA PAVLA JOZEFA ŠAFÁRIKA, KOŠICE

anna.janovska@upjs.sk

Abstrakt: Príspevok sa venuje širokej škále problémového správania vo vzťahu k vybraným intrapersonálnym (sebaúcta) a interpersonálnym faktorom (rovesnícka skupina) a angažovanosťou v škole. Výskumnú vzorku tvorilo 546 slovenských školákov (53 % dievčat, priemerný vek = 15,4) z celého Slovenska. Výsledky sme spracovali prostredníctvom faktorovej analýzy a lineárnych regresných modelov. Závislými premennými boli závažné porušovanie pravidiel, agresívne správanie a únikové správanie v súvislosti so školou. Najvýznamnejšími faktormi súvisiacimi s problémovým správaním sa ukázali byť prosociálni rovesníci, prežívanie negatívnych emócií, ale aj kognitívna angažovanosť v škole.

Štúdia prispela k pochopeniu korelátov problémového správania v ranej adolescencii. Výsledky naznačujú, že pozitívne a podporujúce školské prostredie môže pomôcť eliminovať problémové správanie školákov. Rovnako poukázala na opodstatnenosť rovesníckych programov aj v prevencii problémov v správaní.

Kľúčové slová: problémové správanie, rovesníci, sebaúcta, emotivita, školská angažovanosť

Abstract: The paper deals with a wide range of problem behaviours in relation to selected intrapersonal (self-esteem) and interpersonal factors (peer group) and engagement in school. The research sample consisted of 546 Slovak schoolchildren (53% girls, average age = 15.4) from all over Slovakia. We analyzed the data using factor analysis and linear regression models. The dependent variables were serious rule-breaking, aggressive behaviour, and avoidant behaviour in relation to school. The most significant factors related to problem behaviours turned out to be prosocial peers, experiencing negative emotions and cognitive engagement in school. The study contributed to the understanding of the correlates of problem behaviour in early adolescence. The results suggest that a positive and supportive school environment may be able to help eliminate problematic behaviour in schoolchildren. The study hence highlights the importance of peer programs in preventing behavioural problems.

Keywords: problem behavior, peers, self-esteem, emotionality, school engagement

GRANTOVÁ PODPORA

Realizované s finančnou podporou Vedeckej grantovej agentúry Ministerstva školstva a Slovenskej akadémie vied na základe zmluvy č. VEGA 1/0523/20 a Agentúry na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy č. APVV-15-0662.

ÚVOD

Problémové správanie žiakov v škole je také, ktoré nie je v súlade s požiadavkami a očakávaniami učiteľov, predstavuje pre nich nepríjemné komplikácie a záťaž, ruší ich, vyčerpáva

a prebúda v nich pocity zbytočnosti a bezmocnosti (Vágnerová, 2005). Frekvencia a závažnosť rôznych foriem problémového správania narastá predovšetkým v priebehu dospievania, čo je spojené s významnými zmenami v psychickom a sociálnom vývine adolescentov (Oshio et al., 2003) a je možné ho chápať ako výsledok interakcie medzi normálnymi vývinovými vlastnosťami adolescenta a externými faktormi, ktorým sú vystavení počas tejto fázy vývinu (Baranovská et al., 2020). Problémovým správaním označujeme široké spektrum maladaptívnych foriem správania, od drobných priestupkov voči disciplíne, prejavov vzdoru, nadmernej plachosti a úzkosti až po agresívne a deštruktívne správanie vrátane trestných činov. Kľúčovým prvkom takéhoto správania je porušovanie sociálnych noriem (Vágnerová, 2005). Príčiny spolupôsobiacie na vzniku takéhoto správania sú kombináciou odchýlok v osobnostnom vývine, interakciou sociálneho prostredia, genetickou predispozíciou, či oslabením alebo poruchou centrálnej nervovej sústavy (Smiková, 2002). Behaviorálne problémy v období detstva a adolescencie môžeme rozdeliť na internalizované (orientované dovnútra a ide o rôzne formy úzkostných, depresívnych ťažkostí a sociálnej izolácie, ktoré môžu vyústiť aj do sebadeštruktívneho správania) a externalizované (Achenbach et al., 2003). Externalizované problémové správanie je orientované navonok a odráža negatívne akcie smerom k okoliu (Eisenberg et al., 2001). Najčastejšími prejavmi externalizovaného problémového správania, ktoré uvádzajú učitelia slovenských škôl sú rôzne formy agresívneho správania, poškodzovanie školského majetku, krádeže a užívanie návykových látok (Zemančíková, 2014). Zaraďujeme tu aj také prejavy, ako je napríklad zapájanie sa do bitiek, vzdor a konflikty s dospelými a záškoláctvo. Schnitzerová (2002) dopĺňa základné druhy problémového správania o nespokojujúce správanie žiaka, vulgárne vyjadrovanie, klamstvo, úteky a túlanie sa a šikanovanie. Opakovaného a zámerného agresívneho správania sa žiaci dopúšťajú aj voči učiteľom. Učitelia uvádzajú najčastejšie verbálne agresívne správanie zo strany žiakov a najmenej často fyzické násilie (Džuka & Dalbert, 2007). Najčastejšími prejavmi externalizovaných foriem problémového správania v českých a slovenských školách sa ukázali byť: užívanie psychoaktívnych látok, agresívne správanie a šikanovanie, krádeže, záškoláctvo a predčasné sexuálne skúsenosti (Dolejš et al., 2014). Nízka úroveň sebaúcty je uvádzaná ako jeden z faktorov spolupôsobiacich pri externalizovaných prejavoch problémového správania (Donnellan et al., 2005; Fergusson & Horwood, 2002).

Na správanie žiakov v škole majú okrem faktorov na strane žiaka vplyv aj osobnosť učiteľa, školská klíma, klíma triedy (Sobotková, 2014). Vzťah učiteľ – žiak hrá dôležitú rolu v sociálno - emocionálnom vývine dieťaťa a v jeho správaní. Vysoko kvalitný vzťah medzi učiteľom a žiakom súvisí s nízkou úrovňou problémového správania. Emocionálna a behaviorálna angažovanosť znižuje výskyt nevhodného správania v školskom prostredí (Hirschfield & Gasper, 2011). Ak je škola pre žiaka prostredím, ktoré vníma ako neisté a nenapĺňa jeho potreby, môže na situáciu

reagovať útokom, útekom alebo podriadením. Útek od školy sa môže prejavovať vo forme pasivity, nespolupracujúceho správania, mlčania, snenia, prípadne záškoláctva. Útok predstavuje rôzne druhy provokácie učiteľa až po agresívne a delikventné správanie (Auger, 2005). Žiaci, ktorí cítia spolupatričnosť ku škole sa menej pravdepodobne zapoja do problémového správania než ich rovesníci, ktorí ku škole necítia žiadnu väzbu (Nakaja et al., 2001).

Cieľom príspevku bolo extrahovať faktory externalizovaného problémového správania dospievajúcich a zistiť podiel vybraných premenných (sebaúcta, emocionalita, rovesnícka skupina, školská angažovanosť) na výskyte rôznych foriem takéhoto správania.

METÓDA

Výskumná vzorka

Dáta použité v príspevku boli súčasťou väčšej longitudinálnej štúdie zameranej na overovanie efektívnosti programu prevencie „Unplugged“, rizikové a problémové správanie dospievajúcich. Zbery dát boli realizované na školách z celého Slovenska, ktoré boli vyberané na základe lokalizácie a veľkosti sídla školy tak, aby bola zabezpečená reprezentatívna vzorka. Výskumu sa zúčastnili žiaci všetkých tried deviateho ročníka danej školy. Zber dát zabezpečoval vyškolený tím. Respondenti vyplňovali dotazníky počas bežnej vyučovacej hodiny bez prítomnosti učiteľa, pričom bola zabezpečená anonymita a dobrovoľnosť účastníkov. Štúdia bola schválená etickou komisiou univerzity a účasť detí bola podmienená súhlasom zákonných zástupcov. V aktuálnej štúdiu sme spracovali dáta zo zberu, ktorý bol realizovaný vo februári 2020. Analýzy sme realizovali na výskumnom súbore, ktorý pozostával z 546 slovenských školákov (53 % dievčat, priemerný vek = 15,4).

Metodiky

a) *Externalizované problémové správanie* sme analyzovali prostredníctvom odpovedí na otázky týkajúce sa frekvencie výskytu vybraných foriem problémového správania za posledný rok. Konkrétne sme sa pýtali: „Ako často sa Ti za posledných 12 mesiacov stalo, že: *si prišiel/a neskoro do školy; si sa snažil/a nejakým spôsobom vyhnúť vyučovaniu (napr. predstieral/a si chorobu, nevoľnosť, prípadne si hľadal/a iné dôvody ako sa vyučovania nezúčastniť); si sa „ulial/a“ z vyučovania bez vedomia rodičov; si vyrušoval/a na hodine tak, že si za to dostal/a poznámku; si v škole vulgárne rozprával/a; si podvádzał/a, vedome klamal/a; si odmietol pracovať na hodine alebo odmietol vykonať príkaz učiteľa/ky; poškodil/a zámerne školský majetok alebo majetok niekoho iného; zobral/a niečo, čo ti nepatrilo, v hodnote nad 5eur; zobral/a niečo z obchodu bez toho, aby si za to zaplatil/a; si slovne nadával/a alebo zastrašoval/a iných žiakov; si sa zamiešal/a do bitky; zapojil/a sa do bitky, v ktorej skupina tvojich priateľov bola proti inej skupine; si niekomu fyzicky ublížil/a; si slovne nadával/a alebo zastrašoval učiteľa alebo iného zamestnanca školy; si fyzicky*

zaútočil/a na učiteľa alebo iného zamestnanca školy; si sa posmieval/a inému žiakovi/čke kvôli vzhľadu, oblečeniu, rodine, národnosti a pod.; podpálil/a niečo zámerne na cudzom majetku; si hral na hracích automatoch (takých, kde sa dajú vyhrať peniaze); v hneve rozbil/a alebo poškodil/a niečo; použil/a silu, aby si niečo získal/a; zostal/a vonku dlhšie, než ti dovolili rodičia; urobil/a niečo, čo ti rodičia zakázali; klamal/a rodičom. Respondenti odpovedali na škále: nikdy, pár krát do roka, aspoň raz za mesiac, aspoň raz za týždeň, takmer každý deň. Vyššie skóre bolo ukazovateľom častejšieho výskytu uvedeného problémového správania. Následne sme použitím faktorovej analýzy vygenerovali nasledujúce faktory (výsledky faktorovej analýzy sú uvedené vo výsledkovej časti štúdie): F1: závažné porušovanie pravidiel ($\alpha=0,859$); F2: agresívne správanie ($\alpha=0,806$); F3: únikové správanie ($\alpha=0,878$).

b) Na zistenie miery sebaúcty sme použili *Rosenbergovú škálu sebaúcty* (Rosenberg, 1979). Ide o 10 položkovú škálu, pričom respondenti mali možnosť vyjadriť svoj súhlas resp. nesúhlas na 4 stupňovej škále. Vyššie skóre bolo ukazovateľom vyššej miery sebaúcty. Cronbachova alfa nadobúdala hodnoty: $\alpha=0,831$.

c) Škála emocionálnej habituálnej subjektívnej pohody (Džuka & Dalbert, 2002) pozostávajúca z dvoch subškál – pozitívne a negatívne rozpoloženie. Pozitívne rozpoloženie (4 položky) – pôžitok, telesná sviežosť, radosť, šťastie (max skóre =24), negatívne rozpoloženie (6 položiek) – hnev, pocit viny, hanba, strach, bolesť, smútok (max skóre = 36). Vyššie skóre je ukazovateľom vyššej miery emocionálnej pohody resp. nepohody. Cronbachova alfa nadobúdala hodnoty pre pozitívnu emotivitu $\alpha=0,663$ a negatívnu emotivitu $\alpha=0,790$.

d) Škála prosociálni rovesníci bola prevzatá z *Resilience and youth development module* (Furlong et al., 2009). Subškála pozostávala z 3 položiek. Respondenti odpovedali na 5 bodovej škále pričom 1 znamenalo úplný nesúhlas a 5 úplný súhlas. Vyššie skóre poukazovalo na kamarátov, ktorí sa vo väčšej miere správajú v rámci noriem. Cronbachova alfa nadobúdala hodnoty: $\alpha=0,549$.

e) Štvorfaktorová škála angažovanosti študentov v škole (Veiga, 2016). Pozostáva zo subškál: 1 – kognitivita ($\alpha=0,747$), príklad položky: „Usilujem sa prepájať to, čo sa naučím v jednom predmete s vedomosťami z iných predmetov“; 2 – afektivita ($\alpha=0,819$) príklad položky: „Myslím si, že ma ostatní v škole majú radi“; 3 – správanie ($\alpha=0,753$) príklad položky: „Počas hodín som nepozorný, roztržitý“; 4 – aktivita ($\alpha=0,804$), príklad položky: „Keď ma niečo zaujíma, diskutujem o tom s učiteľmi“.

Štatistické analýzy

Na štatistickú analýzu dát sme použili exploračnú faktorovú analýzu a lineárnu regresiu. Dáta sme spracovali v programe IBM SPSS Statistics 25.

VÝSLEDKY

Deskriptívna analýza (frekvencia výskytu sledovaných foriem problémového správania) dát realizovaná na totožnej výskumnej vzorke poukázala na relatívne vysoký výskyt rôznych foriem problémového, predovšetkým agresívneho správania medzi slovenskými školákmi a tiež, že externalizované formy problémového správania sa ukázali byť viac frekventované u chlapcov v porovnaní s dievčatami (Janovská, 2020).

Dáta spĺňali predpoklady pre použitie faktorovej analýzy (KMO = 0.890; Bartlett's test - $p < 0,001$). Realizovali sme analýzu hlavných komponentov (PCA), ktorá poukázala na existenciu troch potenciálnych faktorov, ktoré vysvetľovali 52,68 % variancie položiek. Následne sme použili metódu rotácie faktorov varimax. Vylúčili sme položky s nízkym a nejednoznačným faktorovým nabitím. V tabuľke 1 sú uvedené vyextrahované faktory, položky, ktoré ich sýtia a tiež ich faktorové nabitie.

Tabuľka 1: Položky sýtiace jednotlivé faktory a ich faktorové nabitie na základe exploračnej faktorovej analýzy

	Faktorové nabitie
Faktor 1 – závažné porušovanie pravidiel	
fyzicky zaútočil/a na učiteľa alebo iného zamestnanca školy	0,850
podpálil/a niečo zámerne na cudzom majetku	0,768
hral na hracích automatoch (takých, kde sa dajú vyhrať peniaze)	0,701
slovne nadával/a alebo zastrašoval učiteľa alebo iného zamestnanca školy	0,695
zobral/a niečo z obchodu bez toho, aby si za to zaplatil/a	0,684
zobral/a niečo, čo ti nepatrilo, v hodnote nad 5eur	0,635
Faktor 2 – agresívne správanie	Faktorové nabitie
slovne nadával/a alebo zastrašoval/a iných žiakov	0,696
sa zamiešal/a do bitky	0,648
niekomu fyzicky ublížil/a	0,630
zapojil/a sa do bitky, v ktorej skupina tvojich priateľov bola proti inej skupine	0,552
použil silu, aby si niečo získal	0,551
v hneve rozbil alebo poškodil niečo	0,550
Faktor 3 – únikové správanie	Faktorové nabitie
snažil/a nejakým spôsobom vyhnúť vyučovaniu (napr. predstieral/a si chorobu, nevoľnosť, prípadne si hľadal/a iné dôvody ako sa vyučovania nezúčastniť)	0,741

odmietol pracovať na hodine alebo odmietol vykonať príkaz učiteľa/ky	0,616
prišiel/a neskoro do školy	0,613
podvádzal/a resp. vedome klamal/a	0,585
sa „ulial/a“ z vyučovania bez vedomia rodičov	0,572

V ďalšej časti sme vytvorili tri lineárne regresné model kde závislými premennými boli vytvorené faktory, ktoré sme na základe obsahu nazvali F1 – závažné porušovanie pravidiel, F2 – agresívne správanie a F3 únikové správanie. Nezávislými premennými boli intrapersonálne faktory (sebaúcta, pozitívna a negatívna emotivita), interpersonálne faktory (prosociálni rovesníci resp. kamaráti, ktorí sa správajú v rámci pravidiel) a tiež miera angažovanosti v škole (na kognitívnej úrovni, afektívnej úrovni, na úrovni správania a aktívneho zapojenia). Do všetkých modelov sme včlenili rod ako kontrolovanú premennú. Nami sledované premenné najmenej vysvetľovali faktor poukazujúci na závažné porušovanie pravidiel (model vysvetľoval 13,5 % variancie premennej). Významnou mierou sa podieľali iba premenné prosociálny rovesníci a angažovanosť v škole na úrovni správania, pričom v oboch prípadoch sa jednalo o negatívny vzťah (tabuľka 2).

Tabuľka 2: Lineárny regresný model pre F1 – závažné porušovanie pravidiel

R = 0,368; R² = 0,135	B	Beta	t	sig
Rod	-0,354	-0,085	-1,748	0,081
Sebaúcta	-0,028	-0,069	-1,109	0,268
Negatívna emotivita	-0,019	-0,050	-0,859	0,391
Pozitívna emotivita	0,005	0,009	0,173	0,863
Prosociálni rovesníci	-0,221	-0,207	-4,211	<0,001
Kognitivita	0,010	0,024	0,445	0,656
Afektivita	-0,023	-0,056	-1,005	0,315
Správanie	-0,094	-0,207	-4,078	<0,001
Aktivita	-0,007	-0,019	-0,333	0,739
Konštanta	12,853		11,530	<0,001

Model pre F2 – agresívne správanie vysvetľoval 26,6 % variancie premennej a poukázal na vyššiu mieru agresívnych prejavov u chlapcov v porovnaní s dievčatami, vyššiu mieru negatívneho prežívania u tých, ktorí sa správajú viac agresívne a tiež negatívny vzťah medzi agresívnym správaním a prosociálnymi rovesníkmi a angažovanosťou v škole na úrovni správania (tabuľka 3).

Tabuľka 3: Lineárny regresný model pre F2 – agresívne správanie

R = 0, 516; R² = 0,266

	B	Beta	t	sig
Rod	-1,350	-0,181	-4,034	<0,001
Sebaúcta	0,016	0,022	0,380	0,704
Negatívna emotivita	0,080	0,115	2,183	0,030
Pozitívna emotivita	0,041	0,038	0,787	0,432
Prosociálni rovesníci	-0,455	-0,237	-5,233	<0,001
Kognitivita	-0,070	-0,094	-1,866	0,063
Afektivita	-0,039	-0,053	-1,041	0,299
Správanie	-0,195	-0,240	-5,155	<0,001
Aktivita	0,054	0,077	1,502	0,134
Konštanta	18,214		9,943	<0,001

Tabuľka 4 zobrazuje model tendencie k únikovému správaniu v súvislosti so školou (snaha s vyhnúť vyučovaniu, odmietanie spolupráce na vyučovaní, podvádzanie), ktorý vysvetlil 37,6 % variancie premennej. Okrem podielu premenných, ktoré sa ukázali byť významné aj v predošlých modeloch (negatívna emotivita, prosociálni rovesníci, angažovanosť na úrovni správania), v prípade únikových tendencií sa ukázalo byť významným aj aktívne zapojenie sa v škole (vyjadrovanie svojho názoru, diskutovanie s učiteľmi a pod.).

Tabuľka 4: Lineárny regresný model pre F3 – únikové správanie

R = 0, 613; R² = 0,376

	B	Beta	t	sig
Rod	0,301	0,048	1,156	0,248
Sebaúcta	0,040	0,064	1,206	0,229
Negatívna emotivita	0,070	0,119	2,440	0,015
Pozitívna emotivita	0,057	0,064	1,412	0,159
Prosociálni rovesníci	-0,227	-0,141	-3,349	0,001
Kognitivita	-0,186	-0,297	-6,369	<0,001
Afektivita	-0,011	-0,019	-0,389	0,698
Správanie	-0,248	-0,365	-8,410	<0,001
Aktivita	0,063	0,107	2,260	0,024
Konštanta	14,382		10,069	<0,001

DISKUSIA A ZÁVER

Problémové správanie žiakov je považované za jeden z faktorov zvyšujúcich psychosociálnu záťaž učiteľov, znižujúcich mieru prežívanej pohody všetkých aktérov školy. Je jedným z najčastejších faktorov, ktoré sú spájané s negatívnym prežívaním učiteľov (Vágnerová, 2005). Porozumenie súvislostiam takéhoto správania môže byť nápomocným pri jeho prevencii a intervencii v školskom prostredí. Cieľom štúdie bolo hľadať súvislosti medzi tromi vyabstrahovanými faktormi problémového správania dospievajúcich a niektorými vybranými intrapersonálnymi a interpersonálnymi faktormi. Zaujímalo nás ako angažovanosť do diania v škole súvisí s problémovým správaním v ranej adolescencii. Výsledky poukázali na to, že faktorom, ktorý súvisí ako so závažným porušovaním pravidiel, tak aj s agresívnym správaním a snahou vyhnúť sa problémom súvisiacim so školou, je charakter skupiny rovesníkov, do ktorej adolescent patrí. Potvrdila sa súvislosť s charakterom rovesníckej skupiny a problémami v správaní ako to uvádzajú napr. aj Dishion et al. (1999). Kamaráti, ktorí majú tendenciu správať sa v súlade s normami pôsobia ako protektívny faktor vo vzťahu k problémovému správaniu. Podobne ako u iných autorov (napr. Mesurado et al., 2018) aj v našej štúdii sa preukázalo, že agresívne a únikové správanie sa spájalo s negatívnym prežívaním. Čo sa týka školskej angažovanosti, výsledky poukázali na to, že adolescenti viac motivovaní a zaujatí kognitívnymi aktivitami v škole majú menšiu tendenciu vyhýbať sa škole, podvádzať a nespolupracovať s učiteľmi. Toto zistenie je v súlade s tým, čo uvádzajú napr. aj Hirschfield a Gasper (2011) a Nakaja et al. (2001). Na druhej strane, títo žiaci skórovali vyššie na škále aktivity v škole v zmysle diskutovania o názoroch, komentovania aktivity, vyjadrovania toho, čo sa im páči a čo nie.

Zaujímavým zistením je, že sebaúcta sa neukázala byť významným faktorom ani v jednom z modelov, napriek tomu, že mnohí autori uvádzajú jej robustnú súvislosť s externalizovanými problémami (Donnellan et al., 2005; Fergusson & Horwood, 2002). Niektorí autori však tiež nepotvrdili uvedenú súvislosť (Jang & Thornberry, 1998; Kirkpatrick et al., 2002) a jedným z vysvetlení, ktoré ponúkajú je, že táto súvislosť existuje iba pri extrémnych hodnotách sebaúcty.

Nezávislé premenné, ktoré boli súčasťou nášho výskumu najmenej vysvetľovali závažné prejavy problémového správania, čo jedným z limitov štúdie. Závažné porušovanie pravidiel súvisí s komplexom faktorov, z ktorých mnohé neboli zahrnuté do našich modelov. Ďalším limitom je fakt, že subškály dotazníka by vyžadovali overenie formou konfirmačnej analýzy, čo je našim zámerom do budúcej práce.

Zistenia, ku ktorým sme dospeli môžu napomôcť k porozumeniu súvislostí rôznych foriem problémového správania dospievajúcich ako aj hľadaniu vhodných postupov v prevencii a intervencii takéhoto správania v prostredí školy.

LITERATÚRA

- Achenbach, T. M., Dumenci, L., & Rescorla, L.A. (2003) Are American children's problems still getting worse? A 23-year comparison. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *31*, 1–11. <https://doi.org/10.1023/A:1021700430364>
- Auger, M., & Boucharlat, CH. (2005). *Učiteľ a problémový žák*. Praha: Portál.
- Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., Robins, R. W., Moffitt, T. E., & Caspi, A. (2005). Low Self-Esteem Is Related to Aggression, Antisocial Behavior, and Delinquency. *Psychological Science*, *16*(4), 328–335. <https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2005.01535.x>
- Baranovská, A., Danek, J., & Ružvoňová, I. (2020). Delikventné správanie sa adolescentov v závislosti od typu rodinného prostredia. Dostupné na internete: <https://www.researchgate.net/publication/339738576>
- Dishion, T. J., McCord, J., & Poulin, F. (1999). When interventions harm. Peer groups and problem behavior. *The American psychologist*, *54*(9), 755–764. <https://doi.org/10.1037//0003066x.54.9.755>
- Dolejš, M., Skopal, O., & Suchá, J. (2014). *Vybrané osobnostní rysy a rizikové formy chování u českých žáků a žákyň*. Univerzita Palackého.
- Džuka, J., & Dalbert, C. (2002). Vývoj a overenie validity škál emocionálnej habituálnej subjektívnej pohody (sehp). *Československá Psychologie: Časopis Pro Psychologickou Teorii a Praxi*, *46*(3), 234–250.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., Murphy, B. C., Losoya, S. H., & Guthrie, I. K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child development*, *72*(4), 1112–1134. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00337>
- Fergusson, D. M., & Horwood, L. J. (2002). Male and female offending trajectories. *Development and psychopathology*, *14*(1), 159-177.
- Furlong, M. J., Ritchey, K. M., Brennan, L. M. (2009). Developing norms for the California Resilience youth development module: internal assets and school resources subscales. *The California school psychologist*, *14*, 35 - 46. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/BF03340949>
- Hirschfield, P. J., & Gasper, J. (2011). The relationship between school engagement and delinquency in late childhood and early adolescence. *Journal of youth and adolescence*, *40*(1), 3–22. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9579-5>
- Jang, S. J., & Thornberry, T. P. (1998). Self-esteem, delinquent peers, and delinquency: A test of the self-enhancement thesis. *American Sociological Review*, *63*(4), 586–598. <https://doi.org/10.2307/2657269>
- Janovská, A. (2020). Analýza výskytu vybraných foriem problémového správania v reprezentatívnej vzorke slovenských školákov. In: *Spoločne o duševnom zdraví : Zborník príspevkov k 40. výročiu založenia Centra pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, Zuzkin park 10, Košice*, Nuberová, E, & Borgoňová, V. (Eds.) Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie.
- Kirkpatrick, L. A., Waugh, C. E., Valencia, A., & Webster, G. D. (2002). The functional domain specificity of self-esteem and the differential prediction of aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, *82*(5), 756–767. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.5.756>
- Mesurado, B., Vidal, E. M., & Mestre, A. L. (2018). Negative emotions and behaviour: The role of regulatory emotional self-efficacy. *Journal of Adolescence*, *64*, 62–71.

<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.01.007>

Najaka, S. S., Gottfredson, D. C., & Wilson, D. B. (2001). A meta-analytic inquiry into the relationship between selected risk factors and problem behavior. *Prevention science : the official journal of the Society for Prevention Research*, 2(4), 257–271. <https://doi.org/10.1023/a:1013610115351>

Schnitzerová, E. (2002). *Učiteľská psychológia II* (1. vyd.). Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach.

Smiková, E. (2002). Porovnávací analýza charakteristík detí s problémovým a neproblémovým správaním. In Orosová, O., & Schnitzerová, E. (Eds). *Psychológia v škole*. UPJŠ.

Sobotková, V. (2014). *Rizikové a antisociální chování v adolescenci* (1. Vyd). Grada Publishing.

Oshio, A., Nakaya, M., Kaneko, H., & Nagamine, S. (2003). Construct validity of the adolescent resilience scale. *Psychological Reports*, 93, 1217 - 1222. <https://doi.org/10.2466/pr0.2003.93.3f.1217>

Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. Basic Books. <https://doi.org/10.2307/3340091>

Vágnerová, M. (2005). *Školní a pedagogická psychologie pro pedagogy*. Karolinum.

Veiga, F. H. (2016). Assessing student Engagement in School: Development and validation of a four-dimensional scale. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 813-819.

Zemančíková, V. (2014). Problémové správanie žiakov a úloha sociálneho pedagóga v reflexii učiteľov. *Sociální pedagogika*, 2(1), 22-36.

ŠKOLSKÁ PREVENCIA UŽÍVANIA DROG V KONTEXTE COVID-19

SCHOOL PREVENTION OF DRUG USE IN THE CONTEXT OF THE COVID-19 PANDEMIC

Janka Nováková, Oľga Orosová

Faculty of Arts, University of Pavol Jozef Šafárik, Košice

janka.novakova@student.upjs.sk, olga.orosova@upjs.sk

Abstrakt: *Prevenca rizikového správania je neoddeliteľnou súčasťou učebných osnov v školách. V dôsledku pandémie mohla byť narušená aj táto časť edukačného procesu. Cieľom štúdie je preskúmať dôsledky pandémie na preventívne aktivity a aktuálne potreby učiteľov v oblasti prevencie. Hlavnou metódou využitou v štúdiu bola technika nominálnej skupiny, ktorá nám pomohla identifikovať dôsledky a potreby učiteľov. V skupine respondentov bolo zaznamenaných 8 dôsledkov a 7 potrieb súvisiacich s prevenciou. Výsledky naznačujú, že učitelia potrebujú profesionálne vedenie a workshopy. V postpandemickom období je veľmi dôležité zvyšovať dostupnosť a realizáciu preventívnych aktivít na školách s cieľom minimalizovať užívanie návykových látok medzi študentami.*

Kľúčové slová: *pandémia Covid-19, primárna prevencia, potreby učiteľov, technika nominálnej skupiny.*

Abstract: *Prevention of risky behaviour is an integral part of the school curriculum. This part of the educational process could have also been disrupted as a result of the pandemic. The aim of this study is to examine the impact of the pandemic on the preventive activities and examine the current needs of teachers in the field of prevention. The main method was the Nominal Group Technique which has helped to identify the impacts and the needs of the pandemic in group of teachers. The data obtained from the group of respondents identified 8 impacts and 7 needs related to prevention in schools. The results highlight the need for professional guidance and workshops. In the post-pandemic times, it is very necessary to increase availability and implementation of prevention activities in schools in order to minimize the use of addictive substances among students.*

Keywords: *Covid-19 pandemic, primary prevention, teachers' needs, Nominal Group Technique.*

Acknowledgements

This work was supported by the Slovak Research and Development Agency, Contract No. APVV 15-0662 and VEGA 1/0371/20.

INTRODUCTION

Drug prevention in schools is a very important part of the educational curriculum for students aged 12 to 18. Drug use and abuse by youngsters is a public health concern (Cuijpers, 2002). During the Covid-19 pandemic an increased alcohol and cannabis consumption among students was found. The highest percentage of students used drugs alone, but in many cases drugs were taken with others while connected via online technologies or on fewer occasions face-to-face. Depression

and fear of the virus infection were predictors of substance use (Dumas et al., 2020). As a result of the pandemic, students felt an increased level of depression, anxiety and in some cases reported having suicidal thoughts (Wang et al., 2020). Most students reported a decrease in quality of life and showed increased alcohol consumption and cannabis use (Firkey et al., 2021). However, not only students but also teachers have been affected by the pandemic. It was found that some teachers consumed more alcohol and experienced a decline in quality of life and a great fear of Covid-19 disease (Silva et al., 2021). Social and psychological effects of the pandemic can intensify drug abuse. Social isolation, distance or quarantine were associated with negative emotions, such as anxiety, fear, sadness, anger or boredom (Ornell et al., 2020).

Teachers very often encounter risky and problematic behaviour of students with a varying severity (Emmerová, 2021). During the implementation of prevention programs before the pandemic the teachers emphasized that these programs require a lot of time to plan the activities and found them overburdening. They often even deliberately shortened the programs when they could not make it in time (Medeiros et al., 2016). Teachers also referred that they felt under time pressure. It was very difficult for them to coordinate their educational and preventive duties. Teachers also identified barriers in the lack of counselling background and supporting activities. Some teachers did not feel competent enough to carry out preventive activities (Procházka, 2020). Since the Covid-19 pandemic had a predominantly negative effect on the well-being of students it is necessary to carry out preventive activities to an even greater extent (Emmerová, 2021). At the same time, the pandemic also negatively affected the well-being of teachers. Many of them were exposed to an increased burden, they felt concerns about the students, experienced frustration and conflict between professional and personal life (Robinson et al., 2022).

The pandemic has brought many changes into the educational process. Therefore, the aim of this study is to examine impacts of the pandemic on preventive programs and the current teachers' needs for the implementation of activities in schools in the post-pandemic period.

METHODS

The objective of this article was to examine the impact of the pandemic on the preventive activities and examine the current needs of teachers in the field of prevention.

The respondents were selected according to availability. The research sample consisted of 16 teachers. They participated in the research in February 2023. All teachers were female. The average age of the respondents was 34 years. 31.25 % (n=5) respondents were from eastern Slovakia, 31.25 % (n=5) were from middle Slovakia and 37.5 % (n=6) were from western Slovakia.

The main method used in this study was the Nominal Group Technique, aimed for working with a group affected by the problem. Within this method a group of respondents generates ideas and

discusses them in stages of the group process (Gallagher et al., 1993). In the current study, the implementation of this method consisted of four stages. Firstly, there was a silent idea generation, where the respondents were asked to think about two questions: “What impacts of the Covid-19 pandemic on the implementation of preventive strategies for using addictive substances have you noticed?” and “What are your needs regarding the implementation of preventive strategies in the post-pandemic period?” Respondents generated their ideas and wrote them on small cards. These impacts and needs were subsequently recorded on a flipchart. While recording, respondents put the same impacts and needs on the table, which helped to limit the occurrence of duplicate statements on the flipchart. Recording was accompanied by a group discussion. In the last step, each respondent evaluated the impacts and needs from the flipchart on a Likert scale (1-5) according to whether the statement concerned them or their school.

The following data analysis included quantitative analysis which involved calculating the mean for each impact and need, calculating the frequencies for each option on a Likert scale. The qualitative analysis included categorization of the statements from the flipchart into positive and negative.

RESULTS

The group of respondents identified 8 impacts of the Covid-19 pandemic on preventive activities in schools. Every impact of the pandemic on the implementation of prevention was evaluated as negative. The respondents identified also 7 needs.

Each of the impacts was relevant to the teachers to a large extent (Table 1), but stress showed the highest mean value ($\bar{x}=4.75$). 81.25 % (n=13) of respondents reported that stress totally affected them, 12.5 % (n=2) of respondents were affected by stress and 6.25 % (n=1) of respondents could not judge. Missing of face-to-face contact totally affected 56.25 % (n=9) of respondents and 43.75 % (n=7) marked that it affected them. Since the pandemic also negatively affected the well-being of teachers, 62.5 % (n=10) of respondents marked that it totally affected them, 25 % (n=4) marked that it affected them and 12.5% (n=2) could not judge this impact. Teachers said that during the online education it was very demanding to implement preventive activities, this impact 37.5 % (n=6) as teachers indicated affected them totally, 50 % (n=8) said that it affected them and 12.5 % (n=2) could not judge. 56.25 % (n=9) of respondents marked that apathy during the pandemic totally affected them, 25 % (n=4) of respondents were affected with apathy and 18.75 % (n=3) of respondents could not judge. 43.75 % (n=7) of respondents marked that low frustration tolerance totally affected them, 50 % (n=8) of respondents were affected by this impact and 6.25 % (n=1) of respondents could not judge. Another impact was lack of physical activities, as a result of which teachers mentioned that they were demotivated and apathetic to their work; 56.25 % (n=9) of

respondents marked that it totally affected them, 18.75 % (n=3) of respondents were affected by it and 25 % (n=4) of respondents could not judge. As already mentioned, teachers not only had difficulties in implementing preventive strategies in online teaching, but in general had difficulties with online technologies. This, last impact 56.25 % (n=9) of respondents marked that it totally affected them and 43.75 % (n=7) of respondents were affected with these difficulties.

Table 1: Impacts of the Covid-19 pandemic on the implementation of preventive activities

Impacts	1	2	3	4	5	Mean
	n (%)					
Stress	-	-	1 (6.25 %)	2 (12.5 %)	13 (81.25 %)	4.75
Missing of face-to-face contact	-	-	-	7 (43.75 %)	9 (56.25 %)	4.56
Negative impact on teachers' well-being	-	-	2 (12.5 %)	4 (25 %)	10 (62.5 %)	4.5
Demanding implementation of activities in online space	-	-	2 (12.5 %)	8 (50 %)	6 (37.5 %)	4.25
Apathy	-	-	3 (18.75 %)	4 (25 %)	9 (56.25 %)	4.38
Low frustration tolerance	-	-	1 (6.25 %)	8 (50 %)	7 (43.75 %)	4.38
Lack of physical activities	-	-	4 (25 %)	3 (18.75 %)	9 (56.25 %)	4.31
Difficulties with online technologies	-	-	-	7 (43.75 %)	9 (56.25 %)	4.56

Note: 1- it does not affect me at all, 2 – it does not affect me, 3 – I cannot judge, 4 – it affects me, 5 - it totally affects me

Each of these needs was relevant for the teachers to a large extent (Table 2), but the mean for the need of professional guidance and workshops was the highest ($\bar{x}=4.94$). 68.75 % (n=11) of respondents marked that the need of material equipment to carry out preventive activities totally relevant for them, 31.25 % (n=5) of respondents found it relevant. Teachers also had lack of information about new trends in use of addictive substances among students (for example chewing tobacco or electronic cigarettes). This need was totally relevant for 81.25 % (n=13) of teachers and relevant for 18.75 % (n=3) of them. This need may also be related to the fact that they need professional guidance and workshops. 93.75 % (n=15) of respondents marked that it was totally relevant for them, 6.25 % (n=1) of respondents found it relevant. The other four needs relate mainly to school management. Teachers need to work during the preventive activities with the school support team. 50 % (n=8) of respondents marked that it as totally relevant for them 50 % (n=8) of respondents found it relevant. Teachers think that schools do not take prevention as an obligation and that is why this need was appeared. This need was found as totally relevant for 50 % (n=8) of teachers, relevant for 31.25 % (n=5) of them and 18.75 % (n=3) could not judge. There is a need to

increase motivation of school management to carry out preventive activities and programs. This need was totally relevant for 68.75 % (n=11) of teachers, relevant for 25 % (n=4) of them and 6.25 % (n=1) could not judge. The last need concerns increasing the availability and access of especially paid preventive programs. This need was totally relevant for 75 % (n=12) of teachers and relevant 25 % (n=4) of them.

Table 2: Teachers' needs for the implementation of preventive activities

Needs	1	2	3	4	5	Mean
	n (%)					
Material equipment	-	-	-	5 (31.25 %)	11 (68.75 %)	4.69
Lack of information about new trends in students' use of addictive substances	-	-	-	3 (18.75 %)	13 (81.25 %)	4.81
Need for professional guidance and workshops	-	-	-	1 (6.25 %)	15 (93.75 %)	4.94
Need for cooperation with the school support team	-	-	-	8 (50 %)	8 (50 %)	4.5
School must take preventive activities as an obligation	-	-	3 (18.75 %)	5 (31.25 %)	8 (50 %)	4.31
Increase motivation of school management to carry out preventive activities	-	-	1 (6.25 %)	4 (25 %)	11 (68.75 %)	4.63
Improve access to preventive programs	-	-	-	4 (25 %)	12 (75 %)	4.75

Note: 1- it is not relevant for me at all, 2 – it is not relevant for me, 3 – I cannot judge, 4 – it is relevant for me, 5 – it is totally relevant for me

The teachers mentioned that during the pandemic, school did not pay any attention to the prevention of the use of addictive substances among students. The teachers agreed that the schools had many problems with delivering distance learning. At the same time, teachers did not even have time to devote themselves to these activities. They also said that the school management did not consider preventive activities as very necessary until some accident happened in the school. All teachers in the group of respondents agreed on these statements during the discussion.

DISCUSSION

Teachers could already have problems with the implementation of preventive strategies before the pandemic (Medeiros et al., 2016; Procházka 2020). The pandemic had predominantly negative effects on well-being and substance use among students. That is why it is important to pay attention

to preventive programs in schools (Emmerová, 2021). For this reason, it was relevant to examine the impacts of the pandemic on the preventive activities and examine the current needs of teachers in the field of prevention.

Respondents identified 8 impacts of the pandemic. Several of these impacts may also be related to teachers' well-being; whose level has been reduced due to the pandemic (Robinson et al., 2022). None of these impacts of the pandemic affected the implementation of preventive activities in schools positively.

Teachers listed 7 needs that they lack when they want to implement preventive activities in the post-pandemic times. Teachers need professional guidance and workshops the most, which is in accordance with the previous findings (Procházka, 2020). They reported that they have lack of information about new trends in substance use and mentioned the needs related to school management.

Based on this study, it can be assumed that in addition to the impact of the pandemic on teachers' well-being, which was presented in our previous studies, it also affected the implementation of preventive activities. Primary prevention in schools is very important, therefore it is necessary to pay more attention to it, when returning face-to-face education. In addition, teachers indicated needs related to prevention. Based on these needs, it is clear that school management should adopt a different attitude towards preventive programs and consider them as an obligation. In future studies, it is recommended to expand the research sample and use another or a more complex research method.

LITERATURE

Cuijpers, P. (2002). Effective ingredients of school-based drug prevention programs: A systematic review. *Addictive Behaviors*, 27 (6), 1009-1023. [https://doi.org/10.1016/S0306-4603\(02\)00295-2](https://doi.org/10.1016/S0306-4603(02)00295-2)

Dumas, T. M., Ellis, W., & Litt, D. M. (2020). What Does Adolescent Substance Use Look Like During the COVID-19 Pandemic? Examining Changes in Frequency, Social Contexts, and Pandemic-Related Predictors. *Journal of Adolescent Health*, 67 (3), 354-361. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.06.018>

Emmerová, I. (2021). Plánovanie prevencie a monitoring rizikového a problémového správania žiakov. *Prevencia*, 4, 3-7.

Firkey, M. K., Sheinfil, A. Z., & Woolf-King, S. E. (2021). Substance use, sexual behavior, and general well-being of U.S. college students during the COVID-19 pandemic: A brief report. *Journal of American College Health*, 70 (8). <https://doi.org/10.1080/07448481.2020.1869750>

Gallagher, M., Hares, T., Spences, J., Bradshaw, C., & Webb, I. (1993). The Nominal Group Technique: A Research Tool for General Practice? *Family Practice*, 10(1), 76-81. [doi:10.1093/fampra/10.1.76](https://doi.org/10.1093/fampra/10.1.76)

- Medeiros, P. F. P., Cruz, J. I., Schneider, D. R., Sanudo, A. & Sanchez, Z. M. (2016). Process evaluation of the implementation of the Unplugged Program for drug use prevention in Brazilian schools. *Substance Abuse Treatment, Prevention and Policy*, 11. <https://doi.org/10.1186/s13011-015-0047-9>
- Ornell, F., Schuch, J. B., Sordi, A. O., & Kessler, F. H. P. (2020). “Pandemic fear” and COVID-19: mental health burden and strategies. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 42 (3). <https://doi.org/10.1590/1516-4446-2020-0008>
- Procházka, M. (2020). Barriers to the implementation of primary prevention of risky behaviour in school in the context of teacher / school prevention methodologist activities. *Pedagogická orientace*, 30 (4), 511-533.
- Robinson, L. E., Valido, A., Drescher, A., Woolweaver, A. B., Espelage, D. L., LoMurray, S., Long, A. C. J., Wright, A. A., & Dailey, M. M. (2022). Teachers, Stress, and the COVID-19 Pandemic: A Qualitative Analysis. *School Mental Health*. DOI: 10.1007/s12310-022-09533-2
- Silva, N. S. S., Barbosa, R. E. C., Leão, L. L., Pena, G. G., Pinho, L., Mahalhães, T. A., Silveira, M. F., Rossi-Barbosa, L. A. R., Silva, R. R. V., & Haisal, D. S. (2021). Working conditions, lifestyle and mental health of Brazilian public-school teachers during the COVID-19 pandemic. *Psychiatriki Journal*. <https://doi.org/10.22365/jpsych.2021.045>
- Wang, X., Hegde, S., Son, C., Keller, B., Smith, A., & Sasangohar, F. (2020). Investigating Mental Health of US College Students During the COVID-19 Pandemic: Cross-Sectional Survey Study. *Journal of Medical Internet Research*, 22 (9). doi:10.2196/22817

FENOMÉN ONLINE VÝZIEV U MLADÝCH ĽUDÍ - VÝSLEDKY PRIESKUMU

THE PHENOMENON OF ONLINE CHALLENGES AMONG YOUNG PEOPLE - SURVEY RESULTS

Marek Madro¹, Zuzana Juránková²

¹IPčko, občianske združenie

²Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského, Bratislava

marek@ipcko.sk, zuzka@ipcko.sk

Abstrakt: Cieľom príspevku je priblížiť výsledky prieskumu, ktorý sa zaoberal fenoménom online výziev na sociálnych sieťach u mladých ľudí. Výskumný súbor tvorilo 2770 respondentov s priemerným vekom 14,3 roka. Z hľadiska pohlavia bolo žien 59,6% a 40,4% mužov. Z hľadiska bývania bol výskumný súbor zastúpený 43,1% respondentmi z dediny a 56,9% respondentov bolo z mesta. Dáta boli získané prostredníctvom vyplnenia dotazníkovej batérie prostredníctvom platformy Google forms, ktorú tvorili demografické údaje, položky zamerané na využívanie sociálnych sietí a zapájanie sa do online výziev. Otázky týkajúce sa špecifik online výziev boli na základe obsahu rozdelené do 8 kategórií a analyzované. Náš prieskum okrem iného ukázal, že z mladých, ktorí sú vyzývaní do online výziev sa 71,5% do online výziev zapája, že 36,6% nemá nikoho dospelého, s kým by mohli hovoriť o rizikách online výziev a 25,2% mladých ľudí, ktorí sa zapájajú do online výziev nezvažujú riziká predtým, ako sa do online výzvy zapoja.

KLúčové slová: online výzvy, sociálne siete, mladí ľudia

Abstract: The aim of the paper is to present the results of a survey that dealt with the phenomenon of online challenges on social networks among young people. The research group consisted of 2770 respondents with an average age of 14.3 years. In terms of gender, there were 59.6% women and 40.4% men. In terms of housing, the research group was represented by 43.1% of respondents from the village and 56.9% of respondents from the city. Data were gathered by completing a questionnaire battery through the Google forms platform, which consisted of demographic data, items focused on the use of social networks and participation in online challenges. The questions related to the specifics of the online challenges were analyzed and divided into 8 categories based on the content. Among other things, our survey showed that 71.5% of the young people who were invited to online challenges, participate in online challenges. 36.6% of them do not have an adult with whom they can talk about the risks of online challenges, and 25.2% of young people who engage in online challenges do not consider the risks before engaging in an online challenge.

Keywords: online challenges, social networks, young people

ÚVOD

Online výzvy na sociálnych sieťach sa v posledných rokoch stali bežnou súčasťou relatívne veľkej skupiny mladých ľudí. Hoci niektoré online výzvy sú v zásade neškodné, mnohé môžu predstavovať väčšie či menšie riziko pre mladých ľudí. Zapájanie sa do online výziev na sociálnych

sieťach robí vrásky na tvári nielen rodičom, ale aj odborníkom, ktorí s mladými ľuďmi pracujú. Dôvodom je najmä to, že niektoré online výzvy môžu viesť k vážnemu poškodeniu fyzického či duševného zdravia, alebo inému nebezpečenstvu, ktoré môže mladého človeka negatívne ovplyvniť.

V roku 2022 občianske združenie IPčko na svojich linkách pomoci a v krízových službách poskytlo 2212 pomáhajúcich a krízových intervencií mladým ľuďom v témach fenoménov internetu a 11,2% z týchto komunikácií bolo práve v téme Online výzvy.

Výsledky nášho výskumu zistili, že do online výziev sa zapájajú mladí ľudia bez ohľadu na to, či ide o dievča alebo chlapca, alebo či pochádza z mesta alebo dediny. Taktiež je súvislosť s vekom zanedbateľná a nemôžeme teda povedať, že by sa výrazne viac zapájali do online výziev mladší, či starší. Dá sa teda povedať, že zapojenie sa do online výzvy sa potenciálne môže týkať ktoréhokoľvek mladého človeka.

Ak by sme sa na zapájanie sa do online výziev pozreli z vývinového hľadiska, do istej miery by sme takéto správanie mohli považovať za relatívne normálne. Mladí ľudia sa v období dospievania, či adolescencie, odpútavajú od rodičov, čo sa prejavuje v oslabení noriem a hodnotového systému. V tomto období častejšie zneisťujú postavenie autority dospelých a konfrontujú ich pravidlá (Levine, Munsch, 2016). Zároveň, pri hľadaní nových hodnôt a noriem sa častokrát uchýľujú k nekritickému prijímaniu iných názorov (Thorová, 2015).

V období dospievania získavajú omnoho väčšiu váhu rovesníci. Z tohto dôvodu sú na hodnotenie zo strany svojich rovesníkov a okolia veľmi citliví. Dá sa povedať, že mladí ľudia majú určitú predstavu imaginárneho publika a značnú energiu vynakladajú na to, aby sa pred týmto „publikom“ určitým spôsobom prezentovali (Levine, Munsch, 2016). V súčasnosti sa toto publikum presunulo z fyzického sveta aj do online prostredia. Mladí sa chcú prezentovať nielen pred svojimi spolužiakmi či kamarátmi zo svojho okolia, ale svoje publikum hľadajú v širšom, aj online, okruhu.

V súlade s týmito zmenami sme v našom výskume zistili, že mladí ľudia, ktorí viac komunikujú o online výzvach so svojimi kamarátmi (rovesníkmi), pre týchto mladých ľudí sú práve druhí ľudia (rovesníci) dôležití pri tom, keď sa rozhodujú, či sa do online výzvy zapoja a zároveň sa títo mladí ľudia viac zapájajú do online výziev pod nátlakom a vplyvom druhých ľudí. Títo mladí ľudia zároveň nachádzajú/vnímajú viac špecifik, pre ktoré sú online výzvy lákavé.

Práve zapájanie sa do online výziev sa zdá byť nielen zdrojom zábavy, ale aj spôsobom ako mladí ľudia získavajú pozitívnu pozornosť okolia a pocit, že sú súčasťou väčšej komunity (Abraham et al., 2022). Túžba byť súčasťou určitej sociálnej skupiny môže viesť k nasledovaniu očakávaní skupiny v súlade s normatívnym sociálnym vplyvom, kedy človek nechce vytrčať z davu, byť čiernou ovcou skupiny, a tak sa podvolí tomu, čo od neho očakáva skupina, či ako sa táto sociálna skupina správa (Nail et al., 2000).

Sociálny priestor, resp. sociálnu skupinu ako významný faktor sme identifikovali aj v našom výskume, keďže významne viac sa do online výziev zapájali tí, ktorí boli k tomu vyzývaní, a tí zároveň viac vyzývali ďalších do online výziev. Dá sa povedať, že zapájanie sa do online výziev môže byť v určitých skupinách normou, či správaním, ktoré sa očakáva od jej členov.

Nasledovanie noriem skupiny s cieľom byť obľúbený môže v určitých situáciách viesť k rizikovému správaniu. Zapájanie sa do rizikového správania môže súvisieť s viacerými faktormi. K zapájaniu sa napomáha presvedčenie adolescentov o jedinečnosti ich zážitkov a prežívania a teda pocitu, že ich nikto nemôže pochopiť, nikto nemôže zažiť to, čo oni, a teda aj to, že negatívne následky či riziká, ktoré sa stali ostatným, sa ich netýkajú - lebo im sa to nemôže stať (Alberts et al., 2006). Ďalším dôvodom podporujúcim rizikové správanie je oslabenie autoregulácie správania počas adolescencie, skrz nerovnomerné dozrievanie mozgových centier, ktoré zodpovedajú za spracovanie emócií (limbický systém) a centier pre riadenie správania (prefrontálny lalok) (Janošová, 2016). Aj keď majú adolescenti už dostatočnú kognitívnu kapacitu na identifikovanie teoretického rizika, ak sa ocitnú v reálne nebezpečnej situácii, pri rozhodovaní sa viac podliehajú emóciám. Finálne rozhodnutie je viac ovplyvnené snahou zapáčiť sa rovesníkom ako reálnym zhodnotením rizikovosti a potenciálnej nebezpečnosti situácie (Steinberg, 2005).

Určitá miera rizikového správania, ako aj egocentrizmus a pocit jedinečnosti sú prirodzenými sprievodnými javmi dospievania, ktoré podporujú individualizáciu a budovanie nezávislosti (Levine & Munsch, 2016). Keďže mladí ľudia ešte nemajú dostatočne vyvinuté centrá mozgu, ktoré kontrolujú a regulujú impulzívne správanie (Casey et al., 2005) a v reálnych potenciálne rizikových situáciách stále podliehajú emóciám a vplyvu rovesníkov (Steinberg, 2005), zameranie sa na samotné vzdelávanie o rizikách sociálnych online výziev nemusí byť samo o sebe dostatočné, keďže schopnosť rozhodovania sa ešte len vyvíja (Falgoust et al., 2022). Okrem práce s mladými ľuďmi sú potrebné opatrenia na samotných sociálnych sieťach, či už algoritmy, ktoré vyhľadávajú a blokujú nebezpečné online výzvy; postihovanie tých, ktorí takéto výzvy šíria, ale aj rozširovanie dostupnosti psychologickej podpory a pomoci pre mladých ľudí (Falgoust et al., 2022). Abraham et al. (2022) navrhujú inovatívny prístup zameriavajúci sa nielen na varovanie o potenciálnych rizikách zapájania sa do online výziev, ale vytváranie virálneho obsahu. V podstate ide tiež o online výzvy, ktoré by ale navádzali na pozitívne správanie. Náročnosť spočíva vo vytvorení takej pozitívnej online výzvy, ktorá bude dostatočne virálna a mladí ľudia ju budú ochotne zdieľať, a získavať z nej pozitívne sociálne odmeny, ako pri bežných online výzvach.

V súvislosti s ochrannými faktormi, výsledky tohto výskumu naznačujú, že čím viac mladí ľudia komunikujú o online výzvach s dospelými (rodičmi, učiteľmi,...), tým viac poznajú aj to, aké majú možnosti pomoci, ak by sa dostali do nejakých ťažkostí. Zároveň sme zistili, že mladí, ktorí viac komunikujú s dospelými a vo väčšej miere poznajú možnosti pomoci, zároveň viac zvažujú riziká,

ktoré im môžu online výzvy priniesť. Tieto výsledky sa zdajú byť v súlade s výsledkami nášho predchádzajúceho výskumu (IPčko/Kohútová, et al. 2018), kde sme zistili, že čím väčšiu dôveru mali k rodičom, a čím viac navzájom komunikovali, tým sa správali menej rizikovo/probémovo na sociálnych sieťach.

METÓDA

Výskumný súbor

Výskumný súbor tvorilo 2770 respondentov

Pohlavie:

- Žena – 59,6%
- Muž – 40,4%

Bývanie:

- Mesto (1) – 43,1%
- Dedina (2) – 56,9%

Vek:

- Priemerný vek = 14,30 roka (SD = 2,37, minimálny vek = 10; maximálny vek 29)
- Vek neudalo 5 ľudí
- Väčšina ľudí je do 20 rokov.
- Vekové rozloženie:
 - 10 ročných (4,1%)
 - 11 ročných (7,9%)
 - 12 ročných (12,5%)
 - 13 ročných (16,7%)
 - 14 ročných (13,5%)
 - 15 ročných (13,7%)
 - 16 ročných (11,7%)
 - 17 ročných (10,3%)
 - 18 ročných (7,4%)
 - 19 ročných (1,5%)
 - 20 ročných (0,3%)
 - 21 ročných (1 respondent)
 - 22 ročných (5 respondentov)
 - 23-29 ročný (po 1 respondentovi)
- Vekovo to najlepšie reprezentuje mladých ľudí od 10 do 18 rokov

Metódy zberu dát

Dáta boli získané prostredníctvom vyplnenia dotazníkovej batérie prostredníctvom platformy Google forms. Dotazníková batéria pozostávala z demografických údajov (vek, pohlavie, bývanie v meste/na dedine), otázok zameraných na využívanie sociálnych sietí; zapájanie sa, vyzývanie do online výziev. Následne bolo úlohou respondentov zhodnotiť na 30 položkách mieru súhlasu/nesúhlasu s tvrdeniami, ktoré sa týkali online výziev. V závere dotazníkovej batérie respondenti vyplňali otázky týkajúce sa skúseností so službami organizácie IPčko. Dotazník bol anonymný. Respondenti mohli kedykoľvek prerušiť vyplňanie a zrušiť účasť vo výskume.

Metódy analýzy dát

Dáta boli analyzované v programe Jamovi (jamovi, 2022).

Otázky týkajúce sa špecifik online výziev boli na základe obsahu rozdelené do 8 faktorov (kategórií): lákavosť; odmietanie online výziev; online výzva pod nátlakom; význam iných na zapojenie sa do online výziev; komunikácia o online výzvach; ignorovanie rizika; komunikácia s dospelými o online výzvach; poznanie možností pomoci. Všetky vytvorené faktory malo dostatočnú vnútornú konzistenciu.

Využitá boli viaceré analýzy. Výsledok bol považovaný za štatisticky významný ak hladina významnosti bola na úrovni $p < 0,05$.

Použili sme Chí-kvadrát test pre dve nezávislé nominálne premenné, pričom na hodnotenie miery efektu sme použili Cramerovo V. Táto analýza bola využitá na overenie súvislosti

- medzi demografickými premennými (pohlavie, mesto/dedina) s tým, či sa zapájajú do online výziev, či vyzývajú do online výziev iných, a či sú oni vyzývaní do online výziev;
- medzitým, či sa zapájajú do online výziev, sú do online výziev vyzývaní a vyzývajú iných do online výziev;
- medzi využívaním jednotlivých sociálnych sietí s tým, či sa zapájajú do online výziev, či vyzývajú do online výziev iných, a či sú oni vyzývaní do online výziev.

Následne bol použitý Mann-Whitneyho U-test na zisťovanie rozdielov medzi 2 skupinami. Na hodnotenie miery efektu sme použili Cohenovo d. Táto analýza bola využitá na overenie rozdielov:

- rozdielov vo vnímaní špecifik online výziev (jednotlivých faktorov) podľa pohlavia a bývania v meste/dedine;
- rozdielov vo vnímaní špecifik online výziev (jednotlivých faktorov) podľa zapájania sa do online výziev;
- rozdielov vo vnímaní špecifik online výziev (jednotlivých faktorov) podľa využívania jednotlivých sociálnych sietí.

Vypočítaný bol aj Pearsonov korelačný koeficient na zistenie vzájomných vzťahov pri 2 kontinuálnych premenných:

- špecifiká online výziev (faktorov) v súvislosti s vekom a zapájaním sa do online výziev;
- súvislosť špecifik online výziev (faktorov) medzi sebou navzájom.

Pri percentuálnom vyjadrení súhlasu/nesúhlasu s jednotlivými špecifikami online výziev sme popisovali len respondentov, ktorí sa do online výziev zapájajú. Vyjadrenie súhlasu zahŕňa dve krajné odpovede (skôr alebo úplne súhlasím); Vyjadrenie nesúhlasu zahŕňa dve krajné odpovede nesúhlasu (skôr alebo úplne nesúhlasím); Zvyšné % sú vyjadrenia, ktoré hovoria o tom, že s daným tvrdením ani súhlasia ani nesúhlasia, resp. s ním súhlasia stredne.

VÝSLEDKY

Sociálne siete a online výzvy

Tabuľka 1: Sociálne siete

Profil na sociálnej sieti	Najčastejšie využívané sociálne siete
Facebook (75,3%)	Facebook (18,3%)
Instagram (81,8%)	Instagram (66,3%)
TikTok (69,2%)	TikTok (57%)
Twitch (31,8%)	Twitch (8,1%)
Discord (48,9%)	Discord (18,3%)
Tinder (3,1%)	Tinder (0,6%)
Badoo (1,8%)	Badoo (0,4%)
Grindr (1%)	Grindr (0,4%)
Snapchat (71%)	Snapchat (40,9%)
OnlyFans (3,2%)	OnlyFans (1,4%)
YouTube (77,6%)	YouTUBE (55,1%)
Linkein (1,7%)	Linkedin (0,3%)
Reddit (21,9%)	Reddit (3,9%)

Percentuálne vyjadrenie u tých, ktorí sa zapájajú do online výziev:

1) LÁKAVOSŤ

1a) 1.Pozornosť ostatných je to, čo ma na online výzvach láka najviac.

Nesúhlasí (61,2%); Súhlasí (11,8%)

1b) 2. Adrenalín a dobrodružstvo je to, čo ma na online výzvach láka najviac.

Nesúhlasí (42,2%); Súhlasí (34%)

1c) 3. Prekonanie samého/samej seba je to, čo ma na online výzvach láka najviac.

Nesúhlasí (36,5%); Súhlasí (38,2%)

1d) 4. Prekonanie nudy je to, čo ma na online výzvach láka najviac.

Nesúhlasí (36,2%), Súhlasí (39%)

1e) 5. Som súčasťou diania a to ma na online výzvach láka najviac.

Nesúhlasí (56,6%), Súhlasí (18,4%)

1f) 6. Chcem byť "in" a to ma na online výzvach láka najviac.

Nesúhlasí (66,6%), Súhlasí (15,3%)

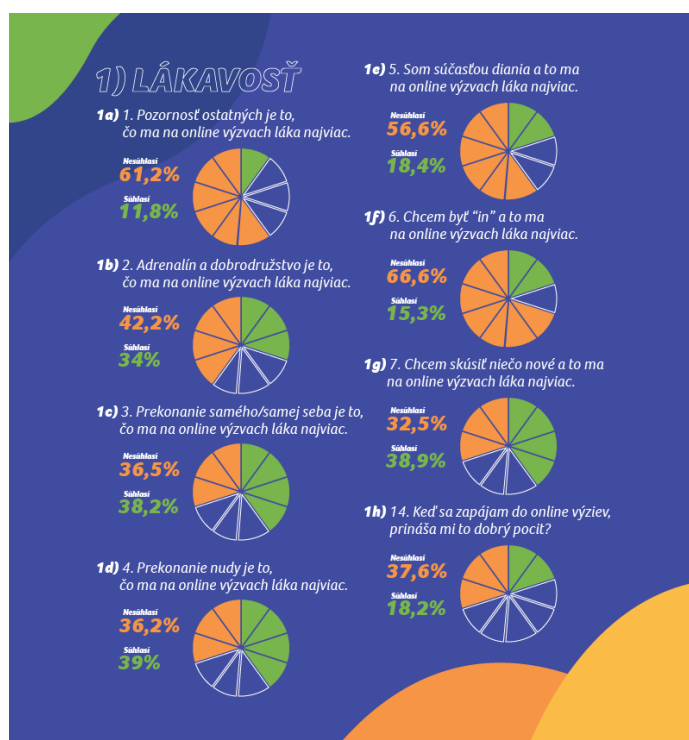
1g) 7. Chcem skúsiť niečo nové a to ma na online výzvach láka najviac.

Nesúhlasí (32,5%), Súhlasí (38,9%)

1h) 14. Keď sa zapájam do online výziev, prináša mi to dobrý pocit?

Nesúhlasí (37,6%), Súhlasí (18,2%)

Obrázok 1: Lákavosť



2) ODMIETANIE ONLINE VÝZIEV

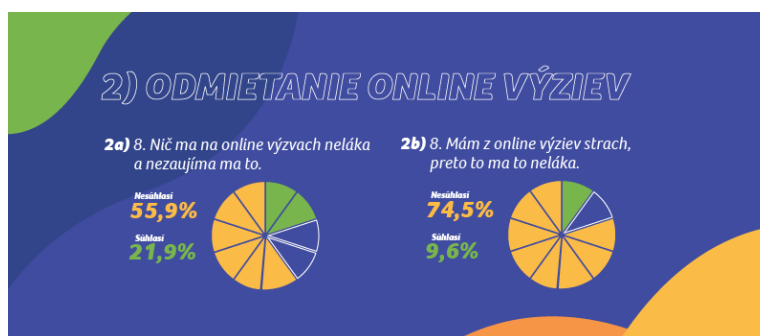
2a) 8. Nič ma na online výzvach neláka a nezaujímá ma to.

Nesúhlasí (55,9%), Súhlasí (21,9%)

2b) 8. Mám z online výziev strach, preto to ma to neláka.

Nesúhlasí (74,5%), Súhlasí (9,6%)

Obrázok 2: Odmietanie online výzvy



3) ONLINE VÝZVA POD NÁTĽAKOM

3a) 9. Aj keď sa zapojiť nechcem, musím to urobiť, inak budem na smiech.

Nesúhlasí (81%), Súhlasí (7,1%)

3b) 17. Púšťam sa do online výziev, pretože sa nechcem cítiť odstrčený/á v skupine mojich priateľov.

Nesúhlasí (69,6%), Súhlasí (8,4%)

Obrázok 3: Online výzva pod nátlakom



4) VÝZNAM INÝCH NA ZAPOJENIE SA DO ONLINE VÝZIEV

4a) 10. Keď sa zapojím do nejakej online výzvy, mám rád/a, ak sa do nej zapoja aj ostatní.

Nesúhlasí (24,3%), Súhlasí (34%)

4b) 11. Rád/a sa zapájam do online výziev s viacerými ľuďmi, aby som sa cítil/a súčasťou skupiny.

Nesúhlasí (36,7%), Súhlasí (27%)

4c) 15. Rád/a sa zapájam do online výziev, o ktoré ma žiadajú moji priatelia na sociálnych sieťach.

Nesúhlasí (45,9%), Súhlasí (15,1%)

4d) 16. Rád/a sa zapájam do online výziev, o ktoré ma žiadajú iní ľudia na sociálnych sieťach.

Nesúhlasí (65,8%), Súhlasí (7%)

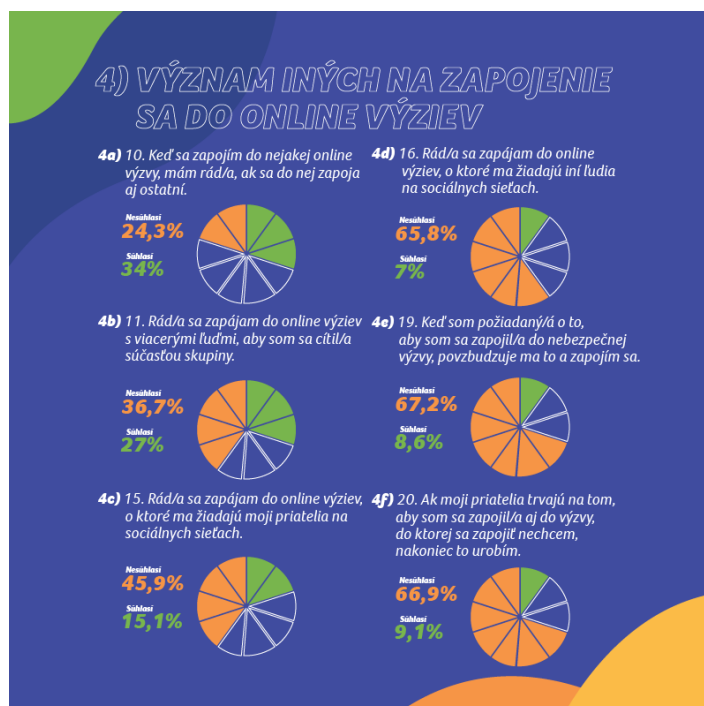
4e) 19. Keď som požiadaný/á o to, aby som sa zapojil/a do nebezpečnej výzvy, povzbudzuje ma to a zapojím sa.

Nesúhlasí (67,2%), Súhlasí (8,6)

4f) 20. Ak moji priatelia trvajú na tom, aby som sa zapojil/a aj do výzvy, do ktorej sa zapojiť nechcem, nakoniec to urobím.

Nesúhlasí (66,9%), Súhlasí (9,1%)

Obrázok 4: Význam iných na zapojenie sa do online výziev



5) KOMUNIKÁCIA O ONLINE VÝZVACH

5a) 12. Rád/a komentujem online výzvy, do ktorých sa zapájajú iní ľudia.

Nesúhlasí (58,1%), Súhlasí (12,7%)

5b) 13. Mám rád/a, ak ostatní hovoria o tom, čo si myslia o online výzvach, do ktorých som sa zapojil/a.

Nesúhlasí (58,1%), Súhlasí (12,7%)

Obrázok 5: Komunikácia o online výzvach



6) IGNOROVANIE RIZIKA

6a) 18. Zapájam sa do online výziev, ktoré sú aktuálne trendom bez toho, aby som sa zamyslel/a nad tým, či je to pre mňa bezpečné alebo nie.

