

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre  
Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva

# DUŠEVNÉ ZDRAVIE ADOLESCENTOV

**KOGNITÍVNE A SOCIÁLNE PREDIKTORY  
V KONTEXTE ŠKOLY**

Marta Popelková

Marta Zaťková

Gabriela Šeboková

Jana Uhláriková



**UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE  
FAKULTA SOCIÁLNYCH VIED A ZDRAVOTNÍCTVA  
KATEDRA PSYCHOLOGICKÝCH VIED**

**DUŠEVNÉ ZDRAVIE ADOLESCENTOV:  
KOGNITÍVNE A SOCIÁLNE FAKTORY V ŠKOLE**

Marta POPELKOVÁ, Gabriela ŠEBOKOVÁ, Jana UHLÁRIKOVÁ,  
Marta ZAŤKOVÁ

**NITRA 2018**

Monografia vznikla v rámci riešenia projektu VEGA 1/0577/16 „Osobnostné a interpersonálne faktory adaptívneho vývinu adolescentov v kontexte školského prostredia“.

**DUŠEVNÉ ZDRAVIE ADOLESCENTOV:  
KOGNITÍVNE A SOCIÁLNE FAKTORY V ŠKOLE**

Autor: © doc. PhDr. Marta POPELKOVÁ, PhD.  
Mgr. Gabriela ŠEBOKOVÁ, PhD.  
Mgr. Jana UHLÁRIKOVÁ, PhD.  
PaedDr. et Mgr. Marta ZAŤKOVÁ, PhD.

Recenzenti: doc. PhDr. Vladimír SALBOT, CSc.  
Mgr. Zuzana ROJKOVÁ, PhD.

ISBN 978-80-558-1349-3  
EAN 9788055813493

# OBSAH

1 ÚVOD – KONCEPTUÁLNY MODEL .....	4
2 DUŠEVNÉ ZDRAVIE ADOLESCENTOV .....	6
2.1 Modely optimálneho fungovania adolescentov .....	7
2.2 Kritika modelov optimálneho fungovania .....	16
2.3 Duálny model duševného zdravia .....	17
2.4 Metódy skúmania optimálneho fungovania adolescentov .....	20
LITERATÚRA .....	26
3 SEBAPONÍMANIE .....	31
3.1 Definícia sebaponímania .....	31
3.2 Sebaponímanie v kontexte ontogenézy .....	34
3.3 Sebaponímanie a jeho vzťah k rôznym oblastiam života adolescentov .....	35
LITERATÚRA .....	37
4 SOCIÁLNE VZŤAHY V ŠKOLE .....	40
4.1 Prináležitosť ku škole .....	41
4.1.1 Definícia školskej prináležitosti .....	41
4.1.2 Školská prináležitosť a jej vzťah k rôznym oblastiam života adolescentov .....	45
4.1.3 Metódy skúmania školskej prináležitosti .....	46
LITERATÚRA .....	49
4.2 Sociálna opora .....	53
4.2.1 Definícia sociálnej opory .....	53
4.2.2 Sociálna opora v kontexte ontogenézy .....	55
4.2.3 Sociálna opora a jej vzťah k rôznym oblastiam života adolescentov .....	55
4.2.4 Zdroje sociálnej opory v období adolescencie .....	56
LITERATÚRA .....	58
4.3 Triedna klíma .....	60
4.3.1 Definícia klímy .....	60
4.3.2 Faktory ovplyvňujúce vznik a fungovanie klímy v triede .....	63
4.3.3 Metódy skúmania klímy v triede .....	69
LITERATÚRA .....	75
5 VÝSKUM DUŠEVNÉHO ZDRAVIA U SLOVENSKÝCH ŽIAKOV ZÁKLADNÝCH A STREDNÝCH ŠKÔL .....	78
5.1 Duševné zdravie žiakov základných a stredných škôl .....	79
5.2 Sebaponímanie vo vzťahu k duševnému zdraviu .....	89
5.3 Prináležitosť ku škole vo vzťahu k duševnému zdraviu .....	105
5.4 Sociálna opora vo vzťahu k duševnému zdraviu .....	121
5.5 Triedna klíma vo vzťahu k duševnému zdraviu .....	135
5.6 Prediktory optimálneho prosperovania – zhrnutie .....	144
LITERATÚRA .....	165
ZÁVER .....	169



## 1 ÚVOD – KONCEPTUÁLNY MODEL

Škola predstavuje jedno z najvýznamnejších sociálnych prostredí, v ktorom trávajú žiaci či študenti veľkú časť svojho dňa, v ktorom sa vyvíjajú a uplatňujú, nadobúdajú nielen vedomosti, ale aj zručnosti, schopnosti, návyky, vytvárajú si priateľstvá. V súčasnosti sa požiadavky na výkon žiakov neustále zvyšujú, školy si uvedomujú, že musia žiaka po teoretickej stránke dokonale pripraviť. Učitelia sa snažia nájsť čo najefektívnejší spôsob, ako im sprostredkovať informácie a poznatky pomocou metód a rôznych foriem výchovno-vzdelávacej práce. Často sa však zabúda na činitele, ktoré výrazne ovplyvňujú učebné výsledky žiakov, ako je zloženie skupiny, vlastnosti žiakov, vzťahy v triede. Žiaci sú síce motivovaní novými programami a modernými pomôckami, ale to nie je postačujúce, ak v škole zažívajú nepohodu, nepokoj či stres (Hanuliaková, 2010).

Škola pripravuje žiaka na život nielen vedomostne, ale pomáha formovať a vytvárať z neho harmonickú bytosť, pripravenú na život v spoločnosti. V ideálnom prípade by škola mala byť miestom, kde si učitelia a žiaci dobre uvedomujú, čo sa deje v procese sociálnej interakcie a pozorne vnímajú ako sociálna interakcia prispieva k tomu, aké názory si jednotlivci vytvárajú o sebe a o druhých.

V súčasnosti sa psychológia čím ďalej, tým viac orientuje na hľadanie pozitívnych faktorov v ľudskom živote, pričom dôraz je kladený hlavne na empirické skúmanie tzv. optimálneho ľudského fungovania. Seligman s kolegami (2014) sa intenzívne venovali štúdiu silných stránok – pozitívnych vlastností človeka (potencialít), ktoré ovplyvňujú jeho myslenie, cítenie a správanie. Seligman a Csikszentmihalyi (2000) definovali pozitívnu psychológiu ako vedu pozostávajúcu z troch oblastí: *subjektívnej* (well-being, životná spokojnosť), *individuálnej* (pozitívne vlastnosti ako odvaha, láska, vytrvalosť) a *spoločenskej* (spoločenská zodpovednosť, vzťahy prispievajúce k šťastiu).

Pozitívna psychológia v škole sa týka prosperovania jednotlivca, pričom berie do úvahy najmä študentovo zapojenie, rozvoj sociálno-emocionálneho zdravia a rôznych prvkov/dimenzii optimálneho fungovania detí a mládeže. Podľa Gajdošovej (2016) je potrebné, aby sa pri zlepšovaní kvality školy prechádzalo z kvantitatívnych kritérií (školská úspešnosť, olympiády, počet grantov a projektov), ktoré sú stále v popredí záujmu školských orgánov či inštitúcií, na kvalitatívne kritériá a systematickejšie sa pracovalo na zlepšovaní sociálnej klímy a atmosféry v škole a v triedach, spolupodieľalo sa na dobrých a podnecujúcich medziľudských vzťahoch, otvorenej komunikácii, akceptácii na všetkých úrovniach školy a tým prispievalo k lepšej spokojnosti žiakov a pracovníkov školy a k rozvoju pozitívnych osobnostných vlastností, zručností a schopností či školskému well-beingu a pocitu, že do školy patím, že som jej súčasťou.

Cieľom predkladanej monografie je prispieť k aktuálnej diskusii o aplikácii pozitívnej psychológie v školách a podpore duševného zdravia žiakov, a to teoretickým a empirickým predstavením modelu optimálneho prosperovania adolescentov EPOCH, vychádzajúceho z konceptualizácie flourishingu (prosperovania) M. Seligmána. V monografii sa zameriavame na to, ako vybrané individuálne a sociálne faktory pôsobiace v škole môžu podporovať prosperovanie dospelujúcich, konceptualizované prostredníctvom modelu EPOCH. Z individuálnych faktorov sme sa zamerali na celkovú sebaúctu a sebaaponímanie dospelujúcich vo viacerých oblastiach, vychádzajúc z konceptu Harterovej. Zo sociálnych faktorov sme analyzovali vzťahy v škole, konkrétne percipovanú príslušnosť ku škole, sociálnu oporu adolescentov od iných významných druhých ľudí a triednu klímu.

Prvá kapitola predkladanej monografie sa zameriava na problematiku duševného zdravia dospelých, teoretické vymedzenie optimálneho prosperovania a predstavuje viaceré modely optimálneho fungovania so špecifickým zameraním na model EPOCH. Stručne sú popísané tiež metódy ich merania. Charakterizovaný je koncept duálneho modelu duševného zdravia, ktorý predstavuje komplexný pohľad na duševné zdravie dospelých zahrnutím tak prvkov optimálneho prosperovania, ako aj psychopatológie. V druhej kapitole sa zameriavame na teoretické vymedzenie sebapónimania – teoretického modelu S. Harterovej. Tretia kapitola je venovaná vymedzeniu sociálnych vzťahov v školskom kontexte – príslušnosti ku škole, sociálnej opore a triednej klíme. V záverečných kapitolách uvádzame výsledky nášho empirického testovania výskytu optimálneho prosperovania u žiakov základných a stredných škôl realizovaného v rámci projektu VEGA a porovnávame ich s výsledkami na americkej a austrálskej vzorke dospelých. Prezentujeme tiež zistenia skúmaných súvislostí medzi indikátormi optimálneho prosperovania a duálnym modelom s osobnostnými a sociálnymi faktormi u slovenských žiakov. Naším cieľom bolo identifikovať najdôležitejšie prediktory vysvetľujúce prosperovanie našich žiakov.