Nesúhlasí (67,1%), Súhlasí (8,7%)

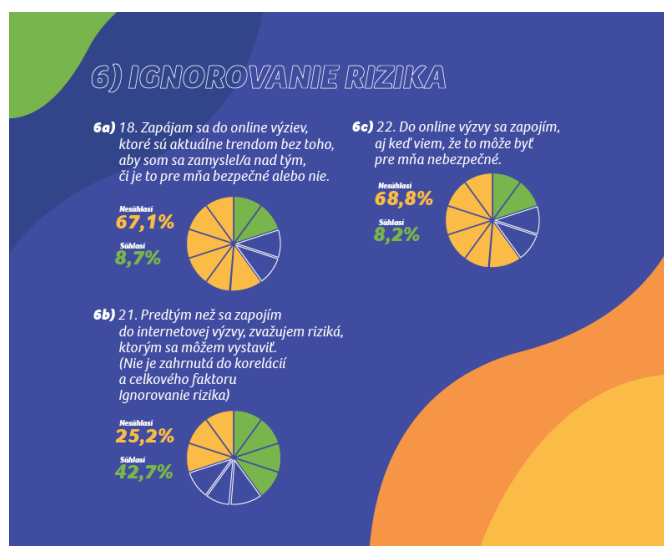
6b) 21. Predtým než sa zapojím do internetovej výzvy, zvažujem riziká, ktorým sa môžem vystaviť. (Nie je zahrnutá do korelácií a celkového faktoru Ignorovanie rizika)

Nesúhlasí (25,2%), Súhlasí (42,7%)

6c) 22. Do online výzvy sa zapojím, aj keď viem, že to môže byť pre mňa nebezpečné.

Nesúhlasí (68,8%), Súhlasí (8,2%)

Obrázok 6: Ignorovanie rizika



7) KOMUNIKÁCIA S DOSPELÝMI O ONLINE VÝZVACH

7a) 23. V mojom okolí je niekto dospelý, s kým sa môžem otvorene rozprávať o možnom nebezpečí, ktoré so sebou prináša zapojenie sa do online výziev.

Nesúhlasí (36,6%), Súhlasí (31,2%)

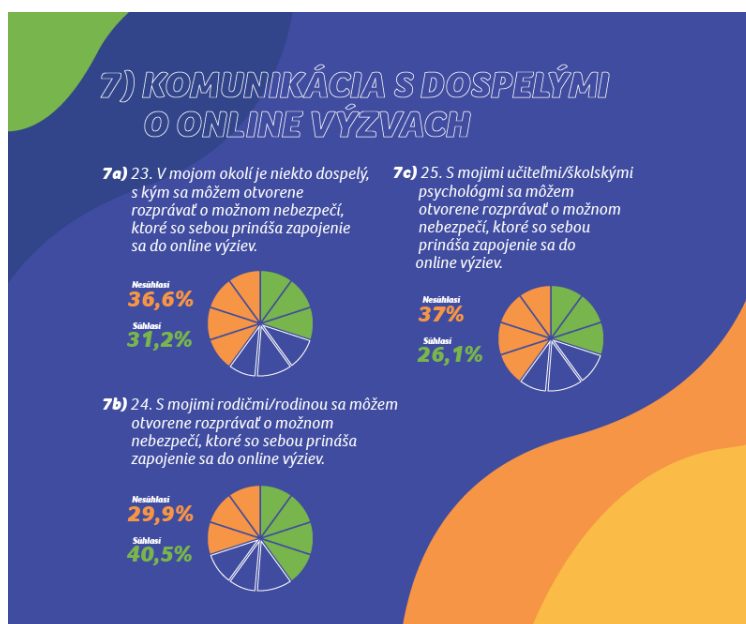
7b) 24. S mojimi rodičmi/rodinou sa môžem otvorene rozprávať o možnom nebezpečí, ktoré so sebou prináša zapojenie sa do online výziev.

Nesúhlasí (29,9%), Súhlasí (40,5%)

7c) 25. S mojimi učiteľmi/školskými psychológmi sa môžem otvorene rozprávať o možnom nebezpečí, ktoré so sebou prináša zapojenie sa do online výziev.

Nesúhlasí (37%), Súhlasí (26,1%)

Obrázok 7: Komunikácia s dospelými o online výzvach



8) POZNANIE MOŽNOSTÍ POMOCI

8a) 26. V prípade, že by som sa pri plnení online výzvy dostal/a do nebezpečia, viem, že sa môžem spoľahnúť na pomoc niekoho dospelého v mojom okolí.

Nesúhlasí (25,5%), Súhlasí (43,4%)

8b) 27. V prípade, že by som sa pri plnení online dostal/a do nebezpečia, viem, že sa môžem spoľahnúť na pomoc svojich rodičov/rodiny.

Nesúhlasí (21,9%), Súhlasím (53,3%)

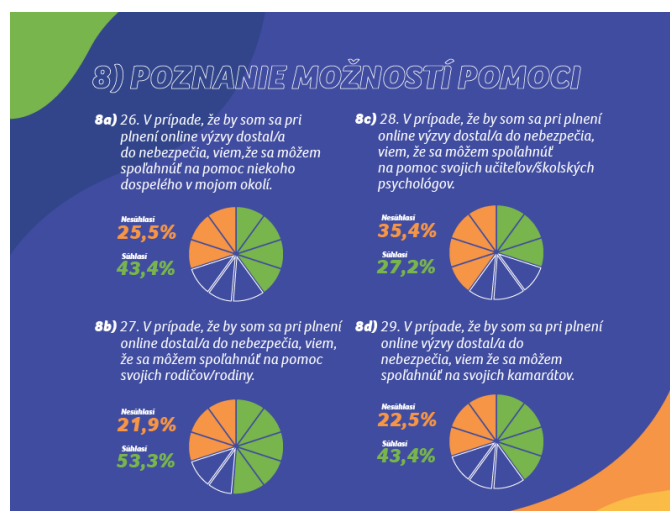
8c) 28. V prípade, že by som sa pri plnení online výzvy dostal/a do nebezpečia, viem, že sa môžem spoľahnúť na pomoc svojich učiteľov/školských psychológov.

Nesúhlasí (35,4%), Súhlasí (27,2%)

8d) 29. V prípade, že by som sa pri plnení online výzvy dostal/a do nebezpečia, viem že sa môžem spoľahnúť na svojich kamarátov.

Nesúhlasí (22,5%), Súhlasí (43,4%)

Obrázok 8: Poznanie možností pomoci



***Nesúhlasí** – zahŕňa dve krajné odpovede, ktoré vyjadrujú najmenší súhlas s daným tvrdením

***Súhlasí** – Zahŕňa dve krajné odpovede, ktoré vyjadrujú najväčší súhlas s daným tvrdením

Zvyšné % sú vyjadrenia, ktoré hovoria o tom, že s daným tvrdením ani nesúhlasia, ani súhlasia, resp. s ním súhlasia stredne.

DISKUSIA

V súčasnom digitálnom svete sme neustále konfrontovaní s novými spôsobmi vystupovania, reagovania a prispievania. Sme spoločenské bytosti a je pre nás úplne prirodzené, že túžime niekam patriť. Online výzvy sú založené na našej spoločnosti a s ňou sa spájajúcich emóciách či potrebách. Neustále sa objavujú a vyvíjajú nové výzvy. Niektoré sú nevinné, zvyšujú informovanosť alebo jednoducho poskytujú zábavu. Niekedy sa však objavujú aj negatívne a nebezpečné, ktoré môžu deti a tínedžerov ohroziť fyzicky aj psychicky a v extrémnych prípadoch spôsobujú smrteľné zranenia. Naš prieskum ukázal, že z mladých, ktorí sú vyzývaní do online výziev sa 71,5% do online výziev zapája. Najčastejšie využívané sociálne siete mladými ľuďmi sú Instagram (66,3%), TikTok (57%), Snapchat (40,9%), YouTube (55,1%). Z mladých ľudí, ktorí sa zapájajú do online výziev 36,6% nemá nikoho dospelého, s kým by mohli hovoriť o rizikách online výziev, 29,9% sa nemôže s rodičmi otvorene rozprávať o rizikách online výziev, 37% sa nemôže s učiteľmi otvorene rozprávať o rizikách online výziev. Ak by sa mladí ocitli v nebezpečí počas online výzvy, môžu sa spoľahnúť na 53,3% rodičov/rodinu, 27,20 % učiteľov/školských psychológov, 43,4% kamarátov. Výsledky prieskumu uvádzajú, že 25,2% mladých ľudí, ktorí sa zapájajú do online výziev nezvažujú riziká predtým, ako sa do online výzvy zapoja. V kontexte sociálnych sietí a fenoménu online výziev vyplýva, že z tých, čo používajú TikTok sa do online výziev zapája 47,1%, z tých, čo používajú Instagram sa do online výziev zapája 43,2%, z tých, čo

využívajú Snapchat sa do online výziev zapája 48,1% a z tých, čo využívajú OnlyFans sa do online výziev zapája 63,2%

LITERATÚRA

Abraham, J., Roth, R., Zinzow, H.M., Madathil, K.C., & Wisniewski, P.J. (2022). Applying Behavioral Contagion Theory to Examining Young Adults' Participation in Viral Social Media Challenges. *Transactions on Social Computing*. 5(1-4), 1-34. <https://doi.org/10.1145/3538383>

Alberts, A., Elkind, D. & Ginsberg, S. (2006). The Personal Fable and Risk-Taking in Early Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence* 36, 71–76. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9144-4>

Casey, B. J., Getz, S., & Galvan, A. (2008). The adolescent brain. *Developmental review* 28(1), 62–77. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2007.08.003>

Falgoust, G. Winterlind, E., Moon, P., Parker, A., Zinzow, H. & Madathil, K. C. (2022). Applying the uses and gratifications theory to identify motivational factors behind young adult's participation in viral social media challenges on TikTok. *Human Factors in Healthcare*, 2, 100014. <https://doi.org/10.1016/j.hfh.2022.100014>

IPčko/ Kohútová, V., Lauterbachová, A., Madro, M. & Dvorská, M. (2018). *Správanie mladých ľudí a ich rodičov v online priestore*. Dostupné online na <https://www.ipcko.sk/wp-content/uploads/2018/06/VY%CC%81STUPY-VY%CC%81SKUMU-1.pdf>

The Jamovi project (2022). jamovi.(version 2.5) [Computer Software]. Získané z <https://www.jamovi.org>

Janošová, P. (2016). Adolescence. Mladá dospelosť. In M. Blatný (Ed.) *Psychologie celoživotného vývoje*. (99-116). Karolinum.

Levine, L.E. & Munsch, J (2016). *Child development from infancy to adolescence: An active learning approach*. California: Sage Publishing.

Nail, P.R., McDonald, G. & Levy, D.A. (2000). Proposal of four-dimensional model of social response. *Psychological bulletin*, 126(3), 454-470. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.3.454>

Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in cognitive science*. 9(2), 69-74. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.12.005>.

Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie. Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Portál.

ŽIAKMI VNÍMANÁ SOCIÁLNA OPORA DOSPELÝCH V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ VO VZŤAHU K UŽÍVANIU LEGÁLNYCH DROG DOSPIEVAJÚCIMI

SOCIAL SUPPORT OF ADULTS PERCEIVED BY PUPILS IN THE SCHOOL ENVIRONMENT IN RELATION TO THE USE OF LEGAL DRUGS BY ADOLESCENTS

Beata Gajdošová

Filozofická fakulta, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, Košice

beata.gajdosova1@upjs.sk

Abstrakt: Štúdia sa zameriava na skúmanie vzťahov medzi rizikovým správaním (užívaním alkoholu a fajčenie tabakových cigariet počas posledných 30 dní) a vnímaním opory zo strany dospelých v školskom prostredí. Výskumnú vzorku tvorilo 1297 školákov ((726 v experimentálnej skupine a 571 v kontrolnej skupine; priemerný vek 13,5 roka, SD = 0,72; 50,0% dievčat). Na analýzu sme použili binárne logistické regresie osobitne pre chlapcov a dievčatá. U chlapcov aj dievčat užívanie alkoholu počas posledných 30 dní negatívne asociovalo s oporou zo strany dospelých v škole hneď po ukončení preventívneho programu, u chlapcov aj rok a dva roky po ukončení preventívneho programu.

KLúčové slová: užívanie alkoholu za posledných 30 dní, užívanie cigariet za posledných 30 dní, sociálna opora zo strany dospelých, školské prostredie

Abstract: The study aims to examine the relationships between risk behaviors (alcohol use and tobacco cigarette smoking in the past 30 days) and perceptions of support from adults in the school environment. The research sample consisted of 1297 schoolchildren ((726 in the experimental group and 571 in the control group; mean age 13.5 years, SD = 0.72; 50.0% girls). We used binary logistic regressions for analysis separately for boys and girls. Alcohol use during past 30 days was negatively associated with support from adults at school immediately after the end of the preventive program for boys and girls, and for boys also one and two years after the end of the preventive program.

Key words: alcohol use in the last 30 days, smoking cigarettes in the last 30 days, social support from adults, school environment

Pod'akovanie

Príspevok bol podporený Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV-15-0662 a Vega 1/0371/20.

ÚVOD

Úlohou a cieľom prevenčných programov užívania návykových látok je zamedzenie iniciácií užívania návykových látok, ich oddialenie, zamedzenie prechodu z prirodzenej fázy experimentovania s drogami v období dospievania do fázy pravidelného užívania návykových látok, ako aj samotné redukovanie užívania návykových látok. Zámerom prevenčných programov

zameraných na rezilienciu (Van Breda, 2018) je posilniť vnútorné sily mladistvých na to, aby v prípade voľby nesprávať sa rizikovo dokázali ustáť svoju pozíciu a aby boli schopní uvedomiť si aj externé zdroje posilňujúce ich zdravý vývin, medzi ktoré patrí okrem rodinného zázemia, kamarátov aj škola.

Interdisciplinárne vnímaný multidimenzionálny konštrukt reziliencie ponímame z hľadiska dynamiky a komplexných životných adaptívnych systémov ako univerzálnu kapacitu, schopnosť, črtu, komplexnú dispozíciu alebo potenciál človeka umožňujúci človeku rásť, rozvíjať sa, zrieť a rozvíjať kompetencie napriek nepriaznivým životným podmienkam a situáciám, ktoré ohrozujú jej stabilitu, vitalitu alebo rast. Z hľadiska pozitívnej adaptácie môže byť chápaná aj ako schopnosť prispôbiť sa a dobre zvládnuť prirodzené vývinové úlohy. Podiel jednotlivých skupín faktorov podieľajúcich sa na celkovom obraze reziliencie ponúka International Resilience Project (Ungar & Liebenberg, 2011), podobne model PIE (P – osobná dimenzia, I – interakčná, E – faktory prostredia) (Van Breda, 2018). K individuálnym faktorom s podielom 40% sa pridružujú vzťahové faktory (13%), spoločenskokomunitné 25% a kultúrne faktory 22 percentami.

Vonkajšie faktory podporujúce odolnosť voči prípadnému riziku sa počas prechodného obdobia z detstva do dospelovania u mladého dospelujúceho rýchlo menia. Vplyv rovesníkov sa počas dospelovania zvyšuje, vplyv rodičov klesá, ale zostáva dôležitým faktorom vo vývoji adolescentov, podobne ako vplyv školy a komunity. Potvrdila sa významnosť aspoň jedného pozitívneho stabilného vzťahu s podporným rodičom, učiteľom alebo akýmkoľvek dostupným dospelým ako najsilnejšieho faktora rozvoja odolnosti dospelujúceho; odolnosť vytvára významné vzťahy s konštruktami pozitívnej psychológie, subjektívnou spokojnosťou, emocionálnou pohodou, sebaúctou, autonómiou (Masten, 2021)

Žiakom vnímaná sociálna opora zo strany dospelého v školskom prostredí, ktorým môže byť napr. učiteľ, triedny učiteľ, psychológ, výchovný poradca, je vnímaná ako ochranný externálny faktor pre zdravý vývin dieťaťa (Weatherson et al., 2018). Dôležitosť vnímanej opory zo strany dospelého v školskom prostredí dáva mladému dospelujúceму pocit bezpečia, dôvery, záujmu o neho ako o hodnotného človeka. Tento pocit vytvára náklonné prostredie v bežnom fungovaní dospelujúceho ako aj v prípade novej potrebnej opory a pomoci v závažných životných situáciách. V súčasnosti trávajú deti veľa denného času v školskom prostredí, pocit prijatia a starostlivosti o to, kde sú, v akom prostredí sa nachádzajú, kde trávajú veľa času, ako sa cítia, čo by potrebovali, sa stáva čoraz dôležitejším faktorom v živote mladých ľudí, ktorý zvyšuje ich odolnosť a slúži ako ochranný faktor voči riziku. Van Uden, Ritzen & Pieters (2014) za účelom sledovania premenných súvisiacich so zvyšovaním odolnosti žiakov v školskom prostredí identifikovali ako podporné nápomocné, priateľské a jasné zrozumiteľné správanie zo strany dospelých. Vo výskume Martinot et al., (2022) medzi podnety, ktoré podnecujú dospelujúcich byť angažovanými,

vytrvalými a dávajú im pocit sebahodnoty, bolo kvalitné pozorné počúvanie dospelievajúceho, pomoc pri problémových školských úlohách, úctivé správanie sa, udržiavanie nádeje a povzbudenie pri učení.

Cieľom práce je preskúmať vzťah medzi vnímanou sociálnou oporou v škole u chlapcov a dievčat a ich rizikovým správaním.

METÓDA

Zber dát a výskumná vzorka

Celkovo sa štúdie zúčastnilo 1297 školákov (726 v experimentálnej skupine a 571 v kontrolnej skupine; priemerný vek 13,5 roka, SD = 0,72; 50,0% dievčat). Hodnotenie programu Unplugged (Unplugged –Školský program univerzálnej prevencie medzi školákmi, 2020) bolo vykonané v rámci experimentálneho dizajnu. Táto štúdia je klastrovou randomizovanou kontrolovanou štúdiou so zberom údajov vykonaným bezprostredne pred implementáciou programu (T1), bezprostredne po uskutočnení programu (T2), 12 mesiacov (T3) a 24 mesiacov (T4) po implementácii programu. Zber dát bol realizovaný pomocou stratifikovaného príležitostného výberu v rámci základných škôl z celého Slovenska. Selekcia škôl bola založená jednak na participácii škôl na predošlom projekte a dobrej skúsenosti s nimi ako aj na základe cieľa dosiahnuť čo najreprezentatívnejšiu výskumnú vzorku z hľadiska regiónov a veľkosti miest. V každej z vybraných 12 škôl sa výskumu zúčastnili žiaci všetkých tried siedmeho ročníka. Zber údajov T1 bol realizovaný v septembri/októbri 2017. Dotazníky žiaci vyplňali počas dvoch vyučovacích hodín za prítomnosti zaškoleného člena výskumného tímu, bez prítomnosti učiteľa. Účasť študentov na štúdiu bola dobrovoľná, anonymná, bez motivácie za účasť. Rodičia boli o štúdiu informovaní a mohli s účasťou ich dieťaťa na štúdiu nesúhlasiť. Štúdia bola podporená etickým súhlasom pracoviska (č.j. FIL003018/2017).

Výskumné metódy

Vonkajšie zdroje reziliencie

Dotazník RYDM Resilience and Youth Development Module (Constantine, Benard, Diaz, 1999), meria externálne rezilientné premenné v školskom, rodinnom a komunitnom systéme. Zamerali sme sa na školské prostredie, žiakmi vnímané oporné vzťahy v školskom prostredí. Žiaci odpovedali na štvorbodovej škále od úplne nepravdivé po úplne pravdivé. Vyššie skóre znamená vyššiu úroveň vnímania oporných vzťahov v školskom prostredí (Na mojej škole je učiteľka/učiteľ, alebo iný dospelý... ktorej/ktorému na mne naozaj záleží, ktorá/ktorý si všimne, keď chýbam, ktorá/ktorý ma počúva, keď chcem niečo povedať). Cronbachova alpha v čase T1 bola $a=0.688$; T2 $a=0.701$; T3 $a=0.709$; T4 $a=0.739$.

Rizikové správanie

Prevalencia užívania tabakových cigariet a alkoholu za posledných 30 dní

Dospievajúci mali možnosť odpovedať na otázky Ako často (ak vôbec) si za posledných 30 dnía) Fajčil tabakové cigarety (aj elektronické) b) Pil alkoholické nápoje (akékoľvek, aj s malým obsahom alkoholu s možnosťami ani raz, 1krát, 2-4 krát, 5 a viac krát (Hibell, et al., 2012). Prevalencia fajčenia a pitia počas posledných 30 dní bola dichotomizovaná na 0 -nie a 1 áno osobitne u chlapcov a dievčat (FT1 ch0=93%, d0=96,3%; FT2 ch0=92,7%, d0=90,3%; FT3 ch0=86,2%, d0=79,7%; FT4 ch0=76,8%, d0=73,6%; AT1 ch0=76,2% ,d0=82,8%; AT2 ch0=75,7%, d0=80,6%, AT3 ch0=69,1% , d0=72,3%, T4 ch0=56,7%, d0=53,2%)

Štatistická analýza

Po základnej deskripcii sme použili binárne logistické regresie osobitne pre chlapcov a dievčatá s dichotomizovaným stavom fajčenia tabakových cigariet počas posledných 30 dní a užívania alkoholu počas posledných 30 dní ako závislou premennou a vnímanou sociálnou oporou zo strany dospelých pri kontrole rizikového správania pred uskutočnením preventívneho programu v čase T1 ako nezávislej premennej.

VÝSLEDKY

V experimentálnej skupine sa potvrdili štatisticky významné rozdiely vo fajčení cigariet počas posledných 30 dní v čase T1 v prospech chlapcov ($p=0.026$), v kontrolnej skupine štatisticky významné rozdiely v pití alkoholu počas 30 dní v T1 v prospech chlapcov ($p=0,043$) a v kontrolnej skupine vo fajčení v čase T3 v prospech dievčat ($p=0.016$).

V experimentálnej skupine sa dievčatá proti chlapcom popisujú s vyššími hodnotami vnímanej sociálnej opory v škole v čase T1 a chlapci v čase T3. V kontrolnej skupine sme nezaznamenali štatisticky významné rozdiely medzi chlapcami a dievčatami vo vnímaní školskej opory (tab. 1).

Tabuľka 1 Deskriptívne hodnoty opory dospelého v škole v experimentálnej a kontrolnej skupine podľa rodu

		CG			EG			
		Mean	SD	t-test			t-test	
T1	CH	3,68	0,83		CH	3,39	0,90	-2,173*
	D	3,74	0,87		D	3,59	0,70	
T2	CH	3,54	0,93		CH	3,46	0,82	
	D	3,63	0,89		D	3,42	0,81	
T3	CH	3,52	0,91		CH	3,39	0,91	2,038*
	D	3,45	0,93		D	3,23	0,88	
T4	CH	3,40	0,90		CH	3,26	0,85	
	D	3,37	0,89		D	3,21	0,80	

Regresné analýzy boli vytvárané za účelom skúmania účasti vnímanej opory dospelých v školskom prostredí vo vzťahu k rizikovému správaniu. Binárne logistické regresie sme uskutočnili v 2 modeloch: pre fajčenie tabakových cigariet počas posledných 30 dní a užívanie alkoholu počas 30 dní v 4 vlnách zberu dát, pričom kontrolovanou premennou boli miera rizikového správania v sledovanom rizikovitom správaní v čase T1, t.j. a účasť na preventívnom programe.

Tabuľka 2 Asociácie fajčenia tabakových výrobkov za posledných 30 dní a vnímanej opory zo strany dospelých v škole u chlapcov

Chlapci	T2 R ² = 0,219			T3 R ² = 0,107			T4 R ² = 0,131		
Fajčenie	B	OR	sig	B	OR	sig	B	OR	sig
F T1	3,212	24,832	,000	2,116	8,299	,001	2,999	20,065	,026
Program	-,892	,410	,154	-,469	,626	,282	-,547	,578	,375
Opora	-,338	,713	,219	-,409	,665	,064	-,674	,510	,051

Tabuľka 3 Asociácie fajčenia tabakových výrobkov za posledných 30 dní a vnímanej opory zo strany dospelých v škole u dievčat

Dievčatá	T2 R ² = 0,193			T3 R ² = 0,070			T4 R ² = 0,082		
Fajčenie	B	OR	sig	B	OR	sig	B	OR	sig
F T1	2,810	16,611	,003	2,024	7,570	,006	22,496	19,195	,724
Program	,722	2,059	,425	,207	1,229	,576	,173	1,189	,084
Opora	-,373	,689	,400	-,196	,822	,350	-,459	,632	,890

Tabuľka 4 Asociácie pitia za posledných 30 dní a vnímanej opory zo strany dospelých v škole u chlapcov

Chlapci	T2 R ² = 0,184			T3 R ² = 0,159			T4 R ² = 0,219		
Pitie	B	OR	sig	B	OR	Sig	B	OR	sig
Pitie T1	1,541	4,667	,000	,882	2,416	,013	,683	1,979	,197
Program	-,416	,660	,231	-,179	,836	,588	-,149	,861	,752
Opora	-,379	,684	,040	-,715	,489	,000	-1,071	,343	,001

Tabuľka 5 Asociácie pitia za posledných 30 dní a vnímanej opory zo strany dospelých v škole u dievčat

Dievčatá	T2 R ² = 0,273			T3 R ² = 0,132			T4 R ² = 0,128		
Pitie	B	OR	sig	B	OR	sig	B	OR	sig
Pitie T1	2,258	9,568	,000	1,531	4,623	,000	1,634	5,126	,002
Program	,284	1,328	,506	-,292	,747	,386	-,533	,587	,188
Opora	-,519	,595	,026	-,262	,769	,195	-,096	,909	,675

Nepotvrdili sme asociácie medzi fajčením v čase T2, T3, T4 a oporou zo strany dospelých v školskom prostredí pri kontrole rizikového správania v čase T1 a účasti na programe. Ochranná funkcia opory zo strany dospelých v škole voči pitiu alkoholu počas 30 dní plní bola potvrdená hneď po ukončení programu u chlapcov a dievčat, u chlapcov rok ako aj dva roky po ukončení programu. Asociácie fajčenia a pitia počas 30 dní v čase T2, T3, T4 asociovalo s fajčením a pitím alkoholu pred implementáciou programu v T1.

DISKUSIA A ZÁVER

Cieľom práce bolo preskúmať vzťah medzi vnímanou sociálnou oporou - dospelý v škole a rizikovým správaním –fajčením a pitím počas 30 dní u chlapcov a dievčat.

Obdobie dospievania patrí z hľadiska užívania legálnych látok k obdobiu experimentálnemu. Konzumácia alkoholu je trvale najrozšírenejšou drogou a zvyčajne prvou užívanou legálnou drogou u dosievajúcich (Kraus et al., 2018). Európska štúdia ESPAD (European School Survey Project on Alcohol and Other Drug) monitoruje situáciu a trendy v užívaní návykových látok u dospievajúcich v 35 európskych krajinách vrátane Slovenska. V prieskume z roku 2019 (ESPAD, 2019) počas života 79%, na Slovensku až 90% dospievajúcich uvádza životnú prevalenciu pitia alkoholu. Pitie za posledných 30 dní uvádzajú 13 a menej roční dospievajúci z Európy priemerne v 47%, pričom prevalencia užívania alkoholu slovenskými dospievajúcimi bola nad priemerom ESPAD (54% dospievajúcich uviedlo, že konzumovalo alkohol za posledných 30 dní). V tomto ranom veku je len málo rozdielov medzi deťmi skúšajúcimi alkohol v závislosti od rasy alebo etnického pôvodu,

pričom sa zmenil trend užívania alkoholu v prospech chlapcov. V prieskume ESPAD bol potvrdený trend rodovej vyváženosti pozorovaný pri fajčení cigariet aj pri pití alkoholu (chlapci 50%, dievčatá 58%). V našom výskume sme v užívaní alkoholu pozorovali zvyšujúci sa trend, kým v čase T1 uvádzalo neužívanie alkoholu počas 30 dní 76,2% chlapcov a 82,8% dievčat, v čase T4 to bolo 56,7% chlapcov a 53,2% dievčat. V našom výskume sme v kontrolnej skupine zaznamenali štatisticky významné rozdiely v pití alkoholu počas 30 dní v T1 v prospech chlapcov ($p=0,043$) oproti dievčatám.

Fajčenie cigariet počas života potvrdzujú európski dospelávajúci v 41 %, na Slovensku 58 percentami. Fajčenie počas posledných 30 dní uvádza v priemere 20 % dospelávajúcich z Európy, na Slovensku 29%. Z európskych krajín bolo spomenuté Slovensko ako krajina s vysokými rozdielmi vo fajčení cigariet v prospech dievčat počas 30 dní (33% oproti 26 % u chlapcov). V našom výskume v čase T1 uvádza neužívanie tabakových cigariet za posledných 30 dní 93% chlapcov a 96,3% dievčat, v čase T4 76,8% chlapcov a 73,6% dievčat. V našej štúdii sa v experimentálnej skupine potvrdili štatisticky významné rozdiely vo fajčení cigariet počas posledných 30 dní v čase T1 v prospech chlapcov ($p=0.026$) a v kontrolnej skupine vo fajčení v čase T3 v prospech dievčat ($p=0.016$).

Z rodového hľadiska pri deskriptívnom popise dievčatá oproti chlapcom popisovali vyššiu vnímanú sociálnu oporu zo strany dospelého v školskom prostredí pred začiatkom uskutočnenia preventívneho programu v čase T1, chlapci, ktorí absolvovali preventívny program, popisujú vyššiu vnímanú školskú oporu v škole rok po absolvovaní programu v čase T2.

Na tento fakt sa môžeme pozrieť tak z rodovej, ako aj vývinovej optiky.

Dievčatá celkovo popisujú vyššiu úroveň externých zdrojov reziliencie, t.j. väčšiu oporu zo strany rodiny, školy, priateľov, ako aj širšej komunity (Sun & Stewart, 2007). Pokles vnímanej sociálnej opory zo strany školy sa v období adolescencie potvrdil u chlapcov aj dievčat, keď rodinné a školské zdroje reziliencie zo strany dospelých sú výrazne dopĺňané významnou oporou zo strany rovesníkov, pričom obidva zdroje zo strany dospelých môžu byť v latentnej ochrannej pozícii. Neskoršie dospelie chlapcov, ako aj účasť na programe môžu byť odrazom daných vývinových ako aj rodových odlišností.

Na výraznú zmenu externých zdrojov reziliencie v období prechodu od detstva do obdobia adolescencie upozorňujú Rudzinski et al. (2017). Pokles vo vnímanej opore zo strany dospelého v školskom prostredí môžeme vnímať ako normatívny a vývinovo primeraný (Bačíková, 2020). Podobné výsledky uvádza aj medzinárodná štúdia HBSC (Health related behaviour of schoolchildren), podľa ktorej opora od učiteľov vo všetkých krajinách klesá medzi 11 a 15 rokom z 72% na 44%, pričom Slovensko patrí medzi krajiny s celkovo najnižšou vnímanou oporou učiteľa (Inchley et al., 2020).

Prednosťou štúdie je jej longitudinálny dizajn, umožňujúci podchytiť vývinové trendy, ako aj zachytenie rodových rozdielov. Limitom tejto štúdie je sledovanie len vybraného ukazovateľa externej reziliencie (sociálna opora dospelého v školskom prostredí) a jeho vzťahu s rizikovým správaním.

V našom výskume sme nepotvrdili asociácie fajčenia v čase T2, T3, T4 a opory zo strany dospelých v školskom prostredí pri kontrole rizikového správania v čase T1 a účasti na programe. Bola potvrdená ochranná funkcia opory dospelých v škole voči pitiu alkoholu počas 30 dní hneď po ukončení programu, v čase T2 u chlapcov a dievčat, rok ako aj dva roky po ukončení programu.

LITERATÚRA

Bačíková, M. (2020). *Vývinové zmeny vybraných intrapersonálnych premenných slovenských školákov vzhľadom na absolvovanie programu Unplugged*. In: Na výskumných dátach založená prevencia užívania návykových látok medzi slovenskými školákmi. Efektívnosť programu Unplugged. - Košice : Vydavateľstvo ŠafárikPress UPJŠ, 2020. - ISBN 9788081529566. - S. 133-158 [1,42 AH], online.

Constantine, N. A., Benard, B., & Diaz, M. (1999). A new survey instrument for measuring protective factors and resilience traits in youth: The Healthy Kids Resilience Assessment. Paper presented at the annual Society for *Prevention Research National Conference*, New Orleans

ESPAD Group (2020). *ESPAD Report 2019. Results from the European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs*, EMCDDA Joint Publications, Publications Office of the European Union, Luxembourg

Hibell, B., Guttormsson, U., Ahlström, S., Balakireva, O., Bjarnason, T., Kokkevi, A., & Kraus, L. (2012). *The 2011 ESPAD report. Substance use among students in 36 European Countries*. Stockholm :Modintryckoffset AB, 2012. .

Inchley, J. C., Stevens, G., Samdal, O., & Currie, D. B. (2020). Enhancing Understanding of Adolescent Health and Well-Being: The Health Behaviour in School-aged Children Study. *Journal of Adolescent Health* 66.

Kraus, L., Seitz, N.N., Piontek, D., Molinaro, S., Siciliano, V., Guttormsson, U., & Griffiths, P. (2018). Are The Times AChanging'? Trends in adolescent substance use in Europe. *Addiction*, (Abingdon, England). 113(7):1317-1332. doi: 10.1111/add.14201.

Masten, A. S. (2021). Resilience in developmental systems: Principles, pathways, and protective processes in research and practice. In M. Ungar (Ed.), *Multisystemic resilience: Adaptation and transformation in contexts of change* (pp. 113–134). Oxford University

Mawila, D. (2022). The Mediation role of Caregivers and Context on Individual Factors in Enabling Resilience Among Learners with Specific Learning Disability. *Interchange*. 1-14. 10.1007/s10780-022-09484-2.

Martinot, D., Sicard, A., Gul, B., Yakimova, S., Taillandier-Schmitt, A. & Maintenant, C. (2022). Peers and teachers as the best source of social support for school engagement for both advantaged and priority education area students. *Front. Psychol.* 13:958286. doi: 10.3389/fpsyg.2022.958286

- Rudzinski, K., McDonough, P., & Gartner, R. et al. (2017). Is there room for resilience? A scoping review and critique of substance use literature and its utilization of the concept of resilience. *Subst Abuse Treat Prev Policy* 12, 41. <https://doi.org/10.1186/s13011-017-0125-2>
- Sun, J., & Stewart, D. (2007), Age and gender effects on resilience in children and adolescents, *International Journal of Mental Health Promotion*, 9 (4), 16-25.
- Van Breda, A. D. (2018). Resilience of vulnerable students transitioning into a South African university. *Higher Education*, (75).1109–1124. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0188-z>
- Van Uden, J. M., Ritzen, H., & Pieters, J. M. (2014). Engaging students: The role of teacher beliefs and interpersonal teacher behavior in fostering student engagement in vocational education. *Teaching and teacher education*, 37, 21-32. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.08.005>
- 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. <https://doi.org/10.1177/1558689811400607>
- Weatherston, K. A., O'Neill, M., Lau, E. Y., Qian, W., Leatherdale, S., T., & Faulkner, G. E. J. (2018). The Protective Effects of School Connectedness on Substance Use and Physical Activity. *Adolescent Health*. 63(6):724-731. doi: 10.1016/j.jadohealth.2018.07.002. Epub 2018 Sep 28. PMID: 30269908.

ROZDIELY V PRODUKCII RIZIKOVÉHO SPRÁVANIA DOSPIEVAJÚCICH VO VZŤAHU K TYPU ŠKOLY

DIFFERENCES IN RISK BEHAVIOR PRODUCTION OF ADOLESCENTS IN THE RELATION TO SCHOOL TYPE

Katarína Banárová¹, Michal Čerešník²

¹ Filozofická fakulta, Univerzita Palackého, Olomouc, ČR

² Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola, Bratislava

katarina.banarova01@upol.cz, michal.ceresnik@paneurouni.com

Abstrakt: V prezentovanom príspevku uvádzame výsledky výskumu, ktorý je zameraný na skúmanie vzťahu medzi typom školy a rizikovým správaním dospievajúcich. Vo výskume porovnávame dva typy škôl v systéme vyššieho sekundárneho vzdelávania SR. Výskumným nástrojom bol dotazník Výskyt rizikového správania v adolescentnom veku (VRSA; Dolejš & Skopal, 2013; slovenský preklad: Čerešník, 2013). Výskumnú vzorku tvorí 505 respondentov vo veku 15 - 20 rokov ($M = 16,97$; $SD = 1,147$). Výsledky výskumu podporujú predpoklad o rozdieloch v prejavoch rizikového správania vo vzťahu k typu vzdelávania.

KLúčové slová: rizikové správanie, dospievajúci, typ školy, VRSA

Abstract: In the present paper, we report the results of research that is focused on the exploration of the relationship between school type and risk behavior in adolescence. In the research we compare two types of schools in the higher secondary education system of the Slovak Republic. The research instrument was the Questionnaire of Risk Behaviour in Adolescence (Dolejš & Skopal, 2013; Slovak translation: Čerešník, 2013). The research sample consists of 505 respondents aged 15-20 years ($M = 16.97$; $SD = 1.147$). The research results support the assumption about the differences in the manifestation of risk behaviour in relation to the type of school.

Keywords: risk behaviour, adolescents, type of school, QRBA

ÚVOD - RIZIKOVÉ SPRÁVANIE A ŠKOLSKÉ PROSTREDIE

Podľa Čerešníka (2017) majú mnohé školy špecifické problémy a tieto problémy pôsobia na dieťa, ktoré je v škole vzdelávané a vychovávané. Ak je ich priveľa, bytostne sa dieťať a dotýkajú a spôsobujú jeho bezmocnosť. To znamená, že dieťa sa necíti vo vzťahu k školským výkonom kompetentné. Prejavuje sa to u neho trojakým deficitom: (1) *Kognitívnym*, ktorý spôsobuje kognitívny zmätok a nedostatočnú orientáciu v tom, čo sa od dieťaťa očakáva a prečo (neviem, čo sa mám učiť), (2) *afektívnym*, ktorý predstavuje reprezentáciu negatívneho vzťahu k škole a školským povinnostiam (nemám rád/rada školu) a (3) *motivačný deficitom*, ktorý tvorí presvedčenie o tom, že dieťa sa učiť nechce a nevidí v tom zmysel (nechce sa mi učiť). Tieto deficity sa môžu prejaviť zníženým školským výkonom, kedy dieťa pracuje pod svoje možnosti. Nevidí priestor na to, aby sa vysporiadalo s touto situáciou, cíti beznádej, rastie v ňom napätie a preto sa správa rizikovo, disociálne, asociálne alebo antisociálne.

Svetová zdravotnícka organizácia v spolupráci s organizáciou HBSC (Inchley et al., 2020) sa pýtali 15 ročných študentov/študentiek, ako sa v súčasnosti cítia v škole. Od roku 2014 do roku 2018 nezaznamenali výrazné zhoršenie, ale ani zlepšenie situácie v školstve, tak ako ju vnímajú študenti/študentky. Pri vnímanom tlaku na povinnosti zaznamenali u dievčat nárast o 2 %. Študentmi/študentkami vnímaná podpora zo strany učiteľov/učiteľiek je v porovnaní s priemerom krajín HBSC mimoriadne nízka. Dievčatá vnímajú podporu na úrovni 30 % ($M_{HBSC} = 41$ %) a chlapci na úrovni 35 % ($M_{HBSC} = 48$ %). Rovnako nepriaznivú situáciu zaznamenali aj vo vzťahoch medzi spolužiakmi/spolužiačkami navzájom. Podporu od spolužiakov/spolužiačok vnímajú dievčatá na úrovni 37 % ($M_{HBSC} = 51$ %) a chlapci na úrovni 46 % ($M_{HBSC} = 60$ %). V oboch prípadoch sa Slovensko dostáva medzi posledné krajiny. Za nami nasledujú naši susedia, napr. Česko a Poľsko. Ako najviac podporujúce prostredie zo strany spolužiakov/spolužiačok a učiteľov/učiteľiek hodnotia študenti/študentky napr. z Nórska a Dánska. Aktuálnou sa stáva otázka možnosti zmeny direktívneho a uzatvoreného školského prostredia na viac suportívne a otvorené, ktoré by mohlo prispievať k duševnej pohode nielen študentov/študentiek, ale aj zamestnancov/zamestnankýň škôl. Výskum Čerešníka (2016) okrem iného prináša aj náhľad do otázky prežívaného šťastia študentov/študentiek. Z výskumu vyplynulo, že len 26 % študentov/študentiek sa cíti šťastie a 65 % bolo tých, ktorí/ktoré sa nachádzajú na pomedzí prežívaného šťastia a nešťastia. Tento výskum má svoje limity (nereprezentatívnosť výskumného súboru), no prináša predpoklad možného trendu v školstve.

Teória syndrómu rizikového správania od Jessora (Jessor & Jessor, 1977; Jessor et al., 1991) hovorí okrem iného o tom, že ak sa dospievajúci zapoja do jednej formy rizikového správania, s vysokou pravdepodobnosťou sa tiež zapoja do ďalších foriem. Jednotlivé formy rizikového správania sú kategorizované v oblastiach rizikového správania. Vymedziť všetky oblasti je pomerne náročnou úlohou. Vnímame predovšetkým dva dôvody: (1) rozmanitosť vybraných teoretických konceptov (napr. z teórie sociálneho učenia od Banduru (1977) alebo teórie črt od Cattella (Cattel & Dreger, 1977), z ktorých jednotliví/jednotlivé autori/autorke vychádzajú pri definovaní rizikového správania a vymedzení jeho oblastí a (2) vývoj spoločnosti, v ktorom sa odrážajú potreby, preferencie a aktuálne poznanie dospievajúcich, tzn. že ak by sme pracovali s 46 rokov starým vymedzením oblastí rizikového správania skúmali by sme len abúzus, delikvenciu a rizikové sexuálne správanie (Jessor & Jessor, 1977) a opomínali by sme napr. kyberšikanu, rizikové správanie na internete a fajčenie elektronických cigariet, ktoré sa dnes šplhajú po pomyselnom rebríčku prevalencie rizikového správania dospievajúcich.

Ak sa na myšlienky Čerešníka (2017) pozrieme optikou teórie Jessora (Jessor & Jessor, 1977), rizikové správanie, ktoré podmieňuje problémové školské prostredie môže vyústiť do rôznych neželaných prejavov správania dospievajúcich. Tento predpoklad podporil aj výskum Thurnherr et

al. (2008), ktorý preukázal, že škola a trieda majú významný vplyv, ktorý predstavuje veľký podiel interindividuálnej variability násilného správania dospievajúcich. S násilím na individuálnej úrovni súvisela nielen škola alebo trieda, ale aj iné rizikové správanie. Problém násilia dospievajúcich nie je výlučne problémom jednotlivca, ale do veľkej miery aj systému, v ktorom adolescenti/adolescentky žijú.

METÓDY

Výskumný cieľ a výskumné hypotézy

Cieľom našej štúdie bolo identifikovať rozdiely v produkcii jednotlivých prejavov rizikového správania u dospievajúcich navštevujúcich gymnáziá (gym) a stredné odborné školy (SOŠ). Sekundárnym cieľom bolo tiež zistiť medzipohlavné rozdiely v rizikovom správaní dospievajúcich vo vzťahu k typu školy. Vo vzťahu k výskumu Thurnherra et al. (2008) a ich zisteniam vymedzujeme nasledovné hypotézy:

H1: Existuje rozdiel v prejavoch rizikového správania dospievajúcich navštevujúcich gymnáziá (gym) a stredné odborné školy (SOŠ).

H2: Existuje rozdiel v prejavoch rizikového správania chlapcov navštevujúcich gymnáziá (gym) a stredné odborné školy (SOŠ).

H3: Existuje rozdiel v prejavoch rizikového správania dievčat navštevujúcich gymnáziá (gym) a stredné odborné školy (SOŠ).

Výskumný súbor

Výskumný súbor tvoria študenti/študentky 1. až 4. ročníka štvorročných, päťročných a šesťročných gymnázií, 5. až 8. ročník osemročných gymnázií a 1. až 4. ročníka stredných odborných škôl (SOŠ) SR vo veku 15-20 rokov ($M = 16,97$; $SD = 1,147$). Do výskumu sa zapojilo 505 študentov/študentiek zo 4 gymnázií (291 študentov/študentiek) a 4 SOŠ (214 študentov/študentiek). Pomer chlapcov a dievčat bol mierne nerovnomerný (220:285).

Výskumná metóda

Výskumnou metódou bol dotazník Výskyt rizikového správania v adolescentnom veku (VRSA; Dolejš & Skopal, 2013; slovenský preklad: Čerešník, 2013), ktorému predchádzal dotazník sociodemografických otázok vlastnej konštrukcie.

Výskyt rizikového správania v adolescentom veku (VRSA; Čerešník, 2013) je slovenskou modifikáciou pôvodného Českého dotazníka *Výskyt rizikového chování u adolescentů* (VRCHA) od Dolejša a Skopala (2013). Dotazník obsahuje 18 položiek na identifikáciu 3 faktorov: (1) abúzus, (2) delikvencia a (3) šikana. Cronbachova alfa celkového skóre je na hladine 0.73-0.84 (Dolejš &

Orel, 2017). Respondent/respondentka odpovedá na položky vyjadrením súhlasu (áno) alebo nesúhlasu (nie). Autori (Dolejš et al., 2014) definujú oblasti rizikového správania nasledovne:

- *abúzus* – subškála je zameraná na aktivity, pri ktorých človek užíva, resp. zneužíva legálne alebo nelegálne látky, na ktoré môže vzniknúť psychická a/alebo fyzická závislosť. Príklad položky: *Fajčil/fajčila si počas posledných 30 dní cigarety (tabak)?*

- *delikvencia* – subškála je zameraná na skúsenosti s odcudzovaním vecí, s falšovaním a/alebo poškodzovaním cudzích vecí. Príklad položky: *Sfalšoval/sfalšovala si niekedy podpis rodičov?*

- *šikanovanie* – subškála je zameraná na skúsenosti so šikanujúcim správaním (fyzické, verbálne ubližovanie a kyberšikana) v podobe objektu šikanovania. Príklad položky: *Urážali ťa spolužiaci/ spolužiačky niekedy počas posledných 30 dní?*

Celkové skóre rizikového správania je v bodovom rozpätí 0 až 18 bodov (Dolejš & Skopal, 2015).

VÝSLEDKY

Získané dáta sme spracovali v programe SPSS 25.0. K spracovaniu výsledkov sme použili t-test pre dva nezávislé výbery, rešpektovali sme hladinu štatistickej významnosti $p < 0.05$. Tabuľky 1, 2 a 3 prezentujú jednotlivé výsledky výskumu.

Tabuľka 1: Rozdiely v produkcii rizikového správania vo vzťahu k typu školy

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SEM</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
VRSA_01	<i>gym</i>	290	0.60	0.490	0.029	0.078	0.938	0.006
	<i>SOŠ</i>	215	0.60	0.491	0.033			
VRSA_02	<i>gym</i>	290	0.52	0.500	0.029	0.717	0.474	0.064
	<i>SOŠ</i>	215	0.49	0.501	0.034			
VRSA_03	<i>gym</i>	290	0.19	0.395	0.023	1.923	0.055	0.171
	<i>SOŠ</i>	215	0.27	0.442	0.030			
VRSA_04	<i>gym</i>	290	0.32	0.468	0.027	2.589	0.010	0.231
	<i>SOŠ</i>	215	0.43	0.497	0.034			
VRSA_05	<i>gym</i>	290	0.11	0.318	0.019	1.014	0.311	0.090
	<i>SOŠ</i>	215	0.14	0.352	0.024			
VRSA_06	<i>gym</i>	290	0.41	0.492	0.029	1.005	0.316	0.089
	<i>SOŠ</i>	215	0.36	0.482	0.033			
VRSA_07	<i>gym</i>	290	0.29	0.453	0.027	0.617	0.537	0.055
	<i>SOŠ</i>	215	0.31	0.464	0.032			
VRSA_08	<i>gym</i>	290	0.30	0.458	0.027	1.789	0.074	0.160
	<i>SOŠ</i>	215	0.37	0.484	0.033			
VRSA_09	<i>gym</i>	290	0.22	0.413	0.024	2.861	0.004	0.255
	<i>SOŠ</i>	215	0.33	0.471	0.032			
VRSA_10	<i>gym</i>	290	0.26	0.439	0.026	3.620	< 0.001	0.322
	<i>SOŠ</i>	215	0.41	0.493	0.034			
VRSA_11	<i>gym</i>	290	0.08	0.276	0.016	1.737	0.083	0.155
	<i>SOŠ</i>	215	0.13	0.337	0.023			
VRSA_12	<i>gym</i>	290	0.15	0.359	0.021	0.616	0.538	0.055
	<i>SOŠ</i>	215	0.17	0.378	0.026			

VRSA_13	<i>gym</i>	290	0.03	0.183	0.011	4.092	< 0.001	0.365
	<i>SOŠ</i>	215	0.13	0.337	0.023			
VRSA_14	<i>gym</i>	290	0.09	0.286	0.017	2.067	0.039	0.184
	<i>SOŠ</i>	215	0.15	0.357	0.024			
VRSA_15	<i>gym</i>	290	0.09	0.286	0.017	2.647	0.008	0.236
	<i>SOŠ</i>	215	0.17	0.374	0.026			
VRSA_16	<i>gym</i>	290	0.03	0.183	0.011	2.012	0.045	0.179
	<i>SOŠ</i>	215	0.07	0.263	0.018			
VRSA_17	<i>gym</i>	290	0.02	0.130	0.008	0.479	0.632	0.043
	<i>SOŠ</i>	215	0.02	0.151	0.010			
VRSA_18	<i>gym</i>	290	0.14	0.349	0.020	2.141	0.033	0.191
	<i>SOŠ</i>	215	0.21	0.411	0.028			
<i>abúzus</i>	<i>gym</i>	290	1.61	1.614	0.095	3.441	0.001	0.306
	<i>SOŠ</i>	215	2.13	1.771	0.121			
<i>delikvencia</i>	<i>gym</i>	290	1.82	1.476	0.087	1.927	0.054	0.172
	<i>SOŠ</i>	215	2.10	1.761	0.120			
<i>šikana</i>	<i>gym</i>	290	0.42	0.635	0.037	1.896	0.059	0.169
	<i>SOŠ</i>	215	0.54	0.772	0.053			
VRSA	<i>gym</i>	290	3.86	2.827	0.166	3.294	0.001	0.294
	<i>SOŠ</i>	215	4.78	3.428	0.234			

Legenda: gym = gymnázium; SOŠ = stredná odborná škola; VRSA = Výskyt rizikového správania v adolescentnom veku; VRSA_01-18 = položky dotazníka

Zistili sme (Tabuľka 1), že existuje štatisticky významný rozdiel v jednotlivých prejavoch rizikového správania dospievajúcich vo vzťahu k typu školy.

Štatisticky významný rozdiel sme zaznamenali v nasledujúcich prejavoch rizikového správania: záškoláctvo ($t = 2.589$, $p = 0.010$), fajčenie cigariet (30 dňová prevalencia) ($t = 2.861$, $p = 0.004$), fajčenie viac ako 5 cigariet denne ($t = 4.092$; $p < 0.001$), pohlavný styk ($t = 3.620$; $p < 0.001$), opilstvo (30 dňová prevalencia) ($t = 2.067$; $p = 0.039$), opletačky s políciou ($t = 2.647$; $p = 0.008$), ublíženie a zosmiešňovanie na internete (30 dňová prevalencia) ($t = 2.012$; $p = 0.045$), krádež v obchode ($t = 2.141$; $p = 0.033$).

Štatisticky významný rozdiel sme zaznamenali aj v subškále abúzus ($t = 3.441$; $p = 0.001$) a celkovom skóre dotazníka VRSA ($t = 3.294$; $p = 0.001$). Všetky významné rozdiely hodnotíme podľa Cohenovho d ako malé.

Vo všetkých spomínaných prejavoch a subškálach rizikového správania dosahujú priemerne vyššie skóre študenti/šudentky navštevujúci/navštevujúce *stredné odborné školy*.

Tabuľka 2: Rozdiely v produkcii rizikového správania vo vzťahu k typu školy - chlapci

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SEM</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
VRSA_01	<i>gym</i>	143	0.57	0.496	0.042	1.672	0.096	0.149
	<i>SOŠ</i>	77	0.69	0.466	0.053			
VRSA_02	<i>gym</i>	143	0.43	0.497	0.042	0.256	0.798	0.023
	<i>SOŠ</i>	77	0.42	0.496	0.057			
VRSA_03	<i>gym</i>	143	0.14	0.348	0.029	2.435	0.016	0.217

	<i>SOŠ</i>	77	0.27	0.448	0.051			
<i>VRSA_04</i>	<i>gym</i>	143	0.27	0.447	0.037	3.146	0.002	0.281
	<i>SOŠ</i>	77	0.48	0.503	0.057			
<i>VRSA_05</i>	<i>gym</i>	143	0.08	0.278	0.023	1.900	0.059	0.169
	<i>SOŠ</i>	77	0.17	0.377	0.043			
<i>VRSA_06</i>	<i>gym</i>	143	0.43	0.497	0.042	1.033	0.303	0.092
	<i>SOŠ</i>	77	0.51	0.503	0.057			
<i>VRSA_07</i>	<i>gym</i>	143	0.26	0.439	0.037	0.224	0.823	0.020
	<i>SOŠ</i>	77	0.27	0.448	0.051			
<i>VRSA_08</i>	<i>gym</i>	143	0.30	0.460	0.038	3.255	0.001	0.290
	<i>SOŠ</i>	77	0.52	0.503	0.057			
<i>VRSA_09</i>	<i>gym</i>	143	0.15	0.355	0.030	3.788	< 0.001	0.338
	<i>SOŠ</i>	77	0.36	0.484	0.055			
<i>VRSA_10</i>	<i>gym</i>	143	0.11	0.316	0.026	5.087	< 0.001	0.454
	<i>SOŠ</i>	77	0.39	0.491	0.056			
<i>VRSA_11</i>	<i>gym</i>	143	0.08	0.267	0.022	2.861	0.005	0.255
	<i>SOŠ</i>	77	0.21	0.408	0.047			
<i>VRSA_12</i>	<i>gym</i>	143	0.22	0.414	0.035	2.162	0.032	0.193
	<i>SOŠ</i>	77	0.35	0.480	0.055			
<i>VRSA_13</i>	<i>gym</i>	143	0.03	0.184	0.015	3.265	0.001	0.291
	<i>SOŠ</i>	77	0.16	0.365	0.042			
<i>VRSA_14</i>	<i>gym</i>	143	0.05	0.217	0.018	3.261	0.001	0.291
	<i>SOŠ</i>	77	0.18	0.388	0.044			
<i>VRSA_15</i>	<i>gym</i>	143	0.10	0.298	0.025	2.996	0.003	0.267
	<i>SOŠ</i>	77	0.25	0.434	0.049			
<i>VRSA_16</i>	<i>gym</i>	143	0.06	0.244	0.020	1.083	0.280	0.097
	<i>SOŠ</i>	77	0.10	0.307	0.035			
<i>VRSA_17</i>	<i>gym</i>	143	0.01	0.118	0.010	1.652	0.100	0.147
	<i>SOŠ</i>	77	0.05	0.223	0.025			
<i>VRSA_18</i>	<i>gym</i>	143	0.15	0.362	0.030	2.133	0.034	0.190
	<i>SOŠ</i>	77	0.27	0.448	0.051			
<i>abúzus</i>	<i>gym</i>	143	1.30	1.379	0.115	5.308	< 0.001	0.473
	<i>SOŠ</i>	77	2.47	1.840	0.210			
<i>delikvencia</i>	<i>gym</i>	143	1.75	1.508	0.126	3.328	0.001	0.297
	<i>SOŠ</i>	77	2.55	1.997	0.228			
<i>šikana</i>	<i>gym</i>	143	0.41	0.620	0.052	2.130	0.034	0.190
	<i>SOŠ</i>	77	0.64	0.931	0.106			
<i>VRSA</i>	<i>gym</i>	143	3.46	2.755	0.230	4.925	< 0.001	0.439
	<i>SOŠ</i>	77	5.65	3.762	0.429			

Legenda: gym = gymnázium; SOŠ = stredná odborná škola; VRSA = Výskyt rizikového správania v adolescentnom veku; VRSA_01-18 = položky dotazníka

Štatisticky významné rozdiely sme zistili aj vo vzťahu s pohlavím (Tabuľka 2). Konkrétne ide o nasledovné prejavy rizikového správania: krádež peňazí ($t = 2.435$; $p = 0.016$), krádež niečoho v obchode ($t = 2.133$, $p = 0.034$), záškoláctvo ($t = 3.146$; $p = 0.002$), fajčenie marihuany (celoživotná prevalencia) ($t = 3.255$, $p = 0.001$), fajčenie cigariet (30 dňová prevalencia) ($t = 3.788$; $p < 0.001$), fajčenie viac ako 5 cigariet denne ($t = 3.265$; $p = 0.001$), pohlavný styk ($t = 5.087$; $p < 0.001$), stredobod (terč) urážok (30 dňová prevalencia) ($t = 2.861$; $p = 0.005$), poškodenie majetku (t

= 2.162; $p = 0.032$), opilstvo (30 dňová prevalencia) ($t = 3.261$; $p = 0.001$), opletačky s políciou ($t = 2.996$; $p = 0.003$).

Štatisticky významný rozdiel sme zaznamenali aj v subškálach abúzus ($t = 5.308$; $p < 0.001$), delikvencia ($t = 3.328$; $p = 0.001$), šikana ($t = 2.130$; $p = 0.034$) a celkové skóre dotazníka VRSA ($t = 4.925$; $p < 0.001$). Všetky významné rozdiely hodnotíme podľa Cohenovho d ako malé. Výnimkou sú položka o skúsenosti s pohlavným stykom, skóre v subškále abúzus a celkové skóre VRSA. Tu je rozdiel stredný.

Vo všetkých spomínaných prejavoch a subškálach rizikového správania dosahujú priemerne vyššie skóre študenti navštevujúci *stredné odborné školy*.

Tabuľka 3: Rozdiely v produkcii rizikového správania vo vzťahu k typu vzdelávania - dievčatá

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SEM</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
VRSA_01	<i>gym</i>	147	0.63	0.484	0.040	1.407	0.161	0.125
	<i>SOŠ</i>	138	0.55	0.499	0.042			
VRSA_02	<i>gym</i>	147	0.61	0.490	0.040	1.302	0.194	0.116
	<i>SOŠ</i>	138	0.53	0.501	0.043			
VRSA_03	<i>gym</i>	147	0.24	0.431	0.036	0.309	0.757	0.028
	<i>SOŠ</i>	138	0.26	0.441	0.038			
VRSA_04	<i>gym</i>	147	0.37	0.484	0.040	0.665	0.507	0.059
	<i>SOŠ</i>	138	0.41	0.493	0.042			
VRSA_05	<i>gym</i>	147	0.14	0.351	0.029	0.304	0.761	0.027
	<i>SOŠ</i>	138	0.13	0.338	0.029			
VRSA_06	<i>gym</i>	147	0.38	0.487	0.040	1.763	0.079	0.157
	<i>SOŠ</i>	138	0.28	0.452	0.038			
VRSA_07	<i>gym</i>	147	0.31	0.465	0.038	0.367	0.714	0.033
	<i>SOŠ</i>	138	0.33	0.473	0.040			
VRSA_08	<i>gym</i>	147	0.29	0.456	0.038	0.049	0.961	0.004
	<i>SOŠ</i>	138	0.29	0.455	0.039			
VRSA_09	<i>gym</i>	147	0.29	0.453	0.037	0.476	0.635	0.042
	<i>SOŠ</i>	138	0.31	0.465	0.040			
VRSA_10	<i>gym</i>	147	0.40	0.492	0.041	0.324	0.747	0.029
	<i>SOŠ</i>	138	0.42	0.495	0.042			
VRSA_11	<i>gym</i>	147	0.09	0.285	0.023	0.044	0.965	0.004
	<i>SOŠ</i>	138	0.09	0.283	0.024			
VRSA_12	<i>gym</i>	147	0.09	0.285	0.023	0.493	0.622	0.044
	<i>SOŠ</i>	138	0.07	0.260	0.022			
VRSA_13	<i>gym</i>	147	0.03	0.182	0.015	2.669	0.008	0.238
	<i>SOŠ</i>	138	0.12	0.321	0.027			
VRSA_14	<i>gym</i>	147	0.13	0.337	0.028	0.030	0.976	0.003
	<i>SOŠ</i>	138	0.13	0.338	0.029			
VRSA_15	<i>gym</i>	147	0.08	0.275	0.023	1.158	0.248	0.103
	<i>SOŠ</i>	138	0.12	0.330	0.028			
VRSA_16	<i>gym</i>	147	0.01	0.082	0.007	2.487	0.013	0.222
	<i>SOŠ</i>	138	0.06	0.235	0.020			
VRSA_17	<i>gym</i>	147	0.02	0.142	0.012	0.942	0.347	0.084
	<i>SOŠ</i>	138	0.01	0.085	0.007			

VRSA_18	<i>gym</i>	147	0.13	0.337	0.028	1.211	0.227	0.108
	<i>SOŠ</i>	138	0.18	0.387	0.033			
<i>abúzus</i>	<i>gym</i>	147	1.92	1.765	0.146	0.150	0.881	0.013
	<i>SOŠ</i>	138	1.95	1.710	0.146			
<i>delikvencia</i>	<i>gym</i>	147	1.90	1.446	0.119	0.240	0.810	0.021
	<i>SOŠ</i>	138	1.86	1.569	0.134			
<i>šikana</i>	<i>gym</i>	147	0.43	0.652	0.054	0.730	0.466	0.065
	<i>SOŠ</i>	138	0.49	0.664	0.057			
VRSA	<i>gym</i>	147	4.24	2.852	0.235	0.127	0.899	0.011
	<i>SOŠ</i>	138	4.29	3.137	0.267			

Legenda: gym = gymnázium; SOŠ = stredná odborná škola; VRSA = Výskyt rizikového správania v adolescentnom veku; VRSA_01-18 = položky dotazníka

U dievčat navštevujúce stredné odborné školy sme v dvoch prejavoch rizikového správania zaznamenali štatisticky významné vyššie priemerné skóre (Tabuľka 3), pri fajčení viac ako 5 cigariet denne ($t = 2.669$, $p = 0.008$) a ublížení a zosmiešňovaní na internete (30 dňová prevalencia) ($t = 2.487$; $p = 0.013$). Oba významné rozdiely hodnotíme podľa Cohenovho d ako malé. V ostatných prejavoch a subškálach dotazníka VRSA sme nezaznamenali u dievčat štatisticky významný rozdiel v prevalencii rizikového správania vo vzťahu k typu vzdelávania. Aj v týchto prejavoch rizikového správania dosahujú priemerne vyššie skóre študentky navštevujúce *stredné odborné školy*.

DISKUSIA

Na základe predkladaných zistení prijímame H1 a môžeme konštatovať, že existuje štatisticky významný rozdiel v niektorých prejavoch rizikového správania vo vzťahu k typu školy. Vo všetkých spomínaných prejavoch a subškálach rizikového správania dosahujú priemerne vyššie skóre študenti/študentky navštevujúci/navštevujúce *stredné odborné školy*.

Zistili sme, že existujú medzipohlavné rozdiely v rizikovom správaní dospelých vo vzťahu k typu školy. Rozdiely v rizikovom správaní vo vzťahu k typu školy sme zaznamenali len u chlapcov, preto prijímame H2 a neprijímame H3.

Štatisticky významný rozdiel sme nezaznamenali ani v subškále šikanovanie, no v prieskume Jankovej (2020) sa objavuje údaj, že šikanovanie sa častejšie vyskytuje na gymnáziách (88.2 %) než na SOŠ (79 %) a od roku 2016 má stúpajúci charakter.

Výsledky výskumu Bohna a Richtera (2012) sú podobné v súvislosti s nerovnosťou zdravia vo vzťahu k typu školy. Autori konštatujú, že v adolescencii možno nerovnosti v subjektívnom zdraví čiastočne vysvetliť socioekonomickými rozdielmi v dostupnosti sociálneho kapitálu. Rodina, susedstvo a škola poskytujú ideálne prostredie pre preventívne opatrenia a dávajú možnosť priamo osloviť vysokorizikovú skupinu študentov/študentiek zo všeobecných škôl (čo predstavuje ekvivalent našich SOŠ). V roku 2010 sa výskumný tím Bohn, Rathmann a Richter zaoberal

otázkou, či a aké aspekty psychosociálneho zdravia súvisia s vekom, pohlavím a socio-ekonomickým postavením. Výsledky výskumu priniesli zistenia, že asi 20 % adolescentov/adolescentiek trpí poruchami psychosociálneho zdravia. Vo všeobecnosti dievčatá uvádzajú horšie psychosociálne zdravie ako chlapci. Vnímané hodnotenie psychosociálneho zdravia študenta/študentky klesá s pribúdajúcim vekom. Bez ohľadu na pohlavie študenti/študentky SOŠ (všeobecnej školy) hodnotia svoj zdravotný stav horšie ako študenti/študentky gymnázia.

Je potrebné upozorniť na výskumy, ktoré tento vzťah neidentifikovali. Výskum Henderson et al. (2008) poukázal na to, že školské procesy nevysvetľovali rozdiely medzi školami v sexuálnych skúsenostiach. Po kontrole známych prediktorov sexuálnej aktivity sa zistila veľmi malá korelácia medzi mierou sexuálnych skúseností chlapcov a dievčat v jednotlivých školách. Rozdiely mohli byť skôr spôsobené kultúrou susedstva.

Alkoholické nápoje v slovenskej kultúre sú bežnou súčasťou spoločenských stretnutí a jednotlivci skôr musí vysvetľovať, prečo abstínuje než prečo pije. Tieto zaužívané tradície, vzorce správania a uznávané hodnoty si osvojujú dospelávajúci. Výsledky výskumu ESPAD z roku 2019 o tom, že 88.2 % slovenských adolescentov a 92 % adolescentiek užilo počas života alkohol, nie sú neočakávateľné. Dá sa povedať, že aktuálna situácia na Slovensku s abúzmom u dospelávajúcich nie je lichotivá. Podľa štúdie ESPAD (2020), v priemere 41 % študentov/študentiek zo zúčastnených krajín fajčilo aspoň raz za svoj život cigaretu. Najvyššie sa umiestnili práve dospelávajúci zo Slovenskej republiky (58 %), najmenšie percento vykazoval Island (15 %). Alarmujúci je aj prehľad užívateľov e-cigariet, v ktorom sa slovenskí/slovenské dospelávajúci/dospelávajúce dostávajú medzi najčastejších užívateľov (54 %).

Je potrebné zdôrazniť, že nami predkladaný výskum naznačuje vzťah medzi rizikovým správaním v dospelovaní a typom školy, no neprináša odpoveď na otázku, či je prostredie stredných odborných škôl prekursorom rizikového správania alebo študenti/študentky už s rizikovým správaním do tohto školského prostredia vstupujú. Každopádne, školy, pedagógovia/pedagogičky, školský psychológovia, školské psychologičky a ostatní zamestnanci školy, majú potenciál ovplyvňovať správanie svojich študentov/študentiek prostredníctvom kultúry školy, školskej atmosféry ale aj obsahom vzdelávania.

ZHRNUTIE

Výsledky nami predkladaného výskumu podporujú predpoklad o rozdieloch v produkcii prejavov rizikového správania dospelávajúcich navštevujúcich gymnáziá a stredné odborné školy. Štatisticky významne viac rizikového správania produkujú študenti/študentky stredných odborných škôl. Rozdiely v rizikovom správaní dospelávajúcich vo vzťahu k typu školy boli zistené len u chlapcov.

LITERATÚRA

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.

Dolejš, M., & Skopal, O. (2015). *Výskyt rizikového chování u adolescentů (VRCHA). Příručka pro praxi*. UP Olomouc.

Cattell, R. B., & Dreger, R. M. (1977). *Handbook of modern personality theory*. Hemisphere.

Čerešník, M. (2017). Príčiny produkcie rizikového správania v dospievaní v kontexte edukačného prostredia. *Školský psychológ/ Školní psycholog*, 18(1), 26-38.

Čerešník, M. (2016). Duševná pohoda a prežívanie šťastia: Diagnostické skúsenosti v systéme vyššieho sekundárneho vzdelávania. In E. Gajdošová (Ed.), *Škola v kontexte psychológie zdravia a pozitívnej psychológie*, 260-266. Wolters Kluwer.

Jessor, R., & Jessor, S. L. (1977). *Problem Behavior and Psychosocial Development*. Academic Press.

Jessor, R., Donovan, J. E., & Costa, F. M. (1991). *Beyond adolescence: Problem behavior and young adult development*. Cambridge University Press.

Bohn, V., & Richter, M. (2012). Schulform, soziales Kapital und subjektive Gesundheit in der Adoleszenz [Type of school, social capital and subjective health in adolescence]. *Gesundheitswesen (Bundesverband der Ärzte des Öffentlichen Gesundheitsdienstes (Germany))*, 74(11), 691-701. <https://doi.org/10.1055/s-0031-1285860>

Bohn, V., Rathmann, K., & Richter, M. (2010). Psychosoziale Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen in Nordrhein-Westfalen: Die Bedeutung von Alter, Geschlecht und Schultyp [Psychosocial health among children and adolescents in North Rhine Westphalia: the role of age, gender and type of school]. *Gesundheitswesen (Bundesverband der Ärzte des Öffentlichen Gesundheitsdienstes (Germany))*, 72(5), 293-300. <https://doi.org/10.1055/s-0029-1233475>

ESPAD Group (2020). *ESPAD Report 2019: Results from the European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs*. EMCDDA Joint Publications.

Henderson, M., Butcher, I., Wight, D., Williamson, L., & Raab, G. (2008). What explains between-school differences in rates of sexual experience?. *BMC public health*, 8(53). <https://doi.org/10.1186/1471-2458-8-53>

Inchley J, Currie D, Budisavljevic S, Torsheim T, Jåstad A, Cosma A et al., (Eds.). (2020). Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Survey in Europe and Canada. *International report. Volume 2. Key data*. WHO Regional Office for Europe.

Janková, M. (2020). *Prevenca a riešenie šikanovania a kyberšikanovania v základných a stredných školách z pohľadu koordinátorov prevencie*. Centrum vedecko-technických informácií SR.

Thurnherr, J., Berchtold, A., Michaud, P. A., Akre, C., & Suris, J. C. (2008). Violent adolescents and their educational environment: a multilevel analysis. *Journal of developmental and behavioral pediatrics: JDBP*, 29(5), 351-359.

VZŤAH VÝCHOVNÝCH ŠTÝLOV A SOCIÁLNEJ ATMOSFÉRY V RODINÁCH

CORRELATIONS OF PARENTING STYLES AND SOCIAL ATMOSPHERE IN THE FAMILY

Beáta Dvorská, Lucia Makúchová

Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola, Bratislava

beata.dvorska@paneurouni.com

Abstrakt: *Cieľom tohto príspevku je upriamiť pozornosť na postoje k výchovným štýlom rodičov u adolescentov a tiež poukázať na možné súvislosti medzi jednotlivými štýlmi výchovy a dimenziami sociálnej atmosféry v rodine. Výskumnú vzorku tvorilo 54 žiakov základnej školy a osemročného gymnázia v Bratislave vo veku od 13 do 16 rokov. Na meranie výchovných štýlov bol použitý dotazník ADOR (Adolescent o rodičoch) a na meranie sociálnej atmosféry Škála rodinného prostredia. Výskumom sme zistili významné vzťahy medzi výchovnými štýlmi a sociálnou atmosférou v rodine. Najväčšie pozitívne vzťahy sme zistili medzi hostilitou matky a konfliktovosťou, pozitívnym záujmom matky a expresívnosťou, direktívnosťou matky a kontrolou a taktiež medzi hostilitou otca a orientáciou na úspech. Tiež sme zistili, že chlapci oproti dievčatám vnímajú otca aj matku ako viac direktívnych a otca ako viac hostilného. Vecne významné rozdiely medzi chlapcami a dievčatami boli zistené aj vo vnímaní sociálnej atmosféry.*

KLúčové slová: *rodina, výchovné štýly, sociálna atmosféra*

Abstract: *The aim of this paper is to draw attention to attitudes towards the upbringing styles of parents in adolescents, and also to point out possible connections between individual styles of upbringing and dimensions of the social atmosphere in the family. The research sample consisted of 54 pupils of a primary school and an eight-year grammar school in Bratislava between the ages of 13 and 16. The ADOR (Adolescent about Parents) questionnaire was used to measure educational styles and the Family Environment Scale was used to measure the social atmosphere. Through research, we found significant relationships between upbringing styles and the social atmosphere in the family. We found the greatest positive relationships between mother's hostility and conflict, mother's positive interest and expressiveness, mother's directive and control, and also between the hosthood of the father and the orientation towards success. We also found that boys, compared to girls, perceive both father and mother as more directive and father as more guest. Materially significant differences between boys and girls were also found in the perception of the social atmosphere.*

Key words: *family, parenting styles, social atmosphere*

ÚVOD

Rodina

V dnešnej dobe môžeme hovoriť o redefinícii pojmu rodina, ku ktorej došlo najmä z dôvodu rastúceho počtu nezobášaných párov s deťmi, ktoré žijú dlhodobo v jednej domácnosti. Za rodinu sa teda považuje aj spolužitie druhá a družky, ktorí vychovávajú vlastné alebo adoptované deti (Fukuyama, 2005). Rodina prechádza v súčasnosti krízou, čo je súčasne spojené aj s krízou

manželstva. Spôsobuje ju najmä nedostatočná komunikácia medzi rodičmi a deťmi, vyťaženosť matky, ktorá vedie domácnosť a zároveň má aj nejaké zamestnanie, ako aj nedostatok spoločne tráveného času. V súčasnej modernej a uponáhľanej dobe častokrát trávajú členovia rodiny večery pri televízii alebo za počítačom a klasický rozhovor je skôr zriedkavosťou (Nakonečný, 2009). V súvislosti s atmosférou v rodine je potrebné spomenúť rodinný systém a emocionálnu funkciu rodiny. Mnohí za podstatu rodinného systému považujú rodinné vzorce správania a rodinné interakcie (Sobotková, 2007). Emocionálna funkcia rodiny spočíva vo vytváraní vzorov spoločenského správania a poskytovaní podmienok pre citový rozvoj a uplatňovanie individuálnych záujmov jedinca. Podľa Hroncovej (2000) je emocionalita najdôležitejším kohéznym faktorom rodiny, zabezpečujúcim pozitívnu atmosféru, súlad a citové zázemie všetkých členov.

Výchova

V období adolescencie sa vďaka psychickému vývinu postupne zvyšuje autonómia. Proces emancipácie sa stáva nápadnejším, čo sa viditeľne prejavuje vo vzťahoch a rolách v rodine. Jednotlivec si v tomto období vo väčšej miere začína uvedomovať svoju vlastnú identitu a závislosť na rodičoch je nahrádzaná zrelším a vyrovnanším citovým vzťahom. Emancipácia od rodiny však nevedie k zrušeniu citovej väzby k rodičom, ale iba k jej premene. Adolescent túži po väčšej voľnosti, menšej kontrole a nechce pripustiť manipuláciu zo strany rodičov (Vágnerová, 2000). Podľa Čápa (1993) je snaha dospievajúceho zbaviť sa závislosti na rodičoch zložitým procesom, ktorý je častokrát sprevádzaný množstvom konfliktov a môžeme sa pri ňom stretávať s neprimeraným obmedzovaním samostatnosti dieťaťa. Jednou z vecí, ktorá adolescentom v tomto období prekáža je fakt, že im pribúdajú povinnosti, ale práva nie. V rodine im zostáva stále iba rola dieťaťa. Rodičia aj naďalej vyžadujú ich poslušnosť, ale na druhej strane usudzujú, že sú dostatočne veľké na to, aby prevzali viac povinností a niesli za ne plnú zodpovednosť (Vágnerová, 2000). Výchova je nepochybne proces, ktorý sa podieľa na utváraní osobnosti adolescenta (Kraus, 2001). Základnou podmienkou správnej výchovy je osobnosť a prístup rodiča, materiálne podmienky a podmienky životného prostredia, v ktorom proces výchovy prebieha (Střelec, 1992). Autori uvádzajú viacero teoretických pohľadov na delenie typických výchovných štýlov. Často sa však zvykne používať rozdelenie na tieto tri základné typy: autoritatívny, liberálny a demokratický štýl. Pri autoritatívnom štýle autorka Gecková (1998) uvádza, že v dotazníku ADOR by sme tento štýl mohli charakterizovať vysokým skóre direktivity a hostility rodiča. Liberálny štýl podľa Geckovej (1998) by sme pri diagnostikovaní dotazníkom ADOR mohli charakterizovať nízkym skóre hostility, pozitivity a direktivity a vysokým skóre nedôslednosti a poskytovania autonómie. Gecková (1998) uvádza, že pri demokratickom štýle v dotazníku ADOR by tomuto štýlu zodpovedalo vysoké skóre pozitívneho záujmu a poskytovania autonómie, zatiaľ čo skóre nedôslednosti by bolo nízke.

Sociálna atmosféra rodiny

K utváraniu sociálnej a emocionálnej klímy v rodine výrazne prispieva osobnosť rodičov ako primárnych vychovávateľov dieťaťa (Matějček, 1992). Na sociálnu atmosféru v rodine môže rušivo pôsobiť napríklad prehnaná súrodenecká rivalita, alebo ak rodičia súperia o priazeň svojho dieťaťa a vzájomne sa týmto spôsobom trestajú. Rodinná atmosféra sa tak stáva nepríjemnou pre všetkých jej členov (Vágnerová, 2005). Z pohľadu detí je atmosféra v rodine daná vo veľkej miere najmä vzťahmi medzi rodičmi. Harmonické a vyrovnané vzťahy medzi nimi pozitívne vplyvajú na atmosféru v rodine a ovplyvňujú štýl života nielen rodičov, ale aj detí. Tiež pôsobia na vývin dieťaťa a podporujú uňho primerané formy správania (Kollárik, 2014). Dôležité je tiež spomenúť, že typ rodiny, v ktorej dieťa vyrastá, spolu s jej sociálnou atmosférou je dôležitým činiteľom kvality prežívania detí a mládeže a odráža sa aj v ich sociálno- emocionálnom zdraví (kovitalite) (Gajdošová, Szobiová, Henneľová, 2021). Oslabené rodinne prostredie, konflikty, či nedostatočná väzba medzi rodičmi a deťmi potom môže viesť k ich problémovému správaniu (Roľková, 2017). Vo výskume sme sociálnu atmosféru rodiny merali prostredníctvom Škály rodinného prostredia od Kollárika a Hargašovej (1992), ktorú popisujeme v časti metódy.

Výskumný cieľ, výskumné otázky a hypotézy

Cieľom výskumu je zistiť postoje k výchovným štýlom rodičov z pohľadu adolescentov a ich vzťah k jednotlivým dimenziám sociálnej atmosféry v rodine. Tiež chceme zistiť, či existujú rozdiely z hľadiska pohlavia.

H1: Predpokladáme, že chlapci budú na rozdiel od dievčat vo vyššej miere vnímať direktívnosť a hostilitu otca (Šramová, Lajčiaková, Fichnová, 2004).

H2: Predpokladáme, že dievčatá dosiahnu vyššie skóre vo vnímanej nedôslednosti zo strany matky ako chlapci (Šramová, Lajčiaková, Fichnová, 2004).

VO1: Existujú rozdiely vo vnímaní sociálnej atmosféry medzi chlapcami a dievčatami?

VO2: Existujú vzťahy medzi výchovnými štýlmi matky a jednotlivými subškálami sociálnej atmosféry v rodine?

VO3: Existujú vzťahy medzi výchovnými štýlmi otca a jednotlivými subškálami sociálnej atmosféry v rodine?

METÓDA

Výskumný súbor

Celkovo sa výskumu zúčastnilo 66 žiakov, avšak 12 dotazníkov sme museli vylúčiť z nasledujúcich dôvodov: vynechanie poslednej strany (N=4), nekompletné údaje (N=4), slovné opísanie rodinnej situácie namiesto určeného značenia (N=3), rovnaká odpoveď na všetky otázky

(N=1). Výskumnú vzorku, s ktorou sme ďalej pracovali, tvorilo 54 participantov, z toho 24 mužov a 30 žien. Vekový priemer vzorky bol 14,13 rokov.

Metódy zberu dát

ADOR (Adolescent o rodičoch) - Matějček, Říčan, 1983

Dotazník ADOR zisťuje postoje, jednanie a výchovné praktiky rodičov percipované pubescentmi a adolescentmi. Slúži na zistenie toho, aká je situácia v rodine dospelujúceho, v rodinných vzťahoch a aké volia rodičia štýly rodinnej výchovy. Dotazník je určený pre vekové pásmo od 13 do 18 rokov (Matějček, Říčan, 1983). Testový materiál tvoria dva dotazníky, jeden hodnotí výchovné štýly matky a jeden otca.

Škála rodinného prostredia (ŠRP)

Autormi škály je Moos a jeho kolegovia. Na Slovensku ju štandardizovali Kollárik a Hargašová. Výroky sa zameriavajú na 10 subškál, ktoré tvoria tri dimenzie rodiny. Prvé tri subškály súdržnosť, expresívnosť a konfliktovosť sú konceptualizované ako vzťahové dimenzie. Ďalej sú to dimenzie osobnostného rastu, kde zaraďujeme nezávislosť, orientáciu na úspech, intelektuálno- kultúrnu orientáciu, aktívnu reakčnú orientáciu a morálno-svetonázorovú orientáciu. A taktiež dimenzie udržiavania systému, ktoré sú reprezentované organizáciou a kontrolou (Charalampous, Kokkinos, Panayiotou, 2013)

VÝSLEDKY

Veľkosť rozdielu medzi chlapcami a dievčatami v jednotlivých subškálach ŠRP a škálach dotazníka ADOR sme zisťovali pomocou Eta koeficientu, ktorý hovorí o vecnej významnosti rozdielu medzi mediánmi. V prípade výchovných štýlov sme porovnávali chlapcov a dievčatá zvlášť v percipovaní výchovných štýlov matky a otca.

VO1: Existujú rozdiely vo vnímaní sociálnej atmosféry medzi chlapcami a dievčatami?

Výsledky ukázali (Tabuľka č.1), že medzi chlapcami a dievčatami je stredne veľký rozdiel v subškále intelektuálno-kultúrna orientácia ($\eta = 0,296$). Neveľký rozdiel medzi chlapcami a dievčatami je v subškálach expresívnosť ($\eta = 0,137$), orientácia na úspech ($\eta = 0,168$), aktívna rekreačná orientácia ($\eta = 0,129$) a organizácia ($\eta = 0,173$). V ostatných subškálach sa hodnoty rozdielu pohybovali od $\eta = 0,007$ do $\eta = 0,090$ čiže môžeme konštatovať, že v nich boli iba veľmi malé alebo žiadne rozdiely.

Tabuľka č.1 : Veľkosť rozdielu vo vnímaní sociálnej atmosféry medzi mužmi a ženami

	Eta
Súdržnosť	,007
Expresívnosť	,137
Konfliktovosť	,024
Nezávislosť	,090
Orientácia na úspech	,168
Intelektuálno-kultúrna orientácia	,296
Aktívna rekreačná orientácia	,129
Morálno-svetonázorová orientácia	,055
Organizácia	,173
Kontrola	,060

H1: Predpokladáme, že chlapci budú na rozdiel od dievčat vo vyššej miere vnímať direktívnosť a hostilitu otca.

Vo výchovných štýloch otca sme zaznamenali nevelký rozdiel medzi chlapcami a dievčatami vo vnímaní hostility ($\eta = 0,117$), direktívnosti ($\eta = 0,104$) a autonómii ($\eta = 0,103$), pričom chlapci pociťovali úroveň všetkých škál vyššiu. V ostatných škálach sme nezaznamenali významné rozdiely. Veľkosť rozdielu sa pohybovala od $\eta = 0,030$ do $\eta = 0,058$. Na základe výsledkov v Tabuľke č.2 môžeme usúdiť, že chlapci vnímajú direktívnosť a hostilitu otca vo vyššej miere ako dievčatá. Hypotézu H1 sme nepodporili.

Tabuľka č. 2: Veľkosť rozdielu v percipovaných výchovných štýloch otca medzi chlapcami a dievčatami

	Eta
Pozitívny záujem	,030
Direktívnosť	,104
Hostilita	,117
Autonómia	,103
Nedôslednosť	,058

H2: Predpokladáme, že dievčatá dosiahnu vyššie skóre vo vnímanej nedôslednosti zo strany matky ako chlapci.

V percipovaní výchovných štýlov matky sme nezaznamenali významné rozdiely medzi chlapcami a dievčatami v žiadnej škále dotazníka ADOR okrem direktívnosti, kde je rozdiel malý ($\eta = 0,117$). V ostatných škálach sa hodnoty pohybovali od $\eta = 0,032$ do $\eta = 0,074$, čiže neboli

štatisticky významné (Tabuľka č.3). Vyššie skóre vo vnímanej nedôslednosti matky dosiahli chlapci, čiže hypotézu H2 sme nepodporili.

Tabuľka č.3 : Veľkosť rozdielu v percipovaných výchovných štýloch matky medzi chlapcami a dievčatami

	Eta
Pozitívny záujem	,032
Direktívnosť	,117
Hostilita	,070
Autonómia	,050
Nedôslednosť	,074

Pre zisťovanie vzťahov medzi základnými škálami dotazníka ADOR a subškálami ŠRP sme použili Spearmanov korelačný koeficient. Výpočty sme realizovali zvlášť pre percipované výchovné štýly matky a zvlášť pre výchovné štýly otca.

VO2: Existujú vzťahy medzi výchovnými štýlmi matky a jednotlivými subškálami sociálnej atmosféry v rodine?

Z výsledkov usudzujeme, že najväčšia korelácia je medzi hostilitou matky a konfliktovosťou ($\rho=0,644$). Hovoríme o veľkej pozitívnej korelácii. Veľký pozitívny vzťah je taktiež medzi pozitívnym záujmom a súdržnosťou ($\rho=0,574$), pozitívnym záujmom a expresívnosťou ($\rho=0,619$), hostilitou a orientáciou na úspech ($\rho=0,526$) a direktívnosťou a kontrolou ($\rho=0,604$). Naopak, veľkú negatívnu koreláciu sme zistili medzi pozitívnym záujmom a konfliktovosťou ($\rho=-0,497$), hostilitou a expresívnosťou ($\rho=-0,520$), pozitívnym záujmom a kontrolou ($\rho=-0,518$) a autonómiou a kontrolou ($\rho=-0,566$). Vo všetkých prípadoch je hladina štatistickej významnosti $p<0,001$. Stredne silný pozitívny vzťah sme zistili medzi direktívnosťou a konfliktovosťou ($\rho=0,432$), autonómiou a expresívnosťou ($\rho=0,377$), nedôslednosťou a konfliktovosťou ($\rho=0,439$), direktívnosťou a orientáciou na úspech ($\rho=0,447$), autonómiou a nezávislosťou ($\rho=0,343$), nedôslednosťou a orientáciou na úspech ($\rho=0,423$), pozitívnym záujmom a morálno-svetonázorovou orientáciou ($\rho=0,397$), pozitívnym záujmom a organizáciou ($\rho=0,311$) a nedôslednosťou a kontrolou ($\rho=0,399$). Medzi direktívnosťou a expresívnosťou ($\rho=-0,339$), hostilitou a súdržnosťou ($\rho=-0,350$), autonómiou a konfliktovosťou ($\rho=-0,367$), pozitívnym záujmom a orientáciou na úspech ($\rho=-0,416$), direktívnosťou a nezávislosťou ($\rho=-0,437$), hostilitou a nezávislosťou ($\rho=-0,377$), autonómiou a orientáciou na úspech ($\rho=-0,398$), nedôslednosťou a nezávislosťou ($\rho=-0,300$), direktívnosťou a morálno-svetonázorovou orientáciou ($\rho=-0,451$), hostilitou a morálno-svetonázorovou orientáciou ($\rho=-0,454$), nedôslednosťou a morálno-svetonázorovou orientáciou ($\rho=-0,454$), nedôslednosťou a morálno-svetonázorovou orientáciou ($\rho=-0,454$).

-0,426), hostilitou a organizáciou ($\rho=-0,334$) a nedôslednosťou a organizáciou ($\rho= -0,392$) sme zistili stredne veľký negatívny vzťah.

VO3: Existujú vzťahy medzi výchovnými štýlmi otca a jednotlivými subškálami sociálnej atmosféry v rodine ?

Z výsledkov môžeme usúdiť, že najsilnejší vzťah je medzi vnímanou hostilitou otca a orientáciou na úspech ($\rho= 0,598$). Na základe korelačného koeficientu hovoríme o veľkej pozitívnej korelácii. Veľkú pozitívnu koreláciu sme taktiež zistili aj medzi direktívnosťou a orientáciou na úspech ($\rho= 0,558$) a pomerne veľký vzťah medzi hostilitou a konfliktovosťou ($\rho= 0,490$). Všetky tri korelácie predstavujú štatisticky významne vzťahy ($p<0,001$). Stredne silný pozitívny vzťah sme zistili medzi pozitívnym záujmom otca a súdržnosťou ($\rho= 0,309$), pozitívnym záujmom a expresívnosťou ($\rho= 0,321$) a pozitívnym záujmom a morálno-svetonázorovou orientáciou ($\rho= 0,347$). Stredne veľkú pozitívnu koreláciu sme zistili aj medzi vnímanou direktívnosťou otca a konfliktovosťou ($\rho= 0,332$), direktívnosťou a kontrolou ($\rho= 0,365$), nedôslednosťou a konfliktovosťou ($\rho= 0,372$), nedôslednosťou a orientáciou na úspech ($\rho= 0,323$), nedôslednosťou a kontrolou ($\rho= 0,372$) a hostilitou a kontrolou ($\rho= 0,340$). Výsledky nášho výskumu taktiež poukazujú na stredne silné negatívne vzťahy medzi viacerými premennými. Stredne veľkú negatívnu koreláciu sme zistili medzi hostilitou otca a súdržnosťou ($\rho= -0,375$), hostilitou a expresívnosťou ($\rho= -0,430$), hostilitou a morálno-svetonázorovou orientáciou ($\rho= -0,352$) a hostilitou a organizáciou ($\rho= -0,361$). Stredne silný negatívny vzťah je taktiež medzi nedôslednosťou a súdržnosťou ($\rho= -0,323$), nedôslednosťou a morálno-svetonázorovou orientáciou ($\rho= -0,450$), direktívnosťou otca a nezávislosťou ($\rho= -0,412$), direktívnosťou a morálno-svetonázorovou orientáciou ($\rho= -0,412$), autonómiou a orientáciou na úspech ($\rho= -0,439$), autonómiou a kontrolou ($\rho= -0,421$) a pozitívnym záujmom a kontrolou ($\rho= -0,302$). Štatisticky signifikantný bol iba vzťah medzi autonómiou a konfliktovosťou ($p<0,05$), kde hovoríme taktiež o malej korelácii ($\rho= 0,287$).

DISKUSIA

V rámci prvej hypotézy H1 sme predpokladali, že chlapci budú na rozdiel od dievčat vo vyššej miere vnímať direktívnosť a hostilitu otca. Výsledky výskumu náš predpoklad podporili, chlapci dosiahli vyššie skóre v hodnotení hostility a direktívnosti otca ako dievčatá. Veľkosť rozdielu bola štatisticky významná. Naše zistenia sa zhodujú so zisteniami Šramovej, Lajčiakovej a Fichnovej (2004), ktoré pri svojom výskume taktiež využili dotazník ADOR od Matějčka a Řičana. Vysoká miera direktívnosti a hostility je charakteristická pre autoritatívny štýl výchovy (Gecková, 1998).

Druhú hypotézu H2 sme v našom výskume nepodporili. Na základe výskumu Šramovej, Lajčiakovej a Fichnovej (2004) sme u dievčat predpokladali vyššie skóre vnímanej nedôslednosti zo

strany matky ako u chlapcov. Mertin (2004) uvádza nedôslednosť ako jeden z najväčších problémov výchovy. V našom výskume sme nezistili štatisticky významný rozdiel medzi chlapcami a dievčatami.

Výskumnou otázkou (VO1) sme chceli zistiť, či existujú rozdiely vo vnímaní sociálnej atmosféry medzi chlapcami a dievčatami. Výsledky poukazujú na to, že medzi chlapcami a dievčatami existujú rozdiely. Dievčatá dosiahli vyššie skóre ako chlapci v hodnotení intelektuálnokultúrnej orientácie, organizácie, expresívnosti a aktívne rekreačnej orientácie. Chlapci zase vnímali vyššiu úroveň orientácie na úspech, ako dievčatá. V subškále intelektuálnokultúrna orientácia sme zaznamenali stredne veľký rozdiel. Ostatné vyššie spomenuté rozdiely boli malé. Vyššia úroveň vnímanej orientácie na úspech u chlapcov môže byť zapríčinená snahou rodičov rozvinúť u chlapcov pribojnosť, súťaživosť a vyzdvihnúť dôležitosť neustáleho zlepšovania sa. Primárnym cieľom nášho výskumu bolo zistiť, či existujú vzťahy medzi výchovnými štýlmi a sociálnou atmosférou.

Výskumnou otázkou VO2 sme chceli upriamiť pozornosť na možnú existenciu vzťahov medzi výchovnými štýlmi matky a jednotlivými subškálami sociálnej atmosféry v rodine. Zistili sme, že vzťahy medzi danými premennými existujú. Pri výchovných štýloch matky sa najväčšie vzťahy preukázali medzi hostilitou matky a konfliktovosťou, pozitívnym záujmom a súdržnosťou, pozitívnym záujmom a expresívnosťou, hostilitou a orientáciou na úspech a direktívnosťou a kontrolou. Všetky vzťahy boli pozitívne, z čoho môžeme konštatovať, že čím je vyššia miera hostility matky, tým adolescenti prejavujú vyššiu mieru konfliktov a otvorených prejavov hnevu vo svojej rodine. Pozitívny záujem matky prispieva k väčšej miere vnímanej súdržnosti rodiny z pohľadu detí. Súdržnosť rodiny vypovedá o tom, ako si členovia rodiny navzájom pomáhajú a ako sa jeden o druhého zaujímajú (Kollárik, Hargašová, 1992). Veľká pozitívna korelácia medzi pozitívnym záujmom a súdržnosťou sa preto dala očakávať. Pozitívny záujem matky tiež pozitívne koreloval s expresívnosťou, ktorá zisťuje, do akej miery si členovia môžu úprimne prejavovať city (Kollárik, Hargašová, 1992). Prejavy pozitívneho záujmu a podpory zo strany matky dávajú adolescentom pocit istoty, že sa nemusia báť otvorene hovoriť o svojich pocitoch a problémoch. Veľký vzťah sme zistili aj medzi hostilitou a orientáciou na úspech. Prostredníctvom položiek dotazníka ADOR je hostilita popisovaná ako odmietavý prístup zo strany rodičov. Deti, ktoré percipujú vysokú hostilitu jedného z rodičov majú pocit, že s nimi rodičia nie sú spokojní, pohrdajú nimi a stále im pripomínajú ich chyby (Matějček, Řičan, 1983). Hušvétyová a Sarmány (2004) vo svojom výskume preukázali významné vzťahy medzi vnímanou hostilitou ku všetkým formám rizikového správania adolescentov. Participanti v spomínanom výskume popisovali svojich rodičov ako vysoko hostilných, čo môže znamenať aj nepriateľský postoj dieťaťa. V našom výskume bola miera hostility pomerne nízka. Čo však môže byť podľa Matějčka a Řičana (1983) spôsobené

tendenciou detí rodinné vzťahy skôr vylepšovať, ako ich opisovať v horšom svetle. Silný vzťah medzi hostilitou a orientáciou na úspech naznačuje, že pri vysokých nárokoch a vyzdvihovaní súťaživosti zo strany rodičov nadobúda adolescent pocit, že nie je pre rodičov dostatočne dobrý. Negatívne vzťahy sa preukázali medzi pozitívnym záujmom matky a konfliktovosťou, hostilitou a expresívnosťou, pozitívnym záujmom a kontrolou a autonómiou a kontrolou. Deti, ktoré percipujú veľký pozitívny záujem matky, vnímajú svoju rodinu ako málo konfliktnú a taktiež nie príliš prísne hierarchicky usporiadanú. Na druhej strane nízka úroveň pozitívneho záujmu matky môže súvisieť s vysokou mierou konfliktov, hádok a otvorených prejavov agresivity v rodine, ktoré majú za následok zlú atmosféru v rodine. Z výsledkov môžeme tiež usúdiť, že vysoká miera hostility matky bráni adolescentom otvorene hovoriť o svojich pocitoch, o čom svedčí negatívny vzťah s expresívnosťou.

Tretia výskumná otázka (VO3) zisťovala, či existuje vzťah medzi výchovnými štýlmi otca a subškálami sociálnej atmosféry v rodine. Tak ako v prípade VO2, aj pri VO3 sme zistili niekoľko veľkých, vecne významných vzťahov medzi jednotlivými výchovnými štýlmi a subškálami škály rodinného prostredia. Najsilnejší vzťah sme zaznamenali medzi hostilitou otca a orientáciou na úspech. Táto pozitívna korelácia bola štatisticky významná aj v prípade matky, čo poukazuje na negatívny postoj adolescentov k prehnanému zdôrazňovaniu úspechu zo strany rodičov, ktoré z ich strany môžu vnímať ako negativizmus, zatrpknutosť a odpor voči nim. Billings a Moos (1983) uvádzajú, že v rodinách orientovaných na úspech manželia vyjadrovali vysokú mieru depresie a pomerne vysoký počet stresujúcich udalostí. Domnievame sa, že práve to môže byť príčinou vysokej miery vnímanej hostility rodičov v rodinách orientovaných na úspech. Silný pozitívny vzťah sme tak ako v prípade matky, zistili aj medzi hostilitou otca a konfliktovosťou v rodine. V prípade, že rodina vysoko skóruje v konfliktovosti a kontrole a zároveň nízko v interpersonálnych dimenziách, môžeme podľa Billingsa a Moosa (1983) hovoriť o type rodiny orientovanej na konflikt. Manželia uvádzali málo priateľov a sociálnych interakcií. Výskyt stresových situácií bol v týchto rodinách najvyšší a orientácia na vyriešenie problémov najnižšia. Deti v týchto rodinách mali najväčší výskyt emocionálnych a fyzických symptómov, ako aj najvyššiu mieru užívania alkoholu, cigariet a drog. Vysoká korelácia medzi direktívnosťou otca a orientáciou na úspech nasvedčuje tomu, že rodičia presadzujú svoje požiadavky na dosahovanie stále lepších výsledkov svojich detí prostredníctvom pravidiel, príkazov a trestov.

LITERATÚRA

Billings, A. G., Moss, R. N. (1983). Family Environments and Adaptation: A Clinically Applicable Typology. *American Journal of Family Therapy*.

Čáp, J. (1993). *Psychologie výchovy a vyučování*. Karolinum.

- Fukuyama, F. (2005). *Velký rozvrat*. Agora.
- Gabura, J. (2006). *Sociálna práca s rodinou*. Bratislava: Občianske združenie sociálna práca.
- Gajdošová, E., Hanellová, K., & Szobiová, E. (2021). *Sociálno-emocionálne zdravie žiakov ako významný psychologický indikátor evaluácie kvality školy*. IPV Inštitút priemyselnej výchovy.
- Gecková, A. (1998). Rodinné prostredie ako determinanta výchovne problémového správania. In Koteková, R., Šimová, E., Gecková, A.. *Psychológia rodiny* (8-28). Pegas s.r.o..
- Hroncová, J., Hudecová, A., Matulayová, T. (2000). *Sociálna pedagogika a sociálna práca*. Univerzita Mateja Bela.
- Charalampous, K., Kokkinos, C. M., Panayiotou, G. (2013). The Family Environment Scale: Resolving Psychometric Problems through an examination of a Greek translation . *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 81-99.
- Hušvétyová, J., Sarmány Schuller, I. (2004). *Štýly rodinnej výchovy a ich možný dopad na vznik problémového správania detí*. In Heller, D., Procházková, J., Sobotková, I. (2004). *Psychologické dny*, Olomouc. Univerzita Palackého.
- Kollárik, T., Hargašová, M. (1992). *Škála rodinného prostredia príručka*. Psychodiagnostika s.r.o.
- Kollárik, T. (2014). *Základy sociálnej psychológie: učebnica pre vysoké školy*. 1. vyd.. Eurokódex
- Matějček, Z., Říčan, P. (1983). *Dotazník rodičovského jednaní a postojů pro adolescenty*. Příručka. Psychodiagnostické a didaktické testy. n.p.
- Matějček, Z. (1992). *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. SPN.
- Mertin, V. (2004). *Na co sa ptáte*. 1. vyd.. Scientia.
- Nakonečný, M. (2009). *Sociální psychologie*. Academia
- Roľková, H. (2017). *Sociálnopatologické javy*. Vydavateľství a nakladateľství Aleš Čeněk
- Sobotková, I. (2007). *Psychologie rodiny*. Portál.
- Střelec, S. a kol. (1992). *Kapitoly z rodinnej výchovy*. Nakladateľství Fortuna.
- Šramová, B., Lajčiaková, P., Fichnová, K. (2004). *Hodnotenie štýlu výchovy uplatňovaného v rodine adolescentov*. In Džuka, J.. *Psychologické dimenzie kvality života*. PU, s. 459-468.
- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie*. (Dětství, dospělost, stáří). Portál.
- Vágnerová, M. (2005). *Základy psychologie*. Karolinium

VZŤAH PORUCHY INTERNETOVÉHO HRANIA, VYBRANÝCH DEVIANTNÝCH FAKTOROV A PERCIPOVANÉHO OHROZENIA KORONAVÍRUSOM U ADOLESCENTOV

INTERNET GAMING DISORDER IN CONNECTION TO SPECIFIC DEVIANT FACTORS AND PERCEIVED CORONAVIRUS THREAT AMONG ADOLESCENTS

Mihaliková Veronika¹, Dědová Mária²

^{1,2} Katedra psychológie, Filozofická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave
maria.dedova@gmail.com

Abstrakt: Výskumná štúdia sa zaoberá analýzou vzťahu poruchy internetového hrania a vybraných deviantných faktorov (sebapoškodzujúce, suicidálne správanie). Výskumu sa zúčastnilo 598 respondentov vo veku 16-19 rokov ($M=17,76$; $SD=1,10$). Dotazníková batéria bola tvorená: Porucha internetového hrania – skrátená verzia [IGDS9-SF - Internet Gaming Disorder Scale-Short_Form, 2015], Okashova škála suicidality [OSS – Okasha suicidality scale, 1981], Dotazník percipovaného ohrozenia koronavírusom [PCTQ – Perceived Coronavirus Threat Questionnaire, 2020], a otázka skúmajúca sebapoškodzujúce správanie. Výsledky výskumu poukázali, že suicidálne správanie je významným prediktorom úrovne poruchy internetového hrania. Signifikantný, ale slabý vzťah sa potvrdil medzi úrovňou poruchy internetového hrania a pohlavím, sebapoškodzujúcim a suicidálnym správaním, s ohrozením z Covid- 19 sa vzťah nepreukázal.

KLúčové slová: Adolescencia. Ohrozenie koronavírusom. Porucha internetového hrania. Sebapoškodzujúce správanie. Suicidálne správanie.

Abstract: The main aim of this exploratory study was investigating prevalence of internet gaming disorder among adolescents and examining level of internet gaming disorder in connection to chosen constructs during Covid-19 pandemic. In our study, there were present 598 respondents, age 16-19 ($M=17,76$; $SD=1,10$), Information was gathered via battery of methods – Internet gaming disorder scale – short form, 2015, Okasha suicidality scale, 1981 and one question investigating self-harming behavior. As a significant predictor of internet gaming disorder levels, we discovered suicidal behavior. In addition, we affirmed significant correlation between levels of internet gaming disorder and sex, suicidal and self-harming behavior, but the effects are considered weak, perceived coronavirus threat has shown no correlation.

Key words: Internet gaming disorder; Self-harming behavior; Suicidal behavior; Adolescence; Pandemic Covid-19;

Štúdia vznikla v rámci projektu Vega č. 1/05559/21 s názvom: Heterogenita depresie: Moderný, Posttraumatický a „Smiling“ podtyp depresie.

ÚVOD

Porucha internetového hrania (angl. internet gaming disorder, IGD) je definovaná ako „perzistentné a rekurentné používanie internetu pre zapojenie sa do hier, častokrát s inými hráčmi, vedúce ku klinicky signifikantnému poškodeniu, alebo distressu.“ (APA, 2013, s. 795). Podľa Kinga

a Delfabbra (2017), porucha internetového hrania sa odvoláva na online hranie konzistentné s klinickými pozorovaniami, kedy väčšina prípadov zahŕňa online hranie a zároveň tiež zahŕňa offline hráčske správanie. Pojem internet gaming disorder (ďalej IGD) sa v slovenskej a českej terminológii objavuje ako „porucha hrania internetových hier, závislosť na hraní internetových hier, závislosť na hraní počítačových hier, závislosť na digitálnych hrách“ (Suchá et al., 2018). Autori (Saunders et al., 2017; Petry, 2016; First, 2014) zhodne tvrdia, že ide o behaviorálnu poruchu, pričom sú narušené behaviorálne vzorce v oblasti osobnej, rodinnej, sociálnej, edukačnej, pracovnej a iných dôležitých oblastiach fungovania. Tieto črty a vzorce online hrania sú normálne evidentné počas doby najmenej 12 mesiacov, aby porucha mohla byť diagnostikovaná (King, Delfabbro, 2017).

Analýza prevalencie poruchy internetového hrania poukazuje na rôzne výsledky. V Holandsku možno konštatovať jemný nárast prevalencie na úroveň 1,3% (Haagsma, Pieterse, Peter, 2012); rovnako aj práca Van Rooija et al. (2011; 2014), ktorí preukázali 1,5% prevalenciu. Práca Müllera et al. (2014; 2015) sa zamerala na európske krajiny, pričom najvyššiu prevalenciu mali v Grécku (2,6%) a Poľsku (2,1%), najnižšia prevalencia poruchy internetového hrania bola v Španielsku (0,6%), čo je zhodne s prácou Rhoa et al. (2017).

Do roku 2012 existoval online priestor a sociálne siete bez výraznej cenzúry, kedy bolo *sebapoškodzovanie* na internete verejne dostupné. Chaney (2017) uvádza, že od roku 2012 sociálne siete nastavili tzv. „komunitné štandardy“, ktoré zakazujú akýkoľvek obsah navádzajúci na samovraždu či sebapoškodzovanie, automutilácie. Výsledky Klonskeho et al. (2014) naznačujú nové a vysoko účinné metódy samovraždy a sebapoškodzovania, ktoré boli ovplyvnené vyhľadávaním na internete. Autori Evren et al. (2020) a Guo et al. (2018) preukázali, že s narastajúcou intenzitou symptómov IGD sa objavuje aj nie život ohrozujúce sebapoškodzujúce správanie u adolescentov. Yu et al. (2020) preukázali významný vzťah medzi nespavosťou, depresivitou, výskytom suicidálnych myšlienok vo vzťahu k poruche internetového hrania, kedy s objavením závažnejších symptómov IGD sa častejšie objavovali *suicidálne myšlienky*. K zhodným záverom prišli aj Pan a Yeh (2018), ktorí identifikovali suicidálne a sebapoškodzujúce správanie ako dôsledok dlhodobej nedostatočnej úrovne životnej spokojnosti, ktorú následne adolescenti transformovali do IGD a až terciárne sa objavilo sebapoškodzujúce a suicidálne správanie. Ohm et al. (2014) súhlasne preukázali pozitívny vzťah medzi IGD a sebapoškodzujúcim a suicidálnym správaním. Práca Valenciano-Mendozu et al. (2021) preukázala, že vzťah medzi IGD a suicidálnym zmýšľaním je tretím najsilnejším a najpočetnejším v rámci behaviorálnych porúch, po gamblovacej poruche a poruche nakupovania.

Počas objavenia pandémie Covid-19 sa adolescenti ocitli uzatvorení doma a presunuli sa z vonkajšieho prostredia do online sveta. Teng et al. (2021) zistili, že adolescenti vnímali výraznejšie

ohrozenie koronavírusom a ako copingovú stratégiu na zníženie miery percipovaného ohrozenia sa utiekali práve do hrania online hier, ktoré v niektorých prípadoch prerástli až do poruchy internetového hrania. Pallavicini et al. (2022) preukázali zhodné výsledky, významný únik do herného sveta sa objavoval v prvých vlnách pandémie a pôsobil ako copingová stratégia voči negatívnym emóciám a prejavom, ako sú úzkostné, depresívne, či pocity osamelosti. Percipované ohrozenie pandemiou Covid-19 sa ukázalo ako modifikujúci faktor sebapoškodzujúceho a suicidálneho správania a negatívne ovplyvňuje duševné zdravie človeka (Vos, 2020).

Výskumný cieľ

Cieľom výskumnej štúdie je analýza:

- (a) miery prevalencie poruchy internetového hrania u adolescentov
- (b) vzťahu úrovne poruchy internetového hrania a deviantných faktorov u adolescentov počas Covid-19
- (c) vzťahu úrovne poruchy internetového hrania a miery percipovaného ohrozenia koronavírusom u adolescentov počas Covid-19
- (d) predikcie úrovne poruchy internetového hrania vzhľadom na deviantné faktory (suicidálne a sebapoškodzujúce správanie)

Výskumné hypotézy a otázky

Na základe výskumného cieľa sme si stanovili nasledujúce výskumné hypotézy:

H1 Predpokladáme, že existuje pozitívny vzťah medzi úrovňou poruchy internetového hrania a deviantnými faktormi u adolescentov.

H2 Predpokladáme, že existuje pozitívny vzťah medzi úrovňou poruchy internetového hrania a úrovňou percipovaného ohrozenia koronavírusom u adolescentov.

O1 Ako deviantné faktory, sebapoškodzujúce a suicidálne správanie, predikujú úroveň poruchy internetového hrania?

METÓDA

Výskumný súbor

Výskumný súbor pozostával z 598 respondentov ($M=17,76$; $SD=1,10$), ktorí boli oslovení prostredníctvom online dotazníku či v papierovej verzii. V rámci pohlavia náš súbor obsahoval 487 žien ($M=17,80$; $SD=1,11$) a 111 mužov ($M=17,57$; $SD=1,04$). Respondenti potvrdili svoju účasť prostredníctvom informovaného súhlasu. Zber dát prebiehal kombinovane osobne a on-line formou.

Procedúra

Dotazníky boli zbierané od januára 2022 do marca 2022. Etické schválenia bolo udelené Etickou komisiou TU uznesením č. 3/2022. Výskum sa uskutočnil na základe Helsinskej deklarácie. Účasť

na výskume bola anonymná, dobrovoľná a respondenti mohli ukončiť výskum v ktorejkoľvek fáze bez akýchkoľvek následkov. Po vyplnení dotazníka bol poskytnutý priestor na kladenie otázok prostredníctvom emailovej komunikácie.

Metódy výskumu

Škála poruchy internetového hrania (IGDS9-SF; Pontes et al., 2015). Na meranie úrovne poruchy internetového hrania bola použitá škála Internet Gaming Disorder Scale-Short-Form, v preklade Škála poruchy internetového hrania, skrátaná verzia, ktorú vytvorili Pontes et al. (2015). Dotazník bol skonštruovaný na základe diagnostických kritérií poruchy internetového hrania v DSM-5 (APA, 2013). Ide o jednodimenzionálny nástroj, ktorý obsahuje všetkých 9 diagnostických kritérií poruchy internetového hrania. Respondenti odpovedajú na Likertovej 5-bodovej škále, ktorá variuje od 1-Nikdy po 5-Veľmi často. Poon et al. (2021) potvrdili vnútornú konzistenciu škály $\alpha=0,87$.

Okashova škála suicidality (OSS, Okasha et al., 1981). Na meranie úrovne suicidálneho a sebapoškodzujúceho správania bola použitá Okashova škála suicidality (Okasha suicidal scale). Táto jednodimenzionálna škála obsahuje 4 položky, ktorých skórovanie je na Likertovej 4-bodovej škále. Škála má adekvátnu vnútornú konzistenciu ($\alpha=0,85$) a je určená pre širokú populáciu.

Dotazník percipovaného ohrozenia koronavírusom (PCTQ, Conway et al., 2020). Mieru percipovaného ohrozenia koronavírusom sme merali dotazníkom percipovaného ohrozenia koronavírusom, ktorý pozostáva zo 6 otázok na Likertovej škále od 1 (vôbec neplatí) po 7 (úplne platí pre mňa) pred úpravou, bola vylúčená položka 3(„Nebojím sa koronavírusu.“), pretože výrazne znižovala hodnotu Cronbachovej alfy, ktorá po úprave bola postačujúca ($\alpha=0,79$).

Sebapoškodzujúce správanie. Sebapoškodzujúce správanie bolo skúmané prostredníctvom jednej, ktorá skúmala frekvenciu („Ublížil/a si si po dobu posledných 12 mesiacov zámerne?“).

VÝSLEDKY

Jedným z cieľov výskumu bola analýza prevalencie poruchy internetového hrania u adolescentov. Na základe vymedzených kritérií DSM-5 sme odhalili 5,38% (N=34) adolescentov vykazujúcich poruchu internetového hrania (Tab. 1). Z uvedeného počtu bolo 52,9 % žien a 47,1 % mužov.

Tab.1 Prevalencia poruchy internetového hrania vo vzorke

Charakteristika	Prevalencia		Celkové skóre	
	n	%	n	%
Porucha*			35	5,85
Muž	22	62,86		
Žena	13	37,14		
Normálne skóre*			598	94,15
Muž	111	18,6		
Žena	487	81,4		

*Poznámka: úroveň poruchy deklarovaná získaním skóre $n \geq 25$; normálne skóre deklarované ako $n < 25$

V hypotéze H1 sme predpokladali, že: „Existuje pozitívny vzťah medzi úrovňou poruchy internetového hrania a deviantnými faktormi u adolescentov“. Výsledky výskumu potvrdili pozitívny signifikantný vzťah medzi úrovňou poruchy internetového hrania a úrovňou suicidálneho správania slabého efektu ($r=0,148$; $p<0,001$) a pri skúmaní vzťahu úrovne poruchy internetového hrania so sebapoškodzujúcim správaním poukázala na signifikantný, pozitívny vzťah slabého efektu ($r=0,166$; $p<0,001$). (Tab. 2).

Ďalším cieľom výskumu bolo analýza vzťahu medzi úrovňou percipovaného ohrozenia koronavírusom a poruchy internetového hrania. Formulovali sme hypotézu H2 „Predpokladáme, že existuje pozitívny vzťah medzi úrovňou poruchy internetového hrania a miery percipovaného ohrozenia koronavírusom“. Na základe analýzy možno konštatovať (Tab. 2), že percipované ohrozenie z Covid-19 nepreukázalo sigifikantnú koreláciu s úrovňou poruchy internetového hrania u adolescentov ($p>0,05$).

Tab.2 Deskriptívna štatistika a korelačná analýza premenných

Premenné (N=598)	M	SD	1	2	3	4
1 Internet gaming disorder	12,418	5,487	-			
2 Suicidálne správanie	7,174	3,162	,148***	-		
3 Sebapoškodzujúce správanie	1,420	0,832	,166*	,489***	-	
4 Percipované ohrozenie	16,420	6,940	-,062	,086*	,019	-

Hladiny signifikancie: * $p<,05$ ** $p<,005$ *** $p<,001$

Následne analyzované suicidálne a sebapoškodzujúce správanie ako prediktory úrovne poruchy internetového hrania. Stanovili sme si výskumnú otázku O1 „Ako deviatné faktory, sebapoškodzujúce a suicidálne správanie, predikujú úroveň poruchy internetového hrania“.

Prostredníctvom lineárnej regresnej analýzy sme preukázali, že celková variancia predikcie je 2,6%, kde je celá variancia vysvetlená prostredníctvom suicidálneho správania (Tab.3), čo naznačuje, že suicidálne správanie môže fungovať ako prediktor poruchy internetového hrania, avšak vyskytujú sa aj ďalšie premenné, ktoré pomáhajú vysvetliť túto varianciu.

Tab. 3 Regresná analýza úrovne IGD

Prediktor	Estimate	SE	95% CI		p
			LL	UL	
Intercept	10,399	,559	9,301	11,497	<,0001
Suicidálne správanie	,181	,087	,009	,535	<,05
Sebapoškodzujúce správanie	,510	,331	-,140	1,160	,0760

Hladina signifikancie * $p < 0,05$

DISKUSIA

Výsledky nášho výskumu preukázali 5,85% výskytu poruchy internetového hrania. Adolescenti spĺňali 5 z 9 kritérií maximálnej hodnoty, t.j. minimálne 25 bodov zo 45. Čo sa týka prevalencie, preukázali sme prevalenciu vyššiu ako autori Müller et al. (2014; 2015), ktorí sa zaoberali prevalenciou poruchy internetového hrania v európskych krajinách, náš výskum preukázal viac ako dvojnásobne vyššiu prevalenciu poruchy internetového hrania v populácií adolescentov.

Naším ďalším cieľom práce bolo preskúmanie úrovne poruchy internetového hrania v súvislosti so sebapoškodzujúcim a suicidálnym správaním. Predpokladali sme signifikantný pozitívny vzťah medzi úrovňou poruchy internetového hrania a úrovňou suicidálneho a sebapoškodzujúceho správania. V rámci kvantitatívnej analýzy sme v oboch prípadoch preukázali signifikantný pozitívny vzťah, čím sme potvrdili hypotézy a teda naše závery sú zhodné so závermi autorov (Brazendale et al., 2017; Evren et al., 2020). Brazendale et al. (2017) vo svojej práci preukázali, že depresívne symptómy, vrátane suicidálnej ideácie sa objavovali častejšie u respondentov, ktorí trávili kvantum času v sede, napr. v práci za notebookom, či pri hraní hier. Výsledky našej práce považujeme za zhodné, vzhľadom na kvantum času v sede, ktoré ilustrujú práve diagnostické jednotky IGD a signifikantným pozitívnym vzťahom medzi úrovňou IGD a suicidálnym správaním, ktorého úsekom je práve suicidálna ideácia. Evren et al. (2020) naznačujú, že depresivita, úzkosť, neuroticizmus a závažnosť symptómov IGD môžu zvyšovať riziko výskytu sebapoškodzujúceho správania u dospelých.

Naša prvá výskumná otázka sa zaoberala predikciou poruchy internetového hrania. V rámci hierarchickej regresnej analýzy sme preukázali celkovú varianciu na úrovni 4,6%, pričom celá táto variancia bola vysvetlená práve suicidálnym správaním a sebapoškodzujúce správanie nepreukázalo žiaden prediktívny efekt. Na základe tohto teda môžeme predpokladať, že jednotlivci, ktorí vykazujú vyššiu úroveň IGD, príp. patologickú úroveň sa môžu častejšie potýkať so suicidálnym správaním, suicidálnou ideáciou. Vzhľadom na mieru variancie však musíme brať do úvahy skutočnosť, že existujú ďalšie faktory, ktoré výrazne predikujú IGD. Sebapoškodzujúce správanie sa nepreukázalo ako signifikantný prediktor, a teda môžeme predpokladať, že sebapoškodzujúce správanie súvisí s poruchou internetového hrania, avšak ho nepredikuje, existuje šanca, že porucha

internetového hrania predikuje sebapoškodzujúce správanie, a teda nami skúmaná predikcia funguje invertovane.

ZÁVER

Vzhľadom na naše zistenia môžeme predpokladať, že sebapoškodzujúce i suicidálne správanie pozitívne koreluje so závažnosťou symptómov IGD, avšak je podstatné podotknúť, že uvedené hodnoty s vysokou pravdepodobnosťou naznačujú efekt tohto vzťahu, no pre plnú konfirmáciu je potrebné ďalšie skúmanie problematiky. Vzhľadom na veľkosť a rozloženie súboru v záležitosti veku a pohlavnej početnosti považujeme za limitujúce naše dáta a odporúčame ďalej skúmať túto problematiku. Vychádzajúc z obdobia zberu dát predpokladáme, že IGD sa objavuje častejšie v našej populácii ako pred pandémiou, čo naznačuje aj nárast prevalencie takmer na dvojnásobok oproti okolitým európskym krajinám. Považujeme za adekvátne venovať sa adolescentom nielen v oblasti suicidálneho a sebapoškodzujúceho správania, ale potrebu inklúzie aj novších behaviorálnych závislostí, ako je IGD.

LITERATÚRA

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Association.

Andreassen, C. S., Billieux, J., Griffiths, M. D., Kuss, D. J., Demetrovics, Z., Mazzoni, E., & Pallesen, S. (2016). The relationship between addictive use of social media and video games and symptoms of psychiatric disorders: A large-scale cross-sectional study. *Psychology of Addictive Behaviors, 30*(2), 252–262. <https://doi.org/10.1037/adb0000160>

Brazendale, K., Drenowatz, C., Falck, R. S., Randel, A. B., Hoffmeyer, J. D., Hand, G. A., Burgess, S., & Blair, S. N. (2017). Depressive Symptoms Are Positively Associated with Time Spent Sedentary in Healthy Young US Adults. *Progress in Preventive Medicine, 2*(2), e0004. <https://doi.org/10.1097/pp9.0000000000000004>

Chaney, S. (2017). *Psyche on the skin : a history of self-harm*. Reaktion Books Ltd.

Evren, C., Evren, B., Dalbudak, E., Topcu, M., & Kutlu, N. (2020). Relationship of Internet gaming disorder symptom severity with non-suicidal self-injury among young adults. *Dusunen Adam: The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*. <https://doi.org/10.14744/dajpns.2019.00063>

First, M. B. (2014). *DSM-5 handbook of differential diagnosis*. American Psychiatric Association.

Guo, L., Luo, M., Wang, W.-X., Huang, G.-L., Xu, Y., Gao, X., Lu, C.-Y., & Zhang, W.-H. (2018). Association between problematic Internet use, sleep disturbance, and suicidal behavior in Chinese adolescents. *Journal of Behavioral Addictions, 7*(4), 965–975. <https://doi.org/10.1556/2006.7.2018.115>

Haagsma, M. C., Pieterse, M. E., & Peters, O. (2012). The Prevalence of Problematic Video Gamers in The Netherlands. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 15*(3), 162–168. <https://doi.org/10.1089/cyber.2011.0248>

- King, D. L., & Delfabbro, P. H. (2017). *Internet gaming disorder : theory, assessment, treatment, and prevention*. Elsevier.
- Klonsky, E. D., & May, A. M. (2013). Differentiating Suicide Attempters from Suicide Ideators: A Critical Frontier for Suicidology Research. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, *44*(1), 1–5. <https://doi.org/10.1111/sltb.12068>
- Müller, K. W., Beutel, M. E., Egloff, B., & Wölfling, K. (2014). Investigating Risk Factors for Internet Gaming Disorder: A Comparison of Patients with Addictive Gaming, Pathological Gamblers and Healthy Controls regarding the Big Five Personality Traits. *European Addiction Research*, *20*(3), 129–136. <https://doi.org/10.1159/000355832>
- Müller, K. W., Janikian, M., Dreier, M., Wölfling, K., Beutel, M. E., Tzavara, C., Richardson, C., & Tsitsika, A. (2014). Regular gaming behavior and internet gaming disorder in European adolescents: results from a cross-national representative survey of prevalence, predictors, and psychopathological correlates. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *24*(5), 565–574. <https://doi.org/10.1007/s00787-014-0611-2>
- Ohm, H.-S., Cho, M. J., Hong, J. P., Hahm, B.-J., Chung, I.-W., Ahn, J.-H., Jeon, H. J., Seong, S. J., Park, J.-H., & Lee, D.-W. (2014). The Differences of Suicidal Behavior, Stress, Internet Gaming Disorder-Related Symptoms and Personality Traits between Internet Game Overusers and General Users. *Journal of Korean Neuropsychiatric Association*, *53*(6), 402. <https://doi.org/10.4306/jknpa.2014.53.6.402>
- Pallavicini, F., Pepe, A., & Mantovani, F. (2022). The effects of playing video games on stress, anxiety, depression, loneliness, and gaming disorder during the early stages of the COVID-19 pandemic: PRISMA systematic review. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *25*(6), 334-354. <https://doi.org/10.1080/10550887.2021.1897064>
- Pan, P.-Y., & Yeh, C.-B. (2018). Internet Addiction among Adolescents May Predict Self-Harm/Suicidal Behavior: A Prospective Study. *The Journal of Pediatrics*, *197*, 262–267. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2018.01.046>
- Petry, N. M. (2016). *Behavioral addictions : DSM-5 and beyond*. Oxford University Press.
- Pontes, H. M., & Griffiths, M. D. (2015). Measuring DSM-5 internet gaming disorder: Development and validation of a short psychometric scale. *Computers in Human Behavior*, *45*, 137–143. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.12.006>
- Poon, L. Y. J., Tsang, H. W. H., Chan, T. Y. J., Man, S. W. T., Ng, L. Y., Wong, Y. L. E., Lin, C.-Y., Chien, C.-W., Griffiths, M. D., Pontes, H. M., & Pakpour, A. H. (2021). Psychometric Properties of the Internet Gaming Disorder Scale–Short-Form (IGDS9-SF): Systematic Review. *Journal of Medical Internet Research*, *23*(10), e26821. <https://doi.org/10.2196/26821>
- Rho, M., Lee, H., Lee, T.-H., Cho, H., Jung, D., Kim, D.-J., & Choi, I. (2017). Risk Factors for Internet Gaming Disorder: Psychological Factors and Internet Gaming Characteristics. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *15*(1), 40. <https://doi.org/10.3390/ijerph15010040>
- Saunders, J. B., Hao, W., Long, J., King, D. L., Mann, K., Fauth-Bühler, M., Rumpf, H.-J., Bowden-Jones, H., Rahimi-Movaghar, A., Chung, T., Chan, E., Bahar, N., Achab, S., Lee, H. K., Potenza, M., Petry, N., Spritzer, D., Ambekar, A., Derevensky, J., & Griffiths, M. D. (2017). Gaming disorder: Its delineation as an important condition for diagnosis, management, and prevention. *Journal of Behavioral Addictions*, *6*(3), 271–279. <https://doi.org/10.1556/2006.6.2017.039>

- Suchá, J., Dolejš, M., Pipová, H., Maierová, E., & Panajotis Cakirpaloglu. (2018). *Hraní digitálních her českými adolescenty*. Univerzita Palackého, Olomouc.
- Teng, Z., Pontes, H. M., Nie, Q., Griffiths, M. D., & Guo, C. (2021). Depression and anxiety symptoms associated with internet gaming disorder before and during the COVID-19 pandemic: A longitudinal study. *Journal of Behavioral Addictions, 10*(1), 169-180. <https://doi.org/10.1556/2006.2021.00016>
- Valenciano-Mendoza, E., Fernández-Aranda, F., Granero, R., Gómez-Peña, M., Moragas, L., Mora-Maltas, B., Håkansson, A., Menchón, J. M., & Jiménez-Murcia, S. (2021). Prevalence of Suicidal Behavior and Associated Clinical Correlates in Patients with Behavioral Addictions. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(21), 11085. <https://doi.org/10.3390/ijerph182111085>
- Van Rooij, A. J., Schoenmakers, T. M., Vermulst, A. A., Van Den Eijnden, R. J. J. M., & Van De Mheen, D. (2010). Online video game addiction: identification of addicted adolescent gamers. *Addiction, 106*(1), 205–212. <https://doi.org/10.1111/j.1360-0443.2010.03104.x>
- Van Rooij, A., & Prause, N. (2014). A critical review of “Internet addiction” criteria with suggestions for the future. *Journal of Behavioral Addictions, 3*(4), 203–213. <https://doi.org/10.1556/jba.3.2014.4.1>
- VOS, J. (2020). *The psychology of Covid-19 Building Resilience for Future Pandemics* (1.ed.). Sage Publications, California.
- Yu, Y., Peng, L., Mo, P. K. H., Yang, X., Cai, Y., Ma, L., She, R., & Lau, J. T. F. (2022). Association between relationship adaptation and Internet gaming disorder among first-year secondary school students in China: Mediation effects via social support and loneliness. *Addictive Behaviors, 125*, 107166. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2021.107166>

ODRAZ PANDÉMIE COVID-19 V DUŠEVNOM ZDRAVÍ ŠTUDENTOV VYSOKÝCH ŠKÔL

REFLECTION OF THE COVID-19 PANDEMIC IN THE MENTAL HEALTH OF UNIVERSITY STUDENTS

Katarína Hannelová¹, Tamara Jenčová²

^{1,2} Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola, Bratislava

katarina.hannelova@paneurouni.com

Abstrakt: Cieľom výskumu bolo objasniť prežívanie pandémie COVID-19 u vysokoškolských študentov a preskúmať vzťahy medzi prežívaním pandémie a štruktúrou osobnosti. 633 študentom vysokých škôl na Slovensku bol administrovaný Dotazník prežívania pandémie a NEO päťfaktorový osobnostný inventár NEO-FFI. Potvrdil sa stredne silný pozitívny vzťah medzi zmenami v prežívaní a neurotizmom. Ďalej boli identifikované slabé pozitívne korelácie medzi behaviorálnymi zmenami a neurotizmom a tiež medzi prežívaním pandémie a otvorenosťou voči skúsenosti. Slabý negatívny vzťah bol zistený medzi prežívaním pandémie a svedomitosťou. Výsledky obohacujú vedecké poznatky o skúmaných javoch a zároveň ich možno využiť pre efektívnu intervenciu v starostlivosti o duševné zdravie študentov vysokých škôl.

Keľúčovú slovú: duševné zdravie, COVID-19, prežívanie pandémie, štruktúra osobnosti, vysokoškolskú študenti.

Abstract: The aim of the study was to evaluate the COVID-19 pandemic perception of university students and to examine its relationship with personality structure. Altogether 633 university students (313 males and 320 females) from Slovakia completed The COVID-19 Pandemic Perception Scale and the NEO Five-Factor Inventory. There was found out that pandemic perception is in a moderate positive relationship with neuroticism. Weak positive correlations were identified between behavioural changes in pandemic and neuroticism and between pandemic perception and openness. Pandemic perception was in negative weak relationship with conscientiousness. Presented findings contribute to scientific knowledge as well as to effective intervention in the mental health care for university students.

Key words: mental health, COVID-19, pandemic perception, personality structure, university students.

ÚVOD

Prežívanie pandémie a psychické zdravie

Pandémia COVID-19 priniesla ľuďom na celom svete okrem zdravotných ťažkostí a následkov aj prežívanie psychosociálnych problémov. Nástup pandémie vyvolával neistotu a úzkosť z pocitu ohrozenia závažným ochorením. Protipandemické opatrenia tiež viedli k obavám a ich pôsobenie na duševnú pohodu bolo negatívne. Vnímanie situácie, samozrejme, mohlo byť individuálne veľmi odlišné vzhľadom na osobnostné charakteristiky, ako aj v dôsledku špecifických znakov v danej spoločnosti.

Šírenie ochorenia COVID-19 negatívne poznačilo duševné zdravie ľudí vo všetkých vekových kategóriách, pričom následky tejto krízy duševného zdravia pretrvávajú dlhodobo aj po odznení vrcholu pandémie. Duševné zdravie v zhode s World Health Organization (2022) môžeme vymedziť ako stav fyzickej, duševnej a sociálnej pohody, v ktorom sa človek dokáže vyrovnáť s bežným životným stresom, dokáže vykonávať produktívnu prácu a byť prínosným pre svoju komunitu.

Poznatky o psychologických dôsledkoch epidémií a s nimi súvisiacimi opatreniami boli k dispozícii už pred pandemiou COVID-19 v súvislosti s ochoreniami MERS a SARS, napríklad prejavy posttraumatickej stresovej poruchy u zdravotníckych pracovníkov, zvýšená nespavosť, prežívanie úzkosti, depresívna symptomatológia (Torales et al., 2020), zvýšené riziko vzniku duševných porúch ako dôsledok sociálnej izolácie kvôli opatreniam proti šíreniu nákazy (Hawryluck et al., 2004).

Prežívanie pandémie v kontexte osobnostných charakteristík

V predikcii správania človeka sú významným faktorom osobnostné charakteristiky. Variabilita spôsobu vnímania tých istých situácií u ľudí s odlišnou osobnostnou štruktúrou sa prejavuje v prežívaní, v postojoch aj v prejavoch správania. V rámci piatich faktorov osobnosti sa vzťahy s prežívaním pandémie prejavujú rôzne.

Čo sa týka neurotizmu, uvádza sa jeho súvis s obavami a úzkosťou (Al-Omiri et al., 2021) a tiež s negatívnymi ukazovateľmi psychického prežívania a s intenzívnejším vnímaním stresu (Liu et al., 2021).

Pre extraverziu, otvorenosť voči skúsenosti, prívetivosť a svedomitosť podľa Al-Omiri et al. (2021) platí spojenie s akceptovaním protipandemických opatrení a zároveň nižšia miera strachu a obáv z negatívnych vplyvov ochorenia COVID-19.

Výskumy priniesli aj zistenia, že niektoré faktory osobnosti sa môžu spájať s odlišnými formami prežívania pandémie. Napríklad jedinci s vyššou mierou extravenzie sú pred stresom chránení tým, že spontánne vyhľadávajú sociálnu oporu. Avšak počas pandémie sa ich prežívanie môže skomplikovať, pretože v situácii obmedzenia sociálnych kontaktov sa dostávajú do väčšieho stresu (Bellintier et al., 2021, Kocjan et al., 2021). Otvorenosť voči skúsenosti na jednej strane súvisí s vyššou ochotou prijímať protipandemické opatrenia, ale ľahko privedie jedinca aj k tolerovaniu konšpiračných teórií (Volk et al., 2021). Prívetivosť sa prejavuje v tendencii k altruistickému správaniu, v tendencii zaujímať sa o potreby a prežívanie iných ľudí, preto prívetivosť uľahčuje vyrovnávanie sa so sociálnou izoláciou a s obmedzeniami života počas pandémie. Zároveň však môže viesť aj k negatívnemu prežívaniu v dôsledku vnímavosti na utrpenie iných (Proto & Zhang, 2021). Svedomitosť je na jednej strane vo vzťahu s lepším zvládaním negatívneho prežívania, ale

zároveň môže prežívanie komplikovať frustráciou z toho, že v čase pandémie jedinec nemôže realizovať svoje svedomito pripravené ambiciózne plány (Proto & Zhang, 2021).

Cieľ výskumu

Aj keď vysokoškolskí študenti nepatrili do rizikových skupín v súvislosti s ohrozením zdravia v dôsledku ochorenia COVID-19, tiež sa museli relatívne dlhé obdobie prispôbovať zmenám a prežívať v svojom študijnom spôsobe života aj rôzne obavy o zdravie svoje či svojich blízkych. V štúdií Quintiliani et al. (2021) väčšina univerzitných študentov uviedla v súvislosti s pandemiou COVID-19 zhoršenie pozornosti, ťažkosti so štúdiom a následne zvýšené prežívanie stresu a obáv. Poznatky o dôsledkoch prežívania pandemickej situácie sú aj v skupine vysokoškolákov potrebné, pritom boli zatiaľ málo preskúmané. Preto sme sa rozhodli venovať sa tejto téme a zaoberať sa vzťahmi medzi prežívaním pandémie a osobnostnou štruktúrou študentov vysokých škôl na Slovensku. Pri zisťovaní prežívania pandémie sme vychádzali z koncepcie Al-Omiri (2021) so zameraním na štyri dimenzie prežívania pandémie: zmeny v psychickom prežívaní, behaviorálne zmeny, strach a postoje. Pri vymedzení štruktúry osobnostných charakteristík sme využili 5-faktorovú teóriu osobnosti s faktormi neurotizmus, extravézia, otvorenosť voči skúsenosti, prívetivosť a svedomitosť (Hřebíčková, 2011).

Cieľom výskumu prezentovaného v tomto príspevku bola analýza prežívania pandémie v kontexte osobnostných charakteristík študentov vysokých škôl na Slovensku. Vzhľadom na to, že v dostupných štúdiách sú nami sledované vzťahy interpretované nejednoznačne, náš výskumný plán má exploračný charakter. Zamerali sme sa na hľadanie odpovedí na výskumné otázky o vzťahu dimenzií prežívania pandémie a faktorov osobnosti.

METÓDA

Výskumu sa zúčastnilo 633 vysokoškolských študentov, z toho bolo 313 mužov (49,4%) a 320 žien (50,6%). Vek participantov sa pohyboval od 18 do 52 rokov, priemerný vek bol 21,9 rokov (SD=3,22). Podľa národného členenia skupín odborov (MŠVVaŠ SR, 2018) bolo študijné zameranie participantov najčastejšie technické (53,9%), nasledovalo zameranie zdravotnícke (25,6%) a spoločenské vedy (19,9%). Minimálne zastúpenie mali študenti prírodovedeckého a umeleckého zamerania (po 0,3%). Z celej vzorky participantov ochorenie covid-19 prekonalo 246 študentov (38,9%).

Zber dát prebiehal prostredníctvom online dotazníka v mesiacoch december 2021 – február 2022. Oslovené boli všetky verejné vysoké školy na Slovensku s vyučovacím jazykom slovenským prostredníctvom študijných oddelení. Participantí boli pred vyplnením dotazníka informovaní o dobrovoľnosti, anonymite a zámere výskumu.

Dotazník prežívania pandémie bol zostavený na základe štúdie Al-Omiri et al. (2021). Je v ňom 27 položiek s 5-stupňovou Likertovou škálou. V dimenzii *Zmeny v psychickom prežívaní* bolo 7 položiek zameraných na depresívne a úzkostné pocity, stres, osamelosť, problémy s pozornosťou, hnev a únavu z online priestoru. Dimenzia *Behaviorálne zmeny* mala 7 položiek, ktoré sa týkali zmeny rutiny, obmedzenia cestovania a kontaktov s ľuďmi a zmien v hygienických návykoch. Dimenzia *Strach* obsahovala 6 položiek týkajúcich sa obáv o zdravie svoje a svojej rodiny, hrozby izolácie a ekonomických dopadov. Pre dimenziu *Postoje* bolo vyčlenených 7 položiek k téme očkovania a protipandemických opatrení. V rámci predvýskumu bola reliabilita dimenzií dotazníka uspokojivá, keď hodnoty Cronbach α sa pohybovali medzi ,62 pre *Behaviorálne zmeny* po ,88 pre *Zmeny v psychickom prežívaní*. Na výskumnej vzorke vyšli hodnoty koeficientu α nižšie, ale pre výskumné účely ich možno považovať za akceptovateľné (od ,57 pre *Strach* po ,86 pre *Zmeny v prežívaní*).