## 2 DUŠEVNÉ ZDRAVIE ADOLESCENTOV

Pohľad na duševné zdravie sa v posledných desaťročiach mení. Psychológia sa tradične zameriavala na výskyt psychopatológie a negatívnych črt (Keyes, 2005). Väčšina psychologických výskumov v 20. storočí tak bola zameraná na duševné poruchy a symptómy s cieľom pochopiť etiológiu týchto problémov, a tým vyvinúť najlepšie spôsoby ich liečby a prevencie. Demonštruje to napr. metaanalýza výskumov od roku 1987, v ktorej Myers (2000) zistil, že výskumov negatívnych emócií (napr. hnev) bolo viac ako výskumov pozitívnych emócií (napr. šťastie) v pomere 14:1.

Rovnaká situácia bola v oblasti výskumu vývinu adolescentov. Adolescencia bola klasicky opisovaná ako obdobie konfliktov, podráždenosti, nadmernej ruminácie a zapájania adolescentov do rizikových aktivít. Výskumné aktivity sa zameriavali u adolescentov najmä na oblasť súvisiacu s rizikovým správaním a problémami v správaní, pričom duševné zdravie, resp. zdravý vývin bol definovaný ako neprítomnosť psychopatológie (Lerner, Almerigi, Theokas, & Lerner, 2005). Teória a výskum obdobia adolescencie sú doteraz konceptualizované takmer výhradne prostredníctvom modelu deficitu (Lerner & Steinberg, 2004).

V posledných desaťročiach sa psychológovia začali vo väčšej miere zameriavať na pozitívne aspekty vývinu dospelujúcich, pričom sa snažili o rekonceptualizáciu obdobia adolescencie upustením od deficientného modelu a zameraním na adolescentov ako jednotlivcov s prirodzenou kapacitou optimálne fungovať (prosperovať) prostredníctvom rozvíjania svojich silných stránok a predností (Arruda, 2007). Výskum sa z tradičného fokusovania na rizikové faktory začal čoraz viac orientovať na skúmanie protektívnych faktorov, silných stránok a predností dospelujúcich a na to, ako tieto pozitívne faktory podporujú ich optimálne prosperovanie.

Teoretické ukotvovanie a empirické skúmanie optimálneho prosperovania u dospelujúcich sa rozvíjalo v rámci viacerých psychologických subdisciplín/smerov, pričom najvýznamnejšími sú pozitívny vývin dospelujúcich („Positive youth development“ PYD) a pozitívna psychológia.

**Pozitívna psychológia** je definovaná ako štúdium ľudských silných stránok a cností. Zakladateľ pozitívnej psychológie, Martin Seligman (2003) ju definoval ako vedu o optimálnom fungovaní jednotlivcov a postuloval jej 3 základné ciele: 1. opis a meranie pozitívnych črt a podporovanie silných stránok jednotlivcov, 2. podpora pozitívnych skúseností a emócií, 3. vytváranie pozitívnych komunit, ktoré podporujú tieto silné stránky a pozitívne skúsenosti jednotlivcov. Podľa Seligmana silné stránky predstavujú pozitívne črty manifestované v myslení, emočnom prežívaní a správaní, ktoré sa v rôznej miere vyskytujú u každého človeka (Park, Peterson, & Seligman, 2004).

Podľa Petersona (2013) možno témy pozitívnej psychológie rozdeliť do štyroch kategórií: 1. pozitívne skúsenosti jednotlivcov (šťastie, pozitívne emócie, flow), 2. pozitívne črty, teda stabilnejšie charakteristiky jednotlivca (prívetivosť, zvedavosť, nádej, nadšenie, vďačnosť, schopnosť vytvárať vzťahy s druhými, špeciálne schopnosti, talent), 3. vzťahy medzi ľuďmi, 4. význam inštitúcií ako sú rodina, školy, komunity, národy.

Kľúčovými konceptami pozitívnej psychológie sú subjektívny well-being, psychologický well-being a tzv. flourishing (prosperovanie). Subjektívny well-being klasicky rozlišuje kognitívny komponent, najčastejšie konceptualizovaný prostredníctvom životnej spokojnosti, a afektívny komponent, ktorý predstavuje prítomnosť pozitívnych emócií a absenciu negatívnych emócií (Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999). Perspektíva subjektívneho well-beingu sa nazýva aj hedonistická, nakoľko zdôrazňuje dosiahnutie šťastia a pozitívnych

emócií ako žiaducich prejavov prežívanej duševnej pohody. Psychologický well-being je konceptualizovaný prostredníctvom konceptu eudaimonie, t. j. duševnú pohodu možno dosiahnuť nájdením zmyslu, naplnenia a psychologického rastu jednotlivca (Ryan & Deci, 2000; Ryff, 1989). Napokon flourishing predstavuje najaktuálnejší pojem pozitívnej psychológie, ktorý býva prekladaný ako prosperovanie. Na well-being nie je nahliadané len ako na prítomnosť šťastia alebo iných pozitívnych emócií, ale skôr ako na prosperovanie vo viacerých oblastiach života (Adler & Seligman, 2016). Prístup flourishingu tak presahuje minulé ponímanie šťastia a spokojnosti ako kľúčových faktorov well-beingu, pričom jeho podstatou je komplexnejšie ponímanie hlavných faktorov šťastného, úspešného a naplneného života a s tým spojeného prosperovania.

**Pozitívny vývin adolescentov** („Positive Youth Development“, ďalej PYD) je veľmi širokým, komplexným a multidisciplinárnym pojmom, preto doteraz neexistuje jeho ucelená definícia. Na PYD možno nahliadať ako na: a) psychologický smer, b) konštrukt alebo c) program/stratégiu. Ako psychologický smer PYD zdôrazňuje silné stránky dospelievajúcich a podporný sociálny a komunitný kontext, medzi ktorými predpokladá obojstrannú interakciu. Ako konštrukt možno PYD definovať ako multidimenzionálny koncept, resp. sekundárny latentný faktor, ktorý je vysvetlený viacerými pozitívnymi/silnými stránkami dospelievajúcich a prínosmi, resp. pozitívnymi faktormi v ich sociálnom prostredí. Napokon PYD ako program je zameraný na podporu silných stránok dospelievajúcich poskytovaním podporného prostredia, zdôrazňovaním a poukazovaním na interakciu medzi snahou jednotlivca a podporou prostredia (Snyder & Flay, 2012).

Kľúčovým v rámci teórie PYD je zdôrazňovanie obojstranného vzťahu medzi vývinom jednotlivca a jeho prostredím – jednotlivec a prostredie sa vzájomne ovplyvňujú a z tejto interakcie vzájomne profitujú. Prostredie je tak v rámci PYD vnímané ako významný facilitátor vývinu dospelievajúcich (Lerner et al., 2005). Podľa autorov je práve obdobie dospievania senzitivne na rozvoj silných stránok a celkového prosperovania adolescentov a vďaka plasticite mozgu je vývin týchto predností výrazne ovplyvnený aj environmentálnymi faktormi (Lerner et al., 2005).

PYD sa stal užitočným rámcom pre pochopenie procesov odohrávajúcich sa medzi dospelievajúcimi a ich prostredím v priebehu adolescentného obdobia a ich vplyvov na prejavy adjustácie.

I keď sa tieto smery rozvíjali relatívne nezávisle, obe majú spoločné zameranie na optimálne emočné, kognitívne, sociálne a behaviorálne fungovanie v priebehu vývinu (detstvo, adolescencia, mladá dospelosť) a v rámci viacerých vývinových kontextov (rodinné, školské, komunitné) (Furlong, You, Renshaw, O'Malley, & Rebelez, 2013). Spoločným znakom tiež je, že neprítomnosť psychopatológie nestotožňuje s prítomnosťou well-beingu, optimálne prosperovanie je viac ako absencia problémov u dospelievajúcich. Oba prístupy sú orientované na pozitívna/silné stránky dospelievajúcich, nie na ich deficity.

## **2.1 Modely optimálneho fungovania adolescentov**

Výskum v rámci pozitívnej psychológie a PYD bol spočiatku zameraný na jednotlivé pozitívne faktory/silné stránky dospelievajúcich, ako napr. optimizmus (Carver & Scheier, 1985), nádej (Snyder, Irving, & Anderson, 1991), sebaúčinnosť (Bandura, 1977), šťastie (Lyumbomirsky & Lepper 1999) alebo vďačnosť (McCullough et al. 2002), pričom bol skúmaný ich vzťah k optimálnemu fungovaniu adolescentov.

V posledných rokoch možno sledovať záujem výskumníkov o popisovanie pozitívnych faktorov, ktoré podporujú optimálne fungovanie, resp. prosperovanie adolescentov v synergizujúcej podobe, t. j. snahu o definíciu modelov

optimálneho fungovania. Autori sa snažia definovať súbor najdôležitejších silných stránok, resp. pozitívnych faktorov adolescentov, ktoré prispievajú k mentálnemu zdraviu (Jones, You, & Furlong, 2012). Psychológovia sa pritom nezhodujú v tom, ktoré faktory sú pre optimálne prosperovanie kľúčové, ani v tom, či efekt týchto pozitívnych faktorov je jedinečný alebo kumulatívny. T. j. či tieto faktory sú navzájom nezávislé a jedinečným spôsobom prispievajú k optimálnemu fungovaniu, alebo či funguje kaskádovitý efekt – rozvinutá jedna silná stránka podporuje rozvoj ďalších silných stránok, pričom väčší počet silných stránok vedie k lepšiemu prosperovaniu.

Takýto multidimenzionálny prístup k skúmaniu optimálneho fungovania, resp. duševnej pohody, má teoretické aj praktické opodstatnenie (Kern, Waters, Adler, & White, 2015). Z teoretického hľadiska je well-being abstraktný konštrukt, ktorý zahŕňa pozitívne emócie aj pozitívne fungovanie. Jednodimenzionálne poňatie duševnej pohody prostredníctvom životnej spokojnosti je výrazne ovplyvnené aktuálnou náladou a rozpoložením jednotlivca a ignoruje ďalšie aspekty dobrého fungovania človeka (napr. jednotlivec nemusí v určitej situácii prežívať pozitívne emócie ale považovať ju za zmysluplnú) (Seligman, 2014). Jednodimenzionálny prístup tiež neumožňuje skúmať potenciálne, individuálne, ale aj medzikultúrne rozdiely v duševnej pohode (Huppert & So, 2013). Podľa Kernovej et al. (2015) jednotlivé prvky duševnej pohody môžu rozdielne prispievať k skúmaným prejavom adjustácie, čo možno zistiť len ich simultánnym skúmaním.