Na zisťovanie osobnostných charakteristík bol administrovaný NEO päťfaktorový osobnostný inventár NEO-FFI (Ruisel, Halama, 2007). Dotazník má 60 položiek s 5-bodovou Likertovou škálou, pre každú dimenziu je 12 položiek. Autori slovenskej verzie uvádzajú vysokú mieru reliability pre jednotlivé dimenzie (,76 - ,83). V našom výskume boli hodnoty reliability uspokojivé (od ,63 pre Otvorenosť voči skúsenosti do ,86 pre Svedomitosť).

Z dôvodu nie normálneho rozloženia dát sme na overenie sily vzťahov použili výpočet Spearmanovho koeficientu poradovej korelácie.

VÝSLEDKY

Údaje z deskripcie odpovedí v dotazníku Prežívanie pandémie sú v tabuľke 1. Výsledky naznačili najvyššie hodnoty v dimenziách *Zmeny v prežívaní* a *Behaviorálne zmeny*, najnižšie bolo skóre v dimenzii *Strach*.

Tabuľka 1: Deskriptívna štatistika dotazníka prežívania pandémie

	M	Mdn	SD	Min	Max
Zmeny v prežívaní	22,15	22	7,29	7	35
Behaviorálne zmeny	22,29	22	5,06	7	34
Strach	15,39	16	3,93	5	25
Postoje	21,76	23	5,30	7	30

Frekvenčná analýza odpovedí v jednotlivých položkách dimenzie *Zmeny v prežívaní* poukázala na najčastejšiu voľbu súhlasu s položkami, že počas pandémie študenti prežívali únavu z „online života“ (60%) a že sa cítia osamelejšie (49%). V dimenzii *Behaviorálne zmeny* sa 68% študentov vyjadrilo, že sa im zmenila denná rutina a že si častejšie umývajú a dezinfikujú ruky. Zároveň až

74% študentov uviedlo, že si nerobia zásoby liekov a potravín. V dimenzii *Strach* sa najčastejší súhlas vyskytol s položkou strachu o zdravie svoje a svojich blízkych (80%), v nižšej miere boli súhlasné odpovede o strachu z ekonomických dopadov pandémie (53%). Pre dimenziu *Postoje* bol najsilnejšie zastúpený súhlas s nosením rúšok (70%) a s očkovaním (67%).

Výsledky dotazníka NEO-FFI sú v tabuľke 2. Najvyššie hodnoty dosahovali účastníci v dimenziách Svedomitosť, Otvorenosť voči skúsenosti a Prívetivosť.

Tabuľka 2: Deskriptívna štatistika dotazníka NEO-FFI

	M	Mdn	SD	Min	Max
Neurotizmus	25,88	30	8,66	3	48
Extraverzia	24,35	30	8,19	0	46
Otvorenosť voči skúsenosti	29,16	32	6,42	8	46
Prívetivosť	29,14	32	6,26	10	45
Svedomitosť	31,63	32	7,89	3	47

Vzťah medzi prežívaním pandémie a osobnostnými faktormi sme overovali poradovými koreláciami. Výsledky sú v tabuľke 3 a potvrdili viaceré štatisticky významné vzťahy. Z hľadiska interpretácie ich vecnej významnosti však boli mnohé z nich zanedbateľné (pod 0,10).

Tabuľka 3: Korelácie medzi dimenziami dotazníkov Prežívanie pandémie a NEO-FFI

	Zmeny v prežívaní	Behaviorálne zmeny	Strach	Postoje
Neurotizmus	,43**	,16**	,18**	,09*
Extraverzia	,09*	-,02	,01	-,09*
Otvorenosť voči skúsenosti	,14**	,09*	,01	,09*
Prívetivosť	,01	,05	,08*	,08*
Svedomitosť	-,18**	,03	-,04	-,02

*Spearmanov korelačný koeficient (rs); ** p < ,01; * p < ,05*

Najvyšší koeficient korelácie sa ukázal medzi dimenziami *Zmeny v prežívaní* a Neurotizmus, jeho hodnota $r_s = ,43$ potvrdila stredne silný pozitívny vzťah. Okrem tohto vzťahu možno ďalej poukázať na viaceré štatisticky významné vzťahy, ktoré možno charakterizovať ako vecne slabé významné v rozsahu od ,14 do ,18. Ide o pozitívny vzťah dimenzií *Behaviorálne zmeny* (,16) a *Strach* (,18) s Neurotizmom a rovnako slabý pozitívny vzťah dimenzie *Zmeny v prežívaní* s Otvorenosťou voči skúsenosti (,14). Negatívnu slabú vecne významnú koreláciu možno konštatovať pre vzťah dimenzií *Zmeny v prežívaní* a *Svedomitosť* (-,18).

DISKUSIA

V príspevku sme sa venovali téme duševného zdravia vzhľadom na prežívanie pandémie u vysokoškolských študentov. Prvým krokom bolo zmapovanie prežívania pandémie v závere 2. roku od jej nástupu. Na vzorke 633 vysokoškolákov sa potvrdilo, že po takmer dvoch rokoch protipandemických opatrení si študenti najvýraznejšie uvedomovali ťažkosti v prežívaní, konkrétne únavu z online života a osamelosť, a zmeny vo vlastnom správaní, najmä zmenu dennej rutiny a hygienických návykov. Študenti ďalej prežívali strach o zdravie svoje aj svojej rodiny, čo je v zhode so zisteniami podobných štúdií (Aristovnik et al., 2021, Soto-Sanz et al., 2021).

Dimenzie prežívania pandémie sme ďalej podrobili korelačnej analýze s faktormi osobnosti. Výsledky viedli k zisteniu vzťahov neurotizmu s prežívaním pandémie, najmä so zmenami v psychickom prežívaní. Tento výsledok podporuje vymedzenie neurotizmu v zmysle vyššieho predpokladu k negatívnemu prežívaniu a bol potvrdený aj v ďalších štúdiách (Bellingtier, 2021; Kocjan et al., 2021; Zettler et al., 2021). V rámci dimenzie neurotizmus sa potvrdil aj slabý vzťah s dimenziou behaviorálne zmeny, čo naznačuje, že so zvyšovaním prejavov neurotizmu možno očakávať aj zvýšenú tendenciu k sociálnemu dištancovaniu a zmene každodennej rutiny.

Zaujímavým výsledkom je negatívna korelácia medzi prežívaním pandémie a svedomitosťou, ktorý možno interpretovať v podobe lepšieho znášania psychického tlaku pandemickej doby pri vyššej svedomitosti. Tento vzťah interpretovali Proto a Zhang (2021) motivačnou stabilitou u ľudí s vyššou svedomitosťou a potvrdili ho aj Zettler et al. (2021).

Výsledky naznačili aj vzťah otvorenosti voči skúsenosti s prežívaním pandémie. Prikláňame sa k interpretácii podľa Proto a Zhang (2021), podľa ktorých ide o osobnostnú charakteristiku, pre ktorú je typická túžba objavovať a zažívať nové skúsenosti, ktorá však v dôsledku protipandemických opatrení len ťažko mohla byť naplnená.

K úvahám o nejednoznačných vzťahoch osobnostných charakteristík s prežívaním pandémie prispievajú aj naše zistenia v dimenzii extravertizma. Kým naše výsledky vzťah extravertizma a prežívania pandémie nepotvrdili, Al-Omiri et al. (2021) zistili, že extravertizma pozitívne súvisí s optimistickým pohľadom na problematiku pandémie a s ochotou dodržiavať opatrenia. V inej štúdií sa však extravertizma spájala s neochotou k izolácii aj s rizikovým správaním počas pandémie (Götz et al., 2021). Môžeme sa teda pridať k názorom, že extravertizma sa môže spájať s odlišnými typmi prežívania pandémie (Bellingtier et al., 2021, Kocjan et al., 2021).

Zovšeobecnenie výsledkov našich zistení je limitované viacerými okolnosťami. Jedným z limitov je Dotazník prežívania pandémie, ktorý by si vyžadoval precíznejšie overenie a vysporiadanie sa aj s tým, že nie všetky ukazovatele reliability spĺňali požadované kritériá. Ďalším limitom je spôsob zberu dát, ktorý v čase pandémie prebiehal online, ako aj zloženie výskumnej

vzorok, pretože sa nepodarilo zabezpečiť rovnomerné rozloženie účastníkov v študijných zameraniach.

Za hlavný prínos nami skúmanej témy považujeme obohatenie poznatkov v aktuálnej problematike v špecifických podmienkach života vysokoškolákov na Slovensku. Keďže sa tejto oblasti venovalo už nemálo pozornosti, sme toho názoru, že pre hlbšie objasnenie negatívnych dôsledkov pandémie pre duševné zdravie by bolo vhodné využiť metódu metaanalýzy. Z hľadiska praktických implikácií poznatky, ktoré dlhšie výskumné prístupy už priniesli, je potrebné spracovať aj v zmysle ich využitia pre cieľnú a efektívnu intervenciu v rámci starostlivosti o duševné zdravie študentov vysokých škôl.

LITERATÚRA

Al-Omiri, M. K., Alzoubi, I. A., Al Nazeh, A. A., Alomiri, A. K., Maswady, M. N., & Lynch, E. (2021). COVID-19 and Personality: A Cross-Sectional Multicenter Study of the Relationship Between Personality Factors and COVID-19-Related Impacts, Concerns, and Behaviors. *Frontiers in psychiatry*, 12, 608730. Dostupné na: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7952985/#B24>

Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N., & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 Pandemic on Life of Higher Education Students: A Global Perspective. *Sustainability*, 12(20), 8438 Dostupné na: <https://www.mdpi.com/2071-1050/12/20/8438>

Bellingtier, J.A., Mund, M. & Wrzus, C. (2021). The role of extraversion and neuroticism for experiencing stress during the third wave of the COVID-19 pandemic. *Curr Psychol* Dostupné na: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12144-021-02600-y>

Götz, F. M., Gvirtz, A., Galinsky, A. D., & Jachimowicz, J. M. (2021). How personality and policy predict pandemic behavior: Understanding sheltering-in-place in 55 countries at the onset of COVID-19. *American Psychologist*, 76(1), 39-49. Dostupné na: <https://psycnet.apa.org/fulltext/2020-76208-001.html>

Hawryluck L., Gold W.L., Robinson S., Pogorski S., Galea S., Styra R. (2004). SARS control and psychological effects of quarantine. *Emerg Infect Dis*, 10 (7), 1206-1212 Dostupné na: SARS control and psychological effects of quarantine, Toronto, Canada - PubMed (nih.gov)

Hřebíčková, M. (2011): *Pětifaktorový model v psychologii osobnosti: přístupy, diagnostika, uplatnění*. Grada.

Kocjan, G., Kavčič, T., & Avsec, A. (2021). Resilience matters: Explaining the association between personality and psychological functioning during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 21(1). Dostupné na: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1697260020300661>

Liu, S., Lithopoulos, A., Zhang, C.-Q., Garcia-Barrera, M. A., & Rhodes, R. E. (2021). Personality and perceived stress during COVID-19 pandemic: Testing the mediating role of perceived threat and efficacy. *Personality and Individual Differences*, 168, 110351. Dostupné na: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7442020/>

- MŠVVaŠ SR. (20.01.2018). *Národná klasifikácia vzdelania_ verzia V18 z 20. 01. 2018*. Získané 10. 01. 2023 z: <https://www.minedu.sk/18673-sk/studijne-a-ucebne-odbory-sauo/>
- Proto, E., & Zhang, A. (2021). Covid-19 and mental health of individuals with different personalities. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(37). Dostupné na: 58 <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34508007/>
- Quintiliani, L., Sisto, A., Vicinanza, F., Curcio, G., & Tambone, V. (2021). Resilience and psychological impact on Italian university students during COVID-19 pandemic. *Distance learning and health. Psychology, Health & Medicine*, 1–12.
- Ruisel, I., & Halama, P. (2007). *NEO päťfaktorový osobnostný inventár: podľa NEO Five Factor Inventory P. T. Costu a R. R. McCraeho*. Testcentrum-Hogrefe.
- Soto-Sanz, V., Falcó, R., Marzo, J. . et al. (2021). Socio-emotional strengths against psychopathology and suicidal ideation in fear of COVID-19. *Curr Psychol* Dostupné na: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8478370/>
- Torales, J., O’Higgins, M., Castaldelli-Maia, J. M., & Ventriglio, A. (2020). *The outbreak of COVID-19 coronavirus and its impact on global mental health*. *International Journal of Social Psychiatry*. Dostupné na: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0020764020915212>
- Volk, A. A., Brazil, K. J., Franklin-Luther, P., Dane, A. V., & Vaillancourt, T. (2021). The influence of demographics and personality on covid-19 coping in young adults. *Personality and Individual Differences*, 168, 110398. Dostupné na: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191886920305894>
- World Health Organization (2022). *Mental health*. Získané 10. 01. 2023 z: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- Zettler, I., Schild, C., Lilleholt, L., Kroencke, L., Utesch, T., Moshagen, M., Böhm, R., Back, M. D., & Geukes, K. (2021). The Role of Personality in COVID-19-Related Perceptions, Evaluations, and Behaviors: Findings Across Five Samples, Nine Traits, and 17 Criteria. *Social Psychological and Personality Science*, 13(1), 299–310. Dostupné na: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/19485506211001680>

HÚŽEVNATOSŤ DOSPIEVAJÚCICH A JEJ VZŤAH K VNÍMANÝM RODIČOVSKÝM ŠTÝLOM

GRIT OF ADOLESCENTS AND ITS RELATION TO PERCEIVED PARENTAL STYLES

Michal Čerešník¹, Miroslava Čerešníková²

¹Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola, Bratislava

²Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, Univerzita Konštantína Filozofa, Nitra

michal.ceresnik@paneurouni.com, mceresnikova@ukf.sk

Abstrakt: V príspevku prezentujeme výskumné výsledky o vzťahu medzi húževnatosťou dospelých vo veku 10 až 20 rokov a vnímaným rodičovským štýlom. Cieľom príspevku bolo porovnanie dimenzií rodičovských štýlov matky a otca vo vzťahu k miere húževnatosti, resp. vášne a vytrvalosti. Použili sme Dotazník rodičovských štýlov a Škálu húževnatosti. Dáta sme získali od 1483 dospelých priemerného veku 14.95 roka (SD = 2.62). Zastúpenie dievčat a chlapcov bolo v pomere 823:660. Výskum prebiehal na základných školách, gymnáziách a stredných odborných školách v piatich krajoch SR: Banskobystrický, Bratislavský, Nitriansky, Prešovský, Košický. Predpokladali sme, že húževnatosť a jej dimenzie sú v úzkom vzťahu s rodičovskými štýlmi rodičov dospelých. Tento všeobecný predpoklad môžeme podporiť.

KLúčové slová: húževnatosť, rodičovské štýly, dospelie

Abstract: In the paper, we present research results about the relationship between the grit of adolescents aged 10 to 20 years and the perceived parenting style. The aim of the paper was to compare the dimensions of mother's and father's parenting styles in relation to the degree of grit, resp. passion and perseverance. We used the Parenting Styles Inventory and the Grit Scale. We collected data from 1483 adolescents with an average age of 14.95 years (SD = 2.62). The representation of girls and boys was in the ratio 823:660. The research was realised in elementary schools, gymnasiums and secondary vocational schools in five regions of the Slovak Republic: Banskobystrický, Bratislavský, Nitriansky, Prešovský, Košický. We hypothesized that grit and its dimensions are closely related to parenting styles of adolescents' parents. We can support this general assumption.

Key words: grit, parental styles, adolescence

Dedikácia k projektu

Tvorba článku bola podporená projektom GAAA/2022/18 Rodičovská podpora a náročnosť a ich vzťah k húževnatosti dospelých.

ÚVOD

Vo výskumnej štúdií prinášame zistenia o húževnatosti ako osobnostnej vlastnosti, ktorá sa vzťahuje na tendenciu sledovať dlhodobé ciele s vytrvalosťou (Duckworth et al., 2007). Duckworthová et al. (2007) charakterizujú húževnatosť ako osobnostnú kvalitu, ktorá spája nadšenie, úsilie, záujem a schopnosť tvrdej práce so zameraním na dlhodobý cieľ. Spojená je aj s prekonávaním nepriaznivých okolností a zvládaním stresu.

Podľa výskumov (napr. Duckworth et al., 2007; Rimfeld et al., 2016) má blízko k faktoru svedomitosti z konceptu Big Five, ktorú môžeme charakterizovať ako samoreguláciu impulzov plánovať a sledovať ciele alebo úlohy. Iné štúdie (napr. Credé et al., 2017; Muenks et al., 2018) naznačujú, že húževnatosť sa prekrýva so svedomitosťou a inými konštruktmi súvisiacimi so sebareguláciou, sebaúčinnosťou a motiváciou, resp. angažovanosťou. Žiaden z menovaných aspektov svedomitosti však nezachytáva kombináciu vášne a vytrvalosti smerujúcu k dosahovaniu dlhodobých cieľov, ktoré charakterizujú húževnatosť (Duckworth & Quinn, 2009; Rimfeld et al., 2016).

Aj keď viaceré štúdie (Rimfeld, et al, 2016; Tucker-Drob et al., 2016) identifikujú húževnatosť ako osobnostnú vlastnosť do značnej miery determinovanú genetickými faktormi, je možné ju podporovať a budovať a môže byť ovplyvnená aj vonkajšími faktormi (Alan, Boneva, & Ertac, 2019; Duckworth et al., 2007). Jej rozvoj môže z aspektu enviromentálnych faktorov ovplyvňovať napr. nastavenie edukačného prostredia (Park et al., 2018), podpora rastového myslenia (Park et al., 2020) alebo rodičovské správanie (Howard et al., 2019).

Húževnatosť v dospievaní

Výskumné práce venujúce pozornosť obdobiu dospievania a vývinu osobnostných vlastností identifikujú prediktory úspešnosti dospievajúcich v škole a v ďalšom živote, ku ktorým patrí aj húževnatosť (Farrington et al., 2012; Dweck, Walton, & Cohen, 2014). Nás zaujíma, ako sa formuje a ako jej úroveň súvisí s rodičovským správaním.

Ako sme sa zmienili vyššie, húževnatosť sa čiastočne prekrýva s konceptom sebaúčinnosti, ktorý sa v dospievaní stáva zdrojom pozitívneho sebaobrazu a motívom ďalšej výkonnosti. Ako uvádza Čerešník (2016), sebaúčinnosť je možné chápať ako generalizované presvedčenie o súvzťažnosti vlastného správania a dianí v sebe a okolo seba, ktoré je odvodené z opakovanej skúsenosti úspechu. Úspech sa prejaví v interpretačnej rovine ako posilnenie presvedčenia „Som kompetentný/kompetentná.“. Z uvedeného vyplýva, že existuje reálny predpoklad o tom, že v prípade vysokej sebaúčinnosti dochádza k vytváraniu stabilných a relatívne nemenných presvedčení o konzistentnosti a kontrolovateľnosti sveta a seba (presvedčenia o tom, kým som a aká je moja kompetencia, ale tiež, že má zmysel dôverovať ľuďom a správať sa zodpovedne). Sebapoňatie sa jednoznačne formuje od raného detstva a odráža životnú pozíciu dieťaťa/dospievajúceho v blízkych vzťahoch. Pôsobenie blízkych vzťahov na dieťa/dospievajúceho ovplyvňuje aj osobnostné vlastnosti a sebakonštrukty.

Rodičovské správanie a výchovné štýly

Lewin (1948) popisuje štýly riadenia v malých sociálnych skupinách, ktoré platia aj pre riadenie v rodine: autokratický, liberálny a integračný, resp. demokratický. Veľmi často sa táto tradičná

klasifikácia štýlov riadenia prenáša do výchovných štýlov v rodine. Nakonečný (1995) identifikuje výchovný štýl rejektívny (v Lewinovom poňatí autokratický), liberálny a demokratický.

Baumrind (1966) v klasifikácii rodičovských výchovných štýlov vymedzuje hranice medzi autoritatívnym a autoritátorským štýlom výchovy a upozorňuje aj na odlišovanie zhovievavej a zanedbávajúcej formy v rámci liberálneho štýlu. Hoci pre obe formy je príznačná nedostatočná kontrola, rozdiel je v emočnom nastavení na dieťa. Autoritatívny výchovný štýl považuje za pozitívne pôsobiaci na formovanie osobnosti dieťaťa, spojený s prežívaním pozitívnych emócií v rodinných vzťahoch a jasne stanovenými hranicami. Toto poňatie korešponduje s Lewinovým (1948) integračným/demokratickým štýlom. Autoritátorský výchovný štýl je spojený s nadmernou prísnosťou a negatívnym prežívaním vzájomných vzťahov medzi rodičmi a dieťaťom. V klasickom vnímaní ide o štýl autokratický.

Iný pohľad na rodičovské správanie prinášajú Darlingová a Toyokawaová (1997), ktoré v rodičovskom správaní zohľadňujú podporu a náročnosť rodičov. Rozlišujú múdre rodičovstvo (kombinácia vysokej podpory a vysokej náročnosti), ľahostajné rodičovstvo (nízka podpora, nízka náročnosť), benevolentné rodičovstvo (vysoká podpora, nízka náročnosť) a autoritárske rodičovstvo (nízka podpora, vysoká náročnosť). Z tohto prístupu vyplýva, že múdre rodičovstvo je optimálnym štýlom rodičovstva.

Steinberg (2001) vo svojich výskumných zisteniach uvádza, že podporné a náročné rodičovstvo vedie k dlhodobým výhodám ich detí, ktoré by sme mohli opísať ako vyššia autonómia, vyššia výkonnosť, menej psychických porúch, menej rizikového správania. Cieľom tejto štúdie je skúmať vzťah medzi rodičovským správaním charakterizovaným dimenziou responzívnosti, podporou autonómie a náročnosťou (Darling, Toyokawa, 1997) a húževnatosťou dospelých dospelých.

METÓDY

Základný a výskumný súbor

Základný súbor predstavovali žiaci a žiačky, študentky a študenti sekundárneho vzdelávania navštevujúci 5.-8. ročníky základných škôl, všetky typy gymnázií a stredné odborné školy. V školskom roku 2022/2023 ich bolo 436 836.

Z hľadiska kvantifikačných kritérií sme vo vzťahu k veľkosti výskumného súboru na úrovni 99 % spoľahlivosti a 3.5 % miery chyby (podľa Krejcieho, Morgana, 1970). Dáta sme získali od 1483 dospelých vo veku 10 až 20 rokov. Ich priemerný vek bol 14.95 roka (SD = 2.62). Zastúpenie dievčat a chlapcov bolo v pomere 823:660. Výskum prebiehal na základných školách (N = 676), gymnáziách (N = 512) a stredných odborných školách (N = 295) v piatich krajoch SR: Banskobystrický (N = 300), Bratislavský (N = 556), Nitriansky (N = 304), Prešovský (N = 126), Košický (N = 197).

Výskumné metódy

Vo výskume sme použili dve metódy – Dotazník rodičovských štýlov a Škálu húževnatosti.

Dotazník rodičovských štýlov (pôvodne z angl. Parental Styles Inventory PSI-II, Darling, Toyokawa, 1997) je 30 položkový dotazník. Participujúci posudzujú zvlášť správanie matky a otca. K dispozícii majú 5-bodovú Likertovu škálu, kde 1 znamená „rozhodne nesúhlasím“ a 5 znamená „rozhodne súhlasím“. Výstupom dotazníka sú tri subškály: responzívnosť, podpora autonómie, náročnosť. Zvlášť pre matku a otca. Autorky uvádzajú vnútornú konzistenciu v rozmedzí $\alpha = 0.72 - 0.75$. My sme zistili nižšie hodnoty (tabuľka 1), špeciálne v subškálach podpora autonómie a náročnosť.

Škála húževnatosti (pôvodne z angl. Grit Scale, Duckworth, 2017) je 10 položková škála. Participujúci posudzujú svoje správanie. K dispozícii majú 5-bodovú Likertovu škálu, kde 1 znamená „vôbec sa mi to nepodobá“ a 5 znamená „to som celý/celá ja“. Výstupom dotazníka sú dve subškály: vášeň a vytrvalosť. Vnútorná konzistencia býva uvádzaná v rozmedzí $\alpha = 0.84 - 0.85$. My sme zistili nižšie hodnoty (tabuľka 1).

Zber dát prebiehal v októbri až decembri 2022. Pri neploletých dospelých mu predchádzalo získanie informovaného súhlasu. Zber dát prebiehal v súlade s etickým kódexom, v súlade s princípom anonymity a dobrovoľnosti, v súlade so zákonmi 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon), 18/2018 Z. z. o ochrane osobných údajov a 199/1994 Z. z. o psychologickej činnosti a Slovenskej komore psychológov.

Tabuľka 1: Vnútorná konzistencia výskumných metód

Cronbach α		
Dotazník rodičovských štýlov	responzívnosť	matka 0.731
		otec 0.804
	podpora autonómie	matka 0.687
		otec 0.692
	náročnosť	matka 0.548
		otec 0.643
Škála húževnat osti	vášeň	0.642
	vytrvalosť	0.782
	húževnatosť	0.745

Štatistické hypotézy

Vo vzťahu k popísaným výskumným metódam formulujeme nasledovné štatistické hypotézy.

H1 Predpokladáme, že existuje vzťah medzi mierou húževnatosti a responzívnosťou rodičov.

H2 Predpokladáme, že existuje vzťah medzi mierou húževnatosti a podporou autonómie zo strany rodičov.

H3 Predpokladáme, že existuje vzťah medzi mierou húževnatosti a náročnosťou rodičov.

H4 Predpokladáme, že existuje vzťah medzi mierou vášne a responzívnosťou rodičov.

H5 Predpokladáme, že existuje vzťah medzi mierou vášne a podporou autonómie zo strany rodičov.

H6 Predpokladáme, že existuje vzťah medzi mierou vášne a náročnosťou rodičov.

H7 Predpokladáme, že existuje vzťah medzi mierou vytrvalosti a responzívnosťou rodičov.

H8 Predpokladáme, že existuje vzťah medzi mierou vytrvalosti a podporou autonómie zo strany rodičov.

H9 Predpokladáme, že existuje vzťah medzi mierou vytrvalosti náročnosťou rodičov.

VÝSLEDKY

Dáta sme analyzovali v programe SPSS 25.0. Použili sme metódu ANOVA. Akceptovali sme štandardnú hladinu významnosti $\alpha \leq 0.05$. Na posúdenie vecnej významnosti sme použili Cohenovo d. Výsledky analýzy uvádzame v tabuľke 2, 3, 4.

Pred štatistickou analýzou sme výskumný súbor rozdelili na základe miery húževnatosti, vášne a vytrvalosti do troch skupín: nízka, stredná, vysoká. Na vytvorenie skupín sme použili hodnoty M a SD (húževnatosť M = 31.80, SD = 6.38; vášeň M = 14.31, SD = 3.87; vytrvalosť M = 17.48, SD = 4.05). Hodnoty pod úrovňou M - SD sme označili ako nízke, hodnoty v rozmedzí M - SD až M + SD ako stredné, hodnoty nad M + SD ako vysoké. Tieto skupiny sme porovnávali.

Tabuľka 2: Porovnanie dimenzií rodičovských štýlov vo vzťahu k miere húževnatosti

húževnatosť		R_M	PA_M	N_M	R_O	PA_O	N_O
nízka	N	236	236	236	236	236	236
	M	16.43	16.03	17.36	15.49	16.35	16.95
	SEM	0.28	0.28	0.22	0.31	0.27	0.25
	SD	4.27	4.25	3.44	4.70	4.13	3.89
stredná	N	1024	1024	1024	1024	1024	1024
	M	18.47	17.06	16.88	17.22	17.18	16.60
	SEM	0.11	0.11	0.09	0.13	0.11	0.11
	SD	3.62	3.49	3.03	4.20	3.53	3.41
vysoká	N	223	223	223	223	223	223
	M	20.49	18.70	17.82	19.17	18.37	17.71
	SEM	0.24	0.21	0.20	0.29	0.25	0.25
	SD	3.60	3.15	3.04	4.34	3.76	3.67
F (2)		68.147	32.687	9.309	41.770	17.713	9.315
p		< 0.001	< 0.001	< 0.001	< 0.001	< 0.001	< 0.001
Cohen's d		1.041	0.732	0.327	0.833	0.544	0.313

Legenda: R = responzívnosť, PA = podpora autonómie, N = náročnosť, M = matka, O = otec

Tabuľka 3: Porovnanie dimenzií rodičovských štýlov vo vzťahu k miere vášne

vášň		R_M	PA_M	N_M	R_O	PA_O	N_O
nízka	N	258	258	258	258	258	258
	M	17.62	16.46	17.57	16.11	16.72	17.12
	SEM	0.27	0.26	0.21	0.30	0.25	0.24
	SD	4.34	4.20	3.40	4.83	4.08	3.79
stredná	N	1021	1021	1021	1021	1021	1021
	M	18.48	17.12	16.97	17.33	17.25	16.67
	SEM	0.12	0.11	0.09	0.13	0.11	0.11
	SD	3.68	3.50	3.02	4.20	3.54	3.43
vysoká	N	204	204	204	204	204	204
	M	19.36	18.12	17.18	18.20	17.75	17.19
	SEM	0.29	0.24	0.22	0.33	0.28	0.27
	SD	4.09	3.42	3.14	4.69	3.97	3.79
F (2)		11.669	12.056	3.967	13.715	4.390	2.895
p		< 0.001	< 0.001	0.019	< 0.001	0.013	0.056
Cohen d		0.447	0.455	0.192	0.473	0.278	0.146

Legenda: R = responzivnosť, PA = podpora autonómie, N = náročnosť, M = matka, O = otec

Tabuľka 4: Porovnanie dimenzií rodičovských štýlov vo vzťahu k miere vytrvalosti

vytrvalosť		R_M	PA_M	N_M	R_O	PA_O	N_O
nízka	N	244	244	244	244	244	244
	M	15.92	15.66	16.82	15.59	15.94	16.41
	SEM	0.25	0.25	0.22	0.27	0.25	0.23
	SD	3.89	3.94	3.38	4.21	3.95	3.63
stredná	N	982	982	982	982	982	982
	M	18.56	17.16	17.02	17.15	17.31	16.78
	SEM	0.11	0.11	0.09	0.14	0.11	0.11
	SD	3.60	3.51	2.96	4.26	3.53	3.45
vysoká	N	257	257	257	257	257	257
	M	20.44	18.47	17.67	19.16	18.13	17.39
	SEM	0.23	0.21	0.21	0.28	0.24	0.24
	SD	3.67	3.36	3.37	4.53	3.83	3.81
F (2)		96.682	39.006	5.715	43.905	23.172	5.062
p		< 0.001	< 0.001	0.003	< 0.001	< 0.001	0.006
Cohen d		1.162	0.770	0.272	0.808	0.590	0.276

Legenda: R = responzivnosť, PA = podpora autonómie, N = náročnosť, M = matka, O = otec

Výsledky analýzy preukázali:

- Štatisticky významné rozdiely vo všetkých dimenziách rodičovských štýlov vo vzťahu k miere húževnatosti na hladine $\alpha < 0.001$. Vecná významnosť bola na úrovni stredného efektu v subškále náročnosť matky aj otca. V ostatných subškálach išlo o veľký efekt. (Tabuľka 2).

- Štatisticky významné rozdiely vo všetkých dimenziách rodičovských štýlov vo vzťahu k miere vášne minimálne na hladine $\alpha < 0.05$, okrem subškály náročnosť otca. Vecná významnosť bola v subškálach náročnosť matky a otca na úrovni malého efektu, v ostatných subškálach išlo o stredný efekt. (Tabuľka 3).

- Štatisticky významné rozdiely vo všetkých dimenziách rodičovských štýlov vo vzťahu k miere vytrvalosti minimálne na hladine $\alpha < 0.01$. Vecná významnosť bola v subškálach náročnosť matky a otca na úrovni stredného efektu, v ostatných subškálach išlo o veľký efekt. (Tabuľka 4).

DISKUSIA

Nakonečný (1995) za ideálny spôsob výchovy s prejavovanou láskou a primeranou mierou kontroly, ktorý pestuje v dieťati vedomie príslušnosti k rodine a zodpovednosť voči plneniu povinností, ponecháva mu určitú mieru voľnosti, nepoužíva tvrdé tresty a v konečnom dôsledku vedie k formovaniu vnútorne vyrovnanej, zdravo sebedomej a produktívnej osobnosti, považuje demokratický štýl. Darlingová a Toyokawaová (1997) identifikujú ako múdre rodičovstvo výchovný štýl charakterizovaný vysokou podporou a vysokou náročnosťou. Ak k obrazu rodičovského správania vnímaného dospelými pridáme informáciu o miere húževnatosti dospelých v našom výskumnom súbore, tak môžeme konštatovať, že skupina dospelých s vysokou mierou húževnatosti vníma od rodičov najvyššiu mieru podpory a náročnosti v porovnaní so skupinou dospelých s nízkou alebo strednou mierou húževnatosti (tab. 2). V rozvoji húževnatosti sa javí ako veľmi dôležitá podporná zložka najmä responzivnosť rodičov a podpora autonómie. Zaujímavým zistením je aj fakt, že vnímaná náročnosť matky je relatívne vysoká v skupine dospelých s vysokou, ale aj nízkou mierou húževnatosti. Ale rozhodujúcou je práve kvalita responzivnosti matky, ktorá je významne vyššia v skupine dospelých s vysokou húževnosťou. Výsledky potvrdzujú zistenia Steinberga (2001), ktorý spája podporné a náročné rodičovstvo so zdravým psychickým vývinom dieťaťa. Fernández-Martín et al. (2022), ktorí skúmali vzťah húževnatosti u rodičov a dospelých a rodičovského správania, upozorňujú aj na to, že zatiaľ čo nadmerná úroveň rodičovskej kontroly je pre rozvoj húževnatosti škodlivá, vyššie úrovne psychologické kontroly prispievajú k jej budovaniu. Na druhej strane, vrúcne a autonómiu podporujúce rodičovstvo neposilňuje húževnosť mladého dospelého a má pozitívny vzťah len vtedy, keď sú aj rodičia húževnatí.

ZÁVER

Výsledky výskumu nás oprávňujú konštatovať, že rodičovské správanie a výchovný štýl v rodine má vplyv na rozvoj celkovej húževnatosti dospelých a aj na rozvoj jej zložiek: vášne, resp. zánietenosti a vytrvalosti. Významné rozdiely sme identifikovali v skupinách dospelých

s rôznou úrovňou húževnatosti vo vzťahu k všetkým trom dimenziám rodičovského správania, pričom vecná významnosť bola vždy vyššia v dimenzii responzívnosť a podpora autonómie. Výsledky výskumu nám umožňujú podporiť všetky stanovené hypotézy, okrem H6. Nepreukázali sme rozdiel v náročnosti otca vo vzťahu k miere vášne.

LITERATÚRA

- Alan, S., Boneva, T., & Ertac, S. (2019). Ever failed, try again, succeed better: Results from a randomized educational intervention on grit. *Quarterly Journal of Economics*, *134*, 1121-1162. <https://doi.org/10.1093/qje/qjz006>
- Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*, *37*(4), 887-907. <https://doi.org/10.2307/1126611>
- Credé, M., Tynan, M. C., & Harms, P. D. (2017). Much ado about grit: A meta-analytic synthesis of the grit literature. *Journal of Personality and Social Psychology*, *113*(3), 492-511. <https://doi.org/10.1037/pspp0000102>
- Čerešník, M. (2016). *Hraničná zóna. Rizikové správanie v dospievaní*. PF UKF.
- Darling, N., & Toyokawa, T. (1997). Construction and validation of the Parenting Style Inventory II (PSI-II). <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.22528.87048>
- Duckworth, A. L. (2017). *Houževnatost. Síla vytrvalosti a vášně*. Jan Melvil publishing.
- Duckworth, A. L. & Quinn, P. D. (2009) Development and Validation of the Short Grit Scale (Grit-S). *Journal of Personality Assessment*, *91*(2), 166-174, <https://doi.org/10.1080/00223890802634290>
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, *92*(6), 1087-1101. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- Dweck, C. S., Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2014). Academic tenacity: Mindsets and skills that promote long-term learning. Bill & Melinda Gates Foundation. Retrieved from <https://ed.stanford.edu/sites/default/files/manual/dweck-waltoncohen-2014.pdf>.
- Farrington, C. A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T. S., Johnson, D. W., & Beechum, N. O. (2012). Teaching adolescents to become learners: The role of noncognitive factors in shaping school performance. A critical literature review. University of Chicago Consortium on Chicago School Research.
- Fernández-Martín, F.D., Arco-Tirado, J.L., Mitrea, EC., & Littvay, L. (2022). The role of parenting behavior's on the intergenerational covariation of grit. *Current Psychology*, <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03185-w>
- Howard, J. M., Nicholson, B. C., & Chesnut, S. R. (2019). Relationships between positive parenting, overparenting, grit, and academic success. *Journal of College Student Development*, *60*(2), 189-202. <https://doi.org/10.1353/csd.2019.0018>
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining Sample Size for Research Activities. *Educational and Psychological Measurement*, *30*, 607-610.
- Lewin, K. (1948). *Resolving Social Conflicts, Selected Papers on Group Dynamics (1935-1946)*. Harper.

- Muenks, K., Yang, J. S., & Wigfeld, A. (2018). Associations between grit, motivation, and achievement in high school students. *Motivation Science, 4*(2), 158-176. <https://doi.org/10.1037/mot0000076>
- Nakonečný, M. (1995). *Psychologie osobnosti*. Academia.
- Park, D., Yu, A., Baelen, R. N., Tsukayama, E., & Duckworth, A. L. (2018). Fostering grit: Perceived school goal-structure predicts growth in grit and grades. *Contemporary Educational Psychology, 55*, 120-128. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.09.007>
- Park, D., Tsukayama, E., Yu, A., Duckworth, A. L. (2020). The development of grit and growth mindset during adolescence. *Journal of Experimental Child Psychology, 198*, 10488, <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.104889>
- Rimfeld, K., Kovas, Y., Dale, P. S., & Plomin, R. (2016). True grit and genetics: Predicting academic achievement from personality. *Journal of Personality and Social Psychology, 111*(5), 780-789. <https://doi.org/10.1037/pspp0000089>
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent–adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence, 11*(1), 1-19. <https://doi.org/10.1111/1532-7795.00001>
- Tucker-Drob, E. M., Briley, D. A., Engelhardt, L. E., Mann, F. D., & Harden, K. P. (2016). Genetically-mediated associations between measures of childhood character and academic achievement. *Journal of Personality and Social Psychology, 111*(5), 790-815. <https://doi.org/10.1037/pspp0000098>

DUŠEVNÉ ZDRAVIE V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ V KONTEXTE SVETLA

MENTAL HEALTH IN THE SCHOOL ENVIRONMENT IN THE CONTEXT OF LIGHT

Martin Nosko

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

Abstrakt: Príspevok pojednáva o pôsobení svetla na duševné zdravie v školskom prostredí s dôrazom na kognitívne schopnosti žiakov. V úvode prinášame európske štatistiky v danej oblasti s upozornením na organizáciu školského prostredia a využitím svetla ako jeho neoddeliteľnej zložky. V jadre príspevku je detailnejší pohľad na primárny zdroj svetla – Slnko a umelé zdroje vytvorené človekom s ich parametrami. V tomto kontexte pojednáva článok o tom, ako tieto parametre pôsobia na úrovni oka, mozgu a neurotransmitterov. Príspevok tiež prináša výsledky zahraničných výskumov v danej oblasti, ako aj prvé výsledky výskumu autora, ktorý aktuálne prebieha. Doterajšie výskumné zistenia preukazujú štatisticky významný vzťah v kontexte svetlo – človek a jeho duševné a telesné zdravie a potvrdzujú, že je potrebné venovať väčšiu pozornosť kvalite osvetlenia aj v triedach, ak chceme, aby budúce generácie mali možnosť tráviť čas v plnohodnotnom školskom prostredí, a aby im bol zabezpečený komplexný výchovno-vzdelávací proces.

KLúčové slová: školské prostredie, vplyv svetla, duševné a fyzické zdravie, kognitívne schopnosti

Abstract: The contribution discusses the effect of light on mental health in the school environment with an emphasis on the cognitive abilities of students. In the beginning, we present European statistics in the given area with attention to the organization of the school environment and the use of light as its inseparable component. The core of the post is a more detailed look at the primary source of light – the Sun and man-made artificial sources with their parameters. In this context, the article discusses how these parameters act at the level of the eye, brain and neurotransmitters. The contribution also brings the results of international research in the given area, as well as the first results of the author's research, which is currently underway. Research findings so far demonstrate a statistically significant relationship in the context of light, a person and their mental and physical health, and confirm that it is also necessary to pay more attention to the quality of lighting in classrooms, if we want future generations to have the opportunity to spend quality time in a full-fledged school environment, and that they are provided with a comprehensive educational process.

Key words: school environment, impact of light, cognitive abilities, mental and physical health

ÚVOD

Hodnotiť duševné a fyzické zdravie žiakov a učiteľov v škole je na základe našich poznatkov možné až potom, keď si uvedomíme vplyv všetkých zložiek a faktorov, ktoré sa v školskom prostredí nachádzajú, a ktoré naňho spolupôsobia. V psychológii sa zameriavame na úroveň psychického zdravia žiakov a zamestnancov školy, na jeho kognitívne, emocionálne aj sociálne parametre.

Je všeobecne známe, že deti trávia viac času v škole než kdekoľvek inde, dokonca viac času ako v domácom prostredí. Žiaci navštevujú školu približne 200 dní v roku a 70% z tohto času strávia v triedach. V Európe je viac ako 64 miliónov žiakov a takmer 4,5 milióna učiteľov, ktorí trávia veľa hodín denne v materských, základných a stredných školách (Baloch et al., 2021). Ak si rozoberieme na drobné slovné spojenie „veľa hodín“, tak sa žiaci a učitelia nachádzajú v triedach počas jedného školského roku približne 1120 hodín, tj. 67 200 minút. V skutočnosti tak učitelia a hlavne deti strávia v školských priestoroch od nástupu do materskej školy až po ukončenie strednej školy takmer 16 rokov života a teda približne 17 920 hodín resp. 1 075 200 minút. Preto je pochopenie a vybavenie školského prostredia a špeciálne toho v triedach veľmi dôležité, ak chceme zabezpečiť zdravie a úspech budúcich generácií. Je všeobecne známe, že vnútorné prostredie v triede má vplyv na výkon a sociálne vzťahy žiakov. Do vnútorného prostredia spadá vybavenosť triedy učebnými pomôckami, ale aj jej veľkosť, dostatok kyslíka a kvalitného osvetlenia. Osvetleniu sa z tohto pohľadu venuje najmenšia pozornosť, a práve tento príspevok má zámer poukázať na význam svetla a osvetlenia pre všetkých ľudí, ktorí sa v škole nachádzajú, predovšetkým upozorniť na jeho vplyv, na duševné a fyzické zdravie a výkonnosť žiakov.

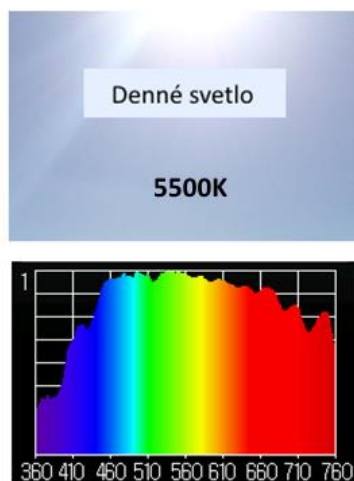
ZDROJE SVETLA A ICH PARAMETRE

Slnko ako primárny zdroj svetla

Na to, aby mohol existovať život tak, ako ho poznáme, je potrebných niekoľko zložiek. Patria sem – voda, vzduch a Slnko resp. svetlo. Svetlo preto považujeme za biologicky aktívne a ovplyvňujúce všetko živé na zemskom povrchu, vrátane nás ľudí. Slnko ako jeho hlavný zdroj obsahuje viacero fyzikálnych jednotiek. Tvoria ich vlnové dĺžky merané v nanometroch (ďalej iba nm), ktoré sú v laickej verejnosti vnímané ako farby (dúha), jednotka Kelvin (K) je označovaná pre teplotu týchto farieb a jednotka Lux (lx) odráža silu osvetlenia. Tieto tri veličiny sú pre nás dostačujúce, aby sme mohli pochopiť rozdiel medzi vonkajším a vnútorným prostredím (Solt et al., 2017). Rovnako pracujú pri vývoji umelého svetla aj spoločnosti vyrábajúce osvetlenie.

Je potrebné si uvedomiť, že primárnym zdrojom svetla bolo po celú dobu evolúciu ľudstva Slnko. Na základe rotácie zeme okolo neho sa vyvinuli denné a nočné živočíšne druhy. Človek ako denný živočíšny druh bol a vždy bude svetlom priťahovaný – bez neho nikdy nebude schopný podať maximálny možný výkon a využiť potenciál, ktorý nám naše telo ponúka.

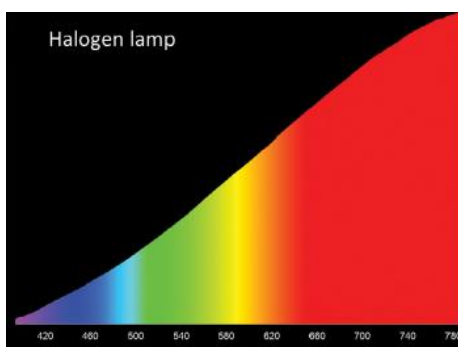
Denné svetlo pri jasnej oblohe obsahuje všetky vlnové dĺžky, teda je plnospektrálne (obr. č 1.), jeho teplota farieb je okolo 5500 kelvinov (obr. č. 1) a sila žiarenia závisí od ročného obdobia, ale vo svetlej časti roka (jar-leto) má približne 100 000 luxov (Aarts et al., 2017).



*Obrázok 1: Spektrálne zloženie farieb denného svetla merané v nm
zdroj: vlastná tvorba*

Nástup modernej spoločnosti – prvý zdroj umelého svetla

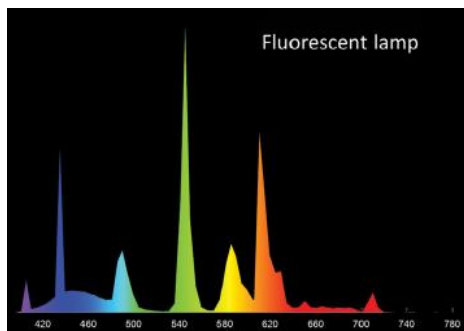
Prvým veľkým prelomom v histórii ľudstva bol vynález Edisonovej žiarovky a nástup industriálnej etapy. Vďaka tomuto objavu sa človek mohol presunúť do interiérov budov. Jej farebné spektrum je porovnateľné z novším zdrojom halogénovej žiarovky (obr. č. 2) (Aarts et al., 2017).



*Obrázok 2: Halogénová žiarovka
Zdroj: upravené autorom podľa Aarts et al. (2017).*

Fluorescenčné osvetlenie – technológia 20. storočia

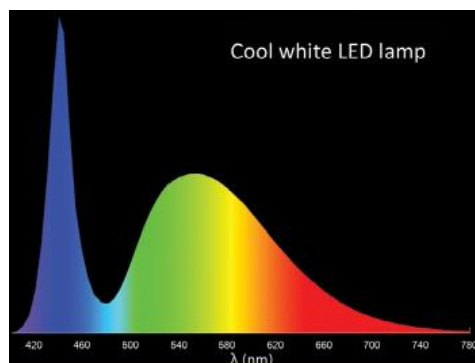
Po druhej svetovej vojne sa začína používať fluorescenčné tzv. žiarivkové osvetlenie, ktoré sa používa vo väčšine interiérov, teda aj slovenských škôl, ešte aj dnes. Jeho farebné zloženie je oproti tomu slnečnému ochudobnené (obr. č. 4.), jeho teplota je 3000-4000 kelvinov a jeho sila je okolo 500 luxov (Aarts et al., 2017).



Obrázok 3: Fluorescenčná lampa
Zdroj: upravené autorom podľa Aarts et al. (2017).

LED technológia – 21. storočie

S príchodom 21. storočia začína aj nástup toho najlepšieho v oblasti svetelnej technológie, čo sme ako ľudstvo doteraz vytvorili – LED technológia. Je to energeticky najšetrnejší zdroj svetla a je možné v ňom kombinovať fyzikálne jednotky Slnka v náš prospech. Svetelný priemysel nemá za potrebu sa venovať tejto otázke, a tak sa vyrába jednodruhovú „kancelárske“ LED biele osvetlenie (obr. č. 5). Jeho farebné zloženie je lepšie ako žiarivkové (fluorescenčné), ktoré ho začína pomaly nahrádzať, ale stále má určité prepady, pre človeka v tak dôležitých farbách. Chýba azúrová modrá, rovnaká farba ako ju vnímame na oblohe, väčšia časť červenej a blízka infračervená sa v nich nenachádza vôbec. Teplota farieb je 6500 kelvina (Morrow et al, 2018) a sila osvetlenia sa pohybuje okolo 500 luxov na pracovnom stole (Aarts et al., 2017).

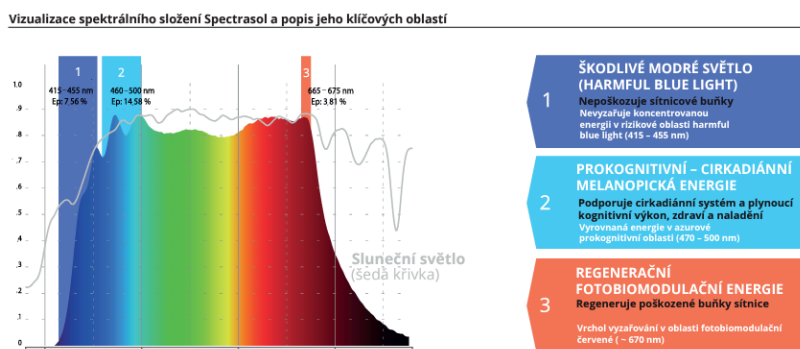


Obrázok 4: Studená biela LED lampa
Zdroj: upravené autorom podľa Aarts et al. (2017).

Bio-optimalizované pro-kognitívne osvetlenie

Bio-optimalizované pro-kognitívne osvetlenie je takmer dokonalou náhradou slnečného žiarenia. Jeho tvorcami sú svetelní technici z Českej republiky. Práve na viacerých českých školách sa už zrealizoval longitudiálny výskum o vplyve tohto druhu osvetlenia na kognitívne procesy žiakov. Vplyv svetla sa skutočne preukázal ako štatisticky významný, a to najmä v koncentrácii pozornosti žiakov, v ich rozsahu pamäti a rýchlosti ich reakcií, dokonca sa zvýšila aj subjektívne prežívaná spokojnosť žiakov v škole a zlepšili sa ich príchody do školy. Toto osvetlenie je farebne

plnospektrálne (obr. č. 6), podobne ako slnečné, teplota farieb je 4800 kelvinov a sila osvetlenia je okolo 1000 luxov.



Obrázok 5: Vizualizácia spektrálneho zloženia Spectrasol a popis jeho kľúčových oblastí
Zdroj: www.spectrasol.cz

Ako sa na svetelné prostredie na školách pozerá legislatíva

Školské triedy, kabinety, zborovne a pod. sa zaraďujú medzi pracovné priestory. Požiadavky na osvetlenie v školách sú dané vyhláškou Ministerstva zdravotníctva SR č. 541/2007 Z. z. o podrobnostiach a požiadavkách na osvetlenie pri práci. Vyhláška je vykonávacím predpisom k zákonu č. 355/2007 Z. z. o ochrane, podpore a rozvoji verejného zdravia.

Gašparovský (2009) uvádza, že tak ako sa z hygienického hľadiska nesmú prevádzkovať jedálenské alebo reštauračné zariadenia, aj nevyhovujúce osvetlenie je dostatočným dôvodom na zastavenie prevádzky. Už v tomto období považoval osvetlenie na školách za problém, ktorého dopady sú iba otázkou času.

Slovenské technické normy sa venujú hlavne sile osvetlenia (jednotka lux). Tým, že táto vyhláška sa schválila v roku 2007, bola medzičasom zrušená a momentálne sa čaká na prevzatie tej európskej do sústavy slovenských technických noriem (Slovenská akadémia vied, 2019).

ORGÁNY ZÁVISLÉ OD SVETLA – CIRKADIÁNNY RYTMUS

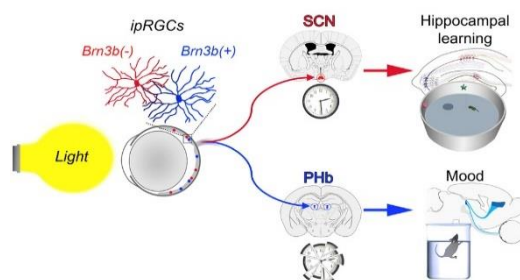
Oko náš hlavný zmyslový orgán a priame spojenie s mozgom

Počas života spracujeme najviac vonkajších podnetov a informácií prostredníctvom oka. Oko sa tak stáva nie iba vstupnou bránou do duše, ale zároveň je aj vstupnou bránou so svetom okolo nás. Na jeho zadnej časti sa nachádza sietnica, ktorú tvoria milióny receptorov pre denné a nočné videnie. Denné spracujú energiu prichádzajúcu vo forme svetla, či už s prirodzených alebo umelých zdrojov. Tieto receptory sa delia na tri druhy červené, zelené a modré tzv. RGB. Dlhšie sa myslelo, že máme v oku iba tieto receptory, no zistenie a popísanie ich priamej funkcie, doplnilo túto teóriu o novoobjavené receptory v oku – ipRGCs tzv. vnútorné fotosenzitívne gangliové bunky (Hattar et al. 2002). Tento komplex receptorov nedokáže rozlíšiť, o aký zdroj svetla ide, ich úlohou je spracovať svetelnú informáciu a poslať ju ďalej do mozgu. Deje sa tak prostredníctvom očných

nervov a v mieste, kde sa križujú sa nachádzajú naše vnútorné biologické hodiny. Ide o párovú štruktúru – suprachiazmatické jadrá (SCN). Tieto hodiny následne regulujú vyplavovanie hormónov, mieru energie a nálady. Je to hlavný dirigent nášho cirkadiálneho systému, ktorý zároveň tak určuje, či má naše telo pracovať v dennom alebo nočnom režime. Sú súčasťou hypotalamu a preto sú priamo prepojené s hypofýzou a epifýzou alebo inak povedané, určujú kedy sa bude vyplavovať kortizol a melatonín (Fernandez et al., 2018; Münch et al., 2017). Melatonín je našim najsilnejším antioxidantom a pre opravu počas spánku ho potrebuje každý orgán (Ferlazzo et al., 2020). Tým, že je to nočný hormón, súvisí s ním aj kvalita spánku a jeho architektúra. Bez jeho dostatočného množstva nebude správne prebiehať štruktúra spánku a teda neprebehne ideálne dlhá fáza hlbokého spánku, po ktorej nasleduje REM fáza. Tá slúži okrem iného aj pre emocionálnu rovnováhu (Walker, 2019). Melatonín sa tvorí zo serotonínu, a ten zo svetla.

Oko a serotonín

Serotonín, tento pre nás dôležitý neurotransmitter, sa začína tvoriť už v oku, odkiaľ má následne priamy vplyv na mozgové centra. Jeho množstvo tak súvisí s emóciami a motivačným aspektom ľudského správania, dokonca zahrňujúce úzkosť, depresiu, impulzivitu, atď. Narastajúce množstvo dôkazov upozorňuje na to, že serotonín hrá dôležitú úlohu pre učenie a pamäť (Fernandez et al., 2018; Meneses a Liy, 2012; Münch et al., 2017).



*Obrázok 6: Svetlo ovplyvňuje náladu a učenie prostredníctvom odlišných dráh sietnica-mozog
Zdroj: upravené autorom podľa Fernandez et al. (2018).*

Svetlo má priamy vplyv na aktivitu nervových okruhov a na funkciu neurotransmitterov. Jedným z nich je aj serotonín, ktorý vykazuje denné aj sezónne variácie. Jeho nedostatok môžeme pociťovať hlavne počas zimných mesiacov, pretože je stimulovaný slnečným žiarením (Münch et al., 2017). V takom prípade nastáva väčšia miera depresie, ktorá v niektorých prípadoch prechádza až do chorobných stavov. V prípade choroby ide o sezónnu afektívnu poruchu - SAD, jej oficiálna liečba

sa vykonáva prostredníctvom svetelnej terapie a tá má 70-90% úspešnosť (Praško et al., 2008). Serotonín je prosociálny neurotransmitter a robí nás tak ešte viac spoločenskými bytosťami.

VÝSKUMNÉ ZISTENIA

V prvej časti príspevku sme venovali pozornosť preukázateľnému vplyvu Slnka resp. svetla na náš organizmus a orgány, prostredníctvom ktorých sa to uskutočňuje. V druhej časti príspevku prinášame výsledky výskumov, ktoré sa v tejto oblasti zrealizovali, s dôrazom na učebný výkon žiakov v školách.

Celoeurópsky výskum o vplyve svetelných podmienok na učebný výkon žiakov

Za najrozsiahlejší výskum vplyvu svetla na učebný výkon žiakov možno považovať demografický výskum naprieč Európou (Baloch et al., 2020). Zúčastnilo sa ho 2837 žiakov na 54 základných školách, v 148 triedach a v 13 krajinách Európy. Priemerný vek detí bol od 8 do 12 rokov. Cieľom výskumu bolo zistiť, či existujú výkonnostné rozdiely závislé od geografickej polohy krajiny. Z toho vyplývajúce svetelné podmienky rozdielne v južnej a severnej časti Európy. Do úvahy sa bralo školské prostredie a jeho parametre ako: výška stropu, veľkosť triedy, veľkosť a poloha okien voči svetovým stranám a aj následný výhľad z okien do prírody alebo zastavenej časti mesta. Rovnako sa brali do úvahy svetelné podmienky v danej triede a aj to, či do triedy prenikalo priame slnečné svetlo alebo bola závislá na umelom svetle, prípadne aj kombinácia oboch aspektov. Autori štúdie prihliadali aj na fakt, v ktorej časti roka bol vykonaný test, a to, či sa v danej lokalite vyskytuje slnečné svetlo prevažnú časť dňa alebo naopak. Na základe týchto parametrov autori zhodnotili, že celkový svetelný stav v triedach považujú za prínos prirodzeného aj umelého svetla. Test pozostával z úloh zameraných na kognitívne schopnosti žiakov, ako je logika a pamäť. Vo všetkých premenných sa zistili určité rozdiely v skóre a najmenší bol zaznamenaný v oblasti vonkajšieho prostredia – mestské vs. zeleň. Najväčší rozdiel v skóre súvisel s veľkosťou okien. Žiaci v triedach s menšími oknami dosiahli horší výsledok ako tí, ktorí mali v triedach okná veľké. Veľkosť okien sa tak preukázala ako najsilnejší indikátor na výkon žiakov s koeficientom 10.673 ($P=0,001$). O niečo lepšie výsledky sa dostavili u žiakov, ktorých triedy mali orientované okná smerom na juh, čo iba potvrdzuje fakt o dôležitosti slnečného svetla na biológiu nášho tela. Určitý rozdiel bol zaznamenaný aj z pohľadu sezóny, kedy boli lepšie výsledky dosiahnuté v jesenných ako zimných mesiacoch. Zhrnutie a záver od autorov tohto celoeurópskeho výskumu podporujú hypotézu, že svetlo je dôležitým ukazovateľom pre schopnosť učenia sa a následného výkonu.

Porovnanie účinku farebnej teploty LED technológie a fluorescenčnej na výkon a náladu žiakov

V ďalšom zahraničnom výskume (Morrow et al., 2018) sledovali a porovnávali vplyv starej fluorescenčnej (žiarivky) a novej LED technológie na vybrané dimenzie procesu učenia a správania sa študentov. Zamerali sa hlavne na teplotu farieb. Vychádzali z predpokladu, že vyššia teplota farieb osvetlenia bude mať pozitívny vplyv na učenie a správanie študentov. Dáta zbierali prostredníctvom dotazníka, na ktorom participovali učitelia. Odpovedalo v ňom 75 učiteľov a riaditeľov z troch stredných škôl. Autori sa vo výskume zamerali na týchto 5 behaviorálnych kategórií, a to:

- 1) vzdelanie – zlepšenie v učení vychádzajú z učebných osnov
- 2) angažovanosť – zvýšenie úrovne pozornosti, zníženie úrovne rušivého správania
- 3) vzťahy – zvyšovanie vzájomnej sebaúcty učiteľ- žiak, zvyšovanie školského povedomia, zlepšenie nálady a motivácie
- 4) dochádzka – menej prípadov neskorých príchodov a absencií v škole
- 5) zdravie a kvalita života – vplyv na fyzickej úrovni tela

Na základe odpovedí učiteľov možno konštatovať, že svetlo a farebná teplota svetla má výrazný vplyv na učebný výkon a správanie žiakov. Autori na základe výsledkov svojho výskumu konštatujú, že osvetlenie v triedach zohráva dôležitú rolu pri správaní sa žiakov, v ich postojoch a angažovanosti a sú rovnako významné ako pre zabezpečenie akademického úspechu žiakov, tak aj ich fyzickej, kognitívnej a emocionálnej pohody.

Ďalší výskum so skúmaním vplyvu svetla na zdravie jedincov uskutočnili odborníci z oblasti biologickej psychológie (Lasakujte a Cajochen, 2018). Ich hypotéza o vplyve svetla na vybrané parametre zdravia sa potvrdila a dospeli k podobným výsledkom, ako predchádzajúce výskumy. Výskum bol zaujímavý aj tým, že do neho zaradili aj premennú teplota svetla a jej vplyv na srdcovú frekvenciu. Potvrdila sa predchádzajúca hypotéza, že srdcová odpoveď súvisiaca s námahou, klesala so zvyšujúcou sa farebnou teplotou svetla.

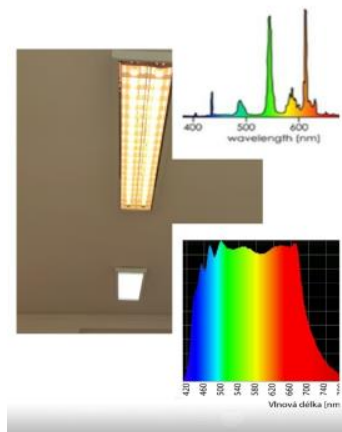
Tieto výsledky výskumov ukazujú, že spektrálne vlastnosti svetla môžu ovplyvniť mobilizáciu mentálneho úsilia jedincov, ale zároveň aj zvyšovať ich frekvenciu srdca. Teda čím je nižšia teplota farieb (jednotka kelvin), tým je väčšia fyzická námaha človeka, ale nie iba na úrovni mozgu a očí. Staré fluorescenčné osvetlenie vyžaruje od 3000 K do 4000 K a nové LED biele osvetlenie 4500 K až 6500 K. Výsledky tejto štúdie tak podčiarkujú slová doc. Ing. Gašparovského o časovanej hrozbe v osvetlení školského prostredia na duševné a fyzické zdravie žiakov a pracovníkov škôl.

České bio-optimalizované pro-kognitivne svetlo a ich výskum

V pražskom gymnáziu nainštalovali odborníci plnospektrálne umelé osvetlenie, ktoré malo simulovať slnečné svetlo. Cieľom výskumníkov a vedcov bolo zistiť, či môže mať takéto svetlo vplyv na študijné výsledky a výkon žiakov v štúdiu. Vytvorili sa dve pracovné skupiny žiakov – v jednej sledovanej skupine pracovali žiaci (N=50) pod starým typom osvetlenia a v druhej, experimentálnej skupine (N=50) pracovali žiaci pod tzv. pro-kognitívnym osvetlením. Učebné výsledky vo výraznej miere preukázali zvýšený výkon v testoch koncentrácie u tých žiakov, ktorí mali možnosť pracovať v triedach so svetlom imitujúcim slnečné svetlo. Tento efekt sa pripisuje hlavne azúrovo-modrej farbe, ktorú bežné typy osvetlenia neobsahujú. Táto farba stimuluje receptory v oku – ipRGCs (vnútorné fotosenzitívne gangliové bunky). Svetlomodrá farba (rovnaká, aká je farba oblohy) zvyšuje motiváciu osoby, ktorá je tejto farbe vystavená. Závery štúdie podčiarkujú, že žiaci, ktorí pracovali pod plnospektrálnym svetlom (kvalitatívne podobnom ako skutočné denné svetlo) dosiahli oveľa lepšie výsledky v pamäťových testoch ako aj v testoch, ktoré sú zamerané na koncentráciu pozornosti. Vo výskume sa štatisticky vyhodnocoval kognitívny výkon žiakov, chronobiologické faktory, ako aj neskoré príchody žiakov do školy a ich subjektívne hodnotenie vnútorného prostredia. Opäť sa ukázalo, že práve svetelné prostredie je regulátorom našich vnútorných biologických hodín (SCN), od ktorých sa následne odvíja kvalita spánku. V pamäťových testoch urobili žiaci v triedach s pro-kognitívnym svetlom menej chýb ($p < 0,05$) a ich krátkodobá pamäť bola významne lepšia ($p < 0,02$) ako u žiakov v kontrolnej skupine. V teste zameranom na schopnosť sústredenia vychádza medián percenta chýb vyšší u kontrolnej skupiny. Z experimentu vyplýva dôležitý poznatok, že učebné výsledky a výkony žiakov sú štatisticky významne vyššie v triedach s plnospektrálnym osvetlením (Maierová, 2020). Z týchto výsledkov sa dá tak jednoznačne poukázať na to, že plnospektrálne pro-kognitívne svetlo plnohodnotne nahrádza prirodzené slnečné svetlo, najmä v období, kedy ho je výrazný nedostatok.

Na základe horeuvedených faktov o vplyve svetla na ľudský organizmus, sme sa rozhodli tu na Slovensku zrealizovať obdobný výskum ako v Českej republike. Cieľom nášho výskumu je sledovať, do akej miery dlhodobé (longitudinálne) pôsobenie osvetlenia simulujúce slnečné svetlo a trvalo nainštalované v školských triede ovplyvňuje vybrané dimenzie kognitívneho a sociálneho vývinu žiakov základných škôl. Zamerali sme sa na skúmanie úrovne kognitívneho vývinu a kognitívnych procesov žiakov, najmä ich koncentráciu pozornosti, logické myslenie a riešenie problémov (Test kognitívneho vývinu CHIPS), rýchlosť pracovného, osobného tempa (Disjunkčný reakčný čas DRČ), logické matematické operácie (Orientačný test rozumových schopností OTRS) a súdržnosť triedy a spokojnosť v triede (Naša trieda MCI). Výsledky pre-testu vykonaného v decembri 2022 ukázali, že lepšie výsledky vo všetkých použitých výskumných metódach dosiahli žiaci v triedach, kde bolo dlhodobo nainštalované plnospektrálne pro-kognitívne osvetlenie.

Najvýznamnejší rozdiel sa preukázal v teste zameranom na reakčný čas. Tento test dokončilo v stanovenom čase v kontrolnej skupine len necelých 30% žiakov, kým v experimentálnej skupine to bolo až 83% žiakov. Výskumné zistenia naznačujú, že pro-kognitívne osvetlenie dlhodobo pôsobiace na žiakov v triedach zvýši nielen úroveň kognitívnych procesov a výkony žiakov, ale možno sa domnievať, že bude mať pozitívny efekt aj na ostatné sledované premenné.



Obrázok 7: Bio-optimalizované pro-kognitívne vs. Fluorescenčné osvetlenie
Zdroj: vlastná tvorba

ZÁVER

Ak si uvedomíme, koľko času strávia žiaci v školskom prostredí, stáva sa pre nás význam svetla a osvetlenia, ako jeden z parametrov školského prostredia, mimoriadne dôležitým. A na to, aby sme mohli lepšie uchopiť jeho celkový význam, je potrebné vrátiť sa až k samotnému zrodu vesmíru a života na našej planéte, a významu Slnka pre náš ľudský život, pre naše prežívanie, správanie a fungovanie v osobnom, rodinnom aj pracovnom živote.