Z praktického hľadiska umožňuje multidimenzionálny prístup identifikovať skupiny dospelých so špecifickými potrebami a silnými stránkami a získať špecifické informácie o tom, v ktorých oblastiach a ktorí dospelí môžu prosperovať a v ktorých oblastiach naopak pociťujú nedostatky.

Modelov optimálneho fungovania adolescentov bolo vytvorených veľké množstvo a ich popis presahuje rámec a rozsah tejto monografie. Na nasledujúcich stranách preto opisujeme len tie najvýznamnejšie modely, ktoré získali dostatočnú empirickú podporu a boli operacionalizované prostredníctvom validných a reliabilných metód. Bližšie opisujeme modely 5C Lerner, Model 40 faktorov Bensona, model kovitality Renshawa a Furlonga, model silných stránok charakteru a cností Seligmana a Petersona, model indikátorov flourishingu PERMA (u dospelých) a EPOCH Seligmana v operacionalizácii Kernovej (u adolescentov).

#### **Model 40 pozitívnych faktorov Bensona**

Jedným z prvých modelov pozitívneho/optimálneho vývinu dospelých v rámci PYD prístupu je model Bensona a kolektívu vytvorený pod záštitou Search Institute. Benson s kolegami (Benson et al., 2006) predpokladal, že pre optimálny vývin dospelých je najdôležitejších 40 pozitívnych faktorov – skúseností, príležitostí, vzťahov, hodnôt a schopností, ktoré adolescenti musia mať na to, aby využili potenciál k zmene. Na dosiahnutie optimálneho fungovania adolescentov, ale aj spoločnosti je nevyhnutná vzájomná spolupráca jednotlivca s komunitou.

Pozitívne faktory rozdelili autori do dvoch skupín: 1. externé pozitívne faktory – zahŕňajúce podporu, hranice, očakávania, konštruktívne využívanie času, a 2. interné pozitívne faktory – sociálne kompetencie, pozitívne hodnoty, identity, záväzok k učeniu. Každá kategória ďalej obsahuje subfaktory, napr. v rámci externého faktora „podpora“ zahŕňa rodinnú podporu, kvalitnú rodinnú komunikáciu, ostatné vzťahy s dospelými, podporná školská klíma, zapojenie rodičov. V rámci interného faktora „záväzok voči učeniu“ Benson ďalej rozlišuje

prospech, motiváciu, školskú angažovanosť, plnenie povinností (domácich úloh), príslušnosť ku škole. (Výpis všetkých pozitívnych faktorov je v tabuľke 1.)

Týchto 40 pozitívnych faktorov podľa Bensaona et al. (2006, 2007) vedie nielen k nižšiemu výskytu problémového správania, ale aj k optimálnemu prosperovaniu (thriving) adolescentov, ktoré je konceptualizované prostredníctvom siedmich kľúčových prejavov: školský úspech, vodcovstvo, hodnota diverzity, fyzické zdravie, pomoc druhým, odloženie uspokojenia a odolanie/prekonanie nepriazni osudu. Každý zo 40-tich pozitívnych faktorov je asociovaný alebo prispieva k minimálne jednému alebo k všetkým trom žiaducim prejavom u adolescentov: a) prevencia problémového správania, b) podpora optimálneho fungovania a c) posilnenie reziliencie (Scales & Leffer, 2004).

Tabuľka 1 Model 40 pozitívnych faktorov Bensaona et al. (2007)

Kategória	Pozitívne faktory	Popis
	<b>Externé pozitívne faktory</b>	
Podpora (support)	Rodinná podpora (family support)	Rodina poskytuje veľké množstvo lásky a podpory.
	Kvalitná rodinná komunikácia (positive family communication)	Adolescent s rodičmi komunikuje pozitívne, vyhľadáva u nich rady.
	Vzťahy s ostatnými dospelými (other adult relationships)	Adolescent získava podporu od troch alebo viacerých dospelých.
	Podporné susedstvo (caring neighborhood)	Adolescent zažíva podporu od susedstva.
	Podporná školská klíma (caring school climate)	Škola poskytuje starostlivé a podporujúce prostredie.
	Zapojenie rodičov (parent involvement in schooling)	Rodičia aktívne pomáhajú adolescentom uspieť v škole.
Posilnenie postavenia (Empowerment)	Mladosť ako hodnota (community values youth)	Adolescent vníma, že dospelí v jeho komunite si vážia mladých.
	Mladosť ako užitočné zdroje (youth as resources)	Adolescentom sú prisudzované užitočné roly v komunite.
	Služba druhým (service to others)	Adolescent pracuje pre komunitu jednu hodinu za týždeň.
	Bezpečie (safety)	Adolescent sa cíti bezpečne doma, v škole a v susedstve.
Hranice a očakávania (Boundaries and expectations)	Rodinné hranice (family boundaries)	Rodina má jasne určené pravidlá a dôsledky pre ich porušenie.
	Školské hranice (school boundaries)	Škola má jasne určené pravidlá a dôsledky pre ich porušenie.
	Susedské hranice (neighborhood boundaries)	Susedstvo je zodpovedné za sledovanie správania adolescentov.
	Dospelí ako vzory (adult role models)	Rodičia a ostatní dospelí sú vzorom pozitívneho, zodpovedného správania.
	Pozitívny vplyv rovesníkov (positive peer influence)	Najlepší priatelia sú vzorom pozitívneho, zodpovedného správania.
	Vysoké očakávania (high expectations)	Rodičia aj učitelia podporujú adolescentov v podávaní čo najlepších výkonov.
	<b>Interné pozitívne faktory</b>	
Závazok k učeniu (commitment to learning)	Výkonová motivácia (achievement motivation)	Adolescent je motivovaný podávať dobré výkony v škole.
	Školská angažovanosť (school engagement)	Adolescent je aktívne angažovaný v učení.
	Domáce úlohy (homework)	Adolescent robí školské úlohy každý deň.
	Príslušnosť ku škole (bonding to school)	Adolescent sa stará o svoju školu.

	school)	
	Čítanie pre radosť (reading for pleasure)	Adolescent vo voľnom čase číta tri alebo viac hodín týždenne.
Pozitívne hodnoty (positive values)	Starostlivosť (caring)	Adolescent vníma pomoc druhým ako dôležitú hodnotu.
	Rovnosť a sociálna spravodlivosť (equality and social justice)	Adolescent vníma podporu rovnosti a sociálnej spravodlivosti ako dôležitú hodnotu.
	Integrita (integrity)	Adolescent koná podľa svojho presvedčenia.
	Čestnosť (honesty)	Adolescent hovorí pravdu, aj keď to nie je jednoduché.
	Zodpovednosť (responsibility)	Adolescent akceptuje a preberá osobnú zodpovednosť.
	Zdržanlivosť (restraint)	Zdržanlivosť v sexuálnej aktivite a v užívaní alkoholu, drog.
Sociálne kompetencie (social competencies)	Plánovanie a rozhodovanie (planning and decision making)	Adolescent plánuje dopredu a robí rozhodnutia.
	Interpersonálne kompetencie (interpersonal competencies)	Adolescent je empatický, citlivý a priateľský.
	Kultúrne kompetencie (cultural competencies)	Adolescent akceptuje ľudí rôznej národnosti, rasy, etnicity.
	Schopnosť odolať tlaku (resistance skill)	Adolescent vie odolávať negatívnej tlaku rovesníkov a nebezpečným situáciám.
	Riešenie konfliktov (peaceful conflict resolution)	Adolescent hľadá spôsoby ako riešiť nenásilne konflikty.
Pozitívna identita (positive identity)	Pocit kontroly (personal power)	Adolescent vníma, že veci, ktoré sa mu dejú, má pod kontrolou.
	Sebaúcta (self-esteem)	Adolescent má vysokú sebaúctu.
	Zmysel (sense of purpose)	Adolescent vníma, že život má zmysel.
	Pozitívny pohľad na budúcnosť (positive view of personal future)	Adolescent je optimistický ohľadom svojej budúcnosti.

Množstvo cross-sekčných aj longitudinálnych výskumov testujúcich Bensonov model od roku 1990 zhodne ukazuje, že čím viac pozitívnych faktorov adolescenti majú, tým pozitívnejšie výsledky v oblasti akademickej, socio-emočnej, psychologickkej a behaviorálnej adjustácie dosahujú (Leffert et al. 1998; Scales et al. 2000, 2006). Pozitívne faktory boli asociované so zníženou konzumáciou alkoholu a drog, nižšou depresiou, lepšími sociálnymi kompetenciami a vyššou tendenciou pomoci druhým (Benson et al., 1999; Scales et al., 2000). Výsledky sa ukázali ako univerzálne aj vzhľadom na pohlavie, vek, rasu a etnicitu adolescentov.

### Model 5C Lernerera

Jedným z najvýznamnejších modelov v rámci PYD s najsilnejšou empirickou podporou je model piatich C Richarda Lernerera a kolektívu (2005). Autori predpokladali, že indikátormi pozitívneho/optimálneho vývinu u dospievajúcich sú kompetencia (competence), sebaúcta (confidence), zapojenie do vzťahov (connection), charakter (character), starostlivosť (caring) a doplnený šiesty indikátor prispievanie komunite al. vlastnému zdraviu (contribution).

1. Kompetencia (competence) predstavuje pozitívne vnímanie svojich činov a správania v sociálnej, akademickej, kognitívnej a kariérnej oblasti. Sociálna kompetencia sa vzťahuje k interpersonálnym kompetenciám (napr. riešenie konfliktov), kognitívna kompetencia ku kognitívnym schopnostiam, ako je napr. rozhodovanie, akademická kompetencia sa týka kognitívnych schopností uplatnených v škole (známky, dochádzka, celková úspešnosť) a napokon kariérna kompetencia predstavuje pracovné návyky a kariérne voľby.

2. Sebadôvera (confidence) je definovaná ako globálna viera v seba a svoje schopnosti, ako celkové sebahodnotenie, nie doménovo špecifické.
3. Zapojenie do vzťahov (connection) je definované ako pozitívne recipročné vzťahy jednotlivca s druhými a s inštitúciami – s rovesníkmi, rodičmi, školou, komunitou.
4. Charakter (character) predstavuje rešpekt voči sociálnym a kultúrnym pravidlám, osvojenie si morálnych pravidiel, pravidiel slušného správania sa a integrity.
5. Starostlivosť (caring), ktorá je chápaná v zmysle empatie a pochopenia druhých.

V prípade, že sú individuálne silné stránky jednotlivca v súlade s externými podpornými faktormi, je veľká pravdepodobnosť, že týchto 5 C-faktorov sa u jednotlivca v priebehu vývinu plne rozvinie, čo vedie k optimálnemu prosperovaniu u adolescentov.

### **Model kovitality**

Jedným z najvýznamnejších modelov, opisujúcich problematiku mentálneho zdravia u dospievajúcich, je koncept kovitality, ktorý ako prví pomenovali Weis, King a Enns (2002) a empiricky na vzorke adolescentov skúmali Renshaw, Furlong et al. (2014, 2015). Kovitalita predstavuje konštrukt, ktorý bol vytvorený ako protipól pojmu komorbidity (súčasná prítomnosť viacerých psychických porúch) a predstavuje pozitívne mentálne zdravie, ktoré je výsledkom súčasného výskytu viacerých pozitívnych a silných stránok u jednotlivca. Autori kovitalitu prirovnávajú ku „g“ faktoru inteligencie, nakoľko ide o centrálny konštrukt vysvetľujúci pozitívny vývin jednotlivcov (Furlong et al., 2015).

Presnejšie, resp. technickejšie možno kovitalitu definovať ako sekundárny latentný faktor, ktorý je vysvetlený súčasnou prítomnosťou viacerých intrapersonálnych a interpersonálnych indikátorov, „stavebných jednotiek“ duševného zdravia u dospievajúcich (Furlong, You, Renshaw, Smith, & O'Malley's, 2014).

Koncept kovitality vychádza z viacerých teoretických prístupov. Čiastočne je založený na modeli sociálno-emocionálneho zdravia, ktorý zahŕňa emočné, psychologické a sociálne kompetencie dospievajúcich, ktorých rozvoj považuje za kľúčové vývinové úlohy dospievajúcich. Inšpirovaný je tiež teóriou pozitívnej psychológie, ktorá predpokladá, že sociálno-emocionálne kompetencie sú kľúčovými faktormi prospievajúcimi k ich optimálnemu vývinu – angažovanému a zmysluplnému životu (Furlong, Dowdy, Carnazzo, Boverly, & Kim, 2014). Rovnako čerpá zo sociálno-kognitívnej teórie, ktorá predpokladá, že s rozvojom kognitívnych schopností, ktoré sa u dospievajúcich stávajú komplexnejšími, sa význam, ktorý prikladajú životným udalostiam, stáva obzvlášť dôležitým (Berzonsky, 2004). Napokon koncept kovitality je jasne ukotvený v teórii vývinu identity, ktorá postuluje dve hlavné výzvy pri formovaní identity: kto som? Ako zapadá medzi ostatných? (Furlong et al., 2014).

Renshaw, Furlong, Smith, O'Malley, Lee a Strom (2014) opísali konceptuálny model kovitality, ktorý sa skladá z 12-tich faktorov nižšieho rádu, tvoriacich základné stavebné jednotky – základné pozitívne, silné stránky jednotlivcov, ktoré boli intenzívne skúmané v rámci pozitívnej psychológie a teórie pozitívneho vývinu jednotlivcov. Týchto 12 faktorov prispieva k rozvoju štyroch jadrových konštruktov, domén duševného zdravia, ktorých spoločný výskyt indikuje prítomnosť kovitality u dospievajúcich. 12 základných silných stránok jednotlivcov funguje podľa Renshawa et al. (2014) na kumulatívnom princípe, ich efekt je silnejší, keď sú

u adolescenta prítomné v kombinácii. Tento predpoklad vychádza z teórie resiliencie, ktorá postuluje, že kumulatívny výskyt rizík alebo predností u jednotlivca je silnejším prediktorom well-beingu u adolescentov než izolované rizikové alebo protektívne faktory (Ostazeswski & Zimmerman, 2006).

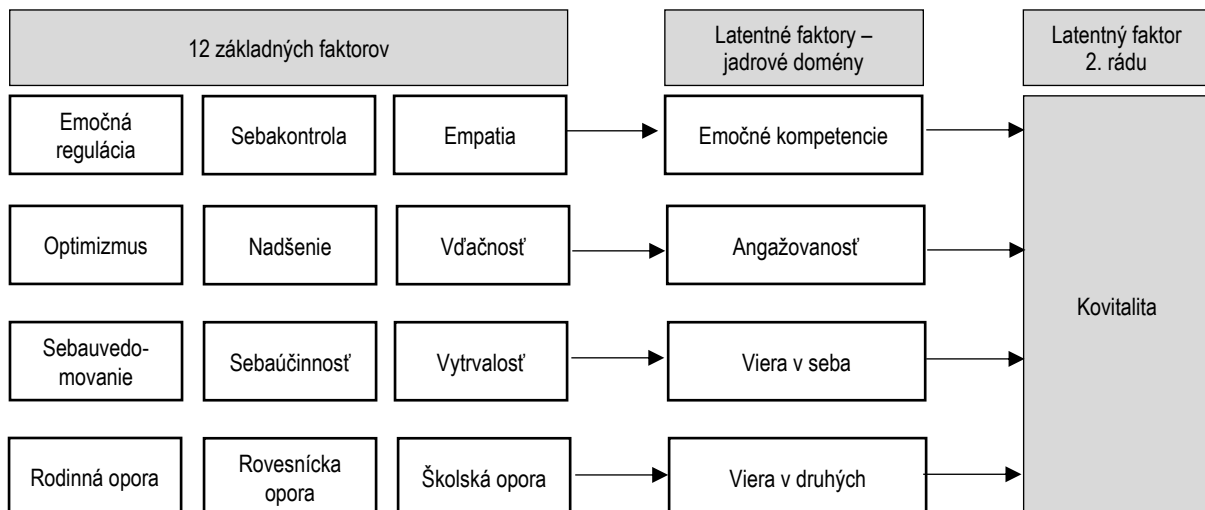
Prvou jadrovou doménou, alebo self-schémou v modeli kovitality je viera v seba samého (belief-in-self), ktorá je tvorená tromi základnými silnými stránkami: sebaúčinnosť (self-efficacy), sebauvedomovanie (self-awareness) a vytrvalosť (persistence).

Druhá jadrová doména je viera v druhých (belief-in-others), ktorá je tvorená tromi indikátormi: školská opora (school support), rovesnícka opora (peer support) a rodinná opora (family support).

Tretou doménou/self-schémou je emočná kompetencia, ktorá pozostáva z troch konštruktov: emočná regulácia (emotional regulation), empatia a regulácia správania (behavioral regulation).

Poslednou štvrtou doménou je angažovanosť (engaged living), pozostávajúca z troch konceptov pozitívnej psychológie: vďačnosť (gratitude), nadšenie (zest) a optimizmus.

Obrázok 1 Teoretický model kovitality (Renshaw et al., 2014)



Výskum autorov na vzorke 4189 kalifornských študentov potvrdil existenciu týchto štyroch domén a ukázal, že kombinácia psychologických faktorov (napr. sebaúčinnosť, optimizmus, vďačnosť...) prispieva k psychologickému zdraviu študentov viac, ako ktorýkoľvek z týchto faktorov osamote (Jones, You, & Furlong, 2012; Renshaw et al., 2014). Viera v seba samého bola vo viacerých výskumoch asociovaná s nižším výskytom depresie (D'Acromont & Van der Linden, 2007), viera v druhých bola spojená s psychologickým well-beingom (Jose, Ryan, & Prior, 2012), nižšou depresiou, úzkosťou a externalizujúcimi problémami (Allen et al., 2006; Shochet, Dadds, Ham, & Montague, 2006), nedostatok emočnej kompetencie predikoval internalizujúce problémy (Zeman, Shipman, & Suveg, 2002) a angažovanosť (vďačnosť, optimizmus a nadšenie) bola asociovaná so životnou spokojnosťou, pozitívnou afektivitou (Froh, Sefick, & Emmons, 2008) a znížením rizika vzniku depresie u adolescentov (Froh et al., 2010). Ako zhrňujú Pennell, Boman a Mergler (2015), konštrukt kovitality, zahrňujúci 4 kľúčové dimenzie, je na jednej strane spojený s pozitívnymi prejavmi vývinu a na druhej strane so znížením rizika vzniku internalizujúcich problémov u adolescentov.

Autori predpokladajú, že štyri jadrové domény (viera v seba samého, viera v druhých, emočné kompetencie a angažovanosť) sú adolescentmi aktívne konštruované. Možno hovoriť o adaptívnych kognitívnych schémach, ktoré si adolescenti vytvárajú na pochopenie a organizovanie self-relevantných životných skúseností (Renshaw et al., 2014). Adolescenti si tak aktívne vytvárajú podmienky, ktoré ich pozitívny vývin podporujú, nie sa im pasívne stávajú (Furlong et al., 2015).

### Model silných stránok charakteru a cností Seligmana a Petersona

Model silných stránok charakteru a cností vychádza z teórie pozitívnej psychológie a predpokladá, že každý jednotlivec (dospievajúci) má jedinečné silné stránky, ktoré môžu podporiť jeho pozitívne fungovanie. Silné stránky sú podobné črtám osobnosti, to znamená, že sú stabilnejšie v čase, sú trans-situačné a znamenajú viac ako neprítomnosť distresu či psychologických problémov (Mareš, 2008). Silné stránky sú manifestované v správaní jednotlivca, myslení a emočnom prežívaní a podmieňujú šťastný, spokojný a úspešný život spolu s vonkajšími faktormi, ako je vzdelanie, sociálna alebo finančná situácia (Peterson, 2006).