LITERATÚRA

Aarts, M. P. J., Brown, S. A., Bueno, B., Gjedde, A., Mershe, D., Münch, M., Scartezzini, J. L., Volf, C., Wienold, J., Wirz-Justice, A., Bodart, M., & Kaempf, J. (2017). Reinventing daylight. In S. Sanders & J. Oberst (Eds.), *Changing perspectives on daylight: Science, technology, and culture* (1st ed., pp. 33-37). The American Association for the Advancement of Science. <https://www.science.org/content/resource/changing-perspectives-daylight-science-technology-and-culture>

Baloch, M. R., Maesano, N. C., Christoffersen, J., Mandin, C., Csobod, E., de Oliveira Fernandes, E., Annesi-Maesano, I., & SINPHONIE Consortium (2021). Daylight and School Performance in European Schoolchildren. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(1), 258-270. <https://doi.org/10.3390/ijerph18010258>

Ferlazzo, N., Andolina, G., Cannata, A., Costanzo, G. M., Rizzo, V., Currò, M., Ientile, R., & Caccamo, D. (2020). Is Melatonin the Cornucopia of the 21st Century? *Antioxidants*, 9(11), 1088. <https://doi.org/10.3390/antiox9111088>

- Fernandez, D. C., Fogerson, P. M., Ospri, L. L., Thomsen, M. B., Layne, R. M., Severin, D., Zhan, J., Singer, J. H., Kirkwood, A., Zhao, H., Berson, D. M., & Hattar, S. (2018). Light Affects Mood and Learning through Distinct Retina-Brain Pathways. *Cell*, 175(1), 71-84. <https://doi.org/10.1016/j.cell.2018.08.004>
- Found My Fitness. (2019, February 28). *Dr. Matthew Walker on Sleep for Enhancing Learning, Creativity, Immunity, and Glymphatic System* [Video file]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=bEbt7uS6P8&t=17s>
- Gašparovský, D. (2009). Osvetlenie škôl a školských zariadení 2. ASB. <https://www.asb.sk/stavebnictvo/technicke-zariadenia-budov/osvetlenie-a-elektroinstalacie/osvetlenie-skol-askolskych-zariadeni-2>
- Hattar, S., Liao, H. W., Takao, M., Berson, D. M., & Yau, K. W. (2002). Melanopsin-Containing Retinal Ganglion Cells: Architecture, Projections, and Intrinsic Photosensitivity. *Science*, 295(5557), 1065-1070. doi: 10.1126/science.1069609
- Lasauskaite, R., & Cajochen, Ch. (2017). Influence of lighting color temperature on effort-related cardiac response. *Biological Psychology*, 132, 64-70. <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2017.11.005>
- Maierova, L., & Kytka, I. (2020). Vyhodnocení vlivu pro-kognitivního osvětlení v budově Gymnázia Na Pražačce: Závěrečná výzkumná zpráva. České vysoké učení technické v Praze, Univerzitní centrum energeticky efektivních budov.
- Meneses, A., & Liy, G. (2012). Serotonin and emotion, learning and memory. *Reviews in the Neurosciences*, 23(5-6), 543-553. doi: 10.1515/revneuro-2012-0060.
- Morrow, B. L., & Kanakri, S. M. (2018). The impact of fluorescent and led lighting on students attitudes and behavior in the classroom. *Advance in Pediatric Research*, 1-12. doi:10.24105/apr.2018.5.15
- Münch, M., Brondsted, A. E., Brown, S. A., Gjedde, A., Kantermann, T., Martiny, K., Mersch, D., Skene, D. J., & Wirz-Justice, A. (2017). The effect of light on human. In S. Sanders & J. Oberst (Eds.), *Changing perspectives on daylight: Science, technology, and culture* (1st ed., pp. 16-23). The American Association for the Advancement of Science. <https://www.science.org/content/resource/changing-perspectives-daylight-science-technology-and-culture>
- Praško, J., Brunovský, M., Závěšická, L., & Doubek, P. (2008). Sezónní afektivní porucha a léčba jasným světlem. *Psychiatrie pro praxi*, 9(2), 72-76. https://www.solen.cz/artkey/psy-200802-0004_Sezonni_afektivni_porucha_a_lecba_jasnym_svetlem.php
- Slovenská akadémia vied. (2019). *Nová Európska norma pre denné osvetlenie v budovách*. https://www.sav.sk/?lang=sk&charset=&doc=services-news&source_no=20&news_no=8326
- Solt, J., Aarts, M. P. J., Andersen, M., Appelt, S., Bodart, M., Kaempf, J., Bueno, B., Kuhn, T. E., Coccolo, S., Scartezzini, J. L., Schüler, A., Szybinska Matusiak, B., Volf, C., Wienold, J., Wirz-Justice, A., & Fournier, C. (2017). Daylight in the built environment. In S. Sanders & J. Oberst (Eds.), *Changing perspectives on daylight: Science, technology, and culture* (1st ed., pp. 24-32). The American Association for the Advancement of Science. <https://www.science.org/content/resource/changing-perspectives-daylight-science-technology-and-culture>

(EDUKAČNÁ) REZILIENCIA – JEDNA Z CIEST KU ZDRAVEJ ŠKOLE VÝSKUMNÉ INŠPIRÁCIE

(EDUCATIONAL) RESILIENCE – ONE OF THE WAYS TO A HEALTHY SCHOOL RESEARCH INSPIRATIONS

Petra Lajčiaková

Filozofická fakulta, Ružomberská univerzita, Ružomberok

petra.lajciakova@ku.sk

Abstrakt: Uvedený príspevok ponúka vybraný prehľad aktuálnej literatúry o (edukačnej) reziliencii vo vzťahu k duševnému zdraviu detí a dospievajúcich. Napriek heterogenite medzi prezentovanými štúdiami najmä v dôsledku aplikovaných výskumných nástrojov a rozdielnych výskumných súborov všetky spomenuté štúdie konzistentne ukazujú a jednoznačne potvrdzujú, že (edukačná) reziliencia je silne prepojená s duševným zdravím a predstavuje kľúčový aspekt v štúdiu psychopatológie detí a dospievajúcich. Zaslúži si významnejšie postavenie a úlohu vo výskume, preventívnych a intervenčných programoch v školách i v samotnej psychologickej starostlivosti zameranej na žiaka.

Kľúčové slová: škola, vzdelávanie, reziliencia, edukačná reziliencia, duševné zdravie

Abstract: The paper offers a selected overview of current literature on (educational) resilience and mental health in children and adolescents. Despite the heterogeneity between the presented studies, mainly due to the applied research tools and different research sets, all studies consistently show and unequivocally confirm that (educational) resilience is strongly connected with mental health and represents a key aspect in the study of child and adolescent psychopathology. It deserves a more significant position and role in research, preventive and intervention programs in schools and in psychological care focused on the schoolchild.

Key words: school, education, resilience, educational resilience, mental health

ÚVOD

„Niektoré deti pripomínajú bábiku zo skla a náraz pre ne znamená niečo ako ranu kladivkom: psychicky sa roztriešťa. Iné sú ako celuloidová bábika: úder spôsobí priehlbinku, ktorá sa nikdy nenarovná, ale žijú s ňou ďalej a celistvosť si zachovávajú. A sú také deti, ktoré akoby boli z ocele: cinkne to, kladivko odskočí a na nich nenájdeme po údere ani stopu“ Možný (2006, s.183). Uvedeným prirovnaním začala svoj príspevok o rozvoji odolnosti v škole Barnová (2009), nakoľko výstižne poukazuje na opodstatnenosť reziliencie žiakov v edukačnom prostredí, ktorá sa v súvislosti s podporou duševného zdravia v školách dostáva stále viac a viac do popredia.

Výskum odolnosti sa od posledného desaťročia rýchlo rozrástol, najmä v oblasti vývinovej psychológie, rodinnej psychológie, v oblasti poradenstva i klinickej psychológie (Kumpfer, 2002). Odolnosť bola koncipovaná ako individuálna charakteristika (Werner, 2000) a termín odolnosť označuje dobrú, stabilnú a konzistentnú adaptáciu v ťaživých, náročných podmienkach (Masten,

1994). Jednotlivec nachádza v sebe potenciál odpovedať na rozličné vývinové výzvy využitím vnútorných a vonkajších zdrojov (Pooley & Cohen, 2010).

Americká psychologická asociácia hovorí o odolnosti ako o procese dobre sa adaptovať tvárou v tvár nepriazni osudu, traume, hrozbám, dokonca významným zdrojom stresu (APA, 2017). Postupom času sa odolnosť začala vymedzovať ako koncept špecifický pre určitú konkrétnu oblasť, čím sa objavili rôzne aspekty odolnosti, ako je edukačná (akademická), emocionálna, behaviorálna atď.

Vzhľadom na meniacu sa povahu chápania edukačnej reziliencie výskumníkmi, definícia daného konštruktu a jeho vnímanie sa s novými poznatkami nevyhnutne začala posúvať. S tým súvisí i fakt, že edukačnú rezilienciu nemožno považovať za pevný atribút, ale skôr ide o niečo, čo možno posilňovať podporou premenlivých faktorov ovplyvňujúcich úspech jednotlivca v škole. Priblížme si teda viaceré pohľady rozšírené v literatúre na tento mnohostranný fenomén. Wang et al. (1998) vymedzili edukačnú rezilienciu ako úspech v škole, a to i napriek osobnej zraniteľnosti a záťažovým situáciám, ktoré boli spôsobené minulými i terajšími podmienkami prostredia a skúsenosťami samotného žiaka. Pravdepodobnosť úspechu v škole sa i napriek nepriaznivým vplyvom prostredia zvyšuje. Odolní žiaci si teda dokážu aj v prítomnosti stresujúcich faktorov udržať relatívne vysokú úroveň výkonovej motivácie. Deti s veľkou mierou reziliencie disponujú schopnosťami a adaptívnymi vlastnosťami, vďaka ktorým sa stávajú zdravými dospelými ľuďmi (Wang et al., 1994). Verbálna fluencia, kompetentnosť, zručnosť pri riešení problémov, vysoká sebaúcta, sebakontrola, pružnosť a otvorenosť novým skúsenostiam a výzvam patria medzi charakteristiky, ktorými sa vyznačujú rezilientní žiaci. Rouse (2001) hovorí o edukačnej reziliencii ako o akademickom úspechu v podmienkach, v ktorých by sme vzhľadom na socioekonomické záležitosti a rodinné prostredie, očakávali zlyhanie.

V posledných rokoch sa nová vlna výskumu v oblasti duševného zdravia sústreďí na fenomén (edukačnej) reziliencie ako na prediktor duševného zdravia. V tomto kontexte je cieľom nášho príspevku poukázať na skutočnosť, ako môže zameranie sa na edukačnú rezilienciu podnietiť zlepšenie vzdelávania žiakov ohrozených školským neúspechom, a i takýmto spôsobom prispieť k podpore duševného zdravia v školách. Rovnako poradenstvo zamerané na emocionálne a duševné zdravie žiakov v školskom prostredí zdôrazňuje potrebu budovania a rozvíjania edukačnej reziliencie.

(Edukačná) reziliencia a duševné zdravie

Reziliencia predstavuje elementárnu zložku na dosiahnutie adekvátnej úrovne duševného zdravia (Todd & Rottenberg, 2010). Jednotlivec je schopný šikovne a obratne sa vysporiadať s rozmanitými požiadavkami života navzdory okolitým tlakom, prekážkam a krízam. Ak sa životné situácie stanú kritickejšími, odolnosť pomáha pri zvládaní stresu. Grotberg (2003) považuje odolnosť za kľúčový

faktor pri komunikácii so životom a pri vyrovnávaní sa s nepriazňou osudu. Tým sa reziliencia odlišuje od iných premenných súvisiacich s duševným zdravím, ktorých účinnosť spočíva predovšetkým v mechanizmoch čeliť tlaku, zatiaľ čo vďaka odolnosti možno nachádzať implicitné významy aj v bolestivých zážitkoch. Možno povedať, že je to skúška vytrvalosti a príležitosť vstať a ísť ďalej, i keď vonkajšie okolnosti tomu vôbec nenapomáhajú, ba práve naopak.

Americká psychologická asociácia nachádza spojenie medzi rezilienciou a duševným zdravím, čo naznačuje, že existujú rozličné modely a koncepty duševného zdravia, niekedy považované za typy reziliencie umožňujúce jednotlivcovi popasovať sa s nepriazňou svojho osudu (APA, 2017). Rovnako Todd s Rottenbergom (2010) považujú odolnosť za parciálnu zložku duševného zdravia, nakoľko prispieva k trvalej pohode a duševnému zdraviu. Navyše, duševné zdravie a reziliencia sa navzájom posilňujú (Kajbafnezhad & Keshi, 2015; Stehlíková, 2019). Mladí ľudia s vysokou úrovňou odolnosti vykazujú menej problémov v oblasti duševného zdravia (Sood et al., 2013).

Empiricky je dokázané, že prediktívna funkcia odolnosti pre ukazovatele duševného zdravia sa javí ako významná, a to aj z krátkodobého, ako aj z dlhodobého hľadiska (Goldstein et al., 2013; Satici, 2016). Niektoré výsledky výskumných štúdií preukázali, že reziliencia vytvára negatívny vzťah s depresiou a úzkosťou (Nrugham et al., 2010; Poole et al., 2017; Shapero et al., 2019). Skrove et al. (2012) tiež potvrdili, že odolnosť sa spája s nižšou úrovňou symptómov charakteristických pre úzkosť a depresiu. Shapero so svojimi spolupracovníkmi (2019) zistili, že reziliencia významne zmiernuje vzťah medzi emocionálnou reaktivitou a depresívnymi symptómami. V tomto súlade sú aj zistenia Drayovej a kol. (2017), ktoré dokumentujú, že intervencie založené na kognitívno-behaviorálnej terapii zamerané na podporu odolnosti boli účinné aj v súvislosti s redukovaním symptómov depresie u detí a dospelých. Na základe uvedených výskumných záverov možno jednoznačne konštatovať, že budovanie odolnosti môže byť jedným z účinných spôsobov, ako predchádzať (nielen) depresii dospelých. Viacerí autori (Ali et al., 2010; Harvey et al., 2004 a i.) sa totiž zhodujú, že posilňovanie reziliencie znižuje riziko psychických, emocionálnych problémov ako i problémov v správaní u detí aj mladých ľudí.

Nemožno opomenúť i výskumné zistenia, ktoré potvrdili významnú koreláciu s pozitívnymi ukazovateľmi duševného zdravia, ako je napríklad životná spokojnosť, subjektívna pohoda či humor (Haddadi & Besharat, 2010; Satici, 2016; Ďurka, 2022). Podľa Saticiho (2016) reziliencia pozitívne predikuje subjektívnu pohodu a Smith (2009) dospel k záveru, že odolnosť spolu s pozitívnymi emóciami sa môžu vzájomne ovplyvňovať. Okrem toho štúdia Hartleyho (2013) odhalila vzťah medzi duševným zdravím, rezilienciou a akademickým výkonom u vysokoškolských študentov. Reziliencia sa ukázala ako účinný prostriedok zvládania ťažkostí súvisiacich s adaptáciou na vysokoškolské prostredie.

Prezentované výskumné závery poukazujú na dôležitosť konceptu reziliencie v kontexte duševného zdravia, a to i v edukačnom prostredí. Aj na základe spomenutých výsledkov sa ukazuje potreba zmeny vzdelávacieho systému, presunúť pozornosť od výkonu a zamerať ju na rozvoj zručností. Rozvíjanie a zameranie sa na medziľudské zručnosti je cenným nástrojom pre žiakov, ktorý im zvýši sebaúctu a schopnosť udržiavať plnohodnotné vzťahy. Zvýšený záujem si zaslúžia aj programy orientované na formovanie a rozvíjanie odolnosti a rovnako nevyhnutné je i ďalšie štúdium rôznych aspektov reziliencie, ktoré by sa mali zväziť pri plánoch rozvoja duševného zdravia a primárnej psychologickej starostlivosti.

Prehľad výskumných záverov vybraných empirických štúdií poskytuje jasné dôkazy o vzájomne zhoršujúcom sa vzťahu medzi rezilienciou a duševnými ochoreniami na jednej strane a na strane druhej argumenty v prospech vzájomne zlepšujúceho sa vzťahu medzi odolnosťou a duševným zdravím. Rozvíjanie jednotlivých komponentov odolnosti podporuje subjektívnu pohodu u žiakov. Vynára sa potreba zvyšovať povedomie a pochopenie toho, čo sa vyžaduje na podporu reziliencie žiakov ako jednej z mnohých ciest k budovaniu zdravej školy.

Ako rozvíjať rezilienciu v škole

Edukácia patrí medzi oblasti, v ktorej reziliencia zohráva významnú a nenahraditeľnú rolu. Školy obsahujú v sebe veľký potenciál a neraz sú právom uznávané ako kľúčový faktor pri budovaní odolnosti voči nepriaznivým okolnostiam, akými sú napríklad rodinné ťažkosti. Stávajú sa silným a význačným prediktorom reziliencie.

Zatiaľ čo rizikové faktory a protektívne zdroje sú v populácii rozložené nerovnomerne, školy sa snažia poskytovať univerzálnu službu pre všetky prítomné deti. Funkciou školy je vytvoriť pre svojich žiakov rezilientné prostredie, a to čo najskôr, pokiaľ možno hneď od začiatku školskej dochádzky. Je potrebné a nutné, aby žiaci boli vystavení záťažovým situáciám, prostredníctvom ktorých si môžu vytvárať vlastné účinné copingové stratégie.

V našich podmienkach autorky Stehlíková (2019), Barnová a Gabrhelová (2017) popisujú, ako sa škola môže stať jedným z protektívnych faktorov reziliencie. Medzi školské priaznivé činitele podporujúce odolnosť žiaka zaraďujú očakávania učiteľa, dostupnosť adekvátnej podpory, vzájomné starostlivé interpersonálne vzťahy, pozitívnu klímu a tvorivú atmosféru, prežívanie bezpečia a istoty, individuálny prístup k žiakom či prehlbovanie silných stránok charakteru osobnosti žiakov. Rezilientní žiaci vnímajú edukačné prostredie pozitívnejšie a často sú spokojnejší so svojím štúdiom v porovnaní so žiakmi menej odolnými. Emocionálna pohoda a spokojnosť žiakov v škole sú základom ich výsledkov a dosiahnutých úspechov. Predstavuje to veľkú výzvu pre učiteľov, ktorých ambíciou je zabezpečiť optimálne vzdelávacie prostredie pre všetkých svojich žiakov v triede. Zväčša sa ponúkajú stratégie na podporu odolnosti v škole v zmysle minimalizácie rizík vedúcich k zraniteľnosti žiakov, ďalej vytvárať bezpečné prostredie, ktoré žiakom poskytuje

ochranu (maximalizovať ochranné faktory), eliminovať stresory a rozšíriť dostupné (inštitucionálne, komunitné) zdroje pre saturáciu potrieb žiakov. Odráža to zistenie, že žiaci, ktorí majú k dispozícii dostatočné zdroje, či už individuálne alebo sociálne, majú väčšiu úroveň reziliencie (Grotberg, 2003). Školy by mali podľa Barnovej a Gabrhelovej (2017) ponúkať príležitosti na rozvíjanie vzájomných vzťahov, zameriavať sa na zmysluplné aktivity v rámci vyučovania, podporovať tvorivé riešenie problémov, rozvíjaním sociálnych a akademických zručností dať žiakovi zažiť úspech, akademický, emocionálny či sociálny. Inými slovami, školy budujú odolnosť tým, že vytvárajú prostredie pre rozvoj pozitívnych medziľudských vzťahov. Podpora odolnosti školy, učiteľov uľahčí rozvoj odolnosti jej žiakov. Všetky zainteresované strany sa môžu podieľať na rozvoji odolnosti žiakov tým, že sami modelujú požadované správanie, vytvárajú pozitívnu klímu, bezkonfliktnú a inkluzívnu.

ZÁVER

Žiaci dnes vstupujú do škôl s oveľa väčšími osobnými výzvami v porovnaní s minulosťou a i tak väčšina z nich sa chce stať snaživým účastníkom vzdelávacieho systému. Výzvam počas svojho štúdia čelia sebavedomejšie a vytrvalejšie, i keď si so sebou nesú ťažkosti, a nie je ich málo, nesúce pečať napríklad prežívanej chudoby, rodinnej dysfunkcie, viktimizácie, marginalizácie, neúspechov v škole a iných negatívnych skúseností. Sú to faktory dynamické, nepredvídateľné a často viac ako znepokojujúce. Napriek tomu tieto prekážky, bezprávia žiaci prekonávajú s ambíciou dosiahnuť úspech a popri tom si zachovať aj subjektívnu pohodu. Takáto kvalita odolnosti sa však v školách často neuznáva ani nepodporuje, dokonca je prehliadaná alebo sa nesprávne vykladá. A hoci podpora duševného zdravia nie je vo vzdelávacom systéme novinkou, ukazuje sa, že je potrebné zmeniť k nej prístup – zlepšiť súčasné postupy. Inšpirujúc sa napríklad Westonom (2022), začleniť efektívne nástroje, ktoré poslúžia na vytváranie pozitívnej atmosféry v triede, ponúkať aktívne učenie žiakom, preferovať kultúrne citlivú výučbu, zvyšovať povedomie o duševnom zdraví, odolnosti a emocionálnej gramotnosti. Úloha podporovať duševné zdravie sa totiž v poslednej dobe stáva zodpovednosťou samotnej školy, vzhľadom na to, že potreby jednotlivých žiakov sa stále viac a viac zvyšujú a zintenzívňujú, ale prístup k špecializovaným zdrojom, žiaľ, klesá. Nazeranie na rezilienciu ako na mnohostranný fenomén si vyžaduje intervencie takýmto spôsobom zamerané, čo bude mať priamy dopad na správanie žiakov, ich subjektívnu pohodu a v konečnom dôsledku i na samotné duševné zdravie. Vzniká veľký priestor na podporu duševného zdravia rozpoznávaním a uplatňovaním (edukačnej) reziliencie, jej vnímaním, oceňovaním a formovaním (Duan & Bu, 2018). Priestor brať do úvahy také kvalitatívne ukazovatele, ako je úsilie, motivácia žiaka, jeho vzťah ku škole, k učeniu – zohľadniť jeho individuálne predispozície a potreby. Napokon stále

platí, že duševnému zdraviu bude potrebné venovať sústredenú a proaktívnu pozornosť, zvlášť, keď sa celá spoločnosť ešte stále vyrovnáva s rôznymi následkami pandémie.

LITERATÚRA

Ali, M. M., Dwyer, D. S., Vanner, E. A., & Lopez, A. (2010). Adolescent propensity to engage in health risky behaviors: The role of individual resilience. *International Journal of Environmental Research and Public*, 7(5), 2161–76. <https://doi.org/10.3390/ijerph7052161>

American Psychological Association (2017). *The road to resilience*. <http://www.apa.org/helpcenter/road-resilience.aspx>

Barnová, S. (2009). Rozvoj reziliencie v škole. In E. Komárik (Ed.), *Reziliencia a nové prístupy k výchove a vzdelávaniu* (s. 45–53). Univerzita Komenského.

Barnová, S., Gabrhelová, G. (2017). *Resilience in Schools*. Ste-Con, GmbH.

Dray, J., Bowman, J., Campbell, E., Freund, M., Wolfenden, L., Hodder, R. K., & et al. (2017). Systematic review of universal resilience-focused interventions targeting child and adolescent mental health in the school setting. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 56(10), 813–824. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2017.07.780>

Duan, W., & Bu, H. (2018). Positive psychology interventions: are they selling old wine in a new bottle? *Advances in Psychological Science*, 26(10), 1831–1843. <https://doi.org/10.3724/SP.J.1042.2018.01831>

Ďurka, R. (2022). *Humor ako osobnostná charakteristika*. Verbum.

Goldstein, A. L., Faulkner, B., & Wekerle, C. (2013). The relationship among internal resilience, smoking, alcohol use, and depression symptoms in emerging adults transitioning out of child welfare. *Child Abuse & Neglect*, 37(1), 22–32. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2012.08.007>

Grotberg, E. H. (2003). What Is Resilience? How Do You Promote It? How Do You Use It? In E. H. Grotberg (Ed.), *Resilience for Today: Gaining Strength from Adversity* (pp. 1–79). Praeger.

Haddadi, P., & Besharat, M. A. (2010). Resilience, vulnerability and mental health. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 5(1), 639–642. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.157>

Hartley, M. T. (2013). Investigating the Relationship of Resilience to Academic Persistence in College Students With Mental Health Issues. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 56(4), pp. 240–250. <https://doi.org/10.1177/0034355213480527>

Harvey, J., Delfabbro, P. H. (2004). Psychological resilience in disadvantaged youth: a critical overview. *Australian Psychologist*, 39(1), 3–13. <https://doi.org/10.1080/00050060410001660281>

Kajbafnezhad, H., & Keshi, A. K. (2015). Predicting Personality Resiliency by Psychological Well-Being and Its Components in Girl Students of Islamic Azad University. *Journal on Educational Psychology*, 8(4), pp. 11–15. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1098158.pdf>

Kumpfer, K. L. (2002). *Factors and processes contributing to resilience*. Plenum publishers.

Masten, A. S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. In M. C. Wang & E. W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (pp. 3–25). Lawrence Erlbaum Associates.

Možný, I. (2006). *Rodina a spoločnosť*. SLON.

- Nrugham, L., Holen, A., & Sund, A. M. (2010). Associations between attempted suicide, violent life events, depressive symptoms, and resilience in adolescents and young adults. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 198(2), 131–136. <https://doi.org/10.1097/NMD.0b013e3181cc43a2>
- Pooley, J., & Cohen, L. (2010). Resilience: A definition in context. *Australian Community Psychologist*, 22(1), 30–37.
- Poole, J. C., Dobson, K. S., & Pusch, D. (2017). Childhood adversity and adult depression: the protective role of psychological resilience. *Child Abuse & Neglect*, 64(5), 89–100. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2016.12.012>
- Rouse, K. A. G. (2001). Resilient students' goals and motivation. *Journal of Adolescence*, 24(4), 461–472. <https://doi.org/10.1006/jado.2001.0383>
- Satici, S. A. (2016). Psychological vulnerability, resilience, and subjective well-being: the mediating role of hope. *Personality and Individual Differences*, 102(1), 68–73. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.057>
- Skrove, M., Romundstad, P., & Indredavik, M. S. (2012). Resilience, lifestyle and symptoms of anxiety and depression in adolescence: the young-HUNT study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 48(3), 407–416. <https://doi.org/10.1007/s00127-012-0561-2>
- Shapero, B. G., Farabaugh, A., Terechina, O., DeCross, S., Cheung, J. C., Fava, M., & Holt, D. J. (2019). Understanding the effects of emotional reactivity on depression and suicidal thoughts and behaviors: moderating effects of childhood adversity and resilience. *Journal of Affective Disorders*, 245(1), 419–427. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.11.033>
- Smith, P. R. (2009). Resilience: resistance factor for depressive symptom. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 16(9), 829–837. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2850.2009.01463.x>
- Sood, S., Bakhshi, A., & Devi, P. (2013). An assessment of perceived stress, resilience and mental health of adolescents living in border areas. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 3(1), 1–4.
- Stehlíková, J. (2019). Reziliencia ako dôležitý aspekt mentálneho zdravia. *Školský psychológ/Školní psycholog*, 20(1), 77–82.
- Todd, K. B., & Rottenberg, J. (2010). Psychological Flexibility as a Fundamental Aspect of Health. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 865–878. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.001>
- Wang, M., Haertel, G., & Walberg, H. (1998). *Educational Resilience*. Laboratory for Student Success.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1994). Educational resilience in inner-city schools. In M. C. Wang & E. W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (pp. 45–72). Lawrence Erlbaum Associates.
- Weston, L. Y. (2022). *Teaching resilience and mental health across the curriculum*. Routledge.
- Werner, E. E. (2000). *Protective factors and individual resilience*. Cambridge University Press.

PSYCHOLÓG DO KAŽDEJ ŠKOLY... STAČÍ TO?

A PSYCHOLOGIST FOR EVERY SCHOOL... IS THAT ENOUGH?

Dušan Fábik

Paneurópska vysoká škola, Fakulta psychológie

dusan.fabik@paneurouni.com

Abstrakt: Príspevok analyzuje požiadavku širšej verejnosti, ktorá volá po „psychológovi do každej školy“. V predloženom príspevku sa s danou požiadavkou stotožňujeme, no zároveň upozorňujeme, že by mala byť omnoho ambicióznejšia. Predpokladáme, že jeden psychológ na každej škole môže prinášať len obmedzenú podporu duševného zdravia žiakov a študentov, a to z troch dôvodov. Za prvé, školský psychológ má príliš široký repertoár činností. Za druhé, rastúci dôraz na inkluzívne vzdelávanie prináša požiadavku úplne nových a neprebádaných kompetencií. A za tretie, psychológ má na škole obmedzené časové možnosti, ktoré môžu znemožňovať plnohodnotné zaangažovanie do všetkých potrebných a stanovených úloh. Záver príspevku konštatuje, že verejná diskusia by mala smerovať k tomu, že budeme uvažovať aký počet psychológov je vhodný na každej škole, resp. akými špecializáciami by mali jednotliví psychológovia na škole oplyvať.

Kľúčové slová: kompetencie školského psychológa, inklúzia, organizácia práce

Abstract: The article analyses the demand from the wider public calling for "a psychologist in every school". In this article, we agree with that demand, but at the same time point out that it should be much more ambitious. We believe that one psychologist in every school can only deliver limited mental health support to pupils and students, for three reasons. First, the school psychologist has too broad repertoire of activities. Second, the growing emphasis on inclusive education brings a requirement for entirely new and unexplored competencies. And third, the school psychologist has limited time capabilities that may preclude full involvement in all necessary and specified tasks. The article concludes that the public debate should be directed towards considering what number of psychologists is appropriate in every school, or what specialisms should abound for individual psychologists in a school.

Keywords: school psychologist competences, inclusion, work organization

ÚVOD

Každý odborník v oblasti pedagogiky či školskej psychológie nepochybne vníma alarmujúcu situáciu s duševným zdravím detí a študentov na školách. Podľa výskumov sa úroveň sociálno-emocionálneho zdravia nachádza na hraničných hodnotách (napr. Radnóti & Holbling, 2020), zvyšuje sa miera úzkosti a depresie (Hajdúk et al., 2021) a stúpa frekvencia šikany (HBSC, 2014). Nie je prekvapením, že sa ozývajú hlasy po personálnom zabezpečení v školách, ktoré podporí nielen kvalitu vzdelávania, ale najmä duševné zdravie a životnú pohodu žiakov a študentov. Jedna z požiadaviek týkajúca sa personálneho zabezpečenia býva skrátene označená slovným spojením „psychológ do každej školy“. Proti tomuto slovnému spojeniu nemožno namietat', o jeho význame a prínose niet pochybností. Zostáva však otázkou či je uvedené personálne zabezpečenie dostačujúce a či je v silách jedného psychológa zmierniť alebo úplne odstrániť zvyšujúcu sa mieru

šikany, zvyšujúcu sa mieru úzkosti a depresie, zhoršujúcu sa úroveň socio-emocionálneho zdravia atď. Zastávame názor, že pokiaľ chceme skutočne podporiť duševné zdravie žiakov a študentov na školách, je nevyhnutné požadovať do každej školy nie len jedného psychológa, ale niekoľkých. Chápeme, že niekoľko psychológov na každej škole je požiadavka vysoká, no na druhej strane adekvátne a reflektujúca realitu zhoršujúceho sa duševného zdravia. Požiadavka psychológa do každej školy znie síce jasne a relatívne primerane, no zostáva mimoriadne poddimenzovaná a tým pádom nesprávna. V predloženom príspevku predkladáme tri hlavné dôvody, pre ktoré ju označujeme za poddimenzovanú a neprimeranú želanému efektu. Konkrétne sa jedná o široký repertoár činností školského psychológa, rastúci dôraz na inkluzívne vzdelávanie a obmedzené časové možnosti školského psychológa.

Široký repertoár činností školského psychológa

Školský psychológ má enormne široký repertoár činností. V porovnaní s inými psychologickými disciplínami sa jedná o viditeľný nepomer. Napríklad, hlavnou náplňou poradenského psychológa sú poradenské a terapeutické rozhovory, náplňou klinického psychológa zase diagnostika. Školský psychológ má však v náplni takmer všetky základné psychologické kompetencie, ktoré sú v iných psychologických disciplínach spravidla diferencované. Podľa zákona 138/2019 Z.Z. (Slov-Lex, 2022) školský psychológ v škole a školskom zariadení:

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

Podľa uvedeného popisu musí byť školský psychológ schopný vykonávať psychologickú diagnostiku aj viesť psychologické poradenstvo. Kompetenciu však musí mať nielen v individuálnom psychologickom poradenstve, ale aj skupinovom či hromadnom. Zároveň musí byť špecialista na poradenstvo nielen pre deti, ale aj pre dospelých. Musí byť schopný poskytovať prevenciu, napr. vo forme preventívnych programov a zároveň byť schopný v prípade potreby a vzniknutých problémov poskytovať rýchlu a úspešnú intervenciu. Taktiež nemôžeme zabudnúť, že psychológ má spolupracovať pri prekonávaní bariér vo výchove a vzdelávaní čo je sama o sebe kompetencia, ktorá vyžaduje enormne veľa znalostí či skúseností. Predpokladať, že všetky tieto kompetencie sa úspešne skĺbia u jedného psychológa, a dokonca, že každý psychológ na škole bude oplývať týmito znalosťami je skutočne utopistická. Pri iných psychologických disciplínach sú uvedené činnosti rozvrstvené medzi detského poradenského psychológa, psychológa pre dospelých,

edukačného psychológa, klinického psychológa atď. Školský psychológ má však v profesijnej náplni kompetencie, ktoré vyžadujú naozaj rozsiahly repertoár znalostí. Je skutočne otázkou či je v silách jedného človeka, aby bol odborníkom na všetky uvedené atribúty.

Rastúci dôraz na inkluzívne vzdelávanie

Jeden psychológ do každej školy môže byť nedostatočný aj z dôvodu rastúceho dôrazu na inkluzívne vzdelávanie (Poliaková & Šramová, 2014, Požár, 2014). Uvedomujeme si, že školský psychológ spolupracuje s celým inkluzívnym tímom a ťarcha úspešnej inklúzie nie je len na jeho pleciach, avšak aj v tomto prípade zastáva školský psychológ mimoriadne významné miesto. Žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami poskytuje poradenstvo a terapiu, usmerňuje výchovno-vzdelávací proces daného žiaka či informuje zákonných zástupcov o pokrokoch alebo naopak problémoch vo vzdelávaní. Takýto odborník musí byť špecialista na celý rad žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, vrátane intelektovo nadaných žiakov, žiakov s poruchou autistického spektra, žiakov so zdravotným postihnutím, žiakov s poruchami správania či poruchami učenia. V bežnej poradenskej či klinickej praxi je bežné, že sa psychológovia špecializujú na jeden či dva typy výnimočných detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Opäť si teda kladieme otázku či je v silách jedného psychológa zastat' tak extrémne široké pole poznania.

Obmedzené časové možnosti

Jeden psychológ na škole je nedostačujúci nielen z dôvodu širokých kompetencií, ale aj z dôvodu časových a organizačných. Venovať plnú pozornosť všetkým vyššie uvedeným činnostiam, vrátane psychologického poradenstva, diagnostiky, kariérneho poradenstva, prevencie šikany, podpory inkluzívneho vzdelávania a mnohých ďalších úloh jednoducho nie je možné.

Ako ilustračný príklad môžeme použiť stredne veľkú školu so 600 až 700 žiakmi. Pri takomto počte môže psychológ na škole venovať jednému žiakovi maximálne jednu hodinu za celý polrok. Uznávame, že každý žiak zrejme nepotrebuje stretnutie so psychológom, no na druhej strane v tomto výpočte nie je započítaná žiadna prestávka pre psychológa, nie sú započítané diskusie s rodičmi, diskusie s pedagógmi, krízové intervencie ani preventívne programy. A práve krízové intervencie, odporúčania pre pedagógov, vyhodnocovanie diagnostických testov či preventívne programy (napr. podpora sociálnej klímy) tvoria kruciálnu súčasť práce školského psychológa. Školský psychológ sa tak nevyhnutne dostáva do dilemy a rozhoduje sa, ktorý problém je aktuálnejší a závažnejší, a ktorý je menej závažný a tým pádom aj prehliadnuteľný. Zrejme nemusíme pripomínať, že žiaden psychológ by v škole nemal čeliť tomu, aby diferencoval problémy na závažné a menej závažné.

Aký počet psychológov v škole je ideálny?

Školský psychológ nepochybne patrí do každej školy. Táto požiadavka je však absolútne nepostačujúca. Nie je totiž možné, aby jedna osoba bola odborníkom a vôbec bolo v jej silách zvládať individuálne aj skupinové poradenstvo, diagnostiku, poradenstvo pre deti aj dospelých, krízovú intervenciu, preventívne programy či všetky deti s rôznymi špeciálnymi výchovno-vzdelávacími problémami. Nie je možné, aby jedna osoba psychológa časovo a organizačne venovala pozornosť sociálnej klíme vo všetkých triedach, viedla diskusie s rodičmi, diskusie s pedagógmi či vyhodnocovala psychologické testy.

Najväčším rizikom je, že pokiaľ sami psychológovia skloňujú požiadavku „psychológa do každej školy“ vytvárajú v očiach spoločnosti neadekvátne očakávania. Spoločnosť môže pochopiteľne očakávať, že keď bude psychológ v každej škole, problémy s duševným zdravím, šikanou či iné socio-emočné problémy jednoducho zmiznú. S jedným psychológom na škole sa to však samozrejme nemôže udiť. Našou úlohou by preto malo byť vytvárať v očiach verejnosti adekvátne a zmysluplné očakávania, aby psychológia a psychológovia nezaháňali seba samých „do kúta“ a zákonite nezlyhávali v očiach spoločnosti. V tomto kontexte považujeme za adekvátne diskutovať skôr o tom koľko psychológov má byť v škole na určitý počet žiakov (napr. 1 psychológ na 100 žiakov), príp. viesť debatu o ich špecifickom zameraní. V praxi by to mohlo vyzeráť tak, že každá škola by mala aj poradenského psychológa, diagnostika, odborníka na preventívne a skupinové programy, psychológa pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami atď. Preto zastávame názor že je nevyhnutné začať o počtoch psychológov na každej škole urýchlene diskutovať.

ZÁVER

V príspevku sme upozornili na diskrepanciu medzi očakávaniami na prácu školského psychológa a jeho reálnymi možnosťami. Predpokladáme, že pokiaľ má byť školský psychológ na škole úspešný a podporovať duševné zdravie žiakov a študentov je nevyhnutné, aby sme skôr diskutovali o ideálnom počte psychológov na každej škole než o „psychológovi na každej škole“. Až keď vytvoríme na školách tímy psychológov, až potom môžeme očakávať posun v zmiernení úzkostí či depresie žiakov, znížení úrovne šikany, zlepšenej sociálnej klíme v triedach či kvalitné psychologické poradenstvo.

LITERATÚRA

Hajdúk, M., Pečeňák, J., & Maasaryk, R. (2021). *Výskum duševného zdravia študentov*. Dostupné na: <https://www.youtube.com/watch?v=NWUwhGDtFEc>

HBSC. (2014). *Národná správa o zdravím a so zdravím súvisiacim správaním 11-, 13 a 15. ročných školákov*. Dostupné na https://hbcslovakia.files.wordpress.com/2018/01/hbcs-narodna-sprava-2013_2014_final.pdf

Poliaková, E. & Šramová, B. (2014). Inklúzia: výzvy a hľadania. *Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie pri príležitosti 10. výročia založenia Paneurópskej vysokej školy 4.- 5. september 2014*.

Požár, L. (2014). Psychológia a integrácia/inklúzia. *Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie pri príležitosti 10. výročia založenia Paneurópskej vysokej školy 4.- 5. september 2014*.

Radnóti, E. & Holbling, S. (2020). Social-emotional health and well-being of high school students. *Duševné zdravie v školách v kontexte kríz a krízovej intervencie. Zborník príspevkov z online medzinárodnej vedeckej konferencie*.

Slov-Lex. (2022). 138/2019 Z. z. Dostupné na <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2019/138/>

**PODPORA A ROZVOJ DUŠEVNÉHO
ZDRAVIA PEDAGOGICKÝCH
A ODBORNÝCH ZAMESTNANCOV**

MULTIDIMENZIONÁLNY MODEL PSYCHICKÉHO WELL-BEING

MULTIDIMENSIONAL MODEL OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING

Miron Zelina

Vysoká škola DTI, Dubnica nad Váhom

Sme vzdelaní, ale zlí

C. Rogers

Abstrakt: Príspevok prezentuje viacrozmerný model poňatia well-being založený na kombinácii pohody, emocionálnej inteligencii a sociálnych kompetenciách. Obsahuje niektoré výsledky výskumov, ktoré skúmali jednotlivé oblasti pohody, emocionálnej inteligencie a sociálnej kompetencie. Model môže tvoriť základ pre koncipovanie univerzálnych preventívnych programov.

Kľúčové slová: pohoda, well-being, emocionalita, sociálne kompetencie, mentálne zdravie, univerzálne preventívne programy

Abstract: The paper presents a multidimensional model of the concept of well-being based on a combination of well-being, emotional intelligence and social competences. It contains some of the results of research that investigated individual areas of well-being, emotional intelligence and social competence. The model can form the basis for designing universal preventive programs.

Key words: well being, emotional competence, social competence, mental health, universal preventive programmes

ÚVOD

Emocionálne, sociálne a mentálne zdravie sa stáva najmä v statnom období výrazne aktuálnou témou. Je to spôsobené civilizačnými hrozbami - pandémiou, klimatickou krízou, vojnou, chudobou a ich spracovaním v experencionálnom svete subjektu. Multidimenzionálny model mentálneho zdravia môže byť orientáciou v mnohých premenných, ktoré well-being saturujú. Môže byť východiskom pre výskum jednotlivých zložiek mentálneho zdravia v ich deskriptívnej aj vzťahovej súvislosti. Model psychického blahobytu - mentálneho zdravia môže slúžiť ako podklad pre tvorbu univerzálnych programov preventívneho alebo exekutívneho charakteru. Napokon model mentálneho zdravia je v praxi podkladom pre vyšetrenie a poradenstvo v otázkach zlepšenia psychického zdravia jednotlivca a skupín.

Martin and Huebner (2007) prezentovali multidimenzionálny model psychologického alebo subjektívneho well-being u adolescentov, ktorý zahŕňa:

- Well-being
- Emocionálne kompetencie
- Sociálne kompetencie subjektu

A. Psychologické well-being (pohoda) obsahuje tieto znaky:

1. Pozitívne city, emócie: nadšenie, aktivita, bdelosť, radosť

2. Negatívne emócie, city: úzkosť, hnev, napätie

3. Životná spokojnosť – kognitívne hodnotenie kvality života naprieč doménami rodiny, priateľov, školy, životného prostredia a seba samého

Dodávame k tomu dimenziu odolnosti - reziliencie.

S uvedenými premennými pracovali autori, ktorí skúmali mentálne zdravie a napr. zistili, že:

- Zjavná (fyzická a verbálna) šikana mala negatívnu asociáciu so všetkými tromi aspektmi pohody

- Napríklad prosociálne skúsenosti v škole mali pozitívne vzťahy so zvýšenou spokojnosťou so životom a znížením negatívnych emócií, ale žiaden signifikantný vzťah nebol s pozitívnymi emóciami

Koncepčný model pohody v škole (Zdroj:L. Kunu a A. Rimpelä (2002):

WELL BEING

(POHODA)

Mat'	Milovať	Byť	Zdravie
Životné prostredie	sociálne vzťahy	sebarealizácia,	zdravotný
Školská organizácia	klíma, vzťahy s	možnosť rozhodovať,	status,
Bezpečnosť, tresty	učiteľmi, šikana,	sebaúcta, povzbudenie	choroby
Odmeny, zdravotná	spolupráca s	tvorivosť	psychosomatika
Služba, školské	rodinou, management	samostatnosť...	
Obedy, služby	školy		

Uvedený koncepčný model sa dá aplikovať aj na pohodu v rodine, resp. určitej komunite dosadením príslušných atribútov do jednotlivých oblastí modelu well-being. Tento pojem a koncept má blízko aj k pojmu „kvalita života“, tak ako ho koncipuje aj Svetová zdravotnícka organizácia (WHO). Druhou oblasťou v multidimenzionálnom prístupe k mentálnemu zdraviu je oblasť sociálna.

B. Sociálne zručnosti a kompetencie mentálneho zdravia

Rubin a Rose-Krasnor (1992) definovali sociálnu kompetenciu ako „schopnosť dosiahnuť osobné ciele v sociálnej interakcii pri súčasnom udržiavaní pozitívnych vzťahov s ostatnými v čase a naprieč situáciami“

Caldarella a Merrell (1997) analyzovali 21 štúdií zapodievajúcich sa sociálnymi zručnosťami, ktoré zahŕňali vyše 22 tisíc detí a adolescentov a prišli k týmto základným a rozhodujúcim sociálnym zručnostiam:

Dimenzie sociálnych zručností	Percento z celkového súboru
1.Zručnostné vzťahy s rovesníkmi (pozitívne, prosociálne správanie, empatia, sociabilita a vzájomné posilňovanie a podpora)	52
2.Seba-manažérske schopnosti (kontrola nálady, dodržiava pravidlá a limity, prijíma kritiku, dosahuje príslušné kompromisy a prejavuje zdržanlivosť)	52
3.Akademické zručnosti (ukazuje nezávislé a produktívne pracovné návyky v sociálnom kontexte triedy)	48
4.Kompetenčné zručnosti (vhodne nadväzuje na ostatných) zdieľanie vecí a dodržiavanie nasledujúcich pravidiel a očakávaní)	38
5.Asertifikačné zručnosti (primeraná nezávislosť)	33

Toto koncepčné rozlíšenie medzi sociálnym správaním detí a ich sociálnymi kognitívnymi kompetenciami, ako sú interpretácia narážok, objasnenie cieľov, vytváranie a hodnotenie alternatívnych reakcií, má dôležité dôsledky pre navrhovanie zásahov. Pojem „**sociálne zručnosti**“ sa niekedy používa iba na označenie správneho správania sa a „**sociálnej spôsobilosti**“ na to, aby sme vedeli, čo robiť a ako to robiť.

Happé a Frith (2014) predstavili vývojovú analýzu schopností zapojených do sociálnej interakcie. Tieto schopnosti mapujú štyri **hlavné siete sociálneho mozgu**, ktoré boli identifikované u dospelých:

1. **Sieť Amygdala:** amygdala a orbitofrontálne oblasti zapojené do detekcie hrozieb, emocionálneho hodnotenia a regulácie emócií.
2. **Mentalizujúca sieť:** mediálne prefrontálne a lepšie časové oblasti, ktoré sa podieľajú na automatickom pripisovaní duševných stavov.
3. **Sieť empatie:** regióny insula a amygdala, ktoré sa podieľajú na automatickom zisťovaní a emocionálnej reakcii na tieseň ostatných.
4. **Zrkadlová sieť:** temenné a pre-frontálne oblasti obsahujúce neuróny, ktoré reagujú na pozorované aj vykonané činnosti.

C. Emocionálne kompetencie (inteligencia) mentálneho zdravia

Salovey a Sluyter (1997) uvádzajú túto definíciu emocionálnej inteligencie: „Emocionálna inteligencia zahŕňa schopnosť presne vnímať, hodnotiť a vyjadrovať emócie; schopnosť prístupu a /

alebo vytvárania pocitov, keď uľahčujú myslenie; schopnosť porozumieť emóciám a emočným vedomostiam; schopnosť regulovať emócie na podporu emočného a intelektuálneho rastu “.

Pojem emočnej inteligencie predstavili Salovey a Mayer (1990) a popularizoval ho Goleman (1995), ktorý ju definoval ako:

1. poznanie vlastných emócií;
2. zvládanie emócií;
3. motivovať sa emóciami;
4. rozpoznávanie emócií u druhých;
5. manipulačné vzťahy.

Existuje prekrývanie sociálnych zručností a emocionálnej inteligencie. Najmä „zručnosti v partnerských vzťahoch“ úzko súvisia s „manipulačnými vzťahmi“; a „zručnosti samo riadenia“ na „motiváciu“. U detí s poruchami autistického spektra sa zistilo, že z deviatich hlavných oblastí sociálnych schopností dve boli osobitne účinné: spracovanie emócií a emocionálna empatia. Emocionálna empatia (starostlivosť o to, čo ostatní cítia), ktorá sa odlišuje od kognitívnej empatie (vedieť, čo si ostatní myslia).

Emocionálna inteligencia pozostáva zo štyroch vetiev:

1. Porozumenie a analýza emócií: využitie emocionálnych znalostí
2. Reflexná regulácia emócií na podporu emočného a intelektuálneho rastu
3. Emocionálna facilitácia myslenia
4. Vnímanie, hodnotenie a vyjadrenie emócií.

Je tu problém merania, poznania kognitívneho modelu emócií, ktorý sa viac podobá hodnoteniu osobnosti, lepšie vyjadruje predovšetkým subjektívnu povahu emočnej inteligencie. Napríklad Kuschého afektívny inventár - Revidovaný (KAI-R), pre žiakov vo veku od 6 do 11 rokov, obsahuje množstvo položiek, ktoré zahŕňajú definovanie vedomosti o emóciách ako aj prežívanie emócií /tváre a pod./. V edukačnej a poradenskej praxi sa pracuje aj s Krathwohlovou taxonómiou afektívnych procesov, ktorá sa uplatňuje aj pri implementácii či bádani v oblasti experiencionálneho učenia.

Je tu diskusia o terminológii: všetci majú svojich priaznivcov pre „emocionálnu inteligenciu“, „emocionálnu gramotnosť“ aj „emocionálne kompetencie“.

Boli zistené pozitívne vzťahy medzi emočnou inteligenciou a akademickými výsledkami v primárnych (Billings a kol. 2014) aj sekundárnych vekových skupinách (Qualter a kol. 2012). Petrides a kol. (2004b) zistili, že vlastnosť emočnej inteligencie moderovala vzťah medzi kognitívnymi schopnosťami a akademickými výkonmi na strednej škole spôsobom, ktorý mal osobitné dôsledky pre žiakov ohrozených neúspechom v škole.

D. Sociálna a emocionálna kompetencia a well being: integrácia

Emočná, sociálna a psychická pohoda sa v praxi majú skúmať, poznať, aby sa vytvorili vhodné intervenčné programy. Ide o rozličné druhy podpory - podporné opatrenia u nás v rámci tvorby nového kurikula sledujú podporu i emocionálnej a sociálnej oblasti. V praxi škôl sa používajú univerzálne školské programy pre všetkých žiakov. Sú súčasťou osnov ale aj špecifických aktivít. N. Frederickson (2015) píše, že programy, okrem univerzálnych, sa môžu viac sústreďovať na niektoré z týchto oblastí, aspektov duševného zdravia:

- a) Well-being v zmysle kvality života BREF, WHO...
- b) Kognitívno-emocionálne prístupy
- c) Behaviorálne prístupy - zručností
- d) Fyzické zdravie - dotazníky pre rodičov a usporiadanú životosprávu
- e) Interpersonálne a sociálne funkcionovanie.

Durlak a kol. (2011) uviedol metaanalýzu údajov zo štúdií žiakov, ktorí sa zúčastnili na programoch sociálneho a emocionálneho vzdelávania. Pozitívne účinky sa zistili v primárnom a sekundárnom vekovom rozmedzí a vo väčšine etnických a menšinových etnických skupinách. Z 52 štúdií a hodnotení bolo 46 zameraných na programy univerzálnej prevencie. Viac ako polovicu prehľadov vykonali vedci zo Severnej Ameriky a štvrtinu výskumníci zo Spojeného kráľovstva, zvyšné recenzie pochádzali z kontinentálnej Európy a Austrálie / Nového Zélandu. Pozitívne účinky sa zistili v celom rade výsledkov v oblasti sociálneho, emocionálneho, duševného zdravia a vzdelávania.

Odporúčané postupy tvorby programov:

- a) Sekvenčné – využitie dobre prepojených a koordinovaných súborov aktivít
- b) Aktívne – použitie aktívnych foriem vzdelávania, ako je hranie rolí a koučovanie
- c) Zaostreň, zacielené - vrátane aktivít na rozvoj osobných / sociálnych zručností ;
- d) Explicitné - zamerané na konkrétne vzdelávacie ciele sociálneho a emocionálneho vzdelávania.

Jeden z najznámejších a najlepšie dokumentovaných programov je program **Program PATHS /The Promoting Alternative Thinking Strategies (Kusche and Greenberg, 1994/** – je pozitívne hodnotený z troch dôvodov. Najprv sa osobitne hodnotila jeho účinnosť pre deti so špeciálnymi potrebami. Po druhé, zameriava sa najmä na emocionálne kompetencie a je jedným z mála intervenčných prístupov, ktoré sa hodnotili v súvislosti s mierou emocionálnej inteligencie (Kusche Affective Inventory). Po tretie, existujú počiatočné dôkazy o tom, že môže podporovať

neuro-kognitívne fungovanie dôležité pri regulácii správania. Nakoniec, hoci sa jeho použitie vyvinulo v USA, úspešne sa vyhodnotilo v rôznych kontextoch vo Veľkej Británii.

Kurikulum *Programu PATHS* pozostáva z Príručky pre učiteľov a všetkých obrázkov, skriptov a **príbehov na 131 vyučovacích hodín** určených na použitie vo flexibilnom prostredí spôsobom v priebehu rokov základnej školy. Okrem denných (minimálne trikrát týždenne) vyučovacích hodín sa podporuje zovšeobecnenie v celej triede a v celom školskom prostredí a materiály sa poskytujú pre rodičov. Konceptné oblasti, na ktoré sa zameriava *Program PATHS*, zahŕňajú „**emocionálne uvedomenie si seba a iných, zvýšenú sebakontrolu nad impulzmi a správaním, používanie empatie, zlepšenie medziľudských vzťahov, zvýšenie sebavedomia, použitie analytického myslenia a zrelé zručnosti na riešenie problémov medziľudských vzťahov**“. (Kusché 2002). Dobre kontrolované rozsiahle hodnotenie učebných osnov *Programu PATHS* v USA (Common Research Problems Prevention Research Group 1999) zaznamenalo na intervenčných školách výrazné zníženie vzájomného hodnotenia agresie a hyperaktívneho narušenia. Hodnotenia pozorovateľov atmosféry v triedach boli tiež pozitívnejšie v intervenčných školách ako v kontrolných školách slúžiacich podobným rôznorodým populáciám, ktoré program nevyužili. V hodnotiacej štúdiu sa zistilo, že program bol efektívny pre typicky rozvíjajúcich sa žiakov a žiakov so špeciálnymi potrebami v:

- zlepšenie ich slovnej zásoby a plynulosti pri diskusii o emocionálnych zážitkoch
- zvýšenie ich viery v schopnosť zvládať emócie;
- rozvoj ich porozumenia mnohým aspektom emócií.

Existuje mnoho štúdií, ktoré skúmali účinnosť programu *PATHS*. Riggs a kol. (2006) uvádzajú zistenia, ktoré naznačujú účinky učebných osnov *Programu PATHS* na podporu kontroly inhibítorov a verbálnu plynulosť žiakov vo veku 7-9 rokov. Okrem toho sa zistilo, že kontrola inhibítorov súvisí s externalizujúcim správaním, zatiaľ čo kontrola inhibítorov a verbálna plynulosť súvisia s externalizujúcim správaním. V triedach špeciálneho vzdelávania tiež trojročná štúdia zistila významné účinky *Programu PATHS* na správy učiteľov o internalizácii a externalizácii problémov so správaním, ako aj na depresiu hlásenú deťmi (Kam a kol. 2004). Účinnosť učebných osnov *Programu PATHS* u nepočujúcich detí bola skúmaná v USA a vo Veľkej Británii. V USA zistili Greenberg a Kusché (1998) významné zlepšenie zručností študentov v oblasti riešenia sociálnych problémov a emocionálneho uznávania. Zlepšila sa aj sociálna spôsobilosť hodnotená učiteľom a rodičmi a následné hodnotenia naznačili zachovanie účinkov a to po dobu dva roky po ukončení programu. Štúdia vo Veľkej Británii (Hindley a kol. 1998) ukázala významné zlepšenie emočného porozumenia, správania, sebapoznania a emočnej úpravy po jednom roku v *Programu PATHS*. Ďalšie implementácie učebných osnov *Programu PATHS* vo Veľkej Británii zahŕňali triedu 9-10-ročných v Škótsku a deti materských škôl a triedy 5-8-ročných v južnom Anglicku. V

štúdiu Kelly a kol. (2004) učebný plán *Programu PATHS* hodnotili triedni učitelia, žiaci a ďalší zamestnanci pozitívne. Curtis a Norgate (2007) hodnotili učebné osnovy PATHS triedami 1. až 3. ročníka na školách v južnom Anglicku. Zistili významné zlepšenia vo všetkých dimenziách dotazníka o silných a ťažkých stránkach pre deti v intervenčných školách, ale nie v porovnávacích školách. Popísali *Program PATHS* ako štruktúrovanejší a prísnejší ako súčasť učebných osnov prístupu SEAL (sociálno- emočný prístup k učeniu), zdôraznili však ich zlučiteľnosť a navrhli, aby školy, ktoré nasledujú *Program PATHS*, mohli používať materiály sociálneho a emočného aspektu učenia ako zdroj doplnkových nápadov a zdrojov. Intenzívnejšie a individualizovanejšie intervencie sú zamerané na deti a mladých ľudí s vážnejšími potrebami. Zatiaľ čo sa na tejto úrovni veľa práce uskutočňuje v klinickom prostredí, ako to už tradične bolo, vzhľadom na dostupnosť a ďalšie výhody poskytovania školských služieb, o ktorých sa hovorí vyššie v tejto kapitole, služby sa čoraz viac poskytujú vo vzdelávacích kontextoch.

Na Slovensku sa programy na rozvoj nekognitívnych funkcií a procesov vytvárali koncom minulého storočia pod rozličnými názvami, napr.: sociálno - emocionálne, osobnostno - sociálne programy, psychosociálne programy. Boli a sú to väčšinou programy zacielené na špecifické problémy - komunikácia, tolerancia, fajčenie, agresia a pod. Neskoršie sa vytvorili aj ucelenejšie programy, napr. expo program. Cenné sú aj programy na rozvoj tolerancie (E. Gajdošová a kol. 2010), na rozvoj kritického myslenia (M. Kosturková, 2016), na zlepšenie charakteru, morálnej gramotnosti (E. Komárik a kol., 2014), program ako zmeniť sám seba, programy na rozvoj tvorivosti (M. Zelina a kol. 2007) a mnoho ďalších. Problémami je, že tieto a ďalšie programy sa využívajú na školách a v školských zariadeniach zriedkavo. Väčšinou v praxi ich realizovali psychológovia, ktorých bolo a je málo. Programy nie sú súčasťou osnov, štátnych vzdelávacích programov, a zriedkavo sú súčasťou školských vzdelávacích programov. Preto s plnou naliehavosťou najmä pri kurikulárnych zmenách, reformách, navrhujeme spolu s odborníkmi zo zahraničia, aby **boli tieto programy prijaté ako ústredný aspekt vzdelávania, ako povinná súčasť obsahu štátneho vzdelávacieho programu.**

LITERATÚRA

- Billings C.E.W. et.al. 2014. Emotional Intelligence and scholastic achievement in pre-adolescent children. *Personality and Individual Differences*, 66,14-18
- Caldarella P. and Merrell K.W. (1997) Common dimensions of social skills of children and adolescents a taxonomy of positive behaviours. *School Psychology Review*, 26 (2): 264-78
- Common Research Problems Prevention Research Group 1999
- Curtis C. and Norgate R. 200. An evaluation of the promoting alternative thinking strategies curriculum at Key Stage 1. *Educational Psychology in Practice*. 23 (1): 33-41
- Durlak J.A et. al. 2011. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*. 82 (1), 405-432

- Frederickson, N., Cline, T. 2015. *Special Educational Needs, Inclusion and Diversity*. Open University Press, Mc Graw Hill Education. Berkshire
- Gajdošová, E., Fráterová, Z., Jakubková, V., Rijáková, Z. 2010. *Rozvoj tolerancie v školách*. Občianske združenie Profkreatis.
- Goleman, D. 1995. *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books
- Greenberg, M.T. Kusché, C.A. 1998. Preventive intervention for schol-age deaf children: the PATHS curriculum. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 3,(1) 49-63
- Happé F. and Frith, U. 2014. The weak coherence account: detail-focused cognitive style in autistic spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 36 (1): 5-25
- Hindley P. et.al.1998. An evaluation of a social and emotional intervention for deaf children. Unpublished manuscript, St. George Hospital, London. Reported in Kusché 2002
- Kam C.M. et.al. 2004. Sustained effects of the PATHS curriculum on the social and psychological adjustment of children in special education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. 12 (2): 66-78
- Kelly B. et.al.2004. Applying emotional intelligence: exploring the promoting alternative thinking strategies curriculum. *Educational Psychology in Practice*. 20,: 221-40
- Komárik E., Maďarová, E., Malá, D. 2014. *Charakter - príspevok k rozvoju morálnej gramotnosti*. Univerzita Konštantína filozofa, Nitra
- Kosturková M. 2016. *Rozvoj kritického myslenia žiakov stredných škôl*. Prešovská univerzita
- Kunu a Rimpelä (2002) In: Frederickson, N., Cline, T. 2015. *Special Educational Needs, Inclusion and Diversity*. Open University Press, Mc Graw Hill Education. Berkshire, p.481
- Kusché C.A. 2002. Psychoanalysis as prevention: using PATHS to enhance ego development, object relationship and cortical integration in children. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*. 4 (3): 283-301
- Martin K. M and Huber, E.S. 2007. Peer victimization pro-social experiences and emotional wellbeing of middle schol students. *Psychology in the Schools*. 44 (2):199-208
- Petrides L.V. et.al. 2004. The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at schol. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293
- Qualter A.L.et.al. 2012. Ability emotional Intelligence, trait emotional intelligence, and academic success in British secondary schools: A 5 year longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 22, (1), 83-91
- Riggs N.R. et.al. 2006. The mediational role of neurocognition in the behavioural outcomes of a social-emotional prevention programme in elementary schol students:Effect of the PATHS Curriculum. *Prevention Science*. 7 (1): 91-102
- Rubin K.H and Rose-Krasnor L.1992. Interpersonal problem solving. In V.B. Van Hasselt and M. Hersen (eds.). *Handbook of Social Development*. Pp.283-323. New York: Plenum.
- Salovey P. and Sluyter D.J.1997. *Emotional Development and Emotional Intelligence*. Basic Books
- Salovey P. and Mayer J.D. 1990. Emotional Intelligence, imagination. *Cognition and Personality*. 9: 185-211
- Zelina, M., Zelinová, M., Janovská, J., Varmuža, J. 2007. *Ako zmeniť sám seba*. Vyd. Poľana, s.r.o.

SVETLÁ TRIÁDA. VEKOVÉ A POHLAVNÉ ROZDIELY V OSOBNOSTNÝCH CHARAKTERISTIKÁCH DOSPELÝCH

LIGHT TRIAD. AGE AND SEX DIFFERENCES IN PERSONALITY CHARACTERISTICS OF ADULTS

Daniel Lenghart¹, Michal Čerešník²

¹Katedra psychologie, Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, ČR

²Ústav všeobecnej psychológie, Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola, SR
daniel.lenghart@upol.cz, michal.ceresnik@paneurouni.com

Abstrakt: Cieľom štúdie je zistiť vekové a pohlavné rozdiely v osobnostných rysoch svetlej triády v populácii slovenských respondentov vo veku od 18 do 64 rokov. Výskumu sú zúčastnilo 900 respondentov z územia Slovenska. Výskumný súbor tvorilo 417 mužov a 483 žien, ktorí reprezentujú všetky kraje Slovenskej republiky. Ich priemerný vek bol 27.35 roka ($SD = 7.972$). Vo výskume sme využili dve metódy. Prvou metódou bol dotazník sociodemografických údajov (Lenghart & Čerešník, 2022a), prostredníctvom ktorého sme získavali základne sociálne a demografické údaje. Druhou metódou bola škála Svetlej triády (Lenghart & Čerešník, 2022b), ktorá je slovenskou modifikáciou pôvodnej metódy The Light Triad Scale (Kaufmann et al., 2019). Metóda zachytáva mieru troch základných pozitívnych osobnostných charakteristík, ktorými sú viera v ľudstvo, humanizmus a kantianizmus. Zistili sme, že existujú významné pohlavné rozdiely vo všetkých troch oblastiach svetlej triády. Ženy vykazujú vyššiu mieru viery v ľudstvo, viac humanizmu a kantianizmu. Neboli preukázané žiadne významné rozdiely vo vzťahu k veku.

Kľúčové slová: svetlá triáda, osobnostné charakteristiky, pohlavné rozdiely, vekové rozdiely

Abstract: The aim of the study is to investigate age and gender differences in the personality traits of the light triad in a population of Slovak respondents aged from 18 to 64 years. The study involved 900 respondents from the Slovakia. The research sample consisted of 417 males and 483 females representing all regions of the Slovak Republic. Their mean age was 27.35 years ($SD = 7.972$). We used two methods in the research. The first method was a socio-demographic data questionnaire (Lenghart & Čerešník, 2022a), through which we collected basic social and demographic data. The second method was the Light Triad Scale (Lenghart & Čerešník, 2022b), which is a Slovak modification of the original method The Light Triad Scale (Kaufmann et al., 2019). The method captures a measure of three core positive personality characteristics, which are belief in humanity, humanism, and kantianism. We found that there are significant gender differences in all three areas of the light triad. Women show higher levels of belief in humanity, more humanism and Kantianism. No significant differences were found in relation to age.

Keywords: the light triad, personality characteristics, sex differences, age differences

Grantová podpora

Príspevok vznikol za podpory MŠMT ČR udelený UP v Olomouci (IGA_FF_2022_026). „Iná“kosť? Ovplyvňuje vzťahová väzba prosociálne a diskriminačné konanie voči LGBT ľuďom?

ÚVOD

Za jedného z najvýznamnejších súčasných autorov v oblasti sociálneho a emocionálneho zdravia je možné považovať Furlonga (2014), ktorý sa inšpiroval teóriou pozitívnej psychológie. Je známy predovšetkým vďaka svojmu modelu sociálno-emocionálneho zdravia, ktorý predstavuje súbor psychologických a emocionálnych dispozií, ktoré sú naviazané na pozitívny vývin ľudí (predovšetkým dospelujúcu populáciu). Veril, že úspech jednotlivca je zakotvený v podmienkach (predovšetkým životných), ktoré podporujú psychologické dispozie. Tieto psychologické dispozie sú prepojené so sebadôverou, dôverou v iných alebo s predpokladom vlastnej emocionálnej kompetencie. Týmito podmienkami sú: 1) *presvedčenie o sebe* (napr. sebauvedomenie), 2) *presvedčenie o ostatných* (vzájomná podpora a viera v iných ľudí), 3) *emocionálna kompetencia* (napr. empatia) a 4) *angažovanosť v živí* (napr. optimizmus a vďačnosť).

Model sociálno-emocionálneho zdravia dopĺňa koncept, s ktorým prišiel autorský tím Kaufmann et al. (2019). Tvrdí, že ľudská podstata je tvorená určitými (temnými) charakteristikami, ale rovnako je tvorená aj tými svetlými. V roku 2019 publikovali svoj koncept svetlých osobnostných charakteristík, ktoré sú v opozícií k temným charakteristikám (narcizmus, machiavelizmus a subklinická psychopatia).

Model svetlej triády je tvorený tromi základnými pozitívnymi a prosociálnymi charakteristikami: 1) *viera v ľudstvo* (presvedčenie, že každý človek je vo svojej podstate dobrý), 2) *humanizmus* (rešpekt voči ľuďom bez ohľadu na povahu osobnosti) a 3) *kantianizmus* (napr. s ľuďmi by sa nemalo zaobchádzať ako s figúrkami v hre).

Štúdie, ktoré boli vykonané, poukazujú na výrazné pohlavné rozdiely v oblasti vyššie definovaných fenoménov v prospech žien. Aj autorský tím Kaufmann et al. (2019) preukázal signifikantné pohlavné rozdiely. Autori zistili, že ženy vykazujú vyššiu mieru vo všetkých troch charakteristikách svetlej triády. Štúdia autorského tímu Buyukbayraktar et al. (2015) sa snažila zistiť pohlavné rozdiely v oblasti humanisticky orientovaných hodnôt. Ženy dominovali vo všetkých sledovaných oblastiach (napr. zodpovednosť, kamarátstvo, rešpekt, tolerancia).

Výskum Furlonga (2014) preukázal, že ženy vykazujú vyššiu mieru viery v iných, vyššiu emocionálnu kompetentnosť, muži vykazujú vyššiu mieru viery k sebe. Podobné zistenia nachádzame aj v iných výskumoch (napr. Ang & Goh, 2010; Oberle et al., 2010).

Medzipohlavné rozdiely boli zistené aj v oblasti kantianizmu. Výskumy neboli vykonané priamo s premennou kantianizmus, ale vzťahovali sa k premenným úprimnosť a autenticnosť, ktoré kantianizmus sýtia. Bolo preukázané, že ženy sa identifikujú ako úprimnejšie (Grosch & Rau, 2017). Podobné pohlavné rozdiely boli identifikované aj v iných výskumoch (napr. Capraro, 2017; Cohn & Maréchal, 2018; Kajackaite & Gneezy, 2017).