Peterson a Seligman (2004, podľa Mareš, 2008) vytvorili systematickú klasifikáciu silných stránok, ktorú nazvali Hodnoty v akcii (Values in action). Rozlíšili v nej tri úrovne: 1. cnosti (virtues), ktoré predstavujú kľúčové charakteristiky človeka: múdrosť, statočnosť, humánnosť, spravodlivosť, umiernenosť, transcendentnosť. 2. Silné stránky charakteru (character strenghts), ktoré predstavujú psychologické komponenty, ktoré k cnostiam prispievajú, napr. k cnosti múdrosť prispievajú silné stránky tvorivosť, zvedavosť, láska k učeniu, otvorenosť mysle. Celkovo autori opisali 24 silných stránok charakteru. 3. Situačné faktory (situational themes), ktoré autori definovali ako špecifické návyky, ktoré jednotlivca vedú k tomu, aby svoje silné stránky prejavil v špecifických situáciách. Popis silných stránok a cností je uvedený v tabuľke č. 2.

Tabuľka 2 Model silných stránok a cností Seligmana, Petersona (podľa Mareš, 2008, s. 10)

Cnosti	Silné stránky charakteru	Popis
1. Múdrosť a vedomosti (wisdom and knowledge)	Tvorivosť (creativity)	Premýšľať novými a produktívnymi spôsobmi pri konceptualizácii tém i pri vykonávaní aktivít; táto stránka charakteru zahŕňa tiež umelecké výkony, ale neobmedzuje sa len na ne.
	Zvedavosť (curiosity)	Mať záujem o stále získavanie skúseností a to pre ne samotné; skúmať fascinujúce oblasti a témy; bádať a objavovať.
	Usudzovanie (Judgement)	Premýšľať o veciach a skúmať ich zo všetkých stránok; nerobiť unáhlené závery; byť schopný zmeniť svoj názor, pokiaľ sa objavia preukázateľné fakty; zvažovať starostlivo všetky argumenty.
	Láska k učeniu (love of learning)	Zdokonaľovať sa v nových schopnostiach, témach a okruhoch znalostí, buď samoštúdiom alebo prostredníctvom formálneho vzdelávania a výcviku; obvykle súvisí so zvedavosťou, ale presahuje ju tendenciou rozširovať a obohacovať to, čo jedinec pozná, veľmi systematicky.
	Nadhľad (perspective)	Byť schopný poskytovať rady iným; mať svoj názor na svet, ktorý dáva zmysel jednotlivcovi samotnému a iným ľuďom.
2. Statočnosť (courage)	Udatnosť (bravery)	Necúvnuť pred hrozbou, výzvou, prekážkami alebo bolesťou; hovoriť to, o čom je človek presvedčený, že je správne, aj keď je proti väčšine; stáť za svojím názorom, aj keď je nepopulárny; obsahuje tiež fyzickú udatnosť, ale neobmedzuje sa len na ňu.
	Vytrvalosť (perseverance)	Snažiť sa o dokončenie toho, čo bolo začaté; vytrvať v činnosti bez ohľadu na prekážky a ťažkosti; mať pocit uspokojenia z doťahovania úloh až do konca.
	Čestnosť (honesty)	Hovoriť pravdu, ale jasne prezentovať sám sebe bez predstierania a jednať úprimne; byť sám sebou, bez pretvarovania; byť zodpovedný za



		svoje pocity a konanie.
	Nadšenie (zest)	Pristupovať k životu so vzrušením a energiou; nerobiť veci len na polovicu alebo vlažne; prežívať život ako dobrodružstvo; žiť aktívne a naplno.
3. Humánnosť (humanity)	Láska (love)	Vážiť si veľmi blízke osobné vzťahy s inými ľuďmi; najmä u tých osôb, ktoré tieto vzťahy zdieľajú, opätujú a rozvíjajú; byť s niekým v dôvernom vzťahu.
	Dobrota (kindness)	Konať dobré skutky, uľahčovať život druhým ľuďom; pomáhať im; starať sa o nich.
	Sociálna inteligencia (social intelligence)	Byť vnímavý k motívom a pocitom seba samého i iných ľudí; vedieť, čo je treba robiť v rozdielnych sociálnych situáciách; poznať, čo iných ľudí motivuje.
4. Spravodlivosť (justice)	Občianstvo (citizenship)	Dobre pracovať ako člen skupiny alebo tímu; byť lojálny voči svojej skupine; zdieľať s ľuďmi dobré i zlé.
	Nestrannosť (fairness)	Jednať so všetkými ľuďmi slušne a spravodlivo; nepripustiť, aby osobné pocity ovplyvňovali rozhodnutia, ktoré sa týkajú iných ľudí; dávať každému určitú šancu.
	Schopnosť viesť (leadership)	Povzbudzovať skupinu, ktorej je jedinec členom, aby veci dokončovali, súčasne udržiavať dobré vzťahy medzi členmi skupiny; organizovať skupinovú činnosť; sledovať, ako prebiehajú, inšpirovať ich a usmerňovať ich.
5. Umiernenosť (temperance)	Odpustenie, zľutovanie (forgiveness and mercy)	Schopnosť odpustiť tomu, kto urobil niečo zlé; prijímať iných ľudí aj s ich nedostatkami; dávať človeku druhú šancu; nebyť pomstychtivý.
	Skromnosť, pokora (humility, modesty)	Umožniť druhému človeku, aby mohol hovoriť sám o sebe; nesnažiť sa byť stredom záujmu; nenahliadať na seba ako na niekoho výnimočného.
	Opatrnosť (prudence)	Starostlivo si vyberať; prehnane neriskovať; nerobiť alebo nehovoriť veci, ktoré potom môže človek ľutovať.
	Autoregulácia (self-regulation)	Ovládať sa v tom, čo človek prežíva a čo robí; kontrolovať svoje nutkania a emócie.
6. Transcendentnosť (transcendence)	Zmysel pre krásu a dokonalosť (appreciation of beauty and excellence)	Byť vnímavý a mať zmysel pre krásu, dokonalosť a/alebo majstrovské výkony v rôznych oblastiach ľudského života (od prírodných krás cez umenie, matematiku, prírodné vedy, až po každodenné skúsenosti).
	Vďačnosť (gratitude)	Uvedomovať si dobré veci, ktoré sa stali, a byť za ne vďačný; nájsť si čas pre vyjadrenie vďaky.
	Nádej (hope)	Očakávať, že budúcnosť bude lepšia a snažiť sa, aby taká bola; byť presvedčený o tom, že dobrá budúcnosť je niečo, čo môže byť dosiahnuté.
	Zmysel pre humor (humor)	Mať rád zábavu, smiech a podpichovanie; rozosmievať ostatných ľudí; vidieť svet z lepšej stránky; pohotovo vtípkovať.
	Spirituálnosť (spirituality)	Byť presvedčený, veriť, že celý svet má vyšší účel a zmysel; vedieť, kde je miesto človeka v širšom pláne sveta; veriť v zmysel života, pretože ten vedie človeka a poskytuje mu útechu.

Viacere výskumy ukázali, že silné stránky u adolescentov sú silne asociované so životnou spokojnosťou a pôsobia protektívne pred rozvojom psychologických problémov. V štúdií Bromleyho, Johnsona a Cohena (2006) bolo vysoké skóre silných stránok u 16-ročných adolescentov spojené s nižším výskytom interpersonálnych problémov, rizikového správania a psychiatrických diagnóz o 6 rokov neskôr, aj v prípade, že zažili dve alebo viac negatívnych životných udalostí. Pozitívny efekt silných stránok sa potvrdil aj v experimentálnej štúdií Austina (2005). Študenti, ktorí boli náhodne priradení do 6-týždňového programu na rozvoj silných stránok alebo do kontrolnej skupiny sa štatisticky významne líšili v akademických očakávaniach, sebaúčinnosti, sebaopisnosti a vonkajšej motivácii v zmysle vyšších hodnôt v experimentálnej skupine.

## **Flourishing a model EPOCH**

Ako sme už spomenuli v úvode kapitoly, flourishing predstavuje novší koncept v rámci pozitívnej psychológie, ktorý predstavil a rozvinul Martin Seligman (2014). Pôvodne sa Seligman domnieval, že ústrednou témou pozitívnej psychológie by malo byť šťastie, kritériom na meranie ktorého mala byť životná spokojnosť a cieľom pozitívnej psychológie rozvíjanie tejto spokojnosti. Seligman (2014) však neskôr ustúpil od monistickej predstavy duševného zdravia a za ústrednú tému pozitívnej psychológie postuloval duševnú pohodu, ktorej kritériom merania má byť optimálne prosperovanie (flourishing), ktorého rozvíjanie je zároveň cieľom pozitívnej psychológie.

Konštrukt duševnej pohody je operacionalizovaný prostredníctvom viacerých prvkov resp. indikátorov, ktoré k duševnej pohode prispievajú ale nedefinujú ju. Každý z prvkov duševnej pohody musí podľa Seligmana spĺňať tri podmienky: 1. musí významne prispievať k duševnej pohode, 2. musí byť sám o sebe hodnotným cieľom ľudského snaženia, 3. musí byť definovaný a merateľný, nezávisle od ostatných prvkov. Seligman definoval 5 kľúčových prvkov duševnej pohody, ktoré tieto kritériá spĺňajú, a označil ich akronymom PERMA podľa začiatkových písmen anglického názvu: pozitívne emócie (Positive Emotion), zaujatie činnosťou (Engagement), pozitívne emócie (Positive Relations), zmyslupnosť (Meaning) a úspešný výkon (Accomplishment).

Model PERMA sa od iných modelov well-beingu odlišuje tým, že integruje tak prvky hedonistického prístupu (pozitívne emócie), ako aj eudaimonického prístupu (zmyslupnosť a rozvoj vlastného potenciálu), pričom predchádzajúce modely zahŕňali prvky buď z jednej alebo druhej koncepcie (Goodman, Disabato, Kashdan, & Kaufman, 2017).