Vekové rozdiely v svetlej triáde sú obsahom len zopár štúdií. Pôvodná štúdia Kaufmanna et al. (2019) preukázala signifikantnú koreláciu svetlých osobnostných charakteristík a veku. Zistili, že čím je človek starší, tým viac vykazuje vieru v ľudstvo, humanizmus a kantianizmus. Temné osobnostné charakteristiky boli v pozitívnom vzťahu s mladším vekom. K rovnakým výsledkom prišla aj štúdia autorského tímu Neumann et al. (2020), ktorá preukázala, že starší ľudia (predovšetkým v období strednej dospelosti) vykazujú vyššiu mieru svetlých osobnostných charakteristík.

METÓDY

Výskumný súbor a procedúra

Výskumnej štúdie sa zúčastnilo 900 participantov z územia Slovenskej republiky vo vekovom rozmedzí od 18 do 64 rokov. Priemerný vek respondentov a respondentiek bol 27.35 rokov ($SD = 7.972$). Identifikovali sme 417 participantov-mužov a 483 participantiek-žien. Bližšie deskriptívne charakteristiky výskumného súboru uvádzame v tabuľke 1.

Participant/participantky sa výskumnej štúdie zúčastnili prostredníctvom dobrovoľného výberu (volunteer sampling) a prostredníctvom online platforiem (napr. Facebook, Reddit a i.), zdieľaných príspevkov. Participant/participantky boli na začiatku výskumu oboznámení s účelom štúdie. Boli uistení, že účasť na štúdiu je plne anonymná, dobrovoľná, že výsledky budú využité výhradne na vedecké účely a zo štúdie môžu kedykoľvek odstúpiť. Participant/participantky boli oboznámení zo spracovaním osobných údajov obsiahnutých v dotazníku v zmysle zákona 18/2018 Z. z. o ochrane osobných údajov a zákona 199/1994 Z. z. o psychologickú činnosti a Slovenskej komore psychológov. Svoj súhlas alebo nesúhlas s participáciou vo výskume mohli vyjadriť kliknutím na tlačidlo „Áno“ alebo „Nie.“

Tabuľka 1: Deskriptívne charakteristiky výskumného súboru vo vzťahu k národnosti, bydlisku, pohlaviu, vzdelaniu, statusu, kraju

	<i>N</i>	%
Národnosť		
Slovenská	882	98.0
Maďarská	13	1.4
Arabská	1	0.1
Bieloruská	2	0.2
Ruská	2	0.2
Bydlisko		
Mesto	601	66.8
Vidiak	299	33.2
Pohlavie		
Muž	417	46.3
Žena	483	53.7
Vzdelanie		
Základné	32	3.6
Stredoškolské bez maturity	14	1.6
Stredoškolské s maturitou	398	44.2
Vysokoškolské I. stupňa	174	19.3

Vysokoškolské II. Stupňa	241	26.8
Vysokoškolské III. Stupňa	36	4.0
Vyššie odborné	5	0.6
Status		
Zamestnaný/Zamestnaná	463	51.4
Nezamestnaný/Nezamestnaná	42	4.7
Študent/Študentka	368	40.9
Rodičovská dovolenka	25	2.8
Na dôchodku	2	0.2
Kraj		
Bratislavský	187	20.8
Trnavský	66	7.3
Trenčiansky	106	11.8
Nitriansky	153	17.0
Žilinský	114	12.7
Banskobystrický	98	10.9
Prešovský	74	8.2
Košický	101	11.2

Výskumné metódy

Na meranie základných sociálnych a demografických premenných bol využitý Dotazník socio-demografických údajov (Lenghart & Čerešník, 2022a). Dotazník obsahuje otázky zamerané na identifikovanie premenných ako je národnosť, vek, pohlavie, sociálny status, kraj.

Svetlé, pozitívne osobnostné charakteristiky boli zisťované prostredníctvom 12-položkovej Škály svetlej triády (Lenghart & Čerešník, 2022b), ktorá je slovenskou modifikáciou pôvodnej metódy The Light Triad Scale (Kaufmann et al., 2019) zameranej na identifikáciu troch základných pozitívnych charakteristík. Prvou osobnostnou charakteristikou je viera ľudstvo (faith in humanity), ktorá je zastúpená štyrmi položkami (napr. „Mám tendenciu veriť, že ostatní ľudia sa budú ku mne správať spravodlivo.“). Druhou osobnostnou charakteristikou je humanizmus (humanism), ktorý je zastúpený štyrmi položkami (napr. Mám tendenciu tešiť sa z úspechu iných ľudí.“). Treťou osobnostnou charakteristikou je kantianizmus (kantianism), ktorý je rovnako zastúpený štyrmi položkami (napr. „Nerád/Nerada manipulujem s ľuďmi, aby urobili niečo, čo chcem.“). Participanti/participantky hodnotili každú položku na 5-bodovej Likertovej stupnici od 1 (rozhodne nesúhlasím) do 5 (rozhodne súhlasím). Hodnotenie osobnostných charakteristík vychádza z oblasti, v ktorej participant/participantka dosiahol/dosiahla vyššie skóre (napr. participant/participantka, ktorý/ktorá dosiahol/dosiahla vysoké skóre v oblasti humanizmu a nízke v oblasti kantianizmu a viery v ľudskosť, môže byť označený/označená alebo považovaný/považovaná za humanistu alebo môže mať vyššie humanistické vlastnosti).

Vnútoraná konzistencia škály bola uspokojivá ($\alpha = 0.75$). Vnútoraná konzistencia subškál bola nižšia: viera v ľudstvo ($\alpha = 0.62$), humanizmus ($\alpha = 0.59$) aj kantianizmus ($\alpha = 0.59$).

Štatistické procedúry

Všetky analýzy boli vykonané prostredníctvom štatistického programu IBM SPSS Statistic 25.

Pri testovaní medzipohlavných rozdielov sme využili Mann-Whitneyho U-test. Pri testovaní vekových rozdielov sme využili Kruskal-Wallisov H-test.

Štatistické hypotézy

Na základe predchádzajúcich výskumných záverov sme si stanovili nasledujúce hypotézy a výskumné otázky:

H1 Predpokladáme, že ženy budú mať vyššiu vieru v ľudstvo.

H2 Predpokladáme, že ženy budú mať vyšší humanizmus.

H3 Predpokladáme, že budú ženy mať vyšší kantianizmu.

H4 Predpokladáme, že starší dospelí (v období strednej a neskorej dospelosti) budú mať vyššiu vieru v ľudstvo.

H5 Predpokladáme, že starší dospelí (v období strednej a neskorej dospelosti) budú mať vyšší humanizmus.

H6 Predpokladáme, že starší dospelí (v období strednej a neskorej dospelosti) budú mať vyšší kantianizmus.

VÝSLEDKY

Pohlavné rozdiely v osobnostných charakteristikách svetlej triády

Analýza prostredníctvom Mann-Whitneyho U-testu odhalila štatisticky signifikantné rozdiely vo všetkých troch skúmaných osobnostných charakteristikách medzi mužmi a ženami (Tab. 2).

Prvou oblasťou skúmania bola vieru v ľudstvo. Analýza ukázala, že ženy v priemere hodnotia samé seba ako viac veriace v ľudstvo ($M = 13.46$) v porovnaní s mužmi ($M = 12.83$) ($U(1, N = 900) = 90096.000, p = 0.006$).

Druhou oblasťou skúmania bol humanizmus. Štatistická analýza odhalila, že ženy identifikujú samé seba ako humanistickejšie ($M = 14.96$) v porovnaní s mužmi ($M = 13.97$) ($U(1, N = 900) = 73762.000, p < 0.001$).

Poslednou oblasťou skúmania bol kantianizmus. Analýza preukázala štatisticky signifikantný rozdielov medzi mužmi a ženami aj v tejto oblasti ($U(1, N = 900) = 89108.500, p = 0.003$). Rovnako ako v predchádzajúcich oblastiach, ženy hodnotia seba samé ako kantianistickejšie ($M = 15.53$) v porovnaní s mužmi ($M = 15.23$).

Tabuľka 2: Pohlavné rozdiely v osobnostných charakteristikách svetlej triády

	Muži		Ženy		U	p	Cohen's d
	M	SD	M	SD			
Viera v ľudstvo	12.83	3.424	13.46	3.440	90096.000	0.006	0.17
Humanizmus	13.97	2.927	14.96	2.973	73762.000	<0.001	0.44
Kantianizmus	15.23	2.986	15.53	3.019	89108.500	0.003	0.18

Vekové rozdiely v osobnostných charakteristikách svetlej triády

Participantov/participantky vo výskumnom súbore sme rozdelili do štyroch základných vekových skupín: *Neskorá adolescencia* (18 – 20 rokov), *Mladá dospelosť* (21 – 34 rokov), *Stredná dospelosť* (35 – 49 rokov) a *Neskorá dospelosť* (50 – 64 rokov).

Štatistická analýza neodhalila žiadne signifikantné vekové rozdiely vo viere v ľudstvo ($H(3, N = 900) = 2.757, p = 0.431$), humanizme ($H(3, N = 900) = 5.785, p = 0.122$) ani v kantianizme ($H(3, N = 900) = 6.833, p = 0.077$) (Tab.3).

Tabuľka 3: Vekové rozdiely v osobnostných charakteristikách svetlej triády

	Neskorá		Mladá		Stredná		Neskorá		H	p	Cohen' s d
	adolescencia		dospelosť		dospelosť		dospelosť				
	(18-20)		(21-34)		(35-49)		(50-64)				
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
Viera	12.8	3.56	13.1	3.51	13.5	3.19	13.1	1.25	2.75	0.43	0.03
v ľudstvo	8	5	8	8	7	1	8	0	7	1	
Humanizmus	15.0	3.35	14.6	3.01	14.6	2.74	15.0	3.59	5.78	0.12	0.11
	9	9	0	6	5	2	9	0	5	2	
Kantianizmu	15.3	3.24	15.4	3.03	16.1	2.55	14.9	3.40	6.83	0.07	0.13
s	0	4	4	5	4	4	1	6	3	7	

Graf 2: Vekové rozdiely v osobnostných charakteristikách svetlej triády

DISKUSIA

Cieľom štúdie bolo skúmať pohlavné a vekové rozdiely v svetlej triáde. Predpokladali sme, že ženy budú mať vyššiu mieru všetkých troch svetlých osobnostných charakteristík v porovnaní s mužmi (Hypotéza 1 – 3). Tieto hypotézy prijímame. Ďalšia skupina hypotéz (Hypotéza 4 – 6) bola zameraná na vekové rozdiely a predpokladali sme, že staršie vekové kategórie budú vykazovať vyššiu mieru všetkých troch osobnostných charakteristík. Hypotézy neprijímame.

To, že ženy majú vyššiu mieru všetkých svetlých osobnostných charakteristík, môže podporovať vyššie sociálno-emocionálne zdravie, ako potvrdzujú výskumné závery uvádzané v úvode príspevku (napr. Ang & Goh, 2010; Buyukbayraktar et al. 2015; Furlong, 2014; Kaufmann et al., 2019; Oberle et al., 2010). Pohlavie zohráva úlohu vo vnímaní toho, aké hodnoty sú pre ľudí dôležité, čo sa odráža neskôr aj v samotnom sociálnom a emocionálnom zdraví, ale aj vo zvýšenej

miere týchto svetlých osobnostných charakteristík. Bolo preukázané, že muži uprednostňujú hodnoty ako úspech a intelektuálne úsilie (Rokeach, 1973) a viac si cenia u ľudí skôr fyzickú odvahu a autoritatívnosť. Naopak, u žien bolo zistené, že si viac cenia interpersonálne vzťahy. Zároveň sa zameriavajú na hodnoty lásky a úprimnosti (Rokeach, 1973), demokratickosti a tolerancie (Buyukkaragoz & Kesici, 1996), univerzálnosti a ústretovosti (Lyons et al., 2005), sú citlivejšie pri riešení etických otázok (Bebeau & Brabeck, 1989).

Nezistili sme žiadne významné vekové rozdiely medzi skupinami vo výskumnom súbore. Tieto závery nie sú v súlade s ostatnými výskumnými zisteniami (napr. Kaufmann et al., 2019; Neumann et al., 2020), podľa ktorých ľudia v neskorších vývinových obdobiach vykazovali vyššiu mieru svetlých charakteristík. Jednu z možných príčin možno hľadať napr. v oblasti sociálnej dôvery a neistoty (Duke & Bègue, 2015), ktorá v dnešnej dobe vzrastá už v adolescencii a pokračuje aj do samotnej dospelosti. Druhú potencionálnu príčinu je možné hľadať v tzv. anómii, ktorú môžeme vnímať ako situáciu, kedy sa tradičné (staré) normy a štandardy spoločnosti aktualizujú na nové a to môže viesť k stavu anómie (Durkheim, 1893). Tento stav anómie môže viesť k dezorientácii, či k strate zmyslu určitého konania voči ľuďom či objektom v spoločnosti. Anómia, resp. neustále meniace sa hodnoty a štandardy spoločnosti prierezom dekád (naš výskumný súbor obsahuje široké vekové zastúpenie) mohli spôsobiť spoločnú dezorientáciu a stagnáciu v osobných a spoločenských hodnotách vo všetkých vekových skupinách.

LITERATÚRA

Ang, R. P., & Goh, D. H. (2010). Cyberbullying among adolescents: The role of affective and cognitive empathy, and gender. *Child Psychiatry and Human Development*, 41, 387-397. <https://doi.org/10.1007/s10578-010-0176-3>.

Ang, R. P., & Goh, D. H. (2010). Cyberbullying among adolescents: The role of affective and cognitive empathy, and gender. *Child Psychiatry and Human Development*, 41, 387-397. <https://doi.org/10.1007/s10578-010-0176-3>

Bebeau, M.J., & Braseck, M. (1989). Ethical sensitivity and moral reasoning among men and women in the professions. In M. M. Brabeck (Ed.), *In Who Cares? Theory, Research, and Educational Implications of the Ethic of Care* (pp. 144-163). Praeger.

Buyukbayraktar, C. G., Ozteke, H. I., Kesici, S., Dilmac, B., Yalcin, S. B., & Eksi, H. (2015). Effect of Gender on Humanistic Values. *Anthropologist*, 20(3), 754-764. <https://doi.org/10.1080/09720073.2015.11891782>

Buyukkaragoz, S.S., & Kesici, S. (1996). Ogretmenlerin hosgoru ve demokratik tutumlari. *Kuram ve Uygulamada Egitim Yonetimi Dergisi*, 2(3), 353-365.

Capraro, V. (2017). Who lies A meta-analysis of the effect of sex, age, and education on honesty. *Judgment and Decision Making*, 13, 345-355. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2930944>

- Cohn, A., & Maréchal, M. A. (2018). Laboratory Measure of Cheating Predicts School Misconduct. *The Economic Journal*, 128(615), 2743-2754. <https://doi.org/10.1111/ecoj.12572>
- Duke, A. A., & Bègue, L. (2015). The drunk utilitarian: blood alcohol concentration predicts utilitarian responses in moral dilemmas. *Cognition*, 134, 121–127. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2014.09.006>
- Durkheim, E. (1893). *The Division of Labour in Society*. The Free Press.
- Furlong, M. J., You, S., Renshaw, T. L., Smith, D. C., & O'Malley, M. D. (2014). Preliminary development and validation of the social and emotional health survey for secondary school students. *Social Indicators Research*, 117(3), 1011–1032. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0373-0>
- Grosch, K., & Rau, H. A. (2017). Gender differences in honesty: The role of social value orientation. *Journal of Economic Psychology*, 62, 258–267. <https://doi.org/10.1016/j.joep.2017.07.008>
- Kajac kaite, A., & Gneezy, U. (2017). Incentives and cheating. *Games and Economic Behavior*, 102, 433-444. <https://doi.org/10.1016/j.geb.2017.01.015>
- Kaufmann, S. B., Yaden, D. B., Hyde, E., & Tsukayama, E. (2019). The Light vs. Dark Triad of Personality: Contrasting Two Very Different Profiles of Human Nature. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00467>
- Lenghart, D., & Čerešník, M. (2022a). *Dotazník socio-demografických údajov*. Autorský dotazník.
- Lenghart, D., & Čerešník, M. (2022b). *Škála svetlej triády* (Slovenská mutácia). Nepublikovaná škála.
- Lyons, S., Duxbury, L., & Higgins, C. (2005). Are gender differences in basic human values a generational phenomenon? *Sex Roles: A Journal of Research*, 53(9-10), 763-778. <https://doi.org/10.1007/s11199-005-7740-4>
- Neumann, C. S., Kaufman, S. B., te Brinke, L., Yaden, D. B., Hyde, E., & Tsykayama, E. (2020). Light and dark trait subtypes of human personality – A multi-study person-centered approach. *Personality and Individual Differences*, 164, 110121. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110121>
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., & Thomson, K. C. (2010). Understanding the link between social and emotional well-being and peer relations in early adolescence: Gender-specific predictors of peer acceptance. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 1330-1342. <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9486-9.a>
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., & Thomson, K. C. (2010). Understanding the link between social and emotional well-being and peer relations in early adolescence: Gender-specific predictors of peer acceptance. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 1330-1342. <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9486-9>
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. Free Press.

FUTURE TEACHER'S LEADERSHIP PRACTICES AND THEIR SELF-ESTEEM

Lucia Pašková, Lada Kaliská

Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

lada.kaliska@umb.sk

Abstract: *Several researchers (Judge & Bono, 2000; Bono & Judge, 2004) have verified relations between personality traits and various leadership models supporting personality plays a significant role in leadership emergence. One set of leadership definitions is based on personality perspective suggesting that leadership is a combination of special traits being possessed by an individual enabling him/her to induce others to accomplish a certain task. Self-esteem seems to be one important trait helping to be a leader. The study aim was to analyze the relation between transactional leadership practices and self-esteem of future teachers – university students of various study fields. Five practices (Model the Way, Inspire a Shared Vision, Challenge the Process, Enable Others to Act, Encourage the Heart) of exemplary leadership were assessed by Leadership Practices Inventory (LPI) and self-esteem dimensions (self-confidence, self-depreciation). The results proved that the higher self-esteem level of future teachers the higher level of all five leadership practices, the higher level of self-depreciation the lower level of the ability to model the way, and to inspire by a shared vision. The study suggests a future teachers' self-esteem allows them to feel assured that their attempts to lead others are appropriate and right.*

Keywords: *future teachers/future leaders, self-esteem, practices of exemplary leadership*

ACKNOWLEDGEMENTS

The research was supported by Slovak Research and Development Agency, grant project APVV-17-0557 grant project VEGA 1/0152/21.

INTRODUCTION

The transformation of education is taking place worldwide, with priority given to addressing the 'level' of school management to improve the quality and outcomes of education. Despite this tremendous interest, the literature does not currently offer a sufficient theoretical grasp of leadership concepts, particularly in the Slovak school setting. Though, the initial grasp and definition of key concepts in the field of leadership applied to the educational context appear to be problematic. By studying professional sources, it is possible to divide the key concepts of leadership in education into three categories: school leadership, educational leadership, and teacher leadership, while this categorisation does not take into account the related specifications of leadership (e.g., transactional, transformational, instructional, collaborative, and the like), but only the target groups, i.e., the school management and the teachers. Our previous analyses (Sollárová et al., 2019a; 2019b) confirm that the terms 'school leadership' and 'teacher leadership' appear to be the most clearly defined in terms of content, where 'school leadership' refers only to school leaders, while 'teacher leadership' is defined and refers only to teachers. As such, leadership is defined as a process,

person, performance, or group, depending on the underlying theory. One of the most current is the transactional and transformational approach to leadership, which are based on two sources of authority. These can be economic (financial) or non-economic (attractive vision to the environment). In transactional leadership, the leader bases his/her authority on economic resources and the leader-follower relationship is made up of recurring transactions (task accomplishment-reward). Transformational leadership is contrasted with transactional one, where the sources of the leader's authority are non-economic factors. The leader stimulates followers and satisfies their higher needs (transforms them) through their behaviour and personality and through specific situations, which they adapt to the needs and capabilities of followers (Procházka et al., 2013).

Transformative leadership

According to Procházka et al. (2013), transformative leadership is built on the intrinsic motivation and charisma of the leader, using four basic tools. The first tool is idealised influence (charisma - the goal of identifying followers) and is the behaviour through which followers identify with the leader. It is also characterised by self-confidence, a heightened level of self-esteem, commitment to the organisation, clarity of opinion, stable values and high moral standards. The second tool is inspiration (the goal is to share the leader's vision with the followers) through an attractive vision that is achievable from the followers' point of view in a way that is presented optimistically and encouragingly by the leader. The third tool of transformative leadership is intellectual stimulation (the goal is to engage followers in problem-solving), which the leader builds on to promote followers' autonomy and proactivity. The leader is open to their ideas and not only encourages them to self-actualise but directly creates the conditions for them to do so. The final tool is a personal approach (individual approach) built on a sincere and individual interest in followers. The above characteristics are anchored in the Leadership Practices Inventory (LPI, Kouzes & Posner, 2017), which focuses on five main types of developable leader's practices (Kaliska, 2019).

Transformative leader's personality

Several studies suggest relations of various personal competencies with the subdimensions of transformational leadership and leader's performance (Felfe & Schyns, 2010; Judge & Bono, 2000; Lim & Ployhart, 2004; Parr, Lanza, & Bernthal, 2016, and others). One of these personal competencies involved in leader's effectiveness is self-evaluation, understood as evaluating one's abilities and competencies in the physical, social, and emotional domains, especially saturated with an emotional aspect. Rosenberg (1979) defines self-esteem as our general awareness of our own competence. Individuals with high self-esteem are characterised by self-respect, they consider themselves valuable, or they value themselves. Based on the study of Hu et al. (2012) and Matzler

et al. (2015), it can be assumed that leaders with high self-esteem can more easily transfer positivity and enthusiasm to their followers.

The analysis of overall self-assessment in some studies attempts to merge current theories of personality assessment, such as the Big Five or Hexaco. The trait approach to leadership generally emphasises the individual traits of the leader, and self-confidence, self-esteem, and self-enhancement often appear among them (Bono & Judge, 2004). The overall self-assessment in Kim, Liden, Kim and Lee's (2015) study in terms of the Core Self-Evaluation Scale (CSES) includes four personality traits: the individual's self-confidence, the individual's generalised self-efficacy, the extent to which the individual feels in control of their life, and the individual's neuroticism. Individuals with high scores do not feel anxious, clearly see their value and potential, and feel in control of their personal and professional lives. This study (N=546) focused on the self-evaluations of employees led by transformational leaders who are characterised as charismatic. Their successful engagement with the four dimensions of transformational leadership has beneficial effects on the already positive impact of overall self-evaluation on follower's performance (Joo et al., 2012; Judge & Piccolo, 2004). House and Howell (in Resick et al., 2009) found that a leader's self-esteem, self-confidence, or heightened self-evaluation provides followers with psychological comfort. Spitzmuller and Ilies (2010) state that without positive self-evaluation and a strong belief in stated values, it would be difficult for a transformational leader to express and elicit effective emotions with motivational potential.

Individuals with high self-esteem are characterised by psychological resilience, toughness, or dominance, usually are masculine, less sensitive to others, and not prone to self-blame. According to Diener and Diener (1995), self-esteem depends on coping with life and performance. It is related mainly to moral evaluation and personality traits, especially extraversion and emotional stability. According to Blatný (2001), there is a negative relationship between emotional lability and self-esteem and a positive one between extraversion and conscientiousness. The relationship between self-esteem and personality traits also depends on gender: for men, the agreeableness and openness to experience decrease with self-esteem, and for women, both variables positively affect each other. According to Blatný and Osecká (1997), men's high self-esteem is associated with their hostility. Madrazo, Lee, McConnell, and Khamisa (2018) similarly found a higher tendency for women to underestimate their job performance.

The present study focused on the possible links between leadership practices and self-esteem in future teachers. The underlying concept being explored is transformational leadership, which is dominantly built on the leader-follower relationship.

Research goal

The research aimed to determine whether there is a relation and difference between the main types of leadership practices in the context of self-esteem in future potential teacher-leaders. According to DeRue and Ashford (2011), transformational theory, compared to others, can better and more robustly explain leadership-related phenomena. The researchers have operationalised the research aim into two research questions:

RQ1: Is there a relation between different types of future transformational leader's practices and their self-esteem in the context of gender and study degree?

RQ2: Is there a difference between individuals with high level and low level of self-esteem in different types of future transformational leader's practices in the context of gender and study degree?

Research sample

The research sample consisted of students from three colleges of the Matej Bel University in Banská Bystrica (Faculty of Education, Faculty of Arts and Faculty of Natural Sciences) of future teachers – transformational leaders. There were 298 students with an average age of 20.9 (SD=2.16). Of this number, 211 were female (71%), and 83 were male (29%). Of this number, 233 were of bachelor degree (79%) and 63 of Master degree (21%).

METHODS

The level of transformational leadership was assessed by Leadership Practices Inventory (Kouzes & Posner, 2017), which focuses on analysing five main types of leader's practices that can be measured and coached. Through longitudinal analysis of interviews, case studies, and analysis of a range of research findings, the authors of the theory identified leader's practices leading to exceptional change. They identified five core practices: 1) Model the way; 2) Inspire a Shared Vision; 3) Challenge the Process; 4) Enable Others to Act; 5) Encourage the Heart. The raw score takes on values of 1 - 10, with higher scores indicating a higher incidence of a given practice. The reliability of the inventory, as measured by Cronbach's alpha for each component, takes values ranging from $.718 \leq \alpha \leq .815$.

The level of self-esteem was assessed by Rosenberg Self-Esteem Scale (*Rosenberg Self-Esteem Scale*, in Blatný, Osecká, & Osecká, 1994), which is one of the most widely used scales for measuring self-esteem and has been subjected to psychometric analysis in several studies, which have shown its strong correlations with other self-esteem scales as well as with other personality constructs (Halama & Biščad, 2006; Schmitt, 2005). It consists of 10 items declared as statements with which a respondent expresses agreement or disagreement on a four-point Likert scale (1=not at

all true for me, 4=totally true for me). The scale contains five positively worded items (e.g. I can do many things as well as others.) and five negatively worded items (e.g. Sometimes I think I am entirely incapable.). The negative items were re-coded for a total score. The scale allowed us to determine the level of self-confidence, self-depreciation and overall level of self-esteem. The raw scores on a given scale can take on values for self-confidence and self-depreciation and a global level of self-esteem ranging from 1 to 4. The reliability of the scale reached satisfactory Cronbach's alpha values ($\alpha=.705$).

The research data were processed using SPSS Statistics version 19. Inferential statistical procedures followed univariate and bivariate descriptive analyses. The normality of the distribution of the variables was assessed based on the skewness and kurtosis descriptions. For correlation analysis, Pearson's correlation analysis, and for differences, t-test statistical analysis and Cohen's effect size difference were applied.

RESULTS

The basic descriptive indicators for five leadership practices and self-esteem level (covering self-confidence and self-depreciation) of our research sample are presented in Table 1.

Table 1. Descriptive indicators of all variables in a sample of the Slovak future teachers.

	Min	Max	AM	SD	Mdn	Skewnes s	Kurtosi s	
LPI (N=296)	Model the way	2.67	9.83	7.13	1.26	7.17	-.631	.607
	Inspire a shared vision	1.00	10.00	6.33	1.58	6.33	-.636	.737
	Challenge the process	1.17	9.33	6.43	1.47	6.67	-.556	.229
	Enable others to act	2.33	9.83	7.49	1.17	7.67	-.766	1.05
	Encourage the heart	1.67	10.00	7.57	1.47	7.83	-1.06	1.41
RSS (N=298)	Self-confidence	1.40	4.00	3.17	.51	3.20	-.568	.319
	Self-depreciation	1.00	3.80	2.40	.61	2.40	-.003	-.593
	Global self-esteem	1.70	4.00	2.89	.47	2.90	-.005	-.535

Min – minimum, Max – maximum, AM – mean, SD – standard deviation, Mdn – median

Statistical analysis of skewness and kurtosis proves the normal distribution of the analyzed variables therefore the relation estimate was carried out using parametric correlation analysis to answer the first research question aimed at relation analyses between different types of future transformational leader's practices and their self-esteem in the context of gender and study degree. Pearson's correlation coefficient (r) enables to determine the direction and strength of relations between variables presented in Table 2.

Table 2. Correlation analysis between variables.

r	Self-confidence	Self-depreciation	Global self-esteem
Model the way	.151**	-.021	.097
Inspire a shared vision	.115*	-.029	.083
Challenge the process	.173**	-.105	.164**
Enable others to act	.169**	.028	.075
Encourage the heart	.106	.085	.003

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

The statistical analysis by Pearson's correlation estimated positive low or no relations between self-esteem level and its two sub-factors and leadership practices. There were proved low to no relations ($.005 \leq r \leq .284$) between these two constructs separately for male and female sample, and also low to no relations ($.014 \leq r \leq .105$) for undergraduate and graduate students – future teacher leaders.

The next analysis was aimed at answering the second research question searching the differences in five leadership practices between the respondents with high and low self-esteem level in the context of gender and study degree. Two extreme groups were formed according to self-esteem level. Difference analysis is presented in Table 3.

Table 3. Differences in five leadership practices between low and high self-esteem level.

	Self-esteem				t-test	p	Cohen's d
	Low (N=59)		High (N=51)				
	AM	SD	AM	SD			
Model the way	6.97	1.13	7.35	1.46	1.514	.133	
Inspire a shared vision	5.99	1.49	6.47	1.69	1.566	.120	
Challenge the process	6.14	1.40	6.88	1.36	2.809	.006	.54
Enable others to act	7.38	.89	7.49	1.39	.494	.622	
Encourage the heart	7.60	1.17	7.44	1.83	-.527	.599	

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

The t-test analysis and estimating of Cohen's d-effect size proved significant difference only in Challenge the process practice between the leaders with low and high self-esteem level in favor to the ones with higher self-esteem level with a medium effect size difference between groups. The same result, the only difference in Challenge the process practice, was estimated in the context of Bachelor degree study level in favor to the ones with higher level of self-esteem ($t=2.549$, $p=.013$, $d=.24$). There were no statistical differences in leadership practices between high or low self-esteem girls or boys.

DISCUSSION

Transformative leadership is based on inner motivation and charisma of a leader, while its basic characteristics such as idealized influence, inspiration, intellectual stimulation and personal approach are anchored, *inter alia*, in the theory of Kouzes and Posner (2013) and their inventory – Leadership Practices Inventory (LPI) used in this study. This tool is designed to assess transformative “exemplary” leadership practices. A transformative leadership is a behavior that can be observed, measured, and developed. Therefore, it is now becoming a suitable evaluation criterion as well as a goal for teacher’s leadership developmental programs. Despite the development of adequate forms of behavior, a lot of studies (Leithwood & Beatty, 2008; Lim & Ployhart, 2004) confirm the presence and importance of a leader’s personality traits affecting whether and how a leader will apply a transformative approach and thus influence followers and the group performance. This research study aimed to analyze the different types of transformational leader’s practices in relation to self-esteem level. The relations were weak and positive. Referring to limits of correlation strength coefficients, it can be expected that leaders with higher self-esteem level might act as more skillful leaders while showing the way to followers, inspiring them by a shared vision, encouraging their initiative and activity, and also enabling them to act in terms of fostering collaboration and empowering them. The findings mentioned above correspond mainly with the studies of Hu et al. (2012) and Matzler et al. (2015), who found a relation between higher self-esteem leaders and followers’ positivity and enthusiasm. These followers are provided with significant psychological comfort via a leader's self-esteem and self-confidence as stated by House and Howell (in Resick et al., 2009). Concerning gender of the future leaders only weak significant relations were estimated to support findings of Madrazo et al. (2018), who found a tendency that women underestimate their job performance, and men with higher self-esteem are usually more hostile (Blatný & Osecká, 1997).

Analyzing differences in transformation leader’s practices according to high or low self-esteem level, a significant difference with medium effect-size was found only in Challenge the Process practice. The same was proved also in the group of Bachelor degree future teachers. Future leaders with higher self-esteem use this practice more intensively.

The study has also several limitations, especially the choice of university students from one university in Slovakia; the specific research sample does not allow generalization of the study results to other subject groups; usage of self-report instruments interfering with minimizing desirability effect, and the study design itself. Despite the mentioned limitations of the present study, the results carry the potential to conduct research in the field of leadership practices of future leaders in education, of future teachers and to create and plan leadership practices development programs.

REFERENCES

- Blatný, M., & Osecká, L. (1994). Rosenbergova škála sebahodnocení: struktura globálního vztahu k sobě. *Československá psychologie*, 38(4), 481-488.
- Blatný, M., & Osecká, L. (1997). The Relationship between global self-assessment and temperament and interpersonal personality characteristic. *Studia psychologica*, 39(1), 39-44.
- Blatný, M. (2001). Osobnostní determinanty sebahodnocení a životní spokojenosti: Medzipohlavní rozdíly. *Československá psychologie*, 45(5), 385-393.
- Bono, J.E., & Judge, T.A. (2004). Personality and transformational and transactional leadership: a meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 901-910.
- DeRue, D.S. & Ashford, S.J. (2011). Who will lead and who will follow? A social process of leadership identity construction in organizations. *Academy of Management Review*, 35(4), 627-647.
- Diener, E., & Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(4), 653-663.
- Felfe, J., & Schyns, B. (2010). Followers' personality and the perception of transformational leadership: further evidence for the similarity hypothesis. *British Journal of Management*, 21(2), 393-410.
- Halama, P. & Bieščad, M. (2006). Psychometrická analýza Rosenbergovej škály sebahodnotenia použitím metód klasickej teórie testov (CTT) a teórie odpovede na položku (IRT). *Československá psychologie*, 50(4), 569-583.
- Hu, J., Wang, Z., Liden, R.C., & Sun, J. (2012). The influence of leader core self-evaluation on follower reports of transformational leadership. *The Leadership Quarterly*, 23(5), 860-868.
- Joo, B.K., Yoon, J.H., Jeung, C.H.W. (2012). The effects of core self-evaluations and transformational leadership on organizational commitment. *Leadership & Organization Development Journal*, 33(6), 564-582.
- Judge T.A. & Bono J.E. (2000). Five-factor model of personality and transformational leadership. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 751-765.
- Judge, T.A., & Piccolo, R.F. (2004). Transformational and transactional leadership: A meta-analytic test of their relative validity. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 755-768.
- Kim, T.Y., Liden, R.C., Kim, S-P. & Lee, D-R. (2014). The Interplay between Follower Core Self-Evaluation and Transformational Leadership: Effects on Employee Outcomes. *Journal of Business and Psychology*, 30, 345-355.
- Kouzes, J.M. & Posner, B.Z. (2017). *Leadership Practices Inventory*. (5th edition). The Leadership Challenge, an Imprint of John Wiley & Sons, Inc, www.leadershipchallenge.com.
- Lim, B.C. & Ployhart, R.E. (2004). Transformational leadership: Relations to the five-factor model and team performance in typical and maximum contexts. *Journal of Applied Psychology*, 89(4), 610-621.
- Leithwood, K. & Beatty, B. (2008). *Leading with teacher emotions in mind*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Madrazo L., Lee C.B., McConnell M., & Khamisa K. (2018). Self-assessment differences between genders in a low-stakes objective structured clinical examination (OSCE). *BMC Res Notes*, 15(1), 393.

- Matzler, K., Bauer, F.A., & Mooradian, T.A. (2015). Self-esteem and transformational leadership. *Journal of Managerial Psychology*, 30(7), 815-831.
- Parr, A.D, Lanza, T.S., & Bernthal, P. (2016). Personality profiles of effective leadership performance in assessment centers. *Human Performance*, 29(2), 143-157.
- Procházka, J., Vaculík, M., & Smutný, P. (2013). *Psychologie efektivního leadershipu*. Grada.
- Resick, C.J., Whitman, D.S., Weingarden, S.M., & Hiller, N.J. (2009). The bright-side and dark-side of CEO personality. Examining core self-evaluations, narcissism, transformational leadership, and strategic influence. *Journal of Applied Psychology*, 94(6), 1365-1381.
- Romanová, M. & Sollár, T. (2019). Enjoyment of physical activity and perception of success in sports high school students. *Ad Alta : Journal of Interdisciplinary Research*. 9(1), 249-251.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self*. Basic Books.
- Seeman, J. (2008). *Psychotherapy and the fully functioning person*. AuthorHouse.
- Schmitt, D. (2005). Simultaneous Administration of the Rosenberg Self-Esteem Scale in 53 Nations: Exploring the Universal and Culture-Specific Features of Global Self-Esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 623-642.
- Smith, J.A., & Foti, R.J. (1998). A pattern approach to the study of leader emergence. *The Leadership Quarterly*, 9(2), 147-160.
- Sollár, T., Solgajová, A., Romanová, M., Hudáková, M. & Slaměník, I. (2019). Psychometric properties of Slovak version of Proactive Coping Inventory: Construct validity and internal consistency. *Československá psychologie*, 63(2), 193-209.
- Sollárová, E., Sollár, T. & Romanová, M. (2013). The Facilitation of Optimally Functioning of a Helping Professional. *Helping Professions - current Theory and Research*, 157-176.
- Sollárová, E., & Sollár, T. (2010). The psychologically integrated person and parameters of optimal functioning. *Studia psychologica*, 52(4), 333-338.
- Sollárová, E., Poliach, V., Pašková, L., Heinzová, Z., & Žitniaková Gurgová, B. (2019a). Líderšip v edukácii – charakteristika kľúčových konceptov. In J. Procházka, T. Kratochvíl, M. Vaculík (Eds.). *Psychologie práce a organizace 2019* (pp.198-207). Masarykova universita
- Sollárová, E., Poliach, V., Pašková, L., Heinzová, Z., & Žitniaková Gurgová, B. (2019b). Kompetenčné modely líderstva v edukačnom prostredí. In J. Procházka, T. Kratochvíl, M. Vaculík (Eds.). *Psychologie práce a organizace 2019*, (225-234). Masarykova universita
- Spitzmuller, M., & Ilies, R. (2010). Do they [all] see my true self? Leader's relational authenticity and followers' assessments of transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*

PRACOVNÁ SPOKOJNOSŤ UČITEĽOV POČAS PANDÉMIE COVID 19

JOB SATISFACTION OF TEACHERS DURING COVID 19 PANDEMIC

Denisa Newman¹,

¹Fakulta psychológie Paneurópskej vysokej školy, Bratislava, Slovenská republika,
denisa.newman@paneurouni.com

Abstrakt: Príspevok je stručným prehľadom vybraných aktuálnych výskumných zistení v oblasti pracovnej spokojnosti učiteľov počas pandémie Covid 19 naprieč rôznymi krajinami sveta (Nemecko, Španielsko, Grécko, USA, Indonézia). V tomto prehľade poukazujeme na dôležitosť porozumenia a skúmania pracovnej spokojnosti učiteľov počas pandémie COVID-19. Zistenia naznačujú, že počas zmenených pracovných podmienok v dôsledku dištančného vzdelávania bola zaznamenaná vyššia úroveň stresu a pracovného zaťaženia učiteľov. Zároveň výskum zistil, že zvýšená podpora a poskytnuté zdroje zo strany inštitúcií a tvorcov politik a predpisov môžu pomôcť zmierniť negatívne účinky pandémie na spokojnosť s prácou. Online výučba, či jej hybridná forma má zmiešaný vplyv na pracovnú spokojnosť učiteľov, pričom niektoré aspekty sú vnímané pozitívne (napr. flexibilita, autonómia) a niektoré negatívne (napr. nedostatok osobných interakcií so študentmi a kolegami). Je veľmi dôležité nezabudnúť na podporu wellbeingu učiteľov zo strany organizácií (škôl, zriaďovateľov škôl), aby sa zabezpečilo, že budú môcť študentom v náročných časoch, akými predstavovala napr. pandémia, poskytnúť vysokokvalitné vzdelanie.

KLúčové slová: pracovná spokojnosť – učiteľ – pandémia Covid 19 – vzdialená práca

Abstract: The paper is an brief overview of selected current research findings in the field of job satisfaction of teachers during the Covid 19 pandemic across different countries of the world (Germany, Spain, Greece, USA, Indonesia). In this review, we highlight the importance of understanding and investigating teacher job satisfaction during the COVID-19 pandemic. The findings indicate that during the changed working conditions due to distance learning, higher levels of stress and workload were experienced among teachers. At the same time, the research found that increased support and resources provided by institutions and policy makers can help mitigate the negative effects of the pandemic on job satisfaction. Online teaching, or its hybrid form, has a mixed effect on teachers' job satisfaction, while some aspects are perceived positively (e.g. flexibility, autonomy) and some negatively (e.g. lack of personal interactions with students and colleagues). It is very important not to forget the support of teachers' well-being by organizations (schools, school founders) to ensure that they can provide high-quality education to students in challenging times such as the pandemic.

Key words: job satisfacion – teacher – Covid 19 pandemic – remote work

Grant: Príspevok je súčasťou grantu Grantovej agentúry Academia Aurea GA/21/2021 Psychologické aspekty individuálnej a organizačnej pripravenosti na zmenu.

ÚVOD

Pandémia COVID-19 významne ovplyvnila na sektor vzdelávania na celom svete, pričom učitelia čelili vo svojej každodennej práci bezprecedentným výzvam. Učitelia sa museli prispôbiť novým modelom vyučovania a učenia, vyrovnat' sa so zvýšeným stresom a pracovnou záťažou a

zosúladiť svoj osobný a pracovný život. Pracovná spokojnosť učiteľov sa počas pandémie stala podstatnou otázkou, pretože ovplyvňuje ich duševné zdravie a kvalitu vzdelávania, ktoré poskytujú študentom. Cieľom tohto príspevku je prezentovať vybrané zistenia súčasných relevantných výskumných štúdií v oblasti pracovnej spokojnosti učiteľov počas pandémie COVID-19.

Súčasná štúdie prinášajú niekoľko kľúčových zistení súvisiacich s pracovnou spokojnosťou učiteľov počas pandémie COVID-19. Po prvé, učitelia uvádzali **vysokú úroveň stresu a pracovného zaťaženia** v dôsledku vplyvu pandémie na ich prácu. Mahmood et al. (2021) poukázali na redukovanú pracovnú spokojnosť s dištančnou prácou v dôsledku zvýšených pracovných nárokov. Glaveli et al. (2023) zistili, že najsilnejším faktorom podporujúcim pracovnú spokojnosť bol pocit zmysluplnosti a sebanaplnenia v učiteľskom povolání. Množstvo pracovných povinností, či miera pracovnej záťaže k pracovnej spokojnosti prispievala, avšak nie významnou mierou.

Vybrané štúdie identifikovali **dôležitosť inštitucionálnej podpory** pre učiteľov počas pandémie. Učitelia, ktorí mali k dispozícii primeranú podporu od svojich inštitúcií, uvádzali vyššiu mieru spokojnosti s prácou ako tí, ktorí ju k dispozícii nemali (Mahmood et al., 2021; Stang-Rabrig, 2022). Sudibjo & Manihuruk (2022) považujú inštitucionálnu podporu za prediktor pracovnej spokojnosti so vzdialenou prácou v takto zmenených podmienkach. Podpora by mohla zahŕňať poskytovanie primeraných zdrojov, komunikačných kanálov a školení na výučbu v online alebo hybridnom režime. V uvedenej súvislosti bol tiež zistený veľký rozdiel medzi technickými zručnosťami mladšej a staršej generácie Mahmood et al. (2021), čo je takisto potrebné zahrnúť do podporných mechanizmov pri obdobnej situácii v budúcnosti. Gillani et al. (2022) v súlade so spomínanými zisteniami poukazujú na dôležitosť organizačnej podpory ako prevencie proti zvýšenému vplyvu pracovných stresorov a následným rizikom pracovného vyhorenia, nakoľko pracovná spokojnosť a vyhorenie sú v negatívnom vzťahu (Cortez-Silva, 2021). Gillani et al. (2022) zistili totiž, že nespokojnosť amerických učiteľov so spôsobom, akým sa implementovali opatrenia počas Covid 19, si vybrala daň na duševnom zdraví učiteľov, čo viedlo k túžbe časti učiteľov opustiť toto povolanie. UNESCO (2020) takisto odporučilo, aby inštitúcie poskytovali učiteľom prístup k vhodným technológiám a nástrojom dištančného vzdelávania na uľahčenie efektívneho vyučovania a učenia.

Výskumné zistenia opakovane potvrdzujú, že prechod na dištančný spôsob práce má **zmiešaný vplyv na spokojnosť s prácou**. Niektoré štúdie zistili, že zamestnanci si užívali flexibilitu a autonómiu, ktorú online priestor poskytuje, iní však uviedli, že nedostatok osobných interakcií so študentmi a kolegami znížil spokojnosť s prácou (Mergener & Mansfeld, 2021; Bhattarai, 2020; Fan Ng, C., 2010; Fonner, & Roloff, 2010).

Zistenia z prezentovaného prehľadu naznačujú, že pandémia COVID-19 mala významný vplyv na pracovnú spokojnosť učiteľov. Zvýšený stres a pracovné zaťaženie v kombinácii s výzvami vyučovania v nových režimoch viedli k poklesu spokojnosti s prácou. Inštitucionálna podpora vrátane zabezpečenia rôznych komunikačných kanálov, školení a zdrojov na zvládnutie zvýšených/zmenených nárokov však môže pomôcť zmierniť tieto negatívne vplyvy a zlepšiť spokojnosť učiteľov s prácou Sudibjo & Manihuruk (2022). Prechod na online a hybridné spôsoby výučby tiež predstavuje zmiešaný vplyv na spokojnosť s prácou.

Závery a poznatky z uvedených výskumných štúdií predstavujú dôležité implikácie pre tvorcov politik v oblasti školstva. Školy a vzdelávacie inštitúcie by mali dbať na poskytovanie podpory a zdrojov učiteľom v čase krízy, ako je pandémia COVID-19, s cieľom zabezpečiť ich pohodu a kvalitu vzdelávania, ktoré poskytujú študentom. Tvorcovia politik by si mali byť vedomí dôležitosti investícií do sektora vzdelávania, najmä v čase krízy, na podporu učiteľov a udržanie vysokokvalitného vzdelávania. Investovať do zmysluplnosti práce a pocitu sebanaplnenia učiteľov je tiež cesta k posilneniu pracovnej spokojnosti Glaveli et al. (2023), pričom plat je rizikovým faktorom, ktorý môže celkovú pracovnú spokojnosť ohroziť.

Na pochopenie zdrojov, ktoré môžu byť najužitočnejšie na zníženie náročnosti výučby v kontexte pandémie COVID-19, je potrebný ďalší výskum. Niektorí učelia môžu zvažovať odchod z tohto povolania. Relevantné inštitúcie by mali zamerať svoje úsilie na udržanie učiteľov s dôrazom na silné programy podpory duševného zdravia zamestnancov, ktoré pomáhajú pedagógom zvládať a znižovať stres. Je tiež užitočné prehodnotiť rôzne politiky a postupy (nariadenia, postupy a pod.), aby podporili zdravé a tvorivé prostredie a pocit zmysluplnej práce.

ZÁVER

Domnievame sa, že prezentovaný prehľad ilustroval sčasti negatívny vplyv pandémie COVID-19 na pracovnú spokojnosť učiteľov. Zvýšený stres a pracovné zaťaženie v kombinácii s výzvami vyučovania v nových režimoch viedli k poklesu spokojnosti s prácou. Inštitucionálna podpora vrátane komunikačných kanálov, školení a zdrojov však môže pomôcť zmierniť tieto negatívne vplyvy a zlepšiť spokojnosť učiteľov s prácou. Prechod na online a hybridné spôsoby výučby mal tiež zmiešaný vplyv na spokojnosť s prácou. Inštitúcie a tvorcovia politik by mali uprednostňovať poskytovanie podpory a zdrojov učiteľom v časoch krízy, ako je pandémia COVID-19, s cieľom zabezpečiť ich pohodu a kvalitu vzdelávania, ktoré poskytujú študentom. Pracovná spokojnosť učiteľov je rozhodujúca pre úspech vzdelávacieho sektora a je potrebné vyvinúť úsilie na riešenie negatívnych dopadov pandémie na ich blaho. Je v tejto oblasti potrebný ďalší výskum na preskúmanie dlhodobých účinkov pandémie na pracovnú spokojnosť učiteľov a na identifikáciu účinných stratégií na ich podporu.

Celkovo sme v tomto prehľade chceli poukázať na dôležitosť porozumenia a skúmania pracovnej spokojnosti učiteľov počas pandémie COVID-19. Zistenia naznačujú, že zvýšená podpora a poskytnuté zdroje zo strany inštitúcií a tvorcov politik a predpisov môžu pomôcť zmierniť negatívne účinky pandémie na spokojnosť s prácou. Je veľmi dôležité nezabudnúť na wellbeing učiteľov, aby sa zabezpečilo, že budú môcť študentom v týchto náročných časoch poskytnúť vysokokvalitné vzdelanie.

LITERATÚRA

Bhattarai, M. (2020). Working from Home and Job Satisfaction During the Pandemic Times. *Independent Publication*. <https://doi:10.13140/RG.2.2.21515.11046>

Cortez-Silva, D. M.; Mendoza, N. C.; Tocto, N. H.; Turpo, J. A.. (2021). Job satisfaction and burnout syndrome in teachers during confinement due to the COVID-19 pandemic. *Propositos Y Representaciones* 9(3):11

Fan Ng, C. (2010). Teleworker's home office: an extension of corporate office?. *Facilities*, Vol. 28 No. 3/4, 137-155. <https://doi.org/10.1108/02632771011023113>

Fonner, K. L., & Roloff, M. E. (2010). Why Teleworkers are More Satisfied with Their Jobs than are Office-Based Workers: When Less Contact is Beneficial, *Journal of Applied Communication Research*, 38(4), 336-361. <https://doi.org/10.1080/00909882.2010.513998>

Gillani A, Dierst-Davies R, Lee S, Robin L, Li J, Glover-Kudon R, Baker K and Whitton A (2022) Teachers' dissatisfaction during the COVID-19 pandemic: Factors contributing to a desire to leave the profession. *Front. Psychol.* 13:940718. doi: 10.3389/fpsyg.2022.940718

Glaveli, N., Manolitzas, P., Tsourou, E. et al. Unlocking Teacher Job Satisfaction During the COVID-19 Pandemic: a Multi-criteria Satisfaction Analysis. *J Knowl Econ* (2023). <https://doi.org/10.1007/s13132-023-01124-z>

Mahmood, F., Ariza-Montes, A., Saleem, M. et al. Teachers' teleworking job satisfaction during the COVID-19 pandemic in Europe. *Curr Psychol* (2021). <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02355-6>

Mergener, A. & Mansfeld, L. (2021). *Working from Home and job satisfaction: The role of contractual agreements, working time recognition and perceived job autonomy* (1th ed.). Federal Institute for Vocational Education and Training.

Stang-Rabrig J, Brüggemann T, Lorenz R, McElvany N. Teachers' occupational well-being during the COVID-19 pandemic: The role of resources and demands. *Teach Teach Educ.* 2022 Sep; 117:103803. doi: 10.1016/j.tate.2022.103803

Sudibjo N, Manihuruk AM. How Do Happiness at Work and Perceived Organizational Support Affect Teachers' Mental Health Through Job Satisfaction During the COVID-19 Pandemic?. *Psychol Res Behav Manag.* 2022; 15:939-951 <https://doi.org/10.2147/PRBM.S361881>

UNESCO. (2020). Distance Learning Solutions. Stiahnuté z <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/solutions>

FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ DUŠEVNÍ ZDRAVÍ SOCIÁLNÍCH PRACOVNÍKŮ

FACTORS AFFECTING MENTAL HEALTH OF SOCIAL WORKERS

Radomír Durd'ák

Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola, Bratislava
radomir.dur@gmail.com

Abstrakt: *Práce poskytuje přehledný vhled do problematiky duševního zdraví sociálních pracovníků, vzhledu do jeho určujících faktorů se zacílením na model biopsychosociálněenvironmentální (BPS), jeho silné stránky a jeho limity.*

Z vybraných faktorů se práce zabývá resiliencí, jakožto jedním z nejdůležitějších protektivních faktorů ovlivňujících duševní zdraví, a jak je téma resilience zpracováno ve slovenském prostředí.

Klíčová slova: *duševní zdraví, resilience, sociální pracovník, BPS*

Abstract: *This thesis provides a clear insight into the mental health of social workers, an insight into its determinants with a focus on the biopsychosocial-environmental (BPS) model, its strengths and its limitations.*

Among the selected factors, the thesis deals with resilience as one of the most important protective factors affecting mental health and how the topic of resilience is treated in the Slovak environment.

Keywords: *mental health, resilience, social worker, BPS*

ÚVOD

Při zkoumání slovenského, českého, ale i evropského prostředí jsme našli spousty studií zabývajících se ovlivněním mentálního zdraví sociálními pracovníky, nepodařilo se však najít dostatek studií, které by se více věnovali problematice duševního zdraví této poměrně specifické skupiny - sociálních pracovníků. Bylo zjištěno, že do roku 2015 bylo vydáno jen minimum studií, které by se tímto tématem byť okrajově zabývaly. Mezi lety 2017 až 2019 zájem o toto téma mírně vzrostl, ale zdá se, že až s příchodem celosvětové pandemie COVID-19 se tímto tématem začalo zabývat více výzkumných skupin.

Zdá se, že toto téma se stává novým trendem, neboť si společnost začala více uvědomovat důležitost mentálního zdraví, stejně jako náročnost práce pomáhajících profesí a začala se více zajímat o tato témata.

V této práci se zabýváme duševním zdravím z pohledu biopsychosociálního modelu (BPS) a okrajově se zabýváme i jeho rozvojem a kritikou.

Resilience jako protektivní faktor mentálního zdraví, je v této práci podrobněji rozebírán a to s fokusem na slovenské prostředí, kde výzkumné týmy jsou lokalizovány v Paneurópske univerzitě v Bratislavě, avšak operují i na mezinárodní úrovni. Resiliencí sociálních pracovníků obecně se i v mezinárodním měřítku zabývá jen minimum prací. O to přínosnější je práce Gajdošové et al.

(2022), zkoumající resilienci a sociální emoční zdraví učitelů v pandemických časech na Slovensku, v Litvě a Lotyšsku, kdy výzkumný vzorek činí 1200 učitelů.

Sociální pracovník

Český Zákon o sociálních službách definuje sociálního pracovníka následovně: “Sociální pracovník vykonává sociální šetření, zabezpečuje sociální agendy včetně řešení sociálně právních problémů v zařízeních poskytujících služby sociální péče, sociálně právní poradenství, analytickou, metodickou a koncepční činnost v sociální oblasti, odborné činnosti v zařízeních poskytujících služby sociální prevence, depistážní činnost, poskytování krizové pomoci, sociální poradenství a sociální rehabilitace, zjišťuje potřeby obyvatel obce a kraje a koordinuje poskytování sociálních služeb” (Zákon č. 108/2006 Sb., § 109).

Ve Slovenských zákonech takováto definice sociálního pracovníka chybí. Je zde pouze definováno jaké jsou kvalifikační podmínky na sociálního pracovníka, tedy zejména potřebné vzdělání a bezúhonnost (Zákon č. 448/2008 Z. z., §84; Zákon č. 219/2014 Z. z.).

Matoušek (2003, s. 213) definuje sociálního pracovníka následovně: „Sociální pracovníci pomáhají jednotlivcům, rodinám, skupinám i komunitám dosáhnout nebo navrátit způsobilost k sociálnímu uplatnění. Kromě toho pomáhají vytvářet pro jejich uplatnění příznivé společenské podmínky“. V druhém přepracovaném vydání Sociologického slovníku se Matoušek (2008) odkazuje na definici dle zákona 108/2006, jež byla uvedena výše.

Maroon (2012, s. 79) dodává, že “sociální pracovník může a musí přispívat svou osobností, svým vzděláním a talentem k pozitivnímu ovlivnění kvality své práce a vztahům a statusu na pracovišti”.

Duševní zdraví

Duševní zdraví je dle Matouška (2008, s.54) definováno jako: “Stav tělesné, duševní a sociální pohody; nikoliv pouze nepřítomnosti nemoci.” Dále je popisován jako potenciál každého člověka, tedy i osoby trpící duševní chorobou.

Psychologický slovník od autorů Hartl, Hartlová (2000, s. 702) uvádí definici S. Freuda (1922), který jej popisuje jako “schopnost pracovat, milovat a hrát si”. Slovník také zdůrazňuje, že dle B. Wootonové (1959) “nelze definovat duševní zdraví pro člověka všech dob a kultur, ale pouze pro konkrétního člověka v daném historickém a sociálním kontextu” (Hartl & Hartlová, 2000, s.702).

Rovněž tak Vaillant (2012) uvádí ve své studii důležitost vnímání mentálního zdraví v kontextu kulturních hodnot. Dále také uvádí, že kritéria duševního zdraví musí být empiricky a průběžně měřena.

WHO (2022) definuje duševní zdraví jako stav duševní pohody (well-being) umožňující lidem vyrovnat se se stresem života, uvědomovat si a uplatňovat své schopnosti, učit se a pracovat kvalitně a přispívat k rozvoji své komunity.

Je také nedílnou součástí zdraví a pohody, podporující naše individuální a kolektivní schopnosti činit rozhodnutí, budovat vztahy a utvářet prostředí ve kterém žijeme. Je základním lidským právem a je zásadní pro osobní, komunitní a socioekonomický rozvoj.

Dále WHO upřesňuje, že duševní zdraví je více než jen absencí duševních poruch. Je kompletním kontinuem, u každého člověka odlišným, s různým stupněm obtíží, úzkosti a potenciálně odlišnými sociálními i klinickými dopady.

Starší Definici WHO (2001, 2004, s. 11) “stav pohody, ve kterém si jedinec uvědomuje své vlastní schopnosti, dokáže se vyrovnat s běžnými životními stresy, může produktivně a plodně pracovat a je schopen přispívat ke své komunitě” kritizuje například Galderisi et al. (2015, s. 231-232), který jej popisuje následovně: „Duševní zdraví je dynamický stav vnitřní rovnováhy, který umožňuje jednotlivcům využívat své schopnosti v souladu s univerzálními hodnotami společnosti. Základní kognitivní a sociální dovednosti; schopnost rozpoznávat, vyjadřovat a modulovat vlastní emoce, stejně jako vcítit se do druhých; flexibilita a schopnost vyrovnávat se s nepříznivými životními událostmi a fungovat v sociálních rolích; a harmonický vztah mezi tělem a myslí představují důležité složky duševního zdraví, které v různé míře přispívají ke stavu vnitřní rovnováhy.“

FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ DUŠEVNÍ ZDRAVÍ

Mentální zdraví je často popisováno jako výsledná množina bio-psycho-socio-environmentálních faktorů, tedy submnožin, které mají signifikantní vliv na mentální zdraví daného jedince (Gatchel et al., 2020; Wikimedia Commons, 2016).

Biopsychosociální (BPS) model prvně prezentoval roku 1977 George Engel, kdy odhaluje, že k pochopení zdravotního stavu člověka je nutné brát v potaz nejen faktory biologické, ale také sociální a psychologické (Engel, 1977).

Faktorů ovlivňujících duševní zdraví je celá řada. Některé jsou více, některé jsou méně probádány a s ohledem na složitost lidské psychiky jsou jistě i faktory, které jsou prozatím skryté. BPS model je kritizován pro svou nespécifičnost a vágnost. Jako možné řešení navrhují autoři model BPS-pathways, kdy není přikládána priorita žádné ze tří složek BPS, ale jsou rozpracovány do rozdělených systémů, které je možno měřit a definovat a kauzálně je ovlivňovat (Karunamuni et al., 2021).

WHO (2022) řadí mezi determinanty duševního zdraví individuální biologické a psychologické faktory (genetika, užívání návykových látek, emoční dovednosti). Dále uvádí, že duševní zdraví ovlivňuje také vystavení nepříznivým ekonomickým, sociálním, environmentálním a geopolitickým

okolnostem (chudoba, nerovnosti ve společnosti, násilí). U dětí jsou to zejména šikana a kruté rodičovské a fyzické tresty.

Mezi ochranné faktory řadí WHO (2022) individuální emocionální a sociální dovednosti a vlastnosti, pozitivní sociální interakce, slušnou práci, kvalitní vzdělání, soudržnost komunity a bezpečné sousedství.

WHO (2022) také zdůrazňuje, že každý rizikový i ochranný faktor má omezenou prediktivní sílu. Tyto determinanty se mohou kombinovat a celkově tak podkopávají nebo chrání v průběhu života duševní zdraví jednotlivce, rodiny, komunity (lokální faktory), či mohou, v případě globálních hrozeb, být rizikem pro celou populaci.

Resilience

Mezi resiliencí a duševním zdravím byl řadou studií prokázán natolik úzký vztah, že se resilience dá považovat za jeden z velmi důležitých faktorů ovlivňujícího mentálního zdraví (Davydov et al. 2010; Wu et al. 2020).

Resilience je považována za dynamický fenomén a významný protektivní faktor psychického zdraví člověka. Je úzce provázána s kvalitou lidského života a podílí se na uchování duševního i fyzického zdraví (Boleková et al., 2022). Podle Hermanové et al. (2011) je resilience chápána jako schopnost znovu získat nebo si udržet mentální zdraví i přes nepřízeň osudu. Hjemdal et al. (2006) označuje resilienci jako protektivní faktor přispívající k dobrému výsledku navzdory zkušenostem se stresory přispívajícími k rozvoji patopsychologie. Mayo Clinic (2022) uvádí, že resilience může pomoci s obranou proti řadě mentálních nemocí jako deprese a úzkost, na druhou stranu resilience pomoci v překonávání nepříznivých situací a s nimi spojených mentálních stavů, jako například šikana či trauma.

Např. Logan-Greene et al. (2014) ve své studii s výzkumným vzorkem 19 333 respondentů zjistil, že nepříznivé zážitky v dětství mají podstatný vliv na duševní a tělesné zdraví v dospělosti a že je tento vztah moderován resiliencí. Schure et al. (2013) zkoumal vztah mezi resiliencí a duševním a fyzickým zdravím u starších amerických indiánů.

Právě resilienci (česky odolnost) považujeme za stěžejní faktor duševního zdraví, proto se této problematice věnují následující kapitoly.

DEFINICE RESILIENCE

Resilience, do češtiny též překládaná jako odolnost je schopností adaptovat se životním neúspěchům, neštěstím, resp. obecně obtížným situacím (Mayo Clinic, 2022). Hartl resilienci překládá jako houževnatost, nezdolnost a uvádí následující definici: “souhrn činitelů, kt. člověku pomáhají přežít v nepříznivých podmínkách, ve stresu, osamění, v dysfunkční rodině, při bolestivé nemoci aj.” (Hartl & Hartlová, 2000, s. 507).

Klinika Mayo (Mayo Clinic, 2022) při definování resilience zdůrazňuje, že se však nejedná ani o snášení obtížné situace (např. stresu, traumatu, nepřízně osudu apod.), ani o snahu člověka přijít na řešení situace sám, nebo být stoický. Klíčovou součástí resilience je schopnost obrátit se na druhé s prosbou o podporu a pomoc.

Resilience Research center (RRC, 2022) rozšiřuje chápání odolnosti a přesouvá pozornost od individuálního konceptu k více vztahovému chápání well-beingu zasazeného do sociálně-ekologického rámce. Toto pojetí resilience vyžaduje, aby jednotlivci měli k dispozici zdroje posilující well-being (odkazují zejména na psychologické, sociální, kulturní a fyzické zdroje) a zároveň je na komunitách, vládách, rodinách, aby tyto zdroje zajišťovaly a poskytovaly smysluplným způsobem.

Slovník APA (APA, n.d.) rozšiřuje definici resilience o prostředky, kterými se dá odolnost zvyšovat, mezi něž patří zejména emocionální, mentální a behaviorální flexibilita a přizpůsobení se vnitřním a vnějším požadavkům. Podle Hartla, Hartlové (2000) je možné děti, ale i dospělé vést k pozitivním postojům a optimistickému přístupu k nepříznivé situaci a zmírňovat tak její důsledky, pakliže je není možné odstranit. Mezi takové činitele řadí: sebeúctu a zdravé sebepojetí, schopnost sociální interakce, schopnost odolávat nátlaku a kritické myšlení.

Převládající faktory ovlivňující resilienci dle APA (n.d.):

- jak se jednotlivci zabývají světem a způsoby, jakými na něj nahlíží,
- kvalita a dostupnost sociálních zdrojů,
- specifické strategie copingu.

Faktory sloužící k posílení odolnosti dle WHO (2022):

- individuální emocionální a sociální dovednosti a vlastnosti,
- pozitivní sociální interakce,
- slušná práce,
- kvalitní vzdělání,
- soudržnost komunity,
- bezpečné sousedství.

PUBLIKACE O RESILIENCI SOCIÁLNÍCH PRACOVNÍKŮ NA SLOVENSKU

Při rešeršní práci bylo zjištěno, že problematikou resilience se na území slovenské republiky zabývá omezený počet autorů výzkumů a vědeckých článků, publikace a monografie od slovenských autorů na toto téma nebyly nalezeny, obzvláště je pak problematické zaměření na resilienci u sociálních pracovníků.

Nejblíže se tímto tématem zabývá prof. PhDr. Eva Gajdošová, PhD. jednak jako spoluautorka výzkumu na téma Reziliencia a sociálno-emocionálne zdravie u slovenský učiteľov spolu s PhDr. Veronikou Bolekovou, PhD. a doc. PhDr. Evou Szobiovou, PhD. (Boleková et al., 2022).

Výzkumný soubor tvořilo 3589 učitelů, výzkum se zaměřil na zjištění síly vztahu mezi celkovou resiliencí a kovitalitou jakožto synergického efektu součástí sociálně-emocionálního zdraví. Výzkum odhalil nejvyšší úroveň resilience u učitelů s nejdelsí praxí, s resiliencí nejsilněji korelovala doména životní angažovanost.

Velkým přínosem pro zkoumání resilience ve Slovenském prostředí je též výzkum prof. Gajdošové, porovnávající resilienci a sociální emoční zdraví učitelů v pandemických časech, a to ve třech zemích evropské unie - Slovensko, Litva a Lotyšsko. V době pandemie, kdy se doslova ze dne na den změnilo životy celé populace se právě resilience učitelů a jejich sociální emoční zdraví stalo stěžejním pro poskytování kvalitní výuky. Do výzkumu se zapojilo 400 učitelů z každé výše jmenované země, celkem tedy 1200 učitelů. Sociálně-emocionální zdraví učitelů dosáhlo vysoké úrovně jak celkového ukazatele - kovitality, tak jednotlivých domén kovitality (víra v sebe sama, víra v druhé, emoční kompetence a angažovaný život). Ve všech třech zemích dosáhla resilience střední úrovně (Gajdošová et al., 2022).

Eva Szobiová a Adam Krak se zaměřují na wellbeing a resilienci adolescentů v závěrečném ročníku gymnázia a souvislost mezi oběma fenomény. Mezi psychologickým wellbeingem a celkovou úrovní resilience nebyl prokázán významný pozitivní vztah. Výzkumný soubor 109 adolescentů dosahoval střední úrovně wellbeingu a též střední úrovně resilience v porovnání s výsledky jiných výzkumů prováděných na Slovensku (Szobiová & Krak, 2022).

Frekvenční analýzu pro studii zabývající se sociálně-emocionálním zdravím a reziliencí slovenských učitelů vypracoval Erik Radnóti (2022).

ZÁVĚR

Problematika faktorů ovlivňujících duševní zdraví je obsáhlá a velmi těžce uchopitelná, jelikož neexistuje jednoznačný přístup. Jako nejvhodnější se nám jeví Biopsychosociální, resp. Biopsychosociálněenvironmentální model, který v této práci prezentujeme. Ačkoliv je tento model rozvíjen už od roku 1977, kdy jej představil světu Engel, autoři se dodnes neshodují na základních faktorech ovlivňujících duševní zdraví, možná proto, že každý autor ze svého vědního oboru zkoumá tuto problematiku z jiného úhlu. Dalším významným aspektem, proč nedošlo a patrně ani nemohlo dojít k dostatečnému upřesnění a vymezení BPS modelu je rozvíjení a změna kultury a sociálních potřeb. V souvislosti s pandemií Covid-19 se však toto téma stále více otevírá a diskutuje, neboť se ukázala jeho důležitost.

Článek se více zabývá vybraným faktorem duševního zdraví - resiliencí, nebo jak bývá některými autory též překládán - odolností. Podrobným zkoumáním jsme zjistili, že neexistuje univerzální definice, na níž by se autoři shodovali. Tato problematika podléhá změnám aktuálního dění ve světě a potřebách zkoumaného objektu a prostředí. Z tradičtějšího pojetí resilience, jakožto

souhrn činitelů pomáhajících člověku překonat nepříznivé situace se začíná propojovat resilience s wellbeingem, kdy jedinec má mít k dispozici prostředky posilující wellbeing, o jejichž poskytování se mají starat komunity, rodiny a vlády. Výzkum problematiky resilience na území Slovenské republiky není příliš rozšířen, výzkumné týmy jsou přítomny prakticky pouze na Paneurópske univerzitě v Bratislavě.

Toto téma má velký potenciál zejména s ohledem na aktuální dění ve světě, kdy je na duševní zdraví kladen velký tlak, ať už kvůli pandemii Covid-19, nebo geo-politickým změnám způsobeným válečným konfliktem na Ukrajině.

LITERATURA

APA. (n.d.). *APA Dictionary of psychology*. American psychological association. Retrieved December 15, 2022, from <https://dictionary.apa.org/resilience>

Boleková, V., Gajdošová, E., & Szobiová, E. (2022). Reziliencia a sociálno-emocionálne zdravie u slovenských učiteľov. In E. Gajdošová (Ed.), *Pozitívna psychológia pre pozitívny život* (s. 55-68). Paneurópska vysoká škola.

Davydov, D. M., Stewart, R., Ritchie, K.A., & Chaudieu, I. (2010). Resilience and mental health. *Clinical Psychology Review*, 30 (5), 479-95

Engel, G. L. (1977). The need for a new medical model: A challenge for biomedicine. *Science*, 196(4286), 129-136. <https://doi.org/10.1126/science.847460>

Gajdošová, E., Petrulytė, A., & Svence, G. (2022). Resilience and Social Emotional Health of Teachers in Slovakia, Latvia, Lithuania in Pandemic Times. *Journal of Psychology Research*, 12(7). <https://doi.org/10.17265/2159-5542/2022.07.001>

Galderisi, S., Heinz, A., Kastrup, M., Beezhold, J., & Sartorius, N. (2015). Toward a new definition of mental health. *World Psychiatry*, 14(2), 231-233. <https://doi.org/10.1002/wps.20231>

Gatchel, R. J., Ray, C. T., Kishino, N., & Brindle, A. (2020). The biopsychosocial model. *The Wiley Encyclopedia of Health Psychology*, 1-8. <https://doi.org/10.1002/9781119057840.ch182>

Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Portál.

Herrman, H., Stewart, D.E., Diaz-Granados, N., Berger, E.L., Jackson, B., & Yuen, T. (2011). What is resilience? *Can J Psychiatry*, 56(5), 258–265.

Hjemdal O., Friborg O., Stiles T.C., Martinussen, M., & Rosenvinge, J.H. (2006).

A new scale for adolescent resilience: grasping the central protective resources behind healthy development. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 39(2), 84-96. DOI:10.1080/07481756.2006.11909791

Karunamuni, N., Imayama, I., & Goonetilleke, D. (2021). Pathways to well-being: Untangling the causal relationships among biopsychosocial variables. *Social Science & Medicine*, 272, 112846. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.112846>

Logan-Greene, P., Green, S., Nurius, P. S. & Longhi, D. (2014). Distinct contributions of adverse childhood experiences and resilience resources: A cohort analysis of adult physical and mental health. *Social Work in Health Care*, 53(8), 776–797.

- Maroon, I. (2012). *Syndrom vyhoření u sociálních pracovníků: Teorie, praxe, kazuistiky*. Portál.
- Matoušek, O. (2003). *Slovník sociální práce*. Portál.
- Matoušek, O. (2008). *Slovník sociální práce* (2nd ed.). Portál.
- Mayo Clinic. (2022, July 14). *How to build resiliency*. <https://www.mayoclinic.org/tests-procedures/resilience-training/in-depth/resilience/art-20046311>
- Radnóti, E. (2022). Sociálno-emocionálne zdravie a reziliencia slovenských učiteľov - frekvenčná analýza. In E. Gajdošová (Ed.), *Pozitívna psychológia pre pozitívny život* (s. 128-138). Paneurópska vysoká škola.
- RRC. (2022, June 13). *About resilience*. Resilience Research Centre. <https://resilienceresearch.org/about-resilience/>
- Schure, M. B., Odden, M. & Goins, T. (2013). The association of resilience with mental and physical health among older american indians: The native elder care study. *American Indian and Alaska Native Mental Health Research*, 20(2), 27–41.
- Szobiová, E., & Krak, A. (2022). Wellbeing a reziliencia adolescentov. In E. Gajdošová (Ed.), *Pozitívna psychológia pre pozitívny život* (s. 151-163). Paneurópska vysoká škola.
- Vaillant, G. E. (2012). Positive mental health: Is there a cross-cultural definition? *World Psychiatry*, 11(2), 93-99. <https://doi.org/10.1016/j.wpsyc.2012.05.006>
- WHO. (2001). *The world health report : 2001 : Mental health : new understanding, new hope*. World health organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/42390>
- WHO. (2004). *Promoting mental health: concepts, emerging evidence, practice: summary report / a report from the World Health Organization, Department of Mental Health and Substance Abuse in collaboration with the Victorian Health Promotion Foundation and the University of Melbourne*. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/42940>
- WHO (2022, June 17). *Mental health: Strengthening our response*. World health organization. <https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- Wikimedia Commons. (2016, October 26). *Biopsychosocial Model of Health 1*. https://commons.wikimedia.org/w/index.php?title=File:Biopsychosocial_Model_of_Health_1.png
- Wu Y., Sang Z., Zhang X-C., & Margraf, J. (2020) The Relationship Between Resilience and Mental Health in Chinese College Students: A Longitudinal Cross-Lagged Analysis. *Front. Psychol*, 2020(11). doi: 10.3389/fpsyg.2020.00108
- Zákon č. 108/2006 Sb. Zákon o sociálních službách (2006). https://www.mpsv.cz/documents/20142/225517/zakon_108_2006.pdf/1a87d9ef-d1df-33fc-35fa-b98714ceba87
- Zákon č. 448/2008 Z. z. Zákon o sociálnych službách a o zmene a doplnení zákona č. 455/1991 Zb. o živnostenskom podnikaní (živnostenský zákon) v znení neskorších predpisov (2008). <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2008-448#cl1-cast7>
- Zákon č. 219/2014 Z. z. Zákon o sociálnej práci a o podmienkach na výkon niektorých odborných činností v oblasti sociálnych vecí a rodiny a o zmene a doplnení niektorých zákonov (2014). <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2014-219>

JE SYNDRÓM VYHORENIA CHOROBU Z POVOLANIA?

IS BURN-OUT SYNDROME AN OCCUPATIONAL ILLNESS?

Petra Klastová Pappová

Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola, Bratislava

Abstrakt: *Syndróm vyhorenia je známym a často skúmaným fenoménom. Je spájaný predovšetkým s prácou v pomáhajúcich profesiách, ale môže postihnúť ľudí v akomkoľvek povolani. Donedávna nebol jednoznačne definovaný v medzinárodných klasifikačných systémoch. V 11. revízii Medzinárodnej klasifikácie chorôb (MKCH-11) je zaradený do kategórie duševných porúch spojených so zamestnaním. Cieľom príspevku je priblížiť fenomenológiu syndrómu vyhorenia so zameraním na náročnosť a zdĺhavosť jeho liečby.*

Kľúčové slová: *syndróm vyhorenia, choroba z povolania, pomáhajúca profesia, MKCH-11, psychoterapia*

Abstract: *Burnout syndrome is a well-known and often researched phenomenon. It is primarily associated with work in the helping professions, but it can affect people in any occupation. Until recently, it was not clearly defined in international classification systems. In the 11th revision of the International Classification of Diseases (ICD-11), it is included in the category of mental disorders associated with employment. The aim of the article is to bring closer the phenomenology of burnout syndrome with a focus on the complexity and length of its treatment.*

Keywords: *burnout syndrome, occupational illness, helping profession, ICD-11, psychotherapy*

ÚVOD

Syndróm vyhorenia je pojem spájaný predovšetkým s činnosťami a povolaniami, ktoré sú náročné na komunikáciu a empatiu. Môže sa rozvinúť v práci, pri ktorej je človek závislý od hodnotenia druhých alebo je vystavený pôsobeniu chronického stresu. Najčastejšie sú syndrómom vyhorenia ohrození pracovníci v pomáhajúcich profesiách, predovšetkým zdravotnícky personál, učitelia, psychológovia a psychoterapeuti či sociálni pracovníci. Syndróm vyhorenia sa však môže objaviť v akomkoľvek povolaní alebo činnosti, neobchádza ani vedúcich pracovníkov, ženy na materskej dovolenke či vrcholových športovcov. Vyhoriť môže každý, kto vo vzťahu k nejakej činnosti „zahorí“ a/alebo je sústavne preťažovaný rôznymi požiadavkami v práci.

Syndróm vyhorenia

Syndróm vyhorenia (z ang. burn-out syndrome) prvýkrát popísal v roku 1974 americký psychoanalytik Herbert Freudenberger, pričom vo svojej pôvodnej práci ho definoval ako vyhorenie pracovníkov, ang. staff burnout (Freudenberger, 1974). Vychádzal z vlastnej skúsenosti, a skúsenosti svojich kolegov, ktorí boli v 70-tych rokoch 20. storočia aktívni ako dobrovoľníci v pomáhajúcich profesiách v tzv. Free Clinic Movement, kde na pracoviskách po celých Spojených štátoch amerických poskytovali vo večerných hodinách, po skončení pracovnej doby vo svojom

primárnom zamestnaní, bezplatnú starostlivosť pre ľudí závislých od drog, vojenských veteránov a iných, často traumatizovaných, klientov (Fontes, 2020).

Koncept syndrómu vyhorenia ďalej rozpracovali americké psychologičky, Christina Maslachová a Suzan E. Jacksonová (1981). V roku 1981 vytvorili Maslachovej dotazník vyhorenia (Maslach Burnout Inventory), ktorý predstavuje nástroj na meranie zážitku vyhorenia u jednotlivca.

Pri syndróme vyhorenia sa jedná o stav telesného, psychického a emočného vyčerpania (Korczak et al., 2010). Medzi telesné symptómy syndrómu vyhorenia patria bolesti hlavy, nespavosť, tráviace ťažkosti či znížená imunita. Prítomná je tiež chronická únava, pocity osamelosti a prázdnoty, ako aj podráždenie pri myšlienkach na prácu. Ľudia trpiaci syndrómom vyhorenia sú niekedy cynickí a prehnane kritickí k sebe aj k svojmu okoliu, majú malý záujem o druhých, zníženú kreativitu a chuť do práce. Rodina, vzťahy a osobné záujmy prestávajú pre nich byť zdrojom radosti. Namiesto radosti sa objavuje pocit zlyhania, neschopnosti a bezmocnosti. Riziko vzniku syndrómu vyhorenia sa zvyšuje, ak má človek málo kontroly nad svojou prácou (nízka právomoc robiť rozhodnutia), nedostatok ocenenia za dobre vykonanú prácu, ak sú na neho kladené príliš vysoké alebo nejasné požiadavky na výkon. Medzi ďalšie rizikové faktory patrí prílišné preberanie zodpovednosti a neschopnosť delegovať úlohy, monotónna a neuspokojivá práca, málo času na oddych a spánok, málo blízkych vzťahov, sklon k perfekcionizmu a negativistický pohľad na svet.

Maslachová a Jacksonová (1981) definujú syndróm vyhorenia ako „emocionálne vyčerpanie, depersonalizáciu a znížené osobné naplnenie v povolani u ľudí, ktorí pracujú na hranici svojej výkonnosti“. Freudenberger a Richelson (1980) popisujú syndróm vyhorenia ako „vyčerpanie a sklamanie nasledujúce po nerealistických očakávaniach“.

Syndróm vyhorenia v diagnostických systémoch

Od prvej definície syndrómu vyhorenia H. Freudenbergerom v roku 1974 bolo rôznymi autormi predstavených viac ako 140 definícií a viacero modelov syndrómu vyhorenia (Hillert et al., 2020). Odborníci sa nezhodujú, či pri syndróme vyhorenia ide o samostatnú diagnózu alebo rizikový faktor predchádzajúci vzniku iných, už definovaných diagnóz.

V aktuálnej verzii Diagnosticko-štatistického manuálu duševných ochorení (DSM-V), ktorý vydáva Americká psychiatrická asociácia, nie je syndróm vyhorenia uvedený (Raboch et al., 2015). V 10. revízii Medzinárodnej klasifikácie chorôb (MKCH-10, 2021) je syndróm vyhorenia zahrnutý pod kategóriu Z73 - Problémy súvisiace s ťažkosťami so zvládnutím života, s kódom Z73.0 - Úplné vyčerpanie (burn-out). Diagnózy v kategórii Z neoznačujú ochorenia ale pridružený stav či vyšetrenie. Pacienti trpiaci syndrómom vyhorenia sú tak lekárom často vedení pod diagnózou depresie, únavového syndrómu a pod. V novej verzii MKCH-11 je už syndróm vyhorenia zaradený v kategórii duševných porúch spojených so zamestnaním (ICD-11, 2021).

V roku 2018 vydalo vydavateľstvo Európskej komisie prehľadovú štúdiu o syndróme vyhorenia

na pracovisku. Výsledky štúdie poukazujú na to, že vnímanie syndrómu vyhorenia v jednotlivých členských krajinách Európskej únie sú uvedené pod odlišnými názvami resp. postupmi, ako napr. stres v práci, (nadmerný) pracovný čas, duševné zdravie na pracovisku, zatiaľčo syndróm vyhorenia je v niektorých prípadoch zahrnutý v národných stratégiách bezpečnosti práce a zdravia (Aumayr-Pintar et al., 2018).

Fázy syndrómu vyhorenia podľa H. Freudembergera

V nasledujúcom texte bližšie popíšeme jednotlivé fázy syndrómu vyhorenia podľa H. Freudembergera (2010), pretože sa domnievame, že veľmi presne ilustrujú postupné prehlbovanie syndrómu vyhorenia v celej jeho šírke aj hĺbke. Jednotlivé fázy môžu, ale nemusia, nasledovať v uvedenom poradí. Čím viac času a energie daná činnosť zaberá, tým sú následky syndrómu vyhorenia, pokiaľ sa vo vzťahu k danej činnosti objaví, závažnejšie. Pochopenie procesu vyhorenia je potrebné aj pre pochopenie jeho liečby, ktorá obvykle trvá dlho, pričom dĺžka liečby je priamo úmerná hĺbke vyhorenia. Jednotlivé fázy doplníme o vlastnú empirickú skúsenosť z práce s konkrétnymi klientmi.

1. Tlak osvedčiť sa (idealizácia)

Príchod do nového pracovného prostredia sprevádza nadšenie, ideály a chuť pracovať. Človek sa púšťa do práce s veľkým nasadením, má na seba vysoké nároky, chce sebe aj ostatným dokázať, že zvládne to, čo si predsavzal. Je proaktívny v riešení úloh, preberá zodpovednosť, nevadí mu práca nadčas.

2. Zosilnené nasadenie (tzv. obdobie „workoholizmu“)

Človek ochotne prijíma nové úlohy, robí nadčasy a preberá zodpovednosť za stále viacej pracovných záležitostí. Práca sa mu zdá zmysluplná, idealizuje si jej náplň. Niekedy odmieta pomoc kolegov a všetko chce zvládnuť sám. Za svoj veľký výkon očakáva ocenenie od okolia. Veľké nasadenie v práci a potreba ocenenia začínajú mať formu závislosti. Stráca sa schopnosť zmysluplne oddychovať, čím sa redukujú možnosti na načerpanie síl.

3. Drobné zanedbávanie vlastných potrieb

Pretože sa človek príliš venuje práci, nezostáva mu čas a energia na iné veci. Nie je vnímavý ku svojim potrebám a zanedbáva ich. Čas strávený s rodinou a priateľmi, čas na oddych a spánok či na vlastné záľuby začína vnímať ako nepotrebný a nedôležitý, pretože tieto aktivity mu uberajú energiu, ktorú by mohol venovať práci. Vo zvýšenej miere začína konzumovať napr. potravu, kávu, cigarety, príp. alkohol – čím dopĺňa chýbajúcu energiu alebo naopak nedostatok uvoľnenia. Môžu sa objaviť poruchy spánku. Začína byť citlivý na kritiku a poznámky svojho okolia týkajúce sa toho, ako žije.

4. Potlačenie konfliktu a vlastných potrieb

V tomto štádiu už človek väčšinou vníma, že to, ako funguje, nie je pre neho dobré, ale nie je schopný vidieť skutočnú príčinu svojho problému. Začína vynechávať niektoré úlohy, nedodržiava termíny, sľubuje veci, ktoré už nesplní tak spoľahlivo ako v minulosti. Väčšinu javov na pracovisku začína vnímať negatívne. Nadalej zanedbáva svoje záľuby, potláča svoje potreby, prestáva mať energiu na to, čo ho predtým tešilo. Poruchy spánku a pocit slabosti a únavy sa zosilňujú. Stále si však svoj problém dostatočne nepripúšťa, má skôr tendenciu presviedčať sa, prečo musí urobiť to či ono.

V 3. a 4. fáze chce človek fungovať stále v rovnako vysokom tempe. Objavuje sa riziko vzniku závislosti na jedle, alkohole, nikotíne alebo iných drogách. Jedlo už neplní svoju pôvodnú funkciu, ale slúži skôr k uvoľneniu napätia, „vypnutiu“, úniku.

5. Zmena hodnotového rebríčka

Človek sa postupne izoluje od ostatných, aby sa vyhol konfliktom a čoraz silnejšie potláča vlastné potreby. Hodnoty v jeho živote dostávajú iný význam. Hodnoty, ktoré nesúvisia s prácou, sa stávajú záťažovými. Vyhyba sa osobným kontaktom, preferuje kontakt s ľuďmi na pracovisku, ktorí sú v podobnej situácii. Objavujú sa problémy v rodine a partnerstve, priateľstvá postupne trpia a vyhasínajú.

6. Zosilnené popretie problému

Záťažové situácie sa prenášajú stále viac do rodinného prostredia a do osobných vzťahov. Rodinní príslušníci a priatelia si všimajú, že človek sa mení, je často netolerantný, podráždený, vybuchuje. Zároveň môže zatajovať úzkosť, strach, vnútorný nepokoj, napätie a únavu, pretože nechce od svojich blízkych počuť, že by mal so svojím prehnaným vzťahom k práci niečo urobiť. Stres z práce sa mení na stres doma a naopak. Postihnutý človek začína ešte výraznejšie zanedbávať svoje úlohy, chodí neskoro, a do práce už začína chodiť s odporom.

Medzi 6. a 7. štádiom stráca človek vzťah k práci, dáva tzv. „vnútornú výpoveď“. V tejto fáze je už potrebná odborná pomoc, bez ktorej sa vyhorenie ešte viac prehľbuje.

7. Stiahnutie sa zo života a zo sveta

Človek stráca vzťah k práci, k tomu čo robí, ako žije, čo by chcel a čo potrebuje. Má snahu produkovať výkon, ale do práce chodí mechanicky, odsúva úlohy, už nerobí nič navyše. Prežíva prázdnotu a pocit nenaplnenia v živote. Hľadá niečo, čo by mu prácu nahradilo, čo by mu poskytlo naplnenie. Riziko vzniku závislosti aj riziko promiskuitného fungovania vo vzťahoch sa ešte zvýrazňuje. V tomto štádiu už človek nie je schopný sám svoju situáciu zmeniť. V prežívaní dominuje pocit „musím“ a snaha o zaplnenie vnútornej prázdnoty. Dlhodobé zanedbané hodnoty a ochladnuté vzťahy mu nedokážu priniesť vnútorné naplnenie. Začínajú sa objavovať

psychosomatické ťažkosti a ďalšie telesné prejavy ako následky zvýšeného napätia a stresu.

8. Viditeľné zmeny v správaní, konaní a postojoch (dehumanizácia)

V tomto štádiu dochádza k ďalšiemu ochudobneniu sociálneho života, človek sa vyhýba druhým ľuďom, sťahuje sa do izolácie. Prežíva pocity bezmocnosti, chytenia sa do pasce, sebaľútosti a osamotenosti. Často vstupuje do závislého vzťahu s jedným človekom z pracoviska. Spoločne sa podporujú v myšlienkach, aké to majú ťažké a navzájom sa utvrdzujú v tom, že sú nedocenení. Na prítivost' však reagujú podráždene a nepriateľsky. Znevažujú druhých, nevidia ich hodnotu a sú k nim cynickí. V profesiách pracujúcich s ľuďmi je sprievodným znakom dehumanizácia. Lekár už nepovie, že „mám pacienta so zlomenou končatinou“, ale napr. „mám tu ďalšiu zlomeninu“. Učiteľa už v triede nečaká skupina žiakov, ale skupina „darebákov“. V tejto fáze môže človek zotrvať aj roky, a to tak, že všetko robí „bezvzťahovo“, akoby sa ho to netýkalo, bez vzťahu ku klientom, k práci či sebe samému ako vykonávateľovi svojej práce. Takáto „dehumanizácia“ ostatných mu slúži ako ochranný prostriedok, chráni ho pred ďalšou záťažou.

9. Strata pocitu pre vlastnú osobu (depersonalizácia)

Človek funguje automaticky, je sám sebe cudzí, prežíva vnútornú prázdnotu a má narušený vzťah k sebe samému. Nemá vzťah k tomu, čo robí, ale ani nedokáže ísť robiť niečo iné. Čoraz častejšie sa u neho vyskytujú psychosomatické ťažkosti a rovnako je zvýšené riziko vzniku nejakého somatického ochorenia.

10. Vnútorná prázdnota

Človek takmer úplne stratil schopnosť prežívať radosť. Striedajú sa u neho stavy vnútornej prázdnoty s pocitmi zúfalstva, úzkosti a strachu z ľudí. Sťahuje sa do izolácie, má negatívny postoj k životu, prežíva nechut', odpor k sebe, k druhým, nakoniec úplne voči všetkému. Riziko sebapoškodzujúceho správania (nadmerná konzumácia alkoholu, potravy, cigariet, sexu a pod.) je výrazné.

11. Depresia a vyčerpanie

Postihnutý človek je značne depresívny a veľmi telesne vyčerpaný. Túži iba po tom, aby mal pokoj, chce spať. Prežíva beznádej, ktorá je spojená s vysokým rizikom pokusu o samovraždu. V tejto fáze je zdlanie problému takmer nemožné, a jediným odporúčaným riešením je dlhodobý oddych a následne zmena zamestnania či zmena odboru činnosti.

12. Úplné vyhorenie

Tu už je človek veľmi ohrozený na všetkých úrovniach a hrozí mu zlyhanie – na telesnej, kognitívnej aj imunitnej úrovni. Absolútne vyčerpanie, ako nezvratná forma syndrómu vyhorenia, môže človeka priviesť až k úplnému zlyhaniu organizmu a následnej smrti.

V Japonsku boli v 70. rokoch minulého storočia popísané fenomény Karoshi a Karojisatsu, čo v preklade znamená smrť z prepracovania a samovražda následkom prepracovania a extrémne stresujúcich pracovných podmienok (Asgari et al., 2016).

Odlíšenie syndrómu vyhorenia a depresie

Symptómy depresie a syndrómu vyhorenia sa vo veľkej miere prekrývajú. V praxi je často ťažké tieto dva stavy odlíšiť. Schonfeld a Bianchi (2017) napr. navrhujú nahradiť koncept syndrómu vyhorenia pojmom depresia v dôsledku výkonu povolania. Určité odlišnosti medzi depresiou a syndrómom vyhorenia sú však prítomné. Klinická prax autorky prináša skúsenosť, že pre syndróm vyhorenia je typické, že najmä v počiatočných štádiách sa jeho prejavy týkajú iba pracovnej činnosti. Zatiaľ čo pri depresii je prítomné celkové stiahnutie sa a neschopnosť prežívať radosť v žiadnej z oblastí života. Pri depresii tiež býva časté tzv. ranné pesimum a zobúdzanie sa v skorých ranných hodinách, zatiaľ čo pri syndróme vyhorenia je skôr narušená schopnosť zaspať, človek nedokáže „vypnúť“.

Syndróm vyhorenia u učiteľov

Povolanie učiteľa je jedno z najviac rizikových pre vznik syndrómu vyhorenia. Neustála práca s druhými (žiakmi, študentmi) je náročná na emocionálny vklad a schopnosť vzťahu učiteľa, jeho schopnosť empatie, pozornosť k prejavom a potrebám druhých. Existuje súvislosť medzi mierou vyhorenia učiteľov a úrovňou motivácie ich žiakov či študentov (Shen et al., 2015). V prípade prítomnosti syndrómu vyhorenia u učiteľov, má tento negatívne následky nielen na zdravie samotných učiteľov, ale aj na motiváciu a tým pádom študijné výsledky ich žiakov či študentov.

Psychoterapia syndrómu vyhorenia

Prekonanie syndrómu vyhorenia závisí od štádia, do ktorého pokročil. Liečba v počiatočných fázach je ľahšia, ale aj tak je to pomerne zdĺhavý proces. Naša skúsenosť z klinickej praxe a práce s klientmi so syndrómom vyhorenia ukazuje, že často je potrebná dlhodobá spolupráca všeobecného lekára, psychológa alebo psychoterapeuta, a v pokročilejších prípadoch aj psychiatra (Klastová Pappová, 2022).

Samotný proces psychoterapie pri syndróme vyhorenia môžeme rozdeliť do viacerých fáz, ktoré sa môžu čiastočne prelínať. Prvou fázou je vytvorenie podmienok pre oddych a načerpanie síl. Úlohou psychoterapeuta je pomôcť klientovi, aby si dokázal takéto podmienky vytvoriť. Znamená to napr. požiadať praktického lekára o vystavenie potvrdenia o práceneschopnosti, delegovanie čo najväčšieho množstva úloh na druhých, v prípade výrazného fyzického a psychického vyčerpania, najmä pokiaľ je narušený aj spánok, užívanie antidepresív, ktoré by mal zvoliť psychiater. Pokročilý syndróm vyhorenia vyžaduje minimálne niekoľkomesačnú práceneschopnosť, v mnohých

prípadoch môžu byť pacienti neschopní návratu do práce aj rok (Klastová Pappová, 2022). V druhej fáze je úlohou psychoterapeuta pomôcť klientovi vrátiť sa k hodnotám v jeho živote, ktoré boli prítomné pred nástupom syndrómu vyhorenia. Podľa teórie existenciálnej analýzy, ktorá predstavuje psychoterapeutické zameranie autorky, sú naplno žité hodnoty cestou k prežívaniu zmyslu v živote (Längle, 1999). V tretej fáze psychoterapeut môže klientovi pomôcť reflektovať jeho osobnú históriu preťažovania sa a prekračovania vlastných hraníc, ktorá často súvisí s klientovou biografiou. Táto fáza je emocionálne náročná na spracovanie minulých zranení a vyžaduje, aby bol klient v stabilizovanom stave a mal dostatok zdrojov podpory. V poslednej, štvrtej fáze, si klient nanovo definuje hranice vo svojom pracovnom aj osobnom živote tak, aby mal dlhodobu dostatok priestoru na oddych a regeneráciu, ale aj na žitie tých hodnôt, ktoré sú pre neho podstatné.

ZÁVER

Tak ako pri všetkých ochoreniach, aj pri syndróme vyhorenia platí, že prevencia je jednoduchšia ako následná liečba. Je osobnou skúsenosťou autorky, že syndróm vyhorenia je častým dôvodom, pre ktorý ľudia vyhľadajú psychoterapeuta. Vyradenie z pracovného procesu pre syndróm vyhorenia býva dlhodobé a jeho liečba je náročná na čas. Dopady syndrómu vyhorenia sa týkajú samotného klienta, jeho blízkych, ale aj kolegov na pracovisku. Psychoterapeut pracuje u klienta so samotným fenoménom vyhorenia a jeho konkrétnymi prejavmi. Avšak z hľadiska ďalšej starostlivosti o klienta je potrebné aj presné stanovenie diagnózy, aby sa vytvoril jasnejší rámec pre liečbu. Zaradenie diagnózy syndrómu vyhorenia do MKCH-11 je z tohto pohľadu potrebným krokom.

LITERATÚRA

Asgari B., Pickar P., Garay V. (2016) Karoshi and Karou-jisatsu in Japan: causes, statistics and prevention mechanisms. *Asia Pacific Business & Economics Perspectives*, 4(2).

Aumayr-Pintar Ch., Cerf C., Parent-Thirion A. Eurofound (2018), Burnout in the workplace: A review of data and policy responses in the EU, *Publications Office of the European Union*, Luxembourg.

Fontes F. (2020) Herbert J. Freudenberger and the making of burnout as a psychopathological syndrome. *Memorandum* 37, DOI: 10.35699/1676-1669.2020.19144

Freudenberger H. J. (1974). Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159–165. <https://pdfcoffee.com/journal-of-social-issues-volume-30-issue-1-1974-doi-1011112fj1540-45601974tb00706x-herbert-j-freudenberger-staff-burn-out-pdf-free.html>

Freudenberger H. J. (2010) Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues* 30(1):159 – 165 DOI:10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x

- Freudenberger H, Richelson G. (1980) Burn-out. The high cost of high achievement. *Garden city*, Anchor Press.
- Hillert A., Albrecht A., Voderholzer U. (2020) The Burnout Phenomenon: A Résumé After More Than 15,000 Scientific Publications. *Frontiers in Psychiatry*. DOI: 10.3389/fpsyt.2020.519237
- ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics (Version : 05/2021) (2021)
<https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/129180281>
- Klastova Pappova P. (2022) Phenomenology of burnout syndrome: A long journey from burning out to recovery. DOI: 10.52512/2306-5079-2021-88-4-65-72
- Korczak D, Kister C, Huber B. (2010) Differentialdiagnostik des Burnout-Syndroms. (Schriftenreihe Health Technology Assessments (HTA); Volume 105).
https://portal.dimdi.de/de/hta/hta_berichte/hta278_bericht_de.pdf
- Längle, A. (1999) Was bewegt den Menschen? Die existentielle Motivation der Person. *Existenzanalyse*, 3, 18-29.
- Maslach Ch., Jackson S. E. (1981) The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*. (2): 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Medzinárodná klasifikácia chorôb MKCH-10 (2021) <http://www.nczisk.sk/Standardy-v-zdravotnictve/Pages/MKCH-10-Revizia.aspx>
- Raboch J., Hrdlička M., Mohr P., Pavlovský P., Ptáček R. (2015) *DSM 5 - Diagnostický a statistický manuál duševných poruch*. Hogrefe-Testcentrum.
- Schonfeld I. S., Bianchi R. (2017) Defining Physician Burnout, and Differentiating Between Burnout and Depression. *Mayo Clin Proc*. 92(9):1452-1458.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.mayocp.2017.07.007>
- Shen B., McCaughtry N., Martin J., Garn A., Kulik N., Fahlman M. (2015) The Relationship Between Teacher Burnout and Student Motivation. *British Journal of Educational Psychology*. https://www.researchgate.net/publication/280111189_The_Relationship_Between_Teacher_Burnout_and_Student_Motivation [accessed Feb 18 2023].

VŠÍMAVOŠŤ A PREŽÍVANIE STRESU PEDAGÓGOV ZÁKLADNÝCH A STREDNÝCH ŠKÔL

MINDFULNESS AND PERCEIVED STRESS IN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL TEACHERS

¹ Mgr. Silvia Majerčáková Albertová, PhD., M.A., ² Bc. Katarína Pavlů

^{1,2} Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola

¹silvia.albertova@paneurouni.com, ²pavlu.katarina@gmail.com

Abstrakt: Cieľom výskumu bolo zistiť vzťahy medzi dispozičnou všímavosťou a prežívaním stresu pedagógov. Výskumný súbor tvorilo 62 učiteľov základných a stredných škôl vo veku od 25 - 62 rokov. Na meranie úrovne všímavosti sme použili Škálu uvedomovania všímavej pozornosti a Dotazník úrovne stresu, ktorý meria celkovú úroveň stresu a úroveň stresu v kognitívnej, citovej, telesnej a sociálnej rovine. Učítelia uvádzali najvyššiu úroveň stresu v telesnej a citovej rovine, najnižšiu úroveň stresu v sociálnej a kognitívnej rovine. Celková úroveň stresu dosiahla nižší priemer. Učítelia dosiahli vysokú úroveň dispozičnej všímavosti. Medzi dispozičnou všímavosťou, celkovou úrovňou stresu a jednotlivými rovinami stresu boli preukázané záporné, stredne silné až silné vzťahy. Tieto zistenia indikujú, že dispozičná všímavosť pozitívne prispieva k zvládaniu záťaže a stresu učiteľov.

KLúčové slová: všímavosť, stres, pedagóg, základná škola, stredná škola

Abstract: The aim of the present study was to examine relationships between dispositional mindfulness and perceived stress of teachers. Participants consisted of 62 teachers from primary and secondary schools. Mindful Attention Awareness Scale and the Stress Level Questionnaire were used to measure mindfulness and overall perceived stress as well as cognitive, emotional, physical and social dimensions of stress. Teachers reported highest level in physical and emotional stress, lower levels of stress were found for cognitive and social stress domains. High level of mindfulness was reported by teachers. Negative medium-strong to strong associations between mindfulness, overall stress and individual stress domains were found. These findings indicate that dispositional mindfulness positively contributes to perceived stress in teachers.

Keywords: mindfulness, stress, teachers, primary school, secondary school

ÚVOD

Profesia učiteľa prináša pre jednotlivca mnoho výziev vrátane zvýšenej psychickej záťaže. Učiteľský stres je najčastejšie spájaný s nadmerným administratívnym zaťažením, časovým tlakom, nedostatkom času na oddych, nedostatočným vybavením školy, či náročnými interpersonálnymi vzťahmi s kolegami, nadriadenými, rodičmi či žiakmi. Učítelia sú v práci menej spokojní v prípade, že pociťujú väčšie množstvo stresu (Aydin a Kaya, 2016; Paulík, 2017; Vančová, 2017)

LAZARUSOVA TEÓRIA PSYCHOLOGICKÉHO STRESU

Psychologický stres je vzťah medzi človekom a prostredím, kedy človek toto prostredie hodnotí ako zaťažujúce, prekračujúce zdroje a blaho-ohrožujúce (Folkman, 2013). K stresu dochádza v prípade, keď sa vyskytne nerovnováha medzi požiadavkami a zdrojmi. Vzťah medzi človekom a prostredím prechádza cez fázy, ktoré sú označené ako kognitívne hodnotenie a coping / zvládanie situácie. Viacerí ľudia môžu byť vystavení rovnakému stresu, ale to ako ho budú zvládať sa líši. Na podobnú situáciu môže niekto reagovať hnevom, niekto úzkostne alebo depresívne. Závisí to od hodnotenia situácie. Kognitívne hodnotenie je hodnotenie situácie a aspektov situácie vzhľadom na to, aký majú dopad na wellbeing daného človeka (Folkman, 2013). Prvotným hodnotením človek zisťuje v akej situácii sa nachádza, či je to bezpečná situácia, alebo či táto situácia prináša problém. Výsledky prvotnej evaluácie situácie sú buď nepodstatné, pozitívne alebo stresujúce. Keď je situácia hodnotená ako stresujúca, rozlišujeme medzi a) škodou/ stratou, b) hrozbou, c) výzvou. Za stratu sa považuje niečo čo sa už v minulosti stalo. Hrozba naznačuje potenciálne nebezpečenstvo v budúcnosti a výzva sa sústreďuje na potenciálny úspech. Druhotným hodnotením situácie je zisťovanie či človek dokáže situáciu zvládnuť. Hodnotia sa stratégie, ktoré môžu byť nápomocné. Pri druhotnom hodnotení situácie človek vychádza zo zdrojov, ktoré pochádzajú z vnútra alebo z vonka (Folkman, 2013).

Coping je snaha kognitívne a behaviorálne zvládnuť, znížiť alebo tolerovať vnútorné a/alebo vonkajšie požiadavky, ktoré vytvárajú stresovú situáciu. Coping môže byť zameraný na emócie alebo na zvládanie problému. Coping zameraný na emócie sa sústreďuje na regulovanie emócií a zmiernenie stresujúcej situácie, zatiaľ čo coping zameraný na zvládanie problému sa snaží zmeniť elementy, ktoré vplývajú na situáciu (Folkman, 2013; Berjot & Gillet, 2011).

Ako pozitívne copingové stratégie zvládania stresu učitelia uvádzajú trávenie času s blízkymi ľuďmi, rozhovory, pozeranie sa na veci z pozitívnej perspektívy, využívanie relaxačných techník, čas venovaný koníčkum, športové aktivity, vyhľadávanie odbornej pomoci (Aydin a Kaya, 2016; Chew-Graham et al., 2003).

Všímavosť

Všímavosť je sústredenie pozornosti na prítomný okamih, bez snahy meniť ho. Myšlienky a pocity sú len objektom pozorovania, nie je účelom ich zastaviť, potláčať, alebo meniť (Bishop et al., 2006; Kabat-Zinn, 2018). Prítomný okamih je k dispozícii každému z nás, ale ako Kabat Zinn (2018) uvádza, je potrebné si ho cielene uvedomiť. Podľa Bishop et al. (2006) je všímavosť prístup, ktorý slúži na zvýšenie uvedomovania reakcií na duševné procesy, ktoré môžu spôsobovať stres a maladaptívne správanie.

Brown & Ryan (2003) rozlišujú medzi dispozičnou všímavosťou a vedomým tréňovaním všímavosti. Dispozičná všímavosť ako vrodená schopnosť uvedomovať si vlastné prežívanie a

prítomnosť, variuje medzi jednotlivcami bez podpory formálnym tréningom (Carmody & Baer, 2008). Jedným zo spôsobov ako vedome podporiť schopnosť všímavosti je tréningový program, napríklad Mindfulness-based stress reduction (MBSR, Kabat-Zinn, 2013) s prvkami meditácie. Cieľom meditácie je sústrediť pozornosť na vnútorné a vonkajšie podnety bez ich hodnotenia, prijať ich také aké sú, s otvorenosťou. Vďaka upriamenej pozornosti, zvýšenému uvedomovaniu si tela a regulácii emócií dokáže človek prežiť situáciu len ako pozorovateľ (Hölzel et al., 2010). Týmto spôsobom si jednotlivec vytvára odstup medzi sebou a emóciami, myšlienkami a zážitkami (Glomb et al., 2011).

Všímavosť a prežívanie stresu

Praktizovanie všímavosti pomáha pri znižovaní stresu v bežnom živote, prináša zvýšený pocit oddychu a celkovej životnej spokojnosti (Baccarani et al., 2013; Poulin et al., 2008; Taylor et al., 2015). Učitelia, ktorí prvky všímavosti aplikovali do svojho každodenného života reagovali pokojnejšie na udalosti, ktoré sa odohrávali v triede a uvádzali vyššiu sebaúčinnosť, napríklad pri zvládaní triedy, zlepšenie vzťahu so žiakmi, či vyššiu úroveň wellbeingu (Jennings et al., 2013; Singh et al., 2013; Taylor et al., 2015). Flook et al. (2013) zistili, že všímavosť pomáha zlepšovať symptómy syndrómu vyhorenia a dodáva, že ak učiteľom nie je poskytnutá žiadna intervencia počas školského roku, sú viac náchylní na stres.

Vzhlľadom na nedostupnosť programov všímavosti pre pedagógov bolo cieľom výskumu preskúmať vzťahy medzi dispozičnou všímavosťou a prežívaním stresu. Na základe predchádzajúcich výskumov sme predpokladali, že existuje záporný vzťah medzi dispozičnou všímavosťou, prežívaním stresu a jednotlivými rovinami stresu (Baccarani et al., 2013; Poulin et al., 2008; Singh et al., 2013; Taylor et al., 2015). Taktiež sme zisťovali úroveň dispozičnej všímavosti a prežívania stresu pedagógov.

METÓDA

Výskumný súbor

Výskumu sa zúčastnilo 62 učiteľov, 95,2% (N= 59) žien a 4,8% (N=3) mužov. Priemerný vek participantov bol 43 rokov. Minimálny vek bol 25 rokov a maximálny 62. Učiteľov sme rozdelili do 3 kategórií podľa veku. V prvej kategórii boli učitelia od 25 do 35 rokov v počte 11 (17,7%). V druhej kategórii bolo 37 učiteľov (59,7%) od 36 do 50 rokov. V poslednej tretej kategórii boli učitelia nad 50 rokov v počte 14 (22,6%). Učiteľov z mesta je 42 (67,7%) a učiteľov z dediny je 20 (32,3%). Na základnej škole učí 42 učiteľov (67,7%) a na strednej 20 (32,3%). Učiteľov s dĺžkou praxe od 0-5 rokov bolo 10 (16,1%), učiteľov s dĺžkou praxe od 6-15 rokov bolo 19 (30,6%) a 16-20 rokov praxe uviedlo 33 (53,2%) učiteľov. V úvode dotazníka boli uvedené informácie

o realizovanom výskume a informovaný súhlas s informáciami o anonymite, dobrovoľnosti a účele zberu dát.

Metódy zberu dát

Škálu uvedomovania všímavosti (Mindfulness Attention Awareness Scale, MAAS) zostavili Brown a Ryan v roku 2003. Pozostáva z 15 položiek, ktoré obsahujú tvrdenia týkajúce sa každodenných činností. Participant posudzuje ako sa ho tvrdenia týkajú na 6-bodovej likertovej škále (1 - „takmer vždy“ a 6 - „takmer nikdy“, napr. položka 1. „*Môžem prežívať istú emóciu, ale uvedomujem si ju až neskôr.*“). Na výskumnej vzorke vysokoškolských študentov a bežných dospelých prebehla administrácia validity škály, reliabilita je na úrovni Cronbach α 0,82- 0,87 (Brown a Ryan, 2003 in Majerčáková a Sabová, 2022; Brown a Ryan, 2003). V slovenskom jazyku bola škála prvýkrát použitá vo výskume o všímavosti a sociálno-emocionálnom zdraví vysokoškolských študentov s Cronbachovým α 0,82 (Majerčáková a Sabová, 2022).

Dotazník úrovne stresu (Questionnaire for Identification of Stress Level and Burnout Syndrome, Henning a Keller, 1996) pozostáva z 24 položiek. Meria úroveň stresu a syndróm vyhorenia na rovine: kognitívnej (napr. „*V poslednej dobe sa ťažšie sústreďujem.*“), citovej (napr. „*Nedokážem sa radovať zo svojej práce.*“), telesnej (napr. „*Pripadám si fyzicky „na dne.*“) a sociálnej (napr. „*Nemám chuť pomáhať problémovým kolegom.*“) (Henning a Keller, 1996 in Verešová a Malá, 2012). Participant odpovedá na položky na Likertovej škále 4-0; Koeficienty reliability sú nasledovné: v kognitívnej rovine ($\alpha=0,68$), v emocionálnej rovine ($\alpha=0,62$), v telesnej rovine ($\alpha=0,85$) a v sociálnej rovine ($\alpha=0,59$). Celkový koeficient reliability je ($\alpha=0,85$) (Verešová, 2013).

VÝSLEDKY

Úroveň dispozičnej všímavosti a prežívania stresu

V tabuľke č. 1 uvádzame deskriptívne charakteristiky premenných dispozičná všímavosť a prežívanie stresu. Dáta sú normálne rozložené.

Na zistenie úrovne všímavosti a rovín stresu sme použili deskriptívnu štatistiku. Celkový priemer všímavosti bol $M = 55,76$ ($SD = 10,50$), minimálny dosiahnutý počet bodov bol 26,2 a maximálny dosiahnutý počet bodov bol 77,4.

Výsledky celkovej úrovne stresu sú ($M = 28,48$; $SD = 13,35$; $Skw = 0,35$; $Kurt = -0,46$) minimálny počet bodov 3 a maximálny počet bodov 59. Najvyššie dosiahnuté skóre z úrovni stresu bolo dosiahnuté v telesnej rovine stresu ($M = 8,53$; $SD = 3,81$; $Skw = 0,36$; $Kurt = -0,57$), najnižšie dosiahnuté skóre bolo v sociálnej rovine stresu ($M = 5,97$; $SD = 4,13$; $Skw = 1,04$; $Kurt = 1,48$). Druhé najvyššie skóre bolo v citovej rovine stresu ($M = 7,53$; $SD = 3,76$; $Skw = 0,10$; $Kurt = -0,75$) a kognitívnej rovine ($M = 6,45$; $SD = 3,64$; $Skw = 0,28$; $Kurt = -0,81$). Najvyšší maximálny počet

bodov bol dosiahnutý v sociálnej rovine (Max = 20), najnižší počet pri dosiahnutí maximálnych bodov bol v kognitívnej rovine (Max = 14).

Tabuľka č.1 Deskriptívna štatistika premenných dispozičná všímavosť a prežívanie stresu

	Všímavosť	Celková rovina stresu	Kognitívna rovina stresu	Citová rovina stresu	Telesná rovina stresu	Sociálna rovina stresu
Mean	55,76	28,48	6,45	7,53	8,53	5,97
Std Dev	10,50	13,35	3,64	3,76	3,81	4,13
Kurtosis	0,17	-0,46	-0,81	-0,75	-0,57	1,48
Skewness	-0,12	0,35	0,28	0,10	0,36	1,04
Minimum	26,20	3,00	0,00	0,00	2,00	0,00
Maximum	77,40	59,00	14,00	15,00	17,00	20,00

Korelácie medzi dispozičnou všímavosťou a prežívaním stresu

Medzi dispozičnou všímavosťou, celkovou úrovňou stresu a jednotlivými rovinami stresu sme zistili záporné, stredne silné až silné, štatisticky významné korelácie (tabuľka č. 2): vzťah medzi všímavosťou a celkovou úrovňou stresu je silný a záporný ($r = -0,68$; $p < 0,001$), vzťah medzi všímavosťou a kognitívnu úrovňou stresu je silný a záporný ($r = -0,60$; $p < 0,001$), vzťah všímavosťou a citovou rovinou stresu je vzťah stredne silný a záporný ($r = -0,58$; $p < 0,001$), vzťah všímavosťou a telesnou rovinou stresu je vzťah silný a záporný ($r = -0,62$; $p < 0,001$), vzťah všímavosťou a sociálnou rovinou stresu je vzťah stredne silný a záporný ($r = -0,57$; $p < 0,001$).

Tabuľka č.2 Korelácie medzi dispozičnou všímavosťou a prežívaním stresu

	Dispozičná všímavosť
Kognitívna rovina stresu	-.60**
Citová rovina stresu	-.58**
Telesná rovina stresu	-.62**
Sociálna rovina stresu	-.57**
Celková úroveň stresu	-.68**

*Poznámka: N = 62 * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$*

DISKUSIA

Hlavným cieľom nášho výskumu bolo preskúmať vzťahy medzi dispozičnou všímavosťou a prežívaním stresu pedagógov. Zisťovali sme taktiež celkovú úroveň stresu ako aj úroveň jednotlivých rovín stresu a úroveň dispozičnej všímavosti.

Úroveň prežívania stresu a dispozičnej všímavosti

Učitelia dosiahli vysokú úroveň dispozičnej všímavosti. Domnievame sa, že učitelia preberajú zodpovednosť za žiakov, ktorých majú v triede čo môže vyžadovať zvýšenú koncentráciu a dbanie na detail v prítomnom okamihu, vďaka čomu môžu byť vnímavejší voči sebe a svojmu okoliu.

Celková úroveň stresu dosiahla nižší priemer. Výsledky nášho výskumu podporili predchádzajúce zistenia Brodání a Šípkovej (2011), na základe ktorých učitelia uvádzali najvyššiu úroveň stresu v telesnej a citovej rovine. Najnižšiu úroveň stresu mali v sociálnej a kognitívnej rovine, v ktorých dosiahli nízku mieru stresu, čo predstavuje optimum. V citovej a telesnej rovine stresu dosiahli nižší priemer. Pri interpretácii výsledkov je však potrebné zohľadniť, že niektoré položky týkajúce sa sociálnej a kognitívnej roviny mohli učitelia vyplňať tak, aby boli sociálne prijateľné, napr. položka „Nemám chuť pomáhať problémovým kolegom.“ alebo položka „Môj odborný rast a záujem o odbor zaostáva.“ Výsledky možno považovať za pozitívne, keďže všetky roviny stresu boli na nižšej úrovni, alebo na úrovni nízkeho priemeru z čoho vyplýva, že respondenti nepovažujú svoje povolanie za vysoko stresujúce, prípadne využívajú efektívne stratégie na manažment stresu.

Vzťahy medzi dispozičnou všímavosťou a prežívaním stresu

Na základe predchádzajúcich zistení (Baccarani et al., 2013; Poulin et al., 2008; Singh et al., 2013; Taylor et al., 2015) sme predpokladali, že existuje negatívny vzťah medzi celkovou úrovňou stresu a dispozičnou všímavosťou. Naše zistenia tento predpoklad podporili keďže sme zistili, že vzťah medzi celkovou úrovňou stresu a všímavosťou je záporný a silný. Medzi všímavosťou a kognitívnu a telesnou rovinou stresu existujú záporné silné vzťahy. Medzi všímavosťou a citovou a sociálnou rovinou stresu boli zistené záporné stredne silné vzťahy. Najsilnejší vzťah bol zistený medzi všímavosťou a telesnou rovinou stresu a najslabší vzťah medzi všímavosťou a sociálnou rovinou stresu. Domnievame sa, že vzťah medzi telesnou rovinou stresu a všímavosťou je najsilnejší, pretože sa týka priamo telesného prežívania osoby vystavenej stresu. V súlade s predchádzajúcim výskumom naše zistenia otvárajú nové možnosti pre podporu duševného zdravia, wellbeingu a životnej spokojnosti učiteľov (Baccarani et al., 2013; Flook et al.; 2013; Poulin et al., 2008; Taylor et al., 2015) s cieľom redukovať negatívne dopady stresu najmä na telesnej a citovej rovine.

V práci sa vyskytlo niekoľko limitov. Ako prvý limit uvádzame nedostatočne veľkú výskumnú vzorku, ako aj nedostatočnú variabilitu vzorky vzhľadom na pohlavie s výraznou prevahou žien. Za ďalší limit výskumu považujeme podmienky, v ktorých sa výskum realizoval, keďže zber dát prebiehal počas obdobia pandémie. Dotazníky boli vyplňané v elektronickej podobe čo mohlo byť pre niektorých participantov demotivujúce. Ako ďalší limit uvádzame použitie neštandardizovaných metód zberu dát, ktoré však majú uspokojivú vnútornú konzistenciu.

IMPLIKÁCIE A BUDÚCE VÝSKUMNÉ ZÁVERY

V našom výskume sme merali dispozičnú všímavosť, ktorá je vrodená a nie je získaná tréningom. Zaujímavé by mohlo byť porovnanie vzoriek učiteľov, ktorí by praktizovali tréningy všímavosti a výsledky učiteľov, ktorí sa nevenovali žiadnym tréningom. V budúcnosti by bolo taktiež vhodné výskum zrealizovať na väčšej výskumnej vzorke, zahrnúť učiteľov s dĺžkou praxe vyššou ako dvadsať rokov, či podľa oblasti, ktorú učia, ako napríklad prírodné vedy, spoločenské vedy atď. Zistenia z výskumov by mohli slúžiť na rozšírenie možností vzdelávania v oblasti podpory duševného zdravia pedagógov.

V našej práci sme pilotne použili výskumnú metódu na meranie úrovne dispozičnej všímavosti MAAS na vzorke učiteľov zo stredných a základných škôl. Táto dotazníková metóda je jednoduchá z hľadiska administrácie a vyhodnotenia a má potenciál na využitie pri monitorovaní stavu duševného zdravia pedagógov prostredníctvom školských psychologov.

Prínosom nášho výskumu je skúmanie vzťahov medzi dispozičnou všímavosťou a prežívaním stresu učiteľov. Hoci výsledky nemožno zovšeobecňovať, na základe našich zistení konštatujeme, že čím je učiteľ viac vnímavý k sebe a svojmu okoliu, tým lepšie zvláda stres z prostredia.

ZÁVER

Naše zistenia podporili záporné súvislosti medzi dispozičnou všímavosťou a prežívaním stresu učiteľov. V budúcnosti sa naskytá priestor na realizáciu preventívnych programov stimulujúcich rozvoj všímavosti u slovenských učiteľov formou tréningu ako spôsob podpory nielen duševného zdravia učiteľov, ale aj pozitívnej školskej klímy, a následný výskum efektivity týchto programov.

LITERATÚRA

- Aydin, B., & Kaya, A. (2016). Sources of Stress for Teachers Working in Private Elementary Schools and Methods of Coping with Stress. *Universal Journal of Educational Research*, 4(n12A), 186-195. DOI: 10.13189/ujer.2016.041324
- Baccarani, C., Mascherpa, V., & Minozzo, M. (2013). Zen and well-being at the workplace. *The TQM Journal*, 25(6), 606–624. doi:10.1108/tqm-07-2013-0077
- Berjot, S., & Gillet, N. (2011). Stress and coping with discrimination and stigmatization. *Frontiers in psychology*, 2, 33. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00033>
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Devins, G. (2006). Mindfulness: A Proposed Operational Definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230–241. doi:10.1093/clipsy.bph077
- Brodáni, Jaroslav & Šipková, Dana. (2011). Úroveň stresu a syndrómu vyhorenia u učiteliek základných škôl z pohľadu rokov pedagogickej praxe [The level of stress and burnout in teachers of primary schools from the point of years of teaching experience.] *Telesná výchova a šport na univerzitách*, 112-116, ISBN 978-80-552-0509-0.

- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822-848. doi:10.1037/0022-3514.84.4.822
- Carmody, J., & Baer, R. A. (2008). Relationships between mindfulness practice and levels of mindfulness, medical and psychological symptoms and well-being in a mindfulness based stress reduction program. *Journal of Behavioral Medicine*, 31, 23–33. <https://doi.org/10.1007/s10865-007-9130-7>.
- Chew-Graham, C. A., Rogers, A., & Yassin, N. (2003). “I wouldn’t want it on my CV or their records’: medical students’ experiences of help-seeking for mental health problems. *Medical Education*, 37(10), 873–880. doi:10.1046/j.1365-2923.2003.01627.x
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K., & Davidson, R. J. (2013). Mindfulness for Teachers: A Pilot Study to Assess Effects on Stress, Burnout, and Teaching Efficacy. *Mind, Brain, and Education*, 7(3), 182–195. doi:10.1111/mbe.12026
- Folkman, S. (2013). Stress: Appraisal and Coping. In: Gellman, M.D., Turner, J.R. (eds) *Encyclopedia of Behavioral Medicine*. Springer, New York, NY. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1005-9_215
- Glomb, T. M., Duffy, M. K., Bono, J. E., & Yang, T. (2011). Mindfulness at Work. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 115–157. doi:10.1108/s07427301(2011)0000030005
- Hölzel, B. K., Lazar, S. W., Gard, T., Schuman-Olivier, Z., Vago, D. R., & Ott, U. (2011). How Does Mindfulness Meditation Work? Proposing Mechanisms of Action From a Conceptual and Neural Perspective. *Perspectives on Psychological Science*, 6 (6), 537- 559. <https://doi.org/10.1177/1745691611419671>
- Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2013). Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 374–390. doi:10.1037/spq0000035
- Kabat-Zinn, J. (2013). *Full catastrophe living: using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. Rev. and updated edition, Bantam Books trade paperback edition. New York: Bantam Books.
- Kabat-Zinn, J. (2018). *Meditation Is Not What You Think: Mindfulness and Why It Is So Important*. Hachette Books.
- Majerčáková, S. A., & Sabová J. (2022). Všímavosť a sociálno-emocionálne zdravie vysokoškolských študentov, in *Pozitívna psychológia pre pozitívny život. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie k 10. výročiu Fakulty psychológie Paneurópskej vysokej školy / Eva Gajdošová (1. ed. , 115-127) Bratislava : Paneurópska vysoká škola, 2022.*
- Paulík, K. (2017). *Psychologie lidské odolnosti*. (2. vyd.). Praha: Grada Publishing.
- Poulin, P. A., Mackenzie, C. S., Soloway, G., & Karayolas, E. (2008). Mindfulness training as an evidenced-based approach to reducing stress and promoting well-being among human services professionals. *International Journal of Health Promotion and Education*, 46(2), 72–80. doi:10.1080/14635240.2008.10708132
- Singh, N. N., Lancioni, G. E., Winton, A. S., Karazsia, B. T., & Singh, J. (2013). Mindfulness training for teachers changes the behavior of their preschool students. *Research in Human Development*, 10(3), 211-233.

Taylor, C., Harrison, J., Haimovitz, K., Oberle, E., Thomson, K., Schonert-Reichl, K., & Roeser, R. W. (2015). Examining Ways That a Mindfulness-Based Intervention Reduces Stress in Public School Teachers: a Mixed-Methods Study. *Mindfulness*, 7(1), 115–129. doi:10.1007/s12671-015-0425-4

Vančová, A. (2017). Sociálna atmosféry učiteľských zborov v súvislosti so sociálnou začlenenosťou, osobnostnými vlastnosťami a syndrómom vyhorenia ich členov. Dizertačná práca. Bratislava: Paneurópska vysoká škola.

Verešová, M. (2013). Procrastination, stress and coping among primary school teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 106, 2131-2138. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.243>

Verešová, M., & Malá, D. (2012). Stress, proactive coping and self-efficacy of teachers *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 55, 294-300. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.5>

VYHORENIE VO VZŤAHU K PRACOVNEJ ZÁŤAŽI A OPTIMIZMU

BURNOUT IN RELATION TP WORKLOAD AND OPTIMISM

Kristína Kurajdová Trnovcová

Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola v Bratislave

kristina.trnovcova@gmail.com

Abstrakt: Predkladaná výskumná štúdia sa zaoberá vzájomnými vzťahmi medzi škálami pracovnej záťaže od Meistera (preťaženie, monotónia a nešpecifický faktor) k syndrómu vyhorenia podľa škál od Maslachovej (emočné vyčerpanie, depersonalizácia a osobné uspokojenie z práce), ďalej k rovinám stresu a vyhorenia od Henniga a Kellera (kognitívna rovina, citová rovina, telesná rovina a sociálna rovina), podobne tiež k škálam optimizmu od Norema a Changa (defenzívny pesimizmus a reflektivita) a v neposlednom rade tiež k škálam dispozičného optimizmu od Sheiera, Carvera a Bridgesa (dispozičný optimizmus a pesimizmus) u zamestnancov na trvalý pracovný pomer s profesijným rozlíšením na pomáhajúce a iné profesie. Výskumný súbor nám tvorilo dokopy 160 participantov, vo vekovom rozpätí od 20 do 63 rokov. Nadobudnuté výsledky nám preukázali, že u zamestnancov na trvalý pracovný pomer z hľadiska pomáhajúcej / inej profesie, bol medzi vyhorením, pracovnou záťažou a optimizmom skutočne prítomný istý vzťah. Aplikovaním multivariačnej analýzy sme dospeli k trom typom participantov – „Pohodový zamestnanec“, „Angažovaný zamestnanec“ a „Znepokojený zamestnanec“.

KLúčové slová: Pracovná záťaž, Vyhorenie, Optimizmus, Pomáhajúce profesie

Abstract: The present research study deals with the interrelationships between Meister's workload scales (overload, monotony and non-specific factor) to Maslach's burnout syndrome scales (emotional exhaustion, depersonalisation and personal job satisfaction), then to Hennig and Keller's stress and burnout scales (cognitive level, emotional plane, physical plane and social plane), similarly also to the optimism scales by Norem and Chang (defensive pessimism and reflectiveness) and last but not least also to the dispositional optimism scales by Sheier, Carver and Bridges (dispositional optimism and pessimism) for permanent employees with a distinction between helping or other professions. Our research population consisted of a total of 160 participants, ranging in age from 20 to 63 years. The results obtained showed us that for permanent employees in terms of helping/other professions, there was indeed a relationship between burnout, workload and optimism. Applying multivariate analysis, we arrived at three types of our participants – „Wellbeing Employee“, „Engaged Employee“ and „Concerned Employee“.

Key words: Workload, Burnout, Optimism, Helping professions

ÚVOD

Žijeme v dynamickej dobe, ktorá je prívleťmi zameraná na pracovný výkon. Súčasní zamestnávateľia vytvárajú nadbytočný tlak na svojich zamestnancov, aby podávali vysoký výkon za čo najkratšiu dobu. Práve táto skutočnosť môže mať za nepriaznivý následok to, že niektorí zamestnanci začnú pociťovať intenzívnu pracovnú záťaž, pokles vlastnej pracovnej angažovanosti, a v tom najhoršom prípade môžu nadobudnúť samotný syndróm vyhorenia. Chundela (2001) opisuje pracovnú záťaž ako pôsobenie niekoľkých faktorov v systéme zamestnanec – technika –

prostredie, na ktoré jednotlivec reaguje svojim správaním a psycho-fyziologickými funkciami. Pokiaľ záťažový faktor dosiahne hodnôt, ktoré akýmkoľvek spôsobom narušujú pracovnú pohodu jednotlivca, dochádza k samotnému stresu či nadmernej záťaži organizmu. Pri dlhodobom nezvládaní takejto pracovnej záťaže môže postupne dôjsť k vyčerpaniu organizmu a teda k už spomínanému syndrómu vyhorenia. Autori Pines a Aronson (in Křivohlavý, 2012) vnímajú syndróm vyhorenia ako intenzívne prežívaný stav citového, duševného a telesného vyčerpania, ktorý je spôsobený dlhodobým vystavením jednotlivca záťažovým situáciám, ktoré sú emocionálne náročné. Práve spomínaná emocionálna náročnosť je väčšinou zapríčinená prepojením nadmerných očakávaní a chronickým situačným stresom, ktorý z práce vyplýva. Taktiež prítomnosť istej miery optimizmu je pre zamestnanca veľmi významná, a to práve pri vysporiadaní sa s istými stresovými situáciami v kontexte pracovnej záťaže. Medzi hlavných predstaviteľov dispozičného optimizmu patria Scheier a Carver, ktorí tento optimizmus definujú ako všeobecné očakávania priaznivého priebehu budúcich udalostí v živote človeka. Optimizmus aj pesimizmus sa v dispozičnom štýle opisujú ako dva póly toho istého kontinua, pričom optimisti sú vnímaní ako jednotlivci, ktorí od budúcnosti väčšinou očakávajú priaznivé výsledky a pesimisti naopak výsledky nepriaznivé (Carver a Scheier, 2014). Tzv. *defenzívny pesimista* sa pre zmenu vopred pripravuje na neúspech v istej úlohe. Medzi základné zložky patrí nízke očakávanie pozitívneho výsledku a pociťovanie úzkosti. Jednotlivec s defenzívnym pesimizmom berie vopred do úvahy všetky možné negatívne dôsledky, pričom precízne rozmýšľa nad tým, čo by sa mohlo stať a sústreďí sa najmä na najpravdepodobnejšie možné zlyhania (Norem, 2008). Protikladom defenzívneho pesimizmu je strategický optimizmus. *Strategický optimista* si myslí, že daný problém má pod kontrolou a práve to mu pomáha dosiahnuť priaznivejší výkon. Strategickí optimisti prispôbujú svoje ciele na základe predošlých úspešných či neúspešných skúseností v podobnej situácii, pričom sa dôkladne pripravujú na danú situáciu (Norem a Chang, 2002). Práve pomáhajúce profesie sú vo všeobecnosti považované za najstresujúcejšie povolania a to predovšetkým tým, že sú denne vystavované nadmernej pracovnej záťaži. Jedná sa predovšetkým o profesie, v rámci ktorých pomáhajúci zamestnanec preberá problémy svojich klientov, pričom vkladá veľké úsilie pri pomáhaní druhým ľuďom, niekedy až na úkor svojho zdravia (Matoušek, 2003).

Cieľ výskumu

Cieľom nášho výskumu je zistenie vzájomných vzťahov medzi *pracovnou záťažou*, *vyhorením* a *optimizmom* u zamestnancov zamestnaných na trvalý pracovný pomer s profesijným zameraním na pomáhajúce a iné profesie. Náš výskum sa tiež zaoberá tým, či sú pomáhajúce profesie skutočne náchylnejšie na prežívanie stresu či výskytu syndrómu vyhorenia v porovnaní s inými profesiami.

Teoretické výskumné otázky

VO1: Existuje vzťah medzi vyhorením a pracovnou záťažou u zamestnancov na trvalý pracovný pomer?

VO2: Existuje vzťah medzi vyhorením a optimizmom u zamestnancov na trvalý pracovný pomer?

VO3: Existuje rozdiel vo vyhorení u zamestnancov na trvalý pracovný pomer z hľadiska pomáhajúcej alebo inej profesie?

VO4: Existuje rozdiel v pracovnej záťaži u zamestnancov na trvalý pracovný pomer z hľadiska pomáhajúcej alebo inej profesie?

VO5: Existuje rozdiel v optimizme u zamestnancov na trvalý pracovný pomer z hľadiska pomáhajúcej alebo inej profesie?

VO6: Ako sú charakterizované empirické typy participantov podľa vyhorenia, pracovnej záťaže a optimizmu?

METÓDA

Výskumný súbor

Zber dát sme realizovali prostredníctvom administrácie dotazníkov pre našu cieľovú skupinu, ktorou boli zamestnanci na trvalý pracovný pomer s profesijným zameraním (pomáhajúca alebo iná profesia). Výskumný súbor tvorilo dokopy 160 participantov. Z hľadiska delenia participantov podľa profesijného zamerania sa zúčastnilo na našom výskume 110 participantov, ktorí vykonávajú pomáhajúcu profesiu a 50 participantov, ktorí vykonávajú profesiu s iným zameraním.

Výskumný plán

V rámci výskumnej štúdie sme realizovali kvantitatívny výskum. Výskumná práca má tiež korelačný charakter s komparačnými podotázkami a s exploračným zameraním. Výskum sme realizovali v priebehu novembra 2021 a v priebehu októbra a novembra 2022. Vybrané dotazníky sme v priebehu vyššie spomenutých mesiacov administrovali osobnou i online formou 160 zamestnancom. Pripravenú dotazníkovú batériu sme administrovali priamo zamestnancom na trvalý pracovný pomer s profesijným zameraním na pomáhajúce (*učitelia, psychológovia, zdravotný personál, policajti, farári*) a iné profesie (*zamestnanci ľudských zdrojov, právnici, rôzne administratívne a finančné pozície*).

VÝSLEDKY

VO1: Existuje **korelácia** medzi sumačnými indexmi vyhorenia a pracovnej záťaže u zamestnancov na trvalý pracovný pomer? V rámci dimenzie MBI - emočné vyčerpanie sme zistili štatisticky významné a silné pozitívne vzťahy s dimenziami *preťaženie, monotónia, nešpecifický faktor, celkové skóre, kognitívna rovina stresu, citová rovina stresu, telesná rovina stresu, sociálna*

rovina stresu a *celková rovina stresu*. V rámci dimenzie MBI - depersonalizácia sme zistili štatisticky významné silné a stredne silné pozitívne vzťahy s dimenziami *kognitívna rovina stresu*, *telesná rovina stresu*, *citová rovina stresu*, *sociálna rovina stresu*, *celková rovina stresu*, *preťaženie*, *nešpecifický faktor* a *celkové skóre*.

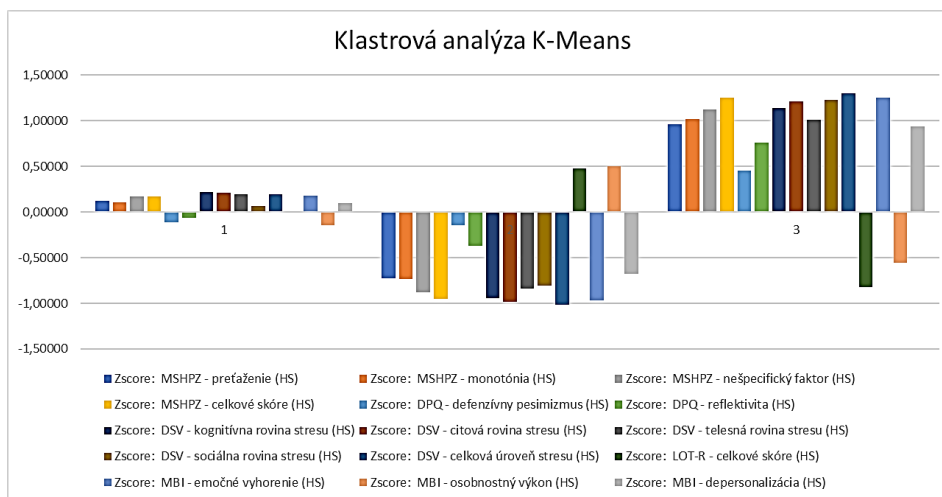
VO2: Existuje **korelácia** medzi sumačnými indexmi vyhorenia a optimizmu u zamestnancov na trvalý pracovný pomer? V rámci dimenzie MBI – emočné vyčerpanie sme zistili štatisticky významný stredne silný pozitívny vzťah s dimenziou *reflektivita*. V súvislosti s dimenziou MBI – osobné uspokojenie z práce môžeme konštatovať stredne silný pozitívny vzťah s dimenziou *LOT-R-celkové skóre*.

VO3: Existuje **rozdiel** v mediáne sumačného indexu vyhorenia u zamestnancov na trvalý pracovný pomer z hľadiska pomáhajúcej alebo inej profesie? Zamestnanci pomáhajúcich profesií dosiahli takmer v každej dimenzii vyhorenia vyššie skóre => *kognitívna rovina stresu*, *citová rovina stresu*, *telesná rovina stresu*, *sociálna rovina stresu*, *celková úroveň stresu*, *emočné vyčerpanie* a *depersonalizácia*.