Model PERMA získal vo viacerých výskumoch empirickú podporu. Coffey, Wray-Laek, Mashek a Branand (2014) zistili, že 5 prvkov duševnej pohody predikovalo kross-sekčne aj longitudinálne (1 rok neskôr) fyzické zdravie a objektívne ukazovatele úspechu vysokoškolských študentov (priemer známok, pracovné pohovory) (konceptualizované ako indikátory flourishingu) a tiež ostatné indikátory well-beingu (vitalita, životná spokojnosť, psychologický distress). Podobne Kern et al. (2015) preukázali pozitívne asociácie dimenzií well-beingu s príbuznými konštruktami (životná spokojnosť, nádej, vďačnosť, fyzická vitalita a aktivita), pričom jednotlivé prvky PERMA sa líšili v sile vzťahov s posudzovanými kritériami. Zistenia tak podporili validitu multidimenzionálneho modelu well-beingu a jeho vzťahu k prosperovaniu.

Model PERMA však bol Seligmanom vytvorený primárne na dospelú populáciu. O rozšírenie tohto modelu na populáciu adolescentov sa zaslúžila Kernová et al. (2016). Autorka vytvorila teoretický model, ktorý popisuje päť pozitívnych charakteristík, postojov a prejavov správania, ktoré podľa teoretických predpokladov podporujú prosperovanie v dospelosti v zmysle koncepcie PERMA. Prosperovanie je podľa Kernovej výsledkom pozitívneho fungovania dospievajúcich naprieč viacerými bio-psycho-sociálnymi oblasťami ich života. V súlade s teóriou pozitívnej psychológie nedefinuje pozitívne fungovanie ako len neprítomnosť psychologických a behaviorálnych problémov, ale aj ako prítomnosť silných stránok a „dobrého života“.

Model EPOCH tvorí päť faktorov: zaujatie činnosťou (engagement), vytrvalosť (perseverance), optimizmus (optimism), zapojenie do vzťahov (connectedness), šťastie (happiness).

1. Zaujatie – predstavuje kapacitu dospievajúceho byť pohltený určitou činnosťou, angažovanosť a záujem o úlohy a aktivity v živote. Vysoká miera zaujatia činnosťou môže byť popísaná ako flow (Csikszentmihalyi, 2015).
2. Vytrvalosť – je definovaná ako schopnosť nasledovať a naplňať ciele aj v prípade prekážok. Ide o subfaktor svedomitosti z koncepcie Big Five.
3. Optimizmus – predstavuje nádej a dôveru v pozitívnu budúcnosť, tendencia pozerat' sa na život z lepšej stránky a atribúovať udalosti ako dočasné, externé a špecifické (optimistsický vysvetľovací štýl).
4. Zapojenie do sociálnych vzťahov – predstava adolescentov, že sú milovaní, podporovaní a oceňovaní a poskytovanie podpory a priateľstva druhým.
5. Šťastie – je konceptualizované ako stabilnejšia pozitívna nálada a emócie prežívané v súvislosti s vlastným životom adolescenta.

Napriek tomu, že pozitívna psychológia a pozitívny vývin adolescentov (PYD) sa do významnej miery prekrývajú, Kernová et al. (2016) uvádzajú viaceré odlišnosti modelu EPOCH od modelov koncipovaných v rámci PYD: 1. Prístup PYD vychádza zo systémovej perspektívy, zatiaľ čo model EPOCH je postavený primárne na silných stránkach dospievajúcich. 2. EPOCH model nie je vývinový, t. j. nižší vek dospievajúcich nie je spojený ani s nižšou mierou indikátorov pozitívneho fungovania. 3. modely v rámci PYD opisujú pozitívne faktory, ktoré prispievajú k adjustácii, zaujatiu a úspechu, model EPOCH opisuje indikátory, ktoré prispievajú k flourishingu v zmysle PERMA. 4. model EPOCH nie je, na rozdiel od väčšiny modelov v rámci PYD, kontextovo špecifický – to znamená, že nerozlišuje napr. medzi zaujatím v kontexte školy a zaujatím pri hraní videohier. V rámci modelu je dôležitá všeobecná kapacita dospievajúcich byť zaujatý činnosťou (alebo iných indikátorov), nie to, v čom je dospievajúci zaujatý. Modely v rámci PYD naopak rozlišujú a rozdielne hodnotia kontext vykonávaných aktivít (napr. práca pre komunitu vs. hranie videohier).

## 2.2 Kritika modelov optimálneho fungovania

Napriek značnému prínosu autorov vyššie opísaných modelov k pochopeniu optimálneho fungovania u dospievajúcich, viacerí výskumníci poukazujú na nedostatky a problémové oblasti multidimenzionálne konceptualizovaného modelu duševnej pohody. Ako možno vidieť, nie z vyčerpávajúceho, ale pre účely monografie dostatočného opisu modelov prosperovania adolescentov, je zrejma značná terminologická a konceptuálna nejednoznačnosť. Navyše niektoré posledné výskumy, na vzorke dospelých, ukazujú, že konceptualizácia duševnej pohody ako jedného faktora pozostávajúceho z jednotlivých subfaktorov je vhodnejšia, než konceptualizácia oddelených – viacerých typov/prvkov duševnej pohody (Coffey et al., 2014; Goodman et al., 2017). Autori prostredníctvom CFA a SEM zistili silnú koreláciu (0,85 – 0,92) medzi modelom PERMA a modelom subjektívneho well-beingu, čo naznačuje, že ide o jeden a ten istý typ well-beingu.

Problémom modelov môže byť tiež to, že ani jeden neposkytuje vyčerpávajúci zoznam premenných, ktoré prispievajú k duševnej pohode a vo viacerých chýba teoretická a empirická podpora, prečo práve dané faktory/silné stránky boli vybrané do modelu a nie iné faktory (Goodman et al., 2017). Linton, Dieppe a Medina-Lara (2016) napr. analýzou 99 seba-výpoved'ových metodík identifikovali až 196 faktorov/indikátorov well-beingu, ktorých kombináciou by mohlo vzniknúť až viac ako 2 milióny jedinečných kombinácií 5-prvkových

modelov duševnej pohody. To, ktoré faktory/prvky považujú psychológovia za duševnú pohodu a ktoré nie, resp. ktoré sú dôležitejšie a ktoré menej, je do značnej miery ovplyvnené ich osobnými presvedčeniami a predsudkami.

S tým súvisí problém tautológie, pretože ak nejaký faktor použijeme na meranie duševnej pohody, nemôže byť rovnako skúmaný ako prediktor duševnej pohody (Kashdan, 2004; Kashdan, Biswas-Diener, & King, 2008). Problémom modelov môže byť prekrývanie sa zároveň prediktorov, korelátov a dôsledkov duševnej pohody, resp. optimálneho prosperovania.

### **2.3 Duálny model duševného zdravia**

Ako sme už písali vyššie, spoločným znakom pozitívnej psychológie aj PYD prístupu je chápanie optimálneho fungovania nielen ako neprítomnosti symptómov choroby, ale aj ako prítomnosť pozitívnych indikátorov a silných stránok dospelých. Väčšina prístupov resp. modelov, ktoré sme popísali vyššie, však berie do úvahy len pozitívne faktory fungovania dospelých. Kompletné duševné zdravie jednotlivcov však možno popísať a pochopiť len kombináciou prítomnosti/neprítomnosti symptómov psychopatológie a pozitívnych stránok.

Tento prístup k duševnému zdraviu – tzv. duálny model duševného zdravia, prezentovaný v posledných rokoch (Antaramian, Huebner, Hills, & Valois, 2010; Greenspoon & Saklofske, 2001; Suldo & Shaffer, 2008; Keys, 2005), zdôrazňuje, že psychopatológia a pozitívne indikátory optimálneho fungovania sú dva oddelené, i keď skorelované konštrukty, existujúce na dvoch odlišných kontinuách. Podľa autorov zameriavanie sa buď na jeden alebo druhý konštrukt má za následok ignorovanie určitých skupín dospelých. Najčastejšie sú to dospelí, ktorí dosahujú nízke hodnoty psychopatológie ale aj nízku úroveň well-beingu a jednotlivci s prítomnosťou psychopatológie aj pozitívnych indikátorov. Zohľadnenie indikátorov duševného zdravia aj choroby tak poskytuje komplexnejší pohľad na optimálne fungovanie adolescentov.

Duálny model duševného zdravia podporuje viacero skutočností. Viacerí dospelí aj dospelí sa napriek neprítomnosti duševnej poruchy necítia zdravo a nefungujú optimálne a navštevujú psychologické poradenstvo. Jednotlivci, ktorí necítia smutnú náladu (ako symptóm depresie), sa nemusia automaticky cítiť šťastne. A po tretie, metódy na meranie subjektívneho well-beingu a psychických symptómov tvoria korelované ale oddelené faktory (Keyes, 2005).

Jedným z prvých modelov, ktorý kategorizoval duševné zdravie prostredníctvom pozitívnych aj negatívnych indikátorov u dospelých, je model Keyesa (2002). Keyes (2002) rozlíšil jednotlivcov, ktorí prosperujú (flourishing), strárajú (languishing) a ktorí majú priemerné duševné zdravie (moderately mentally healthy). Vzorka 3032 dospelých vo veku od 24 do 72 rokov dal vyplniť celkovo 11 škál na meranie pozitívneho fungovania a 13 škál na meranie symptómov psychopatológie. Respondenti hodnotili subjektívny well-being (pozitívna afektivita) aj psychologický well-being (napr. sebaakceptácia, interpersonálne vzťahy, osobný rast) a tiež sociálny well-being (sociálna akceptácia, sociálne vzťahy). Na základe výsledkov autor rozdelil dospelých do štyroch skupín: strárajúci (pociťujúci nedostatok) respondenti (languishing), ktorí tvorili 12,1 % vzorky, skórovali nízko (v spodnej tretine) v jednej z dvoch škál well-beingu a nízko v šiestich z 11 indikátorov pozitívneho fungovania; prosperujúci (17,2 %) skórovali vysoko (v hornej tretine) v jednej z dvoch škál well-beingu a v šiestich z 11 indikátorov pozitívneho fungovania; respondenti s priemerným duševným zdravím (56,6

%) skórovali v sledovaných indikátoroch v strednej tretine, teda niekde medzi prosperujúcimi a strádajúcimi. Napokon štvrtú skupinu tvorili dospelí (14,1 %), ktorí spĺňali diagnostické kritéria prítomnosti psychopatológie (depresie). Strádajúci respondenti mali pritom 6-násobne väčšie riziko rozvoja depresívnej symptomatológie než prosperujúci respondenti.

Neskôr Keyes (2006) adaptoval prezentovaný model duševného zdravia aj na vzorku dospievajúcich vo veku 12 až 18 rokov. 1234 adolescentov vyplnilo podobnú batériu dotazníkov ako dospelí v predchádzajúcom výskume, adaptovaných na adolescentnú populáciu (subjektívny, psychologický well-being, CDI). Doplnené boli metodiky na meranie celkového self-konceptu, sebaúčinnosti, sociálnych vzťahov s významnými druhými, príslušnosti ku škole a rizikového správania. Keyes (2006) použil rovnakú klasifikáciu ako u dospelých a dospievajúcich rozdelil do troch kategórií: prosperujúci, strádajúci a s priemerným duševným zdravím. V skupine 12- až 14-ročných boli dospievajúci najčastejšie zaradení do skupiny prosperujúcich (48,8 %), v skupine 15 – 18-ročných v skupine s priemerným duševným zdravím (54,5 %). Dospievajúcich pociťujúcich nedostatok niečoho (strádajúcich) bolo v oboch vekových skupinách okolo 6 %. Prosperujúci adolescenti v porovnaní s ostatnými dvoma skupinami vykazovali pozitívnejší self-koncept, kvalitnejšie sociálne vzťahy, vyššiu príslušnosť ku škole a sebaúčinnosť. Naopak u adolescentov v strádajúcej skupine sa najčastejšie vyskytovalo rizikové správanie (užívanie alkoholu, drog, zatknutia, záškoláctvo).

Výskum Keyesa (2002, 2006) tak podporil existenciu viacerých skupín dospelých aj dospievajúcich podľa úrovne well-beingu a psychopatológie a tiež to, že tieto skupiny sa významne líšia v rôznych oblastiach psychosociálneho fungovania. Autor však pri klasifikácii duševného zdravia dospelých a dospievajúcich nezohľadnil zároveň pozitívne indikátory aj psychologické symptómy a skupiny boli vytvorené len na základe hodnotenia jedného z kritérií duševného zdravia.

Ako prvý model duševného zdravia so simultánnym zhodnotením symptómov psychopatológie aj indikátorov well-beingu u dospievajúcich konceptualizovali a empiricky overili Greenspoon a Saklofske (2001). Autori vzorke 407 kanadských žiakov základných škôl dali vyplniť škály na meranie životnej spokojnosti a psychopatológie a tiež prejavov adaptívneho vývinu, zahŕňajúcich osobnostné (psychotizmus, neurotizmus, extroverzia), sociálne faktory (interpersonálne vzťahy), self-koncept, locus kontroly a temperament. Na základe kombinácie skóre životnej spokojnosti a psychopatológie identifikovali štyri skupiny dospievajúcich: 1. dospievajúci s vysokou životnou spokojnosťou a nízkou psychopatológiou, 2. dospievajúci s nízkou životnou spokojnosťou a vysokou psychopatológiou, 3. dospievajúci s nízkou životnou spokojnosťou a nízkou psychopatológiou, a 4. dospievajúci s vysokou životnou spokojnosťou a vysokou psychopatológiou.

Adolescenti s nízkou životnou spokojnosťou (2 skupiny s vysokou aj nízkou psychopatológiou) mali podľa výsledkov výskumu horšie sociálne kompetencie a nízky školský self-koncept a adolescenti s vysokou psychopatológiou (2 skupiny s nízkou aj vysokou životnou spokojnosťou) vykazovali vyšší externý locus kontroly, nižšiu mieru sebaúcty vyššiu úroveň neurotizmu (Greenspoon & Saklofske, 2001). Výsledky tak naznačili protektívnu úlohu životnej spokojnosti, nakoľko respondenti s vysokou spokojnosťou aj napriek vysokej psychopatológii boli podľa učiteľov sociabilnejší, a ani nízka miera psychopatológie nebola zárukou optimálneho sociálneho fungovania.

Podľa Greenspoona a Saklofske (2001) možno adolescentov zaradiť do skupiny s vysokou symptomatológiou aj spokojnosťou najmä vďaka tomu, že o miere ich psychopatológie vypovedajú iní ľudia (najčastejšie učitelia).

Adolescent, pravdepodobne s externalizujúcimi problémami, tak môže byť so svojím životom spokojný aj napriek tomu, že učiteľ reflektuje jeho problémy v správaní (rizikové správanie, agresia, poruchy pozornosti).

Na Greenspoona a Saklofske (2001) nadviazali a výskum rozšírili Suldo a Shaffer (2008). Vo svojom výskume sa zamerali na 350 žiakov základných škôl, ktorí vyplňali škály na subjektívny well-being a psychopatológiu (internalizujúce problémy) a tiež prejavy sociálneho fungovania, fyzické zdravie a vzťah ku škole, a učitelia hodnotili výskyt externalizujúcich problémov. Suldo a Shaffer (2008) podporili výsledky predchádzajúceho výskumu Greenspoona a Saklofske (2001) a identifikovali štyri skupiny adolescentov: 1. adolescenti s pozitívnym alebo úplným duševným zdravím, ktorí vykazujú vysoké hodnoty well-beingu a nízku úroveň psychopatológie (57 %), 2. adolescenti so zvýšenou zraniteľnosťou, ktorí vykazujú síce nízke hodnoty psychopatológie, ale aj nízke hodnoty well-beingu (13 %), 3. Tretia skupina, symptomatická ale spokojná, je charakteristická vysokou mierou psychopatológie a vysokou úrovňou well-beingu (13 %). Napokon 4. riziková skupina, vykazuje vysoké hodnoty psychopatológie a nízku mieru well-beingu (17 %).

Tabuľka 3 Duálny model duševného zdravia

	<b>Vysoký well-being</b>	<b>Nízky well-being</b>
<b>Vysoká psychopatológia</b>	<i>Symptomatickí ale spokojní</i>	<i>Rizikoví</i>
<b>Nízka psychopatológia</b>	<i>Úplné duševné zdravie</i>	<i>Zvýšená zraniteľnosť</i>

Suldo a Shaffer (2008) zistili, že študenti s úplným duševným zdravím mali lepší prospech, menej vymeškaných hodín, vyššiu motiváciu, sebareguláciu a pozitívnejšie postoje ku škole ako adolescenti so zvýšenou vulnerabilitou. Tieto zistenia rovnako ukázali, že len samotná neprítomnosť psychopatológie nie je zárukou optimálneho akademického fungovania adolescentov, pričom najoptimálnejšie fungovanie vykazujú adolescenti s úplným duševným zdravím. Podobne ako Greenspoon a Saklofske (2001) zaznamenali tiež kvalitnejšie sociálne vzťahy s rovesníkmi a rodičmi u adolescentov v symptomatickej ale spokojnej skupine v porovnaní s rizikovou skupinou, čo podporilo myšlienku o protektívnej role well-beingu u mladších adolescentov.

Duálny model duševného zdravia bol podporený aj v longitudinálnych štúdiách. Lyons, Huebner a Hiils (2013) zistili, že adolescenti s úplným duševným zdravím mali najlepší prospech a najvyššiu školskú angažovanosť o päť mesiacov neskôr. U adolescentov so zvýšenou vulnerabilitou zas zaznamenali výraznejšie zhoršenie priemeru známok v porovnaní so skupinou s úplným duševným zdravím. Podobné výsledky prezentovali Suldo et al. (2011). Zaradenie adolescentov do skupiny podľa duálneho modelu v prvom meraní predikovalo priemer známok a školskú dochádzku o päť mesiacov neskôr. U študentov v skupinách s nízkou psychopatológiou v prvom meraní kleslo priemer známok a zhoršila sa školská dochádzka menej než u študentov s vysokou psychopatológiou a nízkym well-beingom (riziková skupina). Avšak študenti, ktorí v prvom meraní vykazovali vysokú psychopatológiu, ale spoločne s vysokým well-beingom nevykázali výraznejšie zhoršenie v priemere známok než študenti bez psychopatológie. Študenti s úplným duševným zdravím vykazovali najväčšiu stabilitu v priemere známok aj školskej dochádzke, pričom v druhom meraní dosahovali najlepšie výsledky v týchto premenných spomedzi všetkých skupín.

Zhrnutím možno povedať, že štúdie testujúce duálny model potvrdili validitu a poukázali na efektívnosť tohto prístupu pri skúmaní optimálneho fungovania dospelých. Využitím tohto modelu umožňuje identifikovať skupiny dospelých, ktoré pozornosti výskumníkov v iných výskumoch unikajú (adolescenti so zvýšenou

vulnerabilitou a symptomatickí ale spokojní). Autori rovnako poukázali na súvislosti pozície v duálnom modeli duševného zdravia s prejavmi adaptívneho fungovania (v akademickej, sociálnej oblasti) adolescentov tak v cross-sekčných ako aj longitudinálnych výskumoch (Thalji, 2012).

## **2.4 Metódy skúmania optimálneho fungovania adolescentov**

Ako sme spomenuli v predchádzajúcej podkapitole, modely optimálneho prosperovania boli operaionalizované prostredníctvom viacerých meracích nástrojov, z ktorých však žiaden nebol doteraz na Slovensku validizovaný. V predkladanej monografii preto uvádzame opis jednotlivých metodík so stručnou analýzou ich psychometrických vlastností. Bližší opis venujeme metodike EPOCH na meranie optimálneho prosperovania v zmysle koncepcie flourishingu, ktorú sme v rámci projektu VEGA validizovali na slovenskej populácii žiakov základných, stredných a vysokých škôl.