VO4: Existuje **rozdiel** v mediáne sumačného indexu pracovnej záťaže u zamestnancov na trvalý pracovný pomer z hľadiska pomáhajúcej alebo inej profesie? Zamestnanci pomáhajúcich profesií nadobudli takmer v každej dimenzii pracovnej záťaže vyššie celkové skóre => *preťaženie*, *monotónia*, *nešpecifický faktor* a *celkové skóre*.

VO5: Existuje **rozdiel** v mediáne sumačného indexu optimizmu u zamestnancov na trvalý pracovný pomer z hľadiska pomáhajúcej alebo inej profesie? Zamestnanci iných profesií dosiahli takmer v každej dimenzii optimizmu vyššie celkové skóre => *reflektivita* a *LOT-R – celkové skóre*.

VO6: Ako sú charakterizované **empirické typy** participantov podľa sumačných indexov pracovnej záťaže, vyhorenia a optimizmu? Prostredníctvom štatistickej metódy K-Means sme vytvorili tri empirické typy zamestnancov. Prvú skupinu (N=69) tvorili participanti charakterizovaní prevažne neutrálnym skóre v jednotlivých dimenziách dotazníkov. Vzhľadom k tomu, že vychádzame z prevažujúcich neutrálne hodnotených dimenzií jednotlivých dotazníkov, rozhodli sme sa pomenovať jednotlivca v tejto našej prvej skupine ako „**Pohodový zamestnanec**“. Druhú skupinu (N=57) nám tvorili participanti, ktorí sú charakterizovaní práve nízkym skóre v jednotlivých dimenziách. Vzhľadom k tomu, že v tejto skupine vychádzame z prevažujúcich negatívne hodnotených dimenzií, pomenovali sme jednotlivca v tejto druhej skupine ako „**Angažovaný zamestnanec**“. Tretiu skupinu (N=34) nám tvorili participanti, ktorí sú charakterizovaní práve vysokým skóre v dimenziách. Vzhľadom k tomu, že v tejto skupine vychádzame z prevažujúcich pozitívne hodnotených dimenzií, pomenovali sme jednotlivca v tejto tretej skupine ako „**Znepokojený zamestnanec**“.



Graf č. 1 Klastrová analýza dimenzií jednotlivých dotazníkov

DISKUSIA

VO1: Medzi vyhorením a pracovnou záťažou u našich participantov - zamestnancov na trvalý pracovný pomer je skutočne prítomný vzťah. Prepojenie pracovnej záťaže a vyhorenia je pomerne jasne zdôvodniteľné ako sme už v úvode spomínali, čo sa nám nakoniec potvrdilo aj v rámci nášho výskumu.

VO2: Medzi vyhorením a optimizmom u našich participantov je prítomná istá miera vzťahu. Optimizmus by mal do značnej miery pomáhať ako istá forma prevencie a copingovej stratégie pred samotným vyhorením ako bolo spomenuté v úvode.

VO3: Z hľadiska profesijného zamerania boli v našom výskume zaznamenané isté rozdiely vo vyhorení u zamestnancov na trvalý pracovný pomer. Participantí pomáhajúcich profesií dosiahli vo väčšine dimenzií vyhorenia vyššie celkové skóre. Syndróm vyhorenia sa zväčša dáva do súvisu s profesiami, v rámci ktorých je základnou náplňou práce práve práca s inými ľuďmi, kedy isté pochybenie pri pracovnom výkone nesie závažné následky (Rush, 2003).

VO4: Z hľadiska profesijného zamerania boli v našom výskume zaznamenané isté rozdiely v pracovnej záťaži u zamestnancov na trvalý pracovný pomer. Participantí pomáhajúcich profesií dosiahli vo väčšine dimenzií pracovnej záťaže vyššie skóre v porovnaní s participantmi iných profesií. Pracovná záťaž významným spôsobom vplyva na psychické aspekty jednotlivých zamestnancov. Ako aj Šulcová (2012) uvádza, pracovná záťaž predstavuje azda najväčšie zdravotné riziko u pomáhajúcich profesií.

VO5: Z hľadiska profesijného zamerania boli v našom výskume zaznamenané isté rozdiely v optimizme u zamestnancov na trvalý pracovný pomer. V tomto prípade to boli participantí iných profesií, ktorí dosiahli vo väčšine dimenzií optimizmu vyššie celkové skóre. Carver a Scheier (2014) opisujú optimizmus ako kognitívny konštrukt, ktorý obsahuje očakávania týkajúce sa budúcnosti. Boli zistené kladné prepojenia medzi optimizmom a známami lepšieho psychického i

fyzického zdravia. V dnešných časoch sa zvýšená pracovná záťaž nemusí vzťahovať len na pomáhajúce profesie a práve preto je istá miera optimizmu nevyhnutná u každého jednotlivca bez rozdielu na pracovné zameranie.

VO6: Prvú skupinu „Pohodový zamestnanec“ tvorili participanti, ktorí boli charakteristickí prevažne neutrálnym skóre v jednotlivých dimenziách. Pre takéhoto zamestnanca môže byť príznačné nepodliehanie stresovým situáciám, práca s chladnou hlavou, optimizmus, dobré sociálne vzťahy, zvýšené sebavedomie či flexibilita. Druhú skupinu „Angažovaný zamestnanec“ nám tvorili participanti, ktorí sú charakteristickí práve nízkym skóre v jednotlivých dimenziách. Pre takéhoto zamestnanca môže byť typická energickosť, aspirácia k výkonu, sebarealizácia, zvýšený optimizmus, empatia, dobré sociálne vzťahy a otvorenosť voči zmene. Tretiu skupinu „Znepokojený zamestnanec“ nám tvorili participanti, ktorí sú charakterizovaní práve vysokým skóre v jednotlivých dimenziách. Pre takéhoto zamestnanca môžu byť príznačné stres, sklon ku vzniku syndrómu vyhorenia, pesimizmus, zvýšená frustrácia, nepohoda, problematické sociálne vzťahy či rezistencia voči zmene. Skupiny „angažovaný zamestnanec“ a „znepokojený zamestnanec“ však mali dve dimenzie vybočujúce, pričom sa jednalo v oboch prípadoch práve o dimenziu *LOT-R – celkové skóre*, ktorá mala v skupine „Angažovaný zamestnanec“ pozitívnu hodnotu a naopak v skupine „Znepokojený zamestnanec“ mala negatívnu hodnotu, čo je pomerne logicky zdôvodniteľné vzhľadom k tomu, že môžeme predpokladať, že „Angažovaný zamestnanec“ bude dosahovať skôr dispozičný optimizmus, v porovnaní so „Znepokojeným zamestnancom“, kde bude vyššia pravdepodobnosť výskytu dispozičného pesimizmu. Ďalšou vybočujúcou dimenziou bola *MBI – osobné uspokojenie z práce*, ktorá mala v skupine „Angažovaný zamestnanec“ pozitívnu hodnotu a naopak v skupine „Znepokojený zamestnanec“ mala hodnotu negatívnu, čo je taktiež pomerne jasne zdôvodniteľné vzhľadom k tomu, že môžeme opäť predpokladať, že „Angažovaný zamestnanec“ bude dosahovať vyššie osobné uspokojenie z práce, v porovnaní so „Znepokojeným zamestnancom“, kde bude vyššia pravdepodobnosť stagnácie alebo kolísania osobného uspokojenia z práce.

Limity výskumu a odporúčania pre budúci výskum

Začali by sme samotnou veľkosťou nášho výskumného súboru, ktorý by mohol byť o niečo väčší, v dôsledku čoho by sme mohli nadobudnúť ešte reprezentatívnejšie výsledky. Súčasne tiež nemôžeme vylúčiť odpovede participantov skreslené sociálnou žiadúcnosťou, a to i napriek zaručeniu anonymity získaných odpovedí. Za istý limit môžeme tiež považovať dĺžku dotazníkovej batérie, keďže pozostávala z piatich dotazníkov. S ohľadom na dynamickú a unáhlenú dobu v ktorej žijeme, považujeme výskum psychologických konštruktov (*pracovnú záťaž, vyhorenie a optimizmus*), ktorým sme sa v našej výskumnej práci venovali za veľmi významný a nevyhnutný. Môžeme predpokladať, že životné tempo bude už len narastať a je dôležité, aby sme si ako ľudia

zachovali našu ľudskú a nedokonalú stránku. Veľmi by sme chceli zdôrazniť potrebu intervencie a tiež prevencie, ktoré sú veľmi významné, no dôležité je, aby každý človek začal sám u seba a to uvedomením si svojich subjektívnych hraníc zvládania. Narastajúce životné tempo bude priamo úmerne zvyšovať aj pracovnú záťaž na zamestnancov, a tým sa bude zvyšovať aj počet prípadov syndrómu vyhorenia. Optimizmus ako taký, v súčasnosti má a v budúcnosti aj mať bude veľký význam, pretože rôzne pracovné záťažové situácie bude odľahčovať podobne ako humor v pracovnom prostredí medzi kolegami. Pri prevencii vzniku syndrómu vyhorenia je kľúčové využívanie rôznych protektívnych faktorov, ku ktorým môžeme zaradiť napr. rôzne podporné vzťahy zo strany zamestnávateľa, budovanie priaznivých interpersonálnych vzťahov na pracovisku, no i podporu sebarozvoja u zamestnanca.

LITERATÚRA

- Carver, Ch. S., & Scheier, M. F. (2014). *Dispositional optimism*. Trends in Cognitive Sciences, 18 (6), 293–299.
- Chundela, L. (2001). *Ergonomie*. Vydavatelství ČVUT.
- Křivohlavý, J. (2012). *Horieť, ale nevyhorieť*. Bratislava: Karmelitánske nakladateľstvo.
- Matoušek, O. (2003). *Slovník sociální práce*. Portál.
- Norem, J. K., & Chang, E. C. (2002). The positive psychology of negative thinking. *Journal of Clinical Psychology*, 58(9), 993–1001.
- Norem, J. K. (2008). Defensive pessimism, anxiety, and the complexity of evaluating self-regulation. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(1), 121-134.
- Rush, M. D. (2003). *Syndrom vyhoření*. Návrat domů.
- Šulcová, M., & kol. (2012). *Verejné zdravotníctvo*

OPTIMIZMUS A POSTOJE UČITEĽOV K DUŠEVNÉMU ZDRAVIU, PROFESII UČITEĽA A EDUKÁCII

OPTIMISM AND TEACHERS' ATTITUDE TO MENTAL HEALTH, TEACHER PROFESSION AND EDUCATION

Lucia Smreková, Eva Gajdošová

Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola, Bratislava

luciasmrek@gmail.com, eva.gajdosova@paneurouni.com

Abstrakt: V príspevku prinášame vybrané zistenia výskumu, ktorého cieľom bolo skúmať naučený optimizmus a postoje k duševnému zdraviu, profesii učiteľa a edukácii. Výskumu sa zúčastnilo 90 učiteľov z Bratislavy a Košíc. Sledovali sme aký atribučný štýl a postoje najviac prevládajú u učiteľov v období pandémie. Na meranie optimizmu sme použili dotazník atribučného štýlu (ASQ), ktorý tvoria tri hlavné dimenzie (trvalosť, univerzálnosť, personalizácia). Postoje sme zisťovali Testom sémantického výberu (TSV). Analýza výsledkov odpovedí učiteľov poukázala na celkový pesimistický atribučný štýl u učiteľov a vysokú mieru nádeje. U učiteľov prevládajú optimistické postoje k duševnému zdraviu, k profesii učiteľa a k procesu edukácie. Prekvapujúcim zistením bolo, že takmer štvrtina učiteľov má ľahostajný postoj k duševnému zdraviu, takmer pätina k edukácii a k profesii učiteľa takmer 13% učiteľov.

KLúčové slová: optimizmus, atribučný štýl, postoje, duševné zdravie, učitelia

Abstract: The article brings selected results of research aimed at investigating learned optimism and attitudes to mental health, teacher's profession and education. Total 90 elementary school teachers in Bratislava and Košice participated in the research. Concurrently we were interested in the prevailing attributional style and attitudes of teachers in these pandemic times. We used ASQ attribution style questionnaire for measurement of optimism, comprising three main dimensions (stability, universality and personalization). We investigated the attitudes by using TSV – semantic selection test. The analysis of the results of the teachers' answers pointed to an overall pessimistic attributional style among teachers and a high level of hope. Optimistic attitudes to mental health, the teaching profession and the education process prevail among teachers. A surprising finding was that almost a quarter of teachers have an indifferent attitude to mental health, almost a fifth to education and almost 13% of teachers to the teaching profession.

Keywords: optimism, attributional style, attitudes, mental health, teachers

ÚVOD

Téma duševného zdravia sa dostáva čoraz viac do pozornosti odborníkov aj spoločnosti. Náročná doba nečakane zasiahla každého jedinca v spoločnosti, čo sa prejavilo v psychickej rovnováhe a duševnej pohode každého z nás. Na Slovensku je vypracovaný komplexný program starostlivosti o duševné zdravie, ktorý je založený na systémovom princípe. Dôležitá je aj medzisektorová spolupráca a vnímať duševné zdravie za rovnako dôležité ako fyzické zdravie. Jednoznačná definícia duševného zdravia zatiaľ neexistuje. Súčasťou duševného zdravia nie je iba neprítomnosť duševnej poruchy, ale neodmysliteľnou súčasťou je uvedomovanie si vlastnej hodnoty, vlastných

možností, schopnosť nadväzovať nové kontakty a hlavne si budovať a udržiavať kvalitu vzťahov a stať sa spoluvykonávateľom vlastného zdravia. Najvhodnejšie sú aktivity – *podpora, prevencia, liečba a rehabilitácia*.

Vláda SR vo februári 2021 zriadila Radu vlády pre duševné zdravie, nadrezortný orgán pre duševné zdravie, ako poradný orgán vlády SR (v zmysle § 2, ods. 2, zákona č.575/2001 Z. z. o organizácii činnosti vlády. Kľúčovými úlohami rady vlády je koordinácia politiky štátu v oblasti duševného zdravia v najširšom zmysle slova, sledovanie duševného zdravia, konzultačná činnosť smerom k vláde aj k inštitúciám. Dôležitou úlohou je medzirezortnosť problematiky duševného zdravia. Odborní a pedagogickí zamestnanci majú možnosť prispieť a podporovať rozvoj duševného zdravia napríklad formou odborných preventívno-výchovných programov, programov zameraných na optimalizáciu osobnostného vývinu detí, mládeže a učiteľov, rozvojom schopností na zvládanie rôznych náročných situácií alebo rozvojom sociálnych vzťahov (Národný program pre duševné zdravie, 2002). Seligman (2013) opisuje, že k utváraniu duševného zdravia je veľkým prínosom zmena vysvetľovacieho štýlu z pesimistického na optimistický pomocou kognitívnej terapie a predchádzať napr. depresii či relapsu.

Teoretické východiská

Naučený optimizmus sa stal základom nášho výskumu. Ide o vysoko pozitívny koncept založený na zmene nášho negatívneho vnútorného rozhovoru na pozitívny (Moore, 2020). Podľa Seligmana (2013) je základom to, aký vysvetľujúci štýl využívame na vysvetlenie príčin a nespočíva v pozitívnych frázach a obrazoch víťazstva (Seligman, 2013).

Atribučný štýl možno chápať, ako si človek kognitívne vysvetľuje udalosti okolo seba z pohľadu trvalosti, univerzálnosti a personalizácie. Parameter trvalosti poukazuje na to, ako si ľudia vysvetľujú dobré, aj zlé udalosti podľa doby trvania, teda či sú dočasné alebo trvalé. Parameter univerzálnosti poukazuje na to, ako si ľudia vysvetľujú dobré, aj zlé udalosti z hľadiska univerzálnosti, teda či sa udalosť bude opakovať aj v budúcnosti alebo nie. Parameter – personalizácie poukazuje na to, ako si ľudia vysvetľujú dobré, aj zlé udalosti podľa osobnej angažovanosti, osobného podielu na situácii. Jadrom optimistického atribučného štýlu je vysvetľovanie dobrých udalostí ako trvalé, univerzálne a osobné. Pre vysvetľovanie negatívnych situácií sú základom dočasné, vonkajšie a externé príčiny. Pesimistický atribučný štýl je opakom optimistického (Houston, 2020; Seligman, 2013).

Postoje viacerí autori považujú za faktor, ktorý výrazne riadi ľudské správanie a sú veľmi dôležité v živote človeka pretože formujú jeho život. Veľmi dôležité je, akú veľkú silu má postoj pre konkrétneho človeka. Skúsenosťami sa sila postoja posilňuje alebo oslabuje (Fontana, 2003; Homola, 1972; Jhangiani & Tarry 2014; Provasník, 2002).

Cieľ výskumu

Primárnym cieľom výskumu v pandemickom období bolo preskúmať a zistiť úroveň optimizmu u učiteľov a tiež ako optimizmus predikuje postoje k duševnému zdraviu. Téma naučeného optimizmu je na Slovensku málo preskúmaná, preto nás tiež zaujímalo aký atribučný štýl prevláda u učiteľov so sociodemografickými premennými (vek, dĺžka praxe a pohlavie) a aké majú postoje k duševnému zdraviu, profesii učiteľ a edukácií v súvislosti aj s dĺžkou praxe.

METÓDA

Výskumný súbor

Výskum bol realizovaný prevažne na základných a stredných školách v Bratislave a Košiciach. Väčšina dát (87%) bola získaná v papierovej forme. Vzhľadom k tomu, že výskum sa realizoval v pandemickom období, museli sme pristúpiť k zberu dát aj formou online dotazníka (13%) na žiadosť vedenia školy. Z celkového počtu participantov (N=90) prevahu tvorili ženy 89% (N=80) a muži 11% (N=10) vo veku od 25-63 rokov. Priemerný vek participantov bol 40,5 roka (SD=11,35). Priemerný počet rokov praxe bol 12,5 roka (SD=12,56) v rozpätí od začínajúcich učiteľov s 0 rokmi praxe až po učiteľov s dlhoročnou praxou 41 rokov.

Metódy zberu dát

Na skúmanie atribučného štýlu sme použili dotazník ASQ (Attribution style questionnaire) pre dospelých od Martina E. P. Seligmana (2013). Dotazník obsahuje 48 položiek, ktoré nám cez 6 škál vysvetľujú tri hlavné dimenzie: trvalosť, univerzálnosť a personalizáciu. Každá dimenzia má dve škály (pre dobré udalosti a zlé udalosti). Dimenzia trvalosti: škála pre trvalo dobré udalosti (ďalej Trvalo Dobre), škála pre trvalo zlé udalosti (ďalej Trvalo Zle). Dimenzia univerzálnosti: škála pre univerzálne dobré udalosti (ďalej Univerzálne Dobre), škála pre univerzálne zlé udalosti (ďalej Univerzálne Zle). Dimenzia personalizácie: škála pre personalizované dobré udalosti (ďalej Personalizované Dobre), škála pre personalizované zlé udalosti (ďalej Personalizované Zle). Dotazník nie je zatiaľ štandardizovaný na Slovensku.

Postoje sme skúmali Testom sémantického výberu od psychiatra a biochemika Doležala (Filip, 2003; Psychosoft, 2021). Využili sme počítačovú metódu, ktorá umožňuje viac možností spracovania dát. Skúmali sme 8 pojmov, ktoré sme vyberali z oblasti duševného zdravia, naučeného optimizmu a profesie učiteľa (Duševné zdravie, JA, Bezmocnosť, Ja učiteľ, Nádej, Edukácia, Radosť, Strach). Ako referenčné pojmy sme zvolili *optimizmus* a *pesimizmus*. Z ponúkaných možností administrácie sme použili test slová vhodný pre papierovú aj online administráciu.

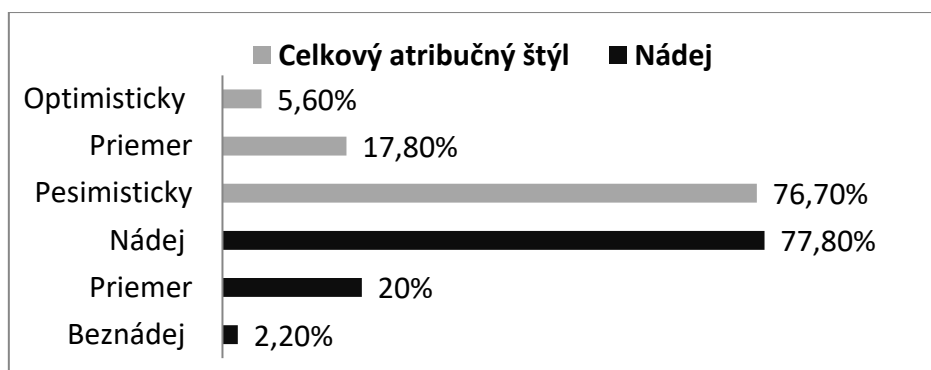
Procedúra

Na základe dosiahnutého skóre v dotazníku sme pre atribučný štýl zaviedli tri kategórie: optimistický (viac ako 5 bodov), priemerný (3-5 bodov) a pesimistický (menej ako 2 body). Typ postoja vyjadruje jeden zo štyroch postojov ku skúmaným oblastiam. Transformovali sme každý typ postoja na číselnú hodnotu: 1 (ambivalentný); 2 (ľahostajný); 3 (pesimistický); 4 (optimistický).

VÝSLEDKY

V rámci výskumu bol realizovaný predvýskum u pedagogických zamestnancov, ktorý mal dva prínosy. Prvým bola úprava počtu položiek v postojovom dotazníku TSV. Druhým prínosom bola úprava terminológie, čo prinieslo zjednotenie a spresnenie pojmov. Reliabilita dotazníka bola overovaná vnútornou konzistenciou, ktorá dosiahla nižšiu hodnotu. Nižšiu úroveň koeficientu prezentujú aj iní autori (Cheng & Furnham in Smith, 2013; Nwanzuová & Babalolová, 2019). Vyššiu hodnotu koeficientu by bolo možné dosiahnuť vylúčením väčšieho počtu položiek, ktorý by narušil štruktúru dotazníka, preto sme pracovali s celým dotazníkom.

Na základe získaných výsledkov (Graf 1) môžeme povedať, že z celkového počtu učiteľov (N=90) necelých 6% (N=5) dosiahlo úroveň optimistického atribučného štýlu. Takmer 80% (N=69) učiteľov si životné situácie vysvetľuje pesimistickým atribučným štýlom z hľadiska trvalosti, univerzálnosti a personalizácie. V pásme priemeru bolo takmer 20% (N=16). Zaujímavým výsledkom bolo zistenie, že takmer 80% (N=70) učiteľov dosiahlo vysokú úroveň nádeje a pätina 20% (N=18) sa nachádzala v pásme priemeru.



Graf 1: Celkový atribučný štýl a nádej

Z frekvenčnej tabuľky (Tabuľka 1) vidíme, že *dimenzia trvalosti* na základe škál Trvalo Zlé a Trvalo dobré poukazuje na to, že 64,4% (N=58) učiteľov si zlé situácie a 83,3% (N=75) učiteľov si dobré udalosti vysvetľuje optimisticky. Naopak *dimenzia personalizácie* na základe škál Personalizované zlé a Personalizované dobré poukazuje na pesimistický atribučný štýl u viac ako polovici učiteľov pri zlých situáciách 57,8% (N=52) aj dobrých udalostiach 65,6% (N=59).

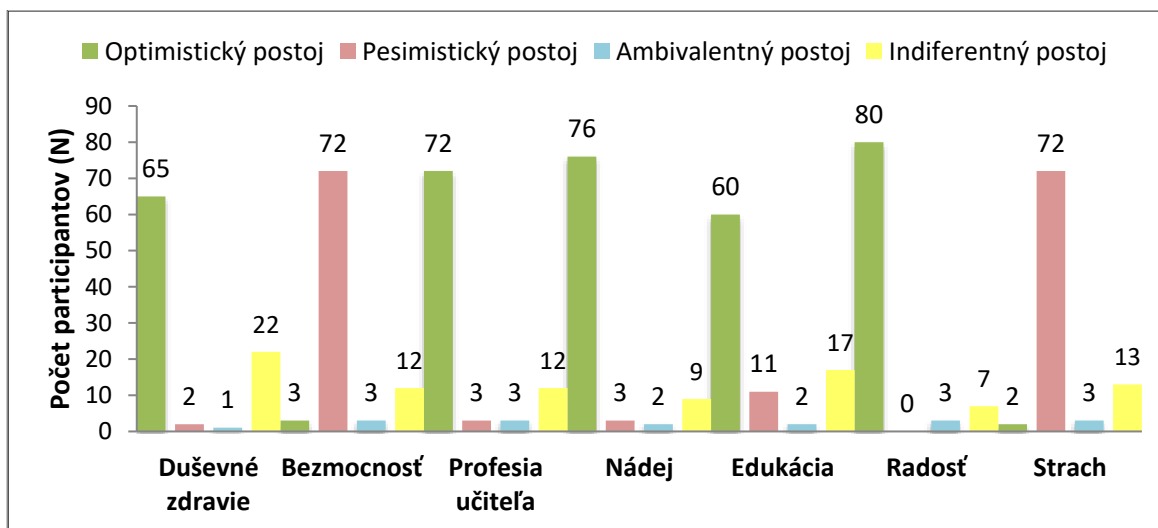
Dimenzia univerzálnosti ukazuje, že viac polovica učiteľov 52% (N=47) si z hľadiska univerzálnosti vysvetľuje negatívne udalosti pozitívne a naopak pozitívne udalosti si 40% (N=36) učiteľov vysvetľuje pesimisticky. Čo je prekvapujúce, polovica 51,1% (N=46) učiteľov nemá vyhranený atribučný štýl v škále Univerzálne dobré.

Tabuľka 1: Frekvenčná tabuľka atribučného štýlu a jeho škál

Škály	Atribučný štýl (N=90)					
	Optimistický (N /%)		Priemer (N /%)		Pesimistický (N /%)	
Trvalo Zlé	58	64,4	16	17,8	16	17,8
Trvalo Dobré	75	83,3	0	0	15	16,7
Univerzálne Zlé	47	52,0	20	22,2	23	25,6
Univerzálne Dobré	8	8,9	46	51,1	36	40,0
Personalizované zlé	16	17,8	22	24,4	52	57,8
Personalizované Dobré	4	4,4	27	30	59	65,6
ASQ	5	5,6	16	17,8	69	76,7

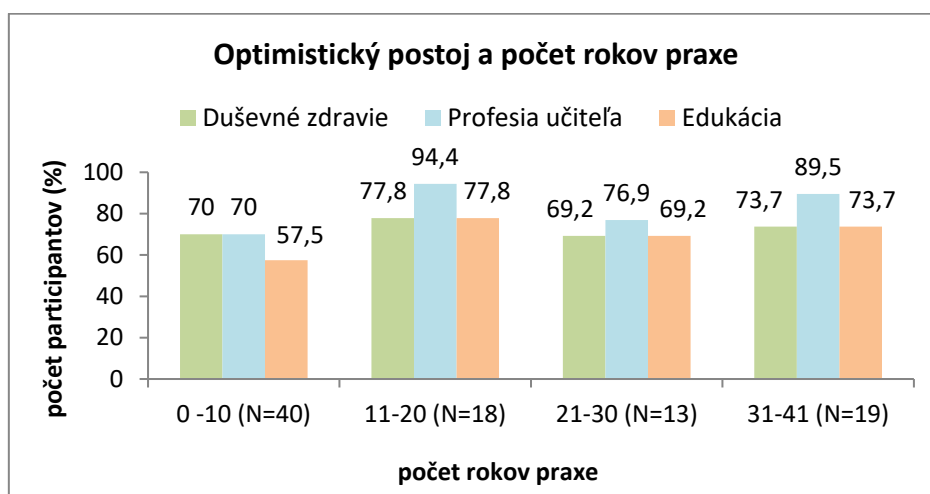
Z ďalších výsledkov výskumu môžeme povedať, že vo všetkých sledovaných sociodemografických premenných (dĺžka praxe, pohlavie a vek) prevláda pesimistický atribučný štýl u viac ako 70% učiteľov a súčasne viac ako 70% učiteľov dosiahlo vysokú úroveň nádeje. V najmladšej vekovej kategórii (25-29 rokov) má zo 16 učiteľov 75% (N=12) pesimistický vysvetľovací štýl. Viac ako trištvrtiny (77,5%) začínajúcich učiteľov s dĺžkou praxe od 0 -10 rokov má pesimistický vysvetľovací štýl. Ani jeden muž nevyužíva optimistický atribučný štýl. Optimistický atribučný štýl využíva 6,3% (N=5) žien. Začínajúce učiteľky s praxou do 10 rokov, z najmladšej vekovej kategórie (25-29) a najstaršej vekovej kategórie (50-63 rokov).

Pri skúmaní postojov učiteľov k profesii učiteľ, ale aj ich postojov k duševnému zdraviu, edukácii, nádeji a k bezmocnosti sa ukázalo, že pozitívny postoj k nádeji má takmer 85 % učiteľov (N=76) a k profesii učiteľa 80 % (N=72). K duševnému zdraviu má pozitívny postoj 72 % (N=65) učiteľov. Najmenej pozitívny postoj majú učiteľia k bezmocnosti (80 %, N=72). Pri sledovaní postojov nás prekvapilo, že takmer štvrtina učiteľov (N=22) má ľahostajný postoj k duševnému zdraviu, dokonca pätina k edukácii (N=17) a 13 % učiteľov (N=12) k profesii učiteľa (Graf 2).



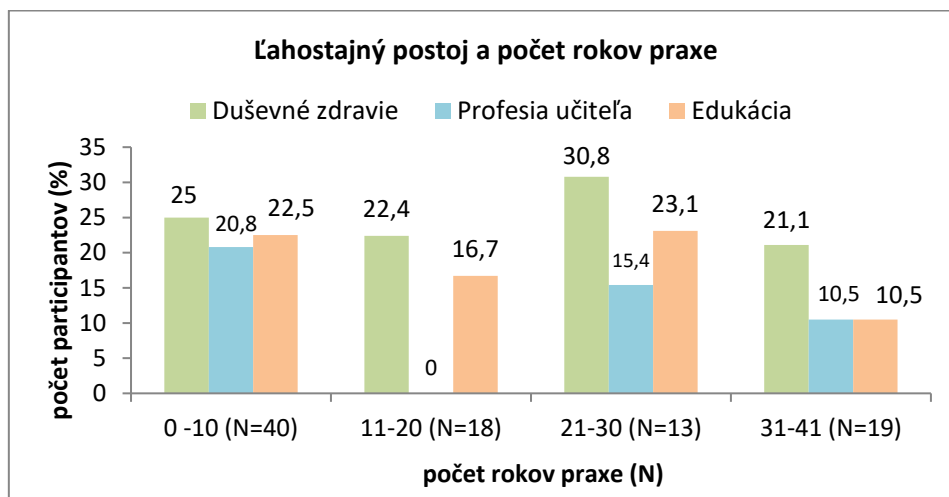
Graf č.2 Postoje k vybraným oblastiam

Sledovali sme tiež postoje k duševnému zdraviu, profesii učiteľ a edukácií z pohľadu rokov praxe. Participanti boli rozdelení do 4 kategórií podľa dĺžky praxe. Silu vzťahov sme zisťovali Cramerovým koeficientom, ktorý dosahoval hodnotu v rozpätí (Cramer V= 0,16 - 0,18). Na základe týchto hodnôt môžeme konštatovať slabé vzťahy. Optimistický postoj k duševnému zdraviu, profesii učiteľ a edukácií sa ukázal u viac ako 70% učiteľov vo všetkých skúmaných kategóriách. Až 94,4% učiteľov s dĺžkou praxe do 20 rokov má optimistický postoj k svojej profesii a rovnako aj takmer 90% učiteľov s dĺžkou praxe do 41 rokov. Začínajúci učelia (57,5%) s dĺžkou praxe do 10 rokov majú optimistický postoj k procesu vzdelávania (Graf 3).



Graf č.3 Postoje k vybraným oblastiam

Prekvapili nás výsledky ľahostajného postoja k duševnému zdraviu, profesii učiteľ a edukácii. Päťina začínajúcich učiteľov má ľahostajný postoj k svojej profesii a edukácii. Takmer štvrtina (23,1%) učiteľov s 30 ročnou praxou má ľahostajný postoj k edukácii a takmer tretina (30,8%) k svojej profesii.



Graf č.4 Postoje k vybraným oblastiam

Pesimistický a ambivalentný postoj k duševnému zdraviu, profesii učiteľ a edukácii bol zastúpený málo alebo nebol zastúpený vôbec.

Ďalej sme sledovali vzťah medzi typom postoja a atribučným štýlom (Tabuľka 4). Na základe koeficientu Cramerovho V (Cramer V= 0,31) môžeme povedať že vzťah medzi postojom k edukácií a škálou Personalizované zlé je stredne silný. Vzťahy medzi atribučným štýlom, jeho škálami a typom postoja (optimistický, pesimistický, ambivalentný, indiferentný) k duševnému zdraviu, bezmocnosti, nádeji, edukácií a profesii učiteľa sme zistili slabé až nevýznamné. Dva vzťahy medzi premennými postoj k nádeji a škálou univerzálne dobré (Cramer V=0,28), postoj k bezmocnosti a škálou Personalizované dobré (Cramer V= 0,29) sú slabé, pričom Cohen (in Boleková a kol. 2017) uvádza hodnotu Cramerovho V 0,3 ako silný vzťah a k tejto hranici sa oba vzťahy približujú.

Tabuľka 4: Súhrnná tabuľka hodnôt koeficientu Cramerovho V premenných typ postoja k položkám TSV, atribučného štýlu a jeho škál

Atribučný štýl	Typ postoja				
	Duševné zdravie	Bez-mocnosť	Nádej	Edukácia	Profesia učiteľa
Celkový atribučný štýl	0,09	0,14	0,16	0,13	0,12
Trvalo zlé	0,17	0,19	0,14	0,23	0,22
Trvalo dobré	0,08	0,15	0,16	0,17	0,12
Univerzálne zlé	0,20	0,24	0,16	0,19	0,21
Univerzálne dobré	0,08	0,13	0,28	0,22	0,12
Personalizované zlé	0,20	0,18	0,13	0,31	0,21
Personalizované dobré	0,15	0,29	0,13	0,08	0,13
Nádej	0,11	0,15	0,15	0,21	0,11

DISKUSIA

Hlavným cieľom nášho príspevku bolo poukázať na úroveň optimizmu, prevládajúci atribučný štýl učiteľov a postoje k duševnému zdraviu, výchovno-vzdelávaciemu procesu a profesii učiteľ.

Nami realizovaný výskum môžeme označiť za nový tohto druhu, pretože téma naučeného optimizmu a postojov nie je u nás častým predmetom skúmania, čo považujeme aj za jeden z limitov výskumu. Pri pohľade na celkový atribučný štýl nás nemilo prekvapil prevládajúci pesimistický atribučný štýl u takmer 80% učiteľov, pretože sme očakávali vyššie zastúpenie optimistického atribučného štýlu, ktorý má necelých 6% učiteľov z našej výskumnej vzorky. Na základe týchto výsledkov môžeme povedať, že väčšina učiteľov vníma problémy ako trvalé a očakávajú, že sa budú opakovať a prenášať aj do iných oblastí a v negatívnych situáciách vidia svoj veľký podiel bez ohľadu na vek, pohlavie či dĺžku praxe. Na základe podrobnejších výsledkov v jednotlivých škálach atribučného štýlu sa ukazuje priestor vzdelávať učiteľov v oblasti naučeného optimizmu ako si generalizovať svoje úspechy ako pracovať s osobnou angažovanosťou pri úspechoch aj problémoch. Na druhej strane veľmi zaujímavým výsledkom bola vysoká miera nádeje u takmer 80% učiteľov.

Sledovanie postojov k duševnému zdraviu, profesii učiteľa, edukácií, nádeji, radosti ukazuje optimistické postoje u viac ako 70% učiteľov ku všetkým skúmaným oblastiam. Takmer 85% učiteľov má optimistický postoj k nádeji, čo je podporené aj zistením vysokej úrovne nádeje u 80% učiteľov. Prioritou učiteľov je edukácia. Výchovno-vzdelávací proces je každodennou súčasťou pedagogickej činnosti a boli sme nemilo prekvapení, že v postojom rebríčku je edukácia až na piatom mieste a takmer štvrtina učiteľov má ľahostajný postoj k duševnému zdraviu, dokonca pätina k edukácii a 13 % učiteľov k profesii učiteľa, ktorú dennodenne vykonávajú.

Z pohľadu rokov praxe výsledky poukazujú na optimistický postoj k duševnému zdraviu, profesii učiteľa a edukácií u viac ako 70% učiteľov bez ohľadu na dĺžku praxe. Ako pozitívne zistenie vnímame, že takmer 95% učiteľov s dĺžkou praxe do 20 rokov má pozitívny postoj k profesii učiteľa a rovnako 90% učiteľov s najdlhšou praxou. Za pozoruhodné a prekvapivé zistenia považujeme výsledky ľahostajného postoja k duševnému zdraviu, profesii učiteľa a edukácií. Približne štvrtina má ľahostajný postoj k duševnému zdraviu bez rozdielu dĺžky praxe. K profesii učiteľa takmer pätina začínajúcich učiteľov, čo môže súvisieť práve s budovaním vzťahu k vybranej profesii. Zaujímavým výsledkom je stredne silný vzťah medzi škálou Personalizované zlé, teda prijímaním zodpovednosti za problémy a postojom k edukácií.

Výstupy pre prax

Vybrané výsledky prezentovaného výskumu prinášajú nové možnosti pre podporu a rozvoj učiteľov viacerými smermi. Ako *podpora pre učiteľov*, hlavne mladých a začínajúcich pri budovaní hrdosti na svoju profesiu, učiteľského sebavedomia a rešpektu. Dôležité je pomáhať uvedomiť si

dôležitosť výchovno-vzdelávacieho procesu v osobnostnom raste mladých ľudí. Druhým smerom je *realizácia rozvojových programov* zameraná na konkrétne tréningové programy na rozvíjanie a podporu optimistického štýlu a následné *uplatňovanie koncepcie naučeného optimizmu*. Uplatňovanie optimistického atribučného štýlu môžeme považovať za jednu z najdôležitejších zručností pedagogických zamestnancov. Domnievame sa, že implementáciou optimistického atribučného štýlu v živote ako aj v pracovnom prostredí by mohlo predchádzať vzniku a rozvoju depresii a prinieslo by zlepšenie atmosféry v škole, kvalitnejšie vzťahy a mohlo by to viesť k lepšiemu duševnému zdraviu všetkých zúčastnených (Seligman, 2013).

LITERATÚRA

- Boleková, V., Ritomský, A. & kol. (2017). Spracovanie dát obetiach násilia pomocou PSPP. Iris
- Filip, M. (2003). Revize testu sémantického výberu. Vyhľadane 02.04.2021, dostupné na: <http://www.spao.eu/files/spo-proceedings03.pdf>
- Fontana, D. (2003). Psychologie ve školní praxi. Portál
- Homola, M. (1972). Motivace lidského chování. Státní pedagogické nakladatelství.
- Houston, E. (2020). What Are Attributional and Explanatory Styles in Psychology? Vyhľadane 01.08.2021, dostupné na: <https://positivepsychology.com/explanatory-stylesoptimism/>
- Jhangiani, R., Tarry, H. (2014). Attitudes, Behavior, and Persuasion. Vyhľadane 15.11.2019, dostupné na: <https://opentextbc.ca/socialpsychology/part/chapter-5-attitudes-behaviour-andpersuasion/>
- Moore, C. (2020). Learned optimism: Is Martin Seligman's glass half full?. Vyhľadane 10.03.2021, dostupné na: <https://positivepsychology.com/learned-optimism/>
- Národný program duševného zdravia (2002). Vyhľadane 28.06.2021, dostupné na: <https://www.uvzsr.sk/docs/info/podpora/NPDZ.pdf>
- Nwanzu, CH. L., Babalola, S. S. (2019). Examining psychological capital of optimism, selfefficacy and selfmonitoring as predictors of attitude towards organizational change. In International journal of engineering business management 11(1-12). Vyhľadane 01.09.2021, dostupné na: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1847979019827149>
- Provazník, V. a kol. (2002). Psychologie pro ekonomy a manažery. Grada Publishing
- Psychosoft, (2021). Test sémantického výberu. Dostupný na: <http://www.psychosoft.cz/TSem.aspx>
- Seligman, M. (2013). Naučený optimizmus. Pavel Dobrovodský – Beta, s.r.o.
- Smith, P. (2013). Measuring optimism in organizations: development of a workplace explanatory style questionnaire. Vyhľadane 03.08.2021, dostupné na: <https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1133&context=sspapers>

POZITÍVNY MODEL SLOVENSKEJ ŠKOLY V KONTEXTE APLIKÁCIE POZITÍVNEJ PSYCHOLÓGIE A PODPORY DUŠEVNÉHO ZDRAVIA

POSITIVE MODEL OF THE SLOVAK SCHOOL IN CONTEXT WITH THE POSITIVE PSYCHOLOGY APPLICATION AND SUPPORTING OF MENTAL HEALTH

Eva Gajdošová

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

Abstrakt: Príspevok zdôrazňuje, že pozitívny model školy prináša celkom nový pohľad na výchovu a na vzdelávanie. Ide v ňom o podporu individuálnych zdrojov zdravia, silných stránok žiakov a učiteľov rozvíjaním ich potencialít smerujúcich ku kvalite ich života v škole. Pozitívny model aplikovaný v školskom prostredí nesúťaží s tradičným klinickým modelom, ale ho vhodne dopĺňa. Dôležitú úlohu zohráva podporný tím v škole a v ňom profesionál – školský psychológ, v centre pozornosti ktorého je podpora a rozvíjanie duševného zdravia v škole.

KLúčové slová: škola, pozitívny model, pozitívna psychológia, školský psychológ

Abstract: The article emphasizes that the positive model of school brings quite a new insight upon education. It supports the individual of health, strong of students and teachers by developing their potentials going to the quality of of their life in the school. The important role has the school supporting team and the school psychologist. He is concentrated upon the support and development of mental health in school.

Keywords: school, positive model, positive psychology, school psychologist

Charakteristika novej virtuálnej generácie detí - skúsenosti školských psychológov

Technológia sa pre novú generáciu detí a mladistvých 21. storočia stala prirodzenou súčasťou ich života, a bez počítačov, tabletov, smartfónov si nevedia život ani predstaviť. Veľmi skoro fungujú s fotografickým aparátom v mobile, s diaľkovými prepínačmi televízie, s internetbankingom.

Dieťa nového tisícročia je technologicky veľmi vyspelé, vie si nájsť obrovské množstvo informácií za niekoľko sekúnd, získať informácie, o ktorých generácie 20. storočia ani nevedeli, že také problémy a javy existujú. Dokonca môžeme povedať, že je to celkom „preinformované“ dieťa, ktoré dostáva veľa podnetov, mnoho nových poznatkov, má veľa čiastkových informácií, ale jeho poznanie býva často útržkovité, a mnohým súvislostiam nerozumie. Dieťa virtuálnej generácie býva unavené z toľkého množstva informácií, motoricky nepokojné, neschopné sústrediť sa. Už 8-10 ročné deti trávajú celé hodiny pri počítači, hrajú videohry, zostreľujú kozmické lode, objavuje stratené svety, ale sami sú v knižnici úplne stratení.

Internet dal od ranného veku miléniovej generácii prístup k ľuďom na iných kontinentoch. Je pre nich prirodzené komunikovať v angličtine, a nakontaktovať sa na človeka, s ktorým sa nikdy v

živote nestretli. Je pre nich prirodzené si za niekoľko minút vyhľadať správy o mieste, ktoré ešte nikdy nenavštívili, kúpiť si letenku, zaplatiť ju prostredníctvom internetbankingu a na druhý deň tam odcestovať.

Deti virtuálnej generácie získavajú rady na portáloch, informácie na webových stránkach, či počas telefonického komunikácii s ľuďmi. Majú rozsiahlu sociálnu sieť, nijako nelimitovanú svetadielmi. Robia viac vecí naraz a rýchlo sa unudia, ak by do ich mozgu prichádzal len jeden stimul.

Svoje súkromie zverejňujú na blogoch - počnúc od svojich dovolení, študijných problémov až po intímne zážitky, otvorene sa vyjadrujú v diskusných fórach, a majú paralelnú identitu na nete. Chcú byť nezávislí, ale potrebujú usmerňovanie a rady. Nie sú naučení sami prísť na to, čo ďalej – veď predsa im pomôže rodič, kamarát alebo internet.

Tým, že sú zvyknutí na e-mailovú komunikáciu alebo telefonovanie, tak stretnutia tvárou v tvár nie sú ich silnou parketou. To, že väčšina mladých používa automatické softvéry na opravu gramatických chýb, a ich slovník sa zjednodušuje písaním skratiek, záporne ovplyvňuje ich aktuálne gramatické zručnosti. Mnohí dokonca mávajú ťažkosti napísať obyčajný len trochu dlhší list, úvahu či slohovú prácu.

15-19 ročným mladým ľuďom dvoch bratislavských stredných škôl sme nedávno položili otázku: Akí vlastne ste, aká je vaša generácia, napíšte jej pozitíva, jej silné stránky, ale napíšte aj jej nedostatky a limity. A tu sú odpovede 62 mladých ľudí-stredoškolákov:

V čom sme dobrí:

- sme dobrí v novodobých technológiách,
- sme schopní získať obrovské množstvo informácií za veľmi krátky čas, dozvedieť sa veľa o svete, o krajinách, o hnutiach, o kapelách, o kamarátoch a ich vzťahoch, nádejach, žalostiach a problémoch
- máme radi slobodu a nechceme byť na niekoho odkázaní a na niekom závislí, nechceme, aby nám niekto diktoval, čo máme robiť
- sme otvorení, hrozne úprimní, hovoríme do očí akéhokoľvek človeka, bez ohľadu na to, kto to je (sused, učiteľ, riaditeľ školy, psychológ, rodič, starý rodič, úradník) svoj názor, kritiku, námietky
- neberieme život vážne, robíme si zo všetkého „srandu“, vtipy, humor
- uprednostňujeme zdravý životný štýl, mnohí z nás veľa posilujú, kladú dôraz na svoj výzor, postavu, oblečenie
- pomáhame svojim kamarátom nezištne, dáme za nich aj dušu

A kde máme chyby?

- žijeme vo virtuálnom svete, ktorý nás začína ovládať, komunikujeme s kamarátmi mailami, niekedy presedíme za počítačom aj pol dňa a píšeme si s kamarátom v susedstve miesto toho, aby sme sa s ním stretli

- mnohí sme na počítačoch závislí

- aj keď je rodina pre nás dôležitá, radi odchádzame z domu a vraciame sa domov často príliš neskoro

- nemáme rešpekt voči žiadnej autorite a nemáme úctu ani voči starším

- dôležití sú pre nás najviac kamaráti, ich mienka, ich názory,

- sme dosť konformní,

- nehanbíme sa v rôznom prostredí, teda aj v škole, hovoriť vulgarizmy, už automaticky alebo ako provokácia dospelých, napr. učiteľov

- a sme aj dosť psychicky chorá generácia – veľa z nás má depresie, strachy, obavy, fobie, a možno aj preto je nás veľa závislých – na počítačoch, mobiloch, hazarde, drogách, zvlášť alkohole

- fakt hodne pijeme, rovnako chlapi, ako aj dievčatá a veľa fajčíme, a na to míňame veľa peňazí

- začíname veľmi skoro sexuálne žiť a zároveň túžime po láske a po vernosti

- rýchlo rezignujeme, vzdávame sa, len čo sa nám dačo nedarí

- sme leniví, egoistickí, viac materiálne založení a radi sa bavíme o peniazoch.

Učitelia aj psychológovia na týchto vybraných stredných školách v Bratislave upozorňujú najmä na tieto skutočnosti spojené s virtuálnou generáciou:

- Ako pozitíva uvádzajú ich vnímavosť, všímavosť, dobrý postreh, kritickosť, samostatnosť, šikovnosť, inteligenciu, kreativitu, na druhej strane spomínajú ich tvrdohlavosť, ťažšiu prispôsobivosť najmä na požiadavky dospelých, registrujú, že rastie počet detí s poruchami učenia a správania, ale aj so psychickými ochoreniami, najmä depresiou a sebadeštrukciou, je to generácia, ako hovoria učitelia, ktorá ťažie prijíma pravidlá, zákony, disciplínu, poslušnosť, a ktorá prejavuje potrebu oslobodiť sa od pravidiel založených na autorite a potláčaní citov.

- Učitelia evidujú rast sociálno-patologických javov u žiakov v školách, najmä nárast verbálneho a fyzického násillia, agresie a intolerancie medzi žiakmi navzájom, a to nielen v kritickom období puberty, ale už aj na 1. stupni základných škôl, tiež nárast nelátkových závislostí, napr. hazardných hier, závislosti na počítačoch, mobiloch, nakupovaní.

- Sledujú, že žiaci vedome šikanujú svojich spolužiakov a neprijímajú ich do svojej skupiny, ak sa od nich odlišujú inými fyzickými či psychickými charakteristikami, alebo sú príslušníkmi inej národnostnej a etnickej skupiny, ak ich rodičia majú iný sociálny status či finančné zázemie, ak

majú ich vrstovníci iné záujmy, postoje či aspirácie. Šikanovanie žiakov sa už presúva aj na učiteľov, ktorí sú často krát bezmocní voči tvrdej psychickej aj fyzickej agresii detí.

- Mnohí žiaci, podľa učiteľov, často nedokážu rozvážne, pokojne a morálne správne riešiť bežné detské životné konflikty a záťažové situácie so spolužiakmi, vrstovníkmi, učiteľmi, rodičmi či súrodencami a problémové situácie riešia častejšie agresívne.

- Robia vážne chyby v sociálnej komunikácii a uplatňujú pri komunikovaní také negatívne emócie ako hnev, iróniu, sarkazmus, nepriateľstvo či nevraživosť. Mnohí mladí ľudia žijú vo virtuálnej realite, sedia osamelo doma a komunikujú cez internet, cez sociálne siete, na facebooku však majú stovky priateľov z celého sveta, ktorých však poznajú len virtuálne, nevidia, akí v skutočnosti sú, ako sa správajú v reálnom živote, ako v bežnom reálnom živote komunikujú, ako riešia životné problémy, krízy, ako prežívajú dnešný svet okolo seba, ako sú vlastne schopní milovať a byť milovaní, Neuznávajú akékoľvek obmedzenia, ktoré by im prekážali v užívaní novej roly a slobody. Majú potrebu všetko skúsiť a „užiť si.“ Preferujú intenzívne zážitky, kde je ich cieľom dosiahnutie maxima,

- U dospelých si cenia vlastnosti ako zmysel pre humor, schopnosť vypočúť ich, schopnosť brať ich za rovnocenných partnerov a nezdôrazňovať nadradenosť a autoritu.

- Je to generácia, v ktorej viacerí dospievajúci stratili zmysel života, chcú žiť hneď tu a teraz, nerobia si plány do ďalekej budúcnosti.

My dospelí a ešte dospelejší, keď počujeme tieto informácie o deťoch súčasnosti a sami máme s virtuálnou generáciou svoje skúsenosti a zážitky, máme tendenciu mladú generáciu odsudzovať a porovnávať ju s tou predchádzajúcou. Pri porovnávaní pravdaže nevychádza pozitívne.

Mnohým z nás dospelých si však položia aj otázku: Do akého sveta sme priviedli túto novú generáciu detí? Čo pozitívne vo svete okolo seba dnes môžu deti vidieť, aké ideály, vzory a hodnoty môžu v ňom nájsť?

Generáciu detí 3. milénia nechávame dospievať vo svete s vážnou krízou morálky, ktorá sa prejavuje vo viacerých sférach spoločnosti aj života. Spoločnosť sa čím ďalej, tým viac stáva tolerantnejšou voči klesajúcej morálke a porušovaniu zákonov. Negatívne javy sa stávajú bežnou súčasťou života, zvyšuje sa dostupnosť alkoholu, cigariet a drog, dochádza k oslabeniu citových vzťahov v rodinách a rozvod sa stáva spoločensky akceptovanou formou riešenia problémov. Priviedli sme deti na svet, ktorý je charakteristický rozvratom, rozpadom a dysharmóniou v rodinách, s vysokým percentom rozvodovosti mladých manželstiev s jedným alebo viacerými deťmi. Neúplná rodina stále predstavuje relatívne veľké riziko pre vznik rôznych porúch správania, nakoľko rola osamelého rodiča je z hľadiska výchovy náročnejšia. Rizikovým faktorom je tiež nezáujem alebo nedostatok času rodičov starať sa o emočné problémy detí, chýba preukazovanie lásky, porozumenia, empatie, opory a istoty zo strany rodičov. Celkom zvláštnu kategóriu tvoria

rodiny, v ktorých dochádza k týranu, zanedbávaniu a zneužívaniu detí. V škole sú deti tohto milénia svedkami nedostatočnej spolupráce rodičov so školou, a s rastom agresie rodičov voči pedagógom. Stále je v školách výrazný podiel vekovo starších a starých učiteľov v dôchodkovom veku, ktorí oveľa ťažšie zvládajú riešiť novovznikajúce výchovné problémy žiakov, úplne nové sociálno-patologické javy a enormný tlak na počítačovú gramotnosť.

Deti a mladí ľudia v základných a stredných školách v posledných prieskumoch (napr. v prieskume Ústavu informácií a prognóz školstva ÚIPŠ, 2012) uviedli, že postrádajú komunikáciu s dôveryhodným dospelým v škole, chýbajú im v škole tak potrební odborní zamestnancami ako napríklad školskí psychológovia, ktorým by sa mohli zdôveriť s osobnými a rodinnými problémami, prediskutovať možné riešenia, upozorniť na negatívne javy v triedach, požiadať o rady, návrhy, odporúčania, čo robiť, kam smerovať, kam sa uberať.

Všetky uvedené problémy, aj tie tu nespomenuté, nás totiž upozorňujú na to, že musíme prijať iné spôsoby edukácie virtuálnej generácie, reformovať výchovnovzdelávací systém najmä v tom, že v ňom položíme dôraz nielen na kognitívny vývin generácie detí dneška, ale predovšetkým na ich vývin emocionálny, sociálny aj morálny, a dôraz na radosť, pohodu, spokojnosť, well-being a šťastie v škole, a na častejšie prežívanie pozitívnych emócií. Tento trend vyžaduje uvažovať o aplikácii pozitívnej psychológie v škole.

Aplikácia pozitívnej psychológie v škole

Pozitívna psychológia, ktorá sa začala rozvíjať práve v novom miléniu, a markantne v posledných piatich rokoch, vyzýva na polozenie dôrazu predovšetkým na pozitívne oblasti života človeka a na pozitívne stránky jeho osobnosti, na psychické sily v človeku, a čo je pre školskú psychológiu veľmi významné, na potenciality jedinca a požaduje, aby sa do popredia skúmania života dostali také javy ako well being, spokojnosť, šťastie, pohoda, nadšenie, sebaúčinnosť, reziliencia, láska, priateľstvo, radosť, optimizmus, humor, odolnosť, altruizmus, empatia, odpúšťanie, spiritualita a zmysel života.

Aplikácia pozitívnej psychológie v školách a v školských zariadeniach predpokladá budovať tzv. pozitívny model školy podporujúci „strengths“, sily, silné stránky jedincov, žiakov aj učiteľov. Neznamená to však zároveň poprieť existenciu deficitov, ťažkostí, porúch a problémov v škole a pomoc žiakovi k návratu k normalite (chápanej ako absencia porúch), ale všetko smerovať na optimálne fungovanie školy, na hľadanie zdrojov pre rozvoj, a to ako v rámci individua, tak aj v rámci society, ktorá ho obklopuje, a následne zdroje rozvíjať, a tým redukovať potrebu používania tradičných psychologických a sociálnych intervencií (Pluskota, 2014, s.2). Pozitívny model aplikovaný v školskom prostredí nesúťažá s tradičným klinickým modelom, ale ho vhodne dopĺňa. V programe pozitívnej psychológie teda medzi základnými cieľmi nájdeme ako snahy o prevenciu

výskytu negatívnych javov a zážitkov, tak aj podporu pozitívnych fenoménov (Slezáčková, 2010,s.58)

Už Seligman a kol. (2004) podčiarkol, že pozitívna psychológia používa rovnaký súbor nástrojov ako tradičná psychológia, preto nie je potrebné vytvoriť a postaviť nový konštrukt pre pozitívnu psychológiu. Potrebné je iba „zmeniť objekt záujmu“- teda, odísť od „opravy“ toho, čo je v živote zlé, negatívne, k tvoreniu, rozvíjaniu toho, čo je v živote to najlepšie. Ide o podporovanie optimálneho fungovania ľudskej bytosti, ako aj viery a nádeje, že to bude úspešné.

Pri aplikácii pozitívnej psychológie v škole ide o nový pohľad na výchovu, na vzdelávanie, na seba, na svet a na seba v ňom. Ide tu vlastne o salutogénu v škole, a podporu individuálnych zdrojov zdravia, silných stránok žiakov a učiteľov rozvíjaním ich potencialít smerujúcich ku kvalite ich života v škole, a nielen tam. Znamená to predovšetkým hľadanie, odhaľovanie, identifikovanie pozitívnych možností žiakov a učiteľov, a to nielen v rámci ich kognitivizácie, ale aj motivácie, emocionalizácie, socializácie, autoregulácie (Zelina, 2014).

Tento nový trend stojí na 3 základných pilieroch (Seligman at al, 2005):

- 1.pilier: využívanie pozitívnych emócií (žiakov, učiteľov, iných, napr. odborníkov v škole, rodičov)
- 2.pilier: využívanie pozitívnych osobnostných charakteristík, schopností, nadania a talentu žiakov
- 3.pilier: využívanie pozitívnych sociálnych inštitúcií (demokracia, silná rodina, školská edukácia podporujúca pozitívny rozvoj osobnosti).

Vstup pozitívnej psychológie do školy iniciuje aj zmenu v školskej psychológii a v práci školského psychológa. Školský psychológ sa viac orientuje na podporu mentálneho zdravia žiakov a učiteľov v školách a rozvíjanie ich predností a potencialít. Tým sa v školách udomácňuje cez aktivity školského psychológa, ale a ďalších odborníkov ako školských špeciálnych pedagógov, sociálnych pedagógov, metodikov prevencie, nová koncepcia - koncepcia mentálneho zdravia (Gajdošová, 2015).

Modifikácia koncepcie práce školského psychológa v intenciách pozitívnej psychológie

- Primárnou úlohou školského psychológa je v rámci novej koncepcie jeho práce pracovať s celým systémom škola a s jeho podsystémami (v zahraničí ide o zmenu nazvanú „system school psychologist“). Znamená to venovať mimoriadnu pozornosť nielen práci s jedným problémovým žiakom, ale predovšetkým pracovať so skupinami žiakov v triedach, celými triedami, ročníkmi, s kolektívom učiteľov, s rodičmi žiakov, s ďalšími komunitami.

- Pri zmene školy na pozitívnu školu a pri zlepšovaní jej kvality sa predpokladá prejsť z kvantitatívnych kritérií úrovne školy, ktoré sú neustále v popredí záujmu školských orgánov, inštitúcií aj managmentu väčšiny škôl, na kritériá kvalitatívne a oveľa výraznejšie a systematickejšie pracovať na sociálnej psychológii školy, teda na zlepšovaní sociálnej klímy a sociálnej atmosféry v škole, na medziľudských vzťahoch v škole, v rámci nich na vzťahoch

managmentu školy s podriadenými, na vzťahoch v učiteľskom zbore, na vzájomných vzťahoch a kontaktoch pedagogických a odborných zamestnancov školy, vzťahoch učiteľov s rodičmi žiakov, a prirodzene na sociálnych vzťahoch v rámci tried, ročníkov a skupín, a aj tým prispievať k lepšej spokojnosti žiakov a pracovníkov školy, ich väčšej pohode v škole, školskému wellbeingu.

- Pozitívna škola výrazne posúva aktivity školského psychológa k podpore dobrého mentálneho zdravia žiakov a učiteľov, najmä humanizáciou výchovno-vzdelávacieho procesu a optimalizáciou výchovy a vzdelávania, napr. aj väčším dôrazom na psychohygienu v škole, prípravu rozvrhu hodín zo psychologického hľadiska, vstupom do prípravy školských vzdelávacích programov a výberu obsahu vzdelávania, spolupodieľaním sa na výbere vyučovacích a výchovných metód učiteľov či rodičov vzhľadom na potreby už novej generácie žiakov, ako aj na špecifické potreby detí so špeciálnymi potrebami a na diferenciaciu a individualizáciu edukácie a i.

- Pozitívna psychológia aplikovaná v škole kladie dôraz na identifikáciu pozitívnych schopností, vlastností, zručností, nadania a talentu, a následne na pozitívny osobnostný rozvoj nielen žiakov, ale aj učiteľov, napr. aj prostredníctvom krátkodobých tréningov sociálno-emocionálnych zručností, výcvikom sociálnej gramotnosti, debát, workshopov na vybrané naliehavé témy súčasnosti, a i.

- Znamená tiež venovať pozornosť hľadaniu iných efektívnych stratégií cez pozitívnu psychológiu týkajúcich sa riešenia novodobých sociálno-patologických javov v škole, akými sú kyberšikana, nelátkové závislosti, intolerancia, rasizmus, šikanovanie učiteľov, apatia a strata zmyslu života žiakov, už len častejšou debatou s deťmi o týchto problémoch, priblížením autentických príbehov, filmami, divadelnými predstaveniami orientovaných na mladých, odbornými rozhovormi s expertmi s rôznych oblastí života.

- V práci školského psychológa tento nový trend vyžaduje uprednostniť primárnu prevenciu, a klásť dôraz na prípravu a realizáciu krátkodobých, stredne dlhých, ale aj dlhodobých preventívnych programov (zameraných napr. na komunikáciu s rodičmi, efektívne riešenie konfliktov v triedach, na rozvíjanie asertivity, empatie, zvládanie krízovej intervencie a krízového managmentu), ale aj na skupinové a hromadné poradenstvo a konzultačno-poradenskú prácu pre rodičov a učiteľov, a iných odborných pracovníkov školy.

- Pozitívna psychológia výrazne upriamuje pozornosť aj na kvalitu života jedincov v súčasnosti aj v budúcnosti, a tým sa do popredia dostáva kvalitné kariérové poradenstvo určené žiakom a študentom pri prvej a druhej smerovej voľbe povolania, na efektívnu diagnostiku a odhalenie ich pozitívnych osobnostných kvalít, profesijných záujmov, všeobecných aj špecifických intelektových schopností, osobnostných vlastností, výkonovej motivácie, dlhodobých aspirácií a i.

- S kvalitou života úzko súvisí aj intenzívnejšia psychologická príprava mladých ľudí pre dobré partnerstvo, manželstvo a rodičovstvo, ktorá v našich školách stagnuje, pre zvládanie prípadných problémov v pároch pozitívnymi prostriedkami.

- Aktívny vstup pozitívnej psychológie do škôl znamená tiež pozitívnu kooperáciu školského psychológa s mnohými ďalšími odborníkmi (poradenskými a klinickými psychológmi, školskými špeciálnymi pedagógmi, logopédmi, sociálnymi pedagógmi, koordinátormi prevencie, kariérovými poradcami, sociálnymi pracovníkmi, pedopsychoatrami, ale aj právnikmi, mediátormi, lekármi, sociológmi) v rámci multidisciplinárnych tímov, a to vo väčšej miere ako tomu bolo doteraz.

- Pozitívna tímová spolupráca však vyžaduje kvalitné sociálne kompetencie participantov. Preto aktivity školského psychológa smerujú aj k tréningu učiteľov a iných pedagogických a odborných pracovníkov v oblasti sociálno-emocionálnych zručností, porozumenia svojmu prežívaniu a správaniu, ale aj správaniu svojich kolegov, žiakov aj ich rodičov, najmä k empatii a kongruencii, k používaniu adekvátnych spôsobov správania a reagovania vyplývajúcich z pozitívnych trendov.

- Dôraz na silné stránky jedincov a skupín či komunit, v ktorých sa mladí ľudia pohybujú, predpokladá tiež oveľa intenzívnejšiu psychologickú prácu a zameranie psychologických služieb na ich rodiny, rodičov aj širšie rodinné prostredie, čo vyžaduje každodennú spoluprácu s rodičmi pri výchove detí, pri zmene ich správania, výsledkov učenia či voľbe profesie.

- Pozitívna psychológia a s ňou spätá pohoda, šťastie, well-being v škole a v triedach počítajú tiež s položením dôrazu na jav multikulturality a multikulturálneho spolužitia, tolerancie k psychickým, fyzickým, kultúrnym, sociálnym, národnostným, etnickým, náboženským odlišnostiam v školách, čo je aktuálnym novodobým javom v Európe aj v Slovenskej republike a vhodnými formami pripraviť školu a pracovníkov školy, ale aj rodičov žiakov na príchod detí emigrantov, azyllantov, utečencov do našich škôl, na ich kvalitnú adjustáciu, s tým spojené prekonávanie predsudkov, stereotypov u našich žiakov, rodičov a učiteľov,

- S toleranciou veľmi úzko súvisí zavádzanie inklúzie a inkluzívneho vzdelávania v školách, čo je požiadavkou ministerstva školstva, ktorá doteraz prinášala veľa problémov psychologickéj povahy (napr. postoje učiteľov k handicapovaným deťom v bežných školách, postoje rodičov a detí, zmena tlaku na učebný výkon meraný známkami, na diferenciaciu a individualizáciu výučby, na prítomnosť asistentov učiteľa v triedach).

- Trend pozitívnej psychológie treba postupne dostávať aj prostredníctvom služieb školského psychológa mimo tradičný školský systém, do detských domovov, liečebno-výchovných ústavov, diagnostických a reedukačných zariadení, materských škôl, materských centier, rodičovských centier, školských klubov a inde.

ZÁVER

Školský psychológ súčasnosti vystupuje ako iniciátor aplikácie pozitívnej psychológie v škole, jej aplikácie do procesu výchovy a vzdelávania, do medziľudských vzťahov v žiackych aj učiteľských kolektívoch, do rozvíjania pozitívnych a silných stránok žiakov, učiteľov, aj manažmentu školy.

LITERATÚRA

- Gajdošová, E., Herényiová, G., Valihorová, M. (2010). *Školská psychológia*. - 1. vyd. Stimul.
- Gajdošová, E. (Ed.). (2012). *Školský psychológ pre 21. storočie*. Polymédia.
- Gajdošová, E. (2015). *Školská psychológia a školský psychológ v 21. storočí*. 1. vyd. Eurokódex.
- Jimerson, S.R., Oakland, T., Farrell, P. (2007). *The Handbook of International School Psychology*. Sage Publications Thousand Oaks, California
- Křivohlavý, J. (2004). *Pozitivní psychologie*. Portál.
- Mareš, J. (2001). Pozitivní psychologie: duvod k zamyšlení i výzva. *Československá psychologie*, 45, 2, s.97-117.
- Pluskota, A. (2014). *The application of positive psychology in the practice of education*. <http://www.springerplus.com/content/3/1/147>
- Seligman, M.E. P., Steen, T., Park, N., Peterson, C. (2005). Positive Psychology Progress: Empirical Validation of Interventions. *Am Psychol*, 60 (5), 420-421
- Seligman, M.E.P., Randal, M.E., Gillham, J., Reivich, K., Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35,3,293-311.
- Slezáčková, A. (2010). Pozitivní psychologie – věda nejen o štěstí. *E-Psychologie* (online) (Elektronický časopis ČMPS). roč.4, č.3, s.55-70. from <http://e-psycholog.eu/pdf/slezackova.pdf>
- Zelina, M. (2014). Pozitivna psychológia v škole. In: *Učiteľské noviny*, 57/2014 s.4,5.

Názov: **Podpora a rozvoj duševného zdravia v školách**
Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie

Autori: kolektív autorov

Editor: prof. PhDr. Eva Gajdošová, PhD.

Recenzenti: doc. PhDr. Miroslava Szárková, PhD.
doc. PhDr. Lada Kaliská, PhD.
prof. PhDr. Tomáš Sollár, PhD.

Rok vydania: 2023

Vydanie: prvé

Rozsah: 270 strán

Vydavateľ: IPV Inštitút priemyselnej výchovy, s.r.o,
Antona Bernoláka 51, 010 01 Žilina
www.ipvza.sk

ISBN 978-80-89902-30-9



IPV INŠTITÚT PRIEMYSELNEJ VÝCHOVY
vzdelávacie centrum

- **ROZŠIRUJÚCE ŠTÚDIÁ PRE UČITEĽOV**
- **DOPLŇUJÚCE PEDAGOGICKÉ ŠTÚDIUM**
- **PSYCHOLOGICKÉ TRÉNINGY PRE UČITEĽOV**
- **VYDAVATEĽSKÉ A TLAČIARENSKÉ SLUŽBY**



IPV Inštitút priemyselnej výchovy, s.r.o.
Antona Bernoláka 51, 010 01 Žilina
0908 277 328, michal.langer@ipvza.sk
www.ipvza.sk, ww.ipv.sk



ISBN 978-80-89902-30-9



9 788089 902309 >

www.ipv.sk