### **The Developmental Assets Profile (DAP)**

Ide o 58-položkový prieskum merajúci interné (záväzok k učeniu, pozitívne hodnoty, sociálne kompetencie, pozitívna identita) a externé vývinové pozitívne faktory (podpora, empowerment, hranice a očakávania, konštruktívne využitie času), ktoré prispievajú k pozitívnemu fungovaniu adolescentov v rôznych oblastiach ich života. Položky môžu byť tiež reorganizované a vyhodnotené podľa kontextu pozitívnych faktorov: osobnostné, sociálne, rodinné, školské a komunitné. Vytvorený bol Výskumným inštitútom (Search Institute) na meranie Bensonovho modelu pozitívnych faktorov. Určený je pre dospelujúcich vo veku 11 až 18 rokov. Položky sú hodnotené na 4-bodovej škále (0 – vôbec alebo zriedka, 1 – trochu alebo niekedy, 2 – veľmi alebo často, 3 – mimoriadne alebo skoro vždy). Respondenti môžu získať 0 – 30 bodov pre interné (individuálne) faktory a 0 – 30 pre externé (sociálne) faktory, celkové skóre pozitívnych faktorov optimálneho prosperovania je získané sčítaním týchto dvoch subškál (0 – 60 bodov). Dospelujúci so skóre 0 – 29 bodov sú klasifikovaní ako veľmi rizikovní, 30 – 41 bodov ako rizikovní, 42 – 51 dostatočne prosperujúci a 52 – 60 bodov ako dobre prosperujúci.

Metodika bola overovaná na amerických dospelujúcich ale tiež na vzorkách z Južnej Ameriky, Európy, Afriky, blízkeho východu a Ázie (Scales, 2011; Scales, Roehlkepartain, & Fraher, 2012). Výsledky faktorovej analýzy na testovaných vzorkách podporili existenciu dimenzií aj podľa vývinových pozitívnych faktorov aj podľa kontextu. Výsledky na vzorke amerických dospelujúcich preukázali akceptovateľnú vnútornú konzistenciu ( $\alpha > 0,80$ ) a test-retestovú stabilitu ( $r > 0,60$ ). Na medzikultúrnych vzorkách bola vnútorná konzistencia nižšia, pričom vyššia reliabilita sa ukázala pre dimenzie podľa kontextu (osobnostný, sociálny, rodinný, školský a komunitný). Test-retestová reliabilita v americkej vzorke bola pre všetky dimenzie vyššia ako 0,60, väčšina dimenzií dosahovala hodnoty vyššie ako 0,70, v medzikultúrnych vzorkách pri väčšine dimenzií nedosahovala stabilita dostatočné hodnoty. Výsledky korelačných štúdií ukázali, že pozitívne vývinové faktory (celkové skóre DAP) boli vo všetkých skúmaných krajinách významne asociované s well-beingom dospelujúcich (vzdelanie, prevencia násilia, podpora zdravia, podpora občianskej spoločnosti, pracovná sila), dosahujúc malý až stredný efekt size. Zistenia tak naznačili, že vyššia miera pozitívnych faktorov je spojená s lepším well-beingom naprieč veľkému množstvu vzoriek dospelujúcich. Tieto výsledky sú v súlade so zisteniami z americkej populácie a poukazujú na kultúrnu univerzálnosť spojenia vývinových pozitívnych faktorov s well-beingom u adolescentov.

### **Short Measures of the Five C's of Positive Youth Development**

Autorom tohto sebvýpoved'ového dotazníka je Richard M. Lerner a meria 5 kľúčových oblastí pozitívneho vývinu dospievajúcich, tzv. 5 C: kompetencia (competence), sebadôvera (confidence), zapojenie do vzťahov (connection), charakter (character), starostlivosť (caring). Dotazník obsahuje 34 položiek, kratšia forma (very short form) obsahuje 17 položiek. Určený je pre dospievajúcich vo veku od 10 do 18 rokov. Dotazník preukázal dobrú validitu a reliabilitu na americkej populácii. Výhodou metodiky je rýchla administrácia a jednoduché vyhodnotenie a interpretácia. Otázna je jeho medzikultúrna adaptabilita (preklad do iných jazykov, použitie v rozvojových krajinách).

### **Social Emotional Health Survey-Secondary (SEHS-S)**

Ide o multidimenzionálny sebvýpoved'ový dotazník merajúci silné stránky dospievajúcich v rámci modelu kovitality. Obsahuje 36 položiek, ktoré sú usporiadané do 12-tich subškál: optimizmus, nadšenie, vďačnosť, emočná regulácia, sebakontrola, empatia, rodinná podpora, rovesnícka podpora, školská podpora, sebauvedomovanie, sebaúčinnosť a vytrvalosť. Týchto 12 subškál je sýtených latentnými faktormi vyššieho rádu: viera v seba samého, viera v druhých, emočná kompetencia a angažovanosť. Každý faktor vyššieho rádu sa skladá z troch subškál. 10 z 12-tich subškál je hodnotených na 4-bodovej škále (1 – vôbec pre mňa neplatí, 5 – úplne pre mňa platí). Subškály vďačnosť a nadšenie sú hodnotené na 5-bodovej škále (1 – vôbec, 5 – úplne).

Výsledky viacerých štúdií potvrdili vysokú validitu a reliabilitu metodiky. Konfirmačná faktorová analýza potvrdila konštruktívnu validitu metodiky ako modelu druhého rádu. Výskumy rovnako podporili meráciu invarianciu – dotazník je rovnako použiteľný pre obe pohlavia (Furlong et al., 2014), mladších a starších adolescentov (You et al., 2014) a (zatiaľ) 5 etnických skupín (You et al., 2015). Reliabilita sa na vzorke amerických adolescentov pohybuje od 0,75 – 0,88). Subfaktory ako aj celkové skóre kovitality bolo pozitívne asociované s metodikami na meranie subjektívneho well-beingu a kvality života (Furlong et al., 2013; Furlong, You, Renshaw, Smith, & O'Malley, 2013), čo podporilo konvergentnú validitu metodiky.

### **The Values in Action Inventory of Strengths for Youth (VIA-Youth, Park & Peterson, 2006)**

Ide o multidimenzionálny sebvýpoved'ový dotazník, merajúci 24 silných stránok dospievajúcich vychádzajúcich z modelu Values in Action Seligmana a Petersona. Pozostáva zo 198 položiek, každá z 24 silných stránok je tvorená siedmimi až deviatimi položkami. 24 silných stránok je sýtených šiestimi latentnými faktormi: múdrosť a vedomosti, statočnosť, humánnosť, spravodlivosť, umiernenosť a transcendentnosť. Respondenti odpovedajú na 5-bodovej likertovej škále (1 – vôbec nie ako ja, 5 – úplne ako ja). Tretina položiek je reverzne kódovaná. Určený je pre dospievajúcich vo veku od 10 do 17 rokov.

Park a Peterson (2006) potvrdili vysokú reliabilitu metodiky, vnútorná konzistencia meraná Cronbachovým koeficientom alfa bola pre všetkých 24 škál vyššia ako 0,70. Medián korelácií opakovaného merania po 6-tich mesiacoch pre 24 škál bol 0,58, čo poukázalo na stabilitu metodiky v čase. Autori zistili malý až stredne veľký efekt pohlavia a veku. Dievčatá skórovali vyššie v škálach zmysel pre krásu, nestrannosť, dobrota a perspektíva, a mladší adolescenti skórovali vyššie vo väčšine škál v porovnaní so staršími adolescentmi. Silné stránky merané VIA-Youth boli vo viacerých výskumoch pozitívne asociované so životnou spokojnosťou, sociálnymi kompetenciami, ego-rezilienciou a zdravím a negatívne s internalizujúcimi a externalizujúcimi problémami, negatívnou afektivitou (Park & Peterson, 2006; Van Eeden et al, 2008).



Štúdie testujúce existenciu latentných faktorov cností (virtues) prostredníctvom faktorovej analýzy však nepotvrdili teoreticky konceptualizovanú 6-faktorovú štruktúru metodiky. Tieto zistenia otvorili otázku teoretickej relevantnosti cností ako sekundárnych faktorov silných stránok u dospelých. Park a Peterson (2006) identifikovali 4 faktory, ktoré nazvali silná stránka temperamentu (Temperance Strengths), intelektuálne silné stránky (Intellectual Strengths), teologické silné stránky (Theological Strengths) a silné stránky zamerané na druhých (Other-Directed Strengths). Ďalšie štúdie však podporili 5-faktorovú štruktúru, k štyrom faktorom identifikovaným Parkom a Petersonom bol pridaný piaty faktor nazvaný vodcovstvo (leadership) alebo Vitalita (Vitality) (Gillham et al., 2011; Ruch, Weber, Park, & Peterson, 2014).

### **EPOCH measure for adolescent well-being**

Ide o multidimenzionálny seba-výpoved'ový dotazník, merajúci 5 prvkov duševnej pohody u dospelých: zaujatie činnosťou, vytrvalosť, optimizmus, zapojenie do vzťahov, šťastie, ktoré majú podporovať prosperovanie v dospelosti v zmysle koncepcie PERMA M. Semigmana. Autorkou metodiky je Peggy Kernová s kolektívom (2016). Pozostáva z 20-tich položiek, každá dimenzia je tvorená 4 položkami. Hodnotené sú na 5-bodovej škále 1 – skoro nikdy/ vôbec nie ako ja – 5 – skôr vždy/úplne ako ja. Žiadna položka nie je reverzne kódovaná. Metodika je určená pre dospelých vo veku od 11 do 18 rokov.

Dotazník vytvorili autori na základe analýzy 575 položiek z viacerých existujúcich dotazníkov na meranie well-beingu, pričom posudzovaná bola obsahová validita položiek vzhľadom na teoreticky koncipovaných 5 dimenzií EPOCH. Vyselektovaných bolo 60 položiek, ktoré autori podrobili sérii exploračných a konfirmačných faktorových analýz na 10-tich nezávislých vzorkách. Na základe analýz bola vytvorená finálna 20-položková verzia metodiky. Konfirmačná faktorová analýza podporila 5-faktorový model dotazníka, ktorý zodpovedal dátam lepšie ako 1-faktorový model a tiež model s prosperovaním ako faktorom druhého rádu.

Autori podporili vysokú reliabilitu a validitu metodiky na vzorkách amerických a austrálskych dospelých. Vnútoraná konzistencia bola pre všetky dimenzie naprieč desiatimi vzorkami vyššia ako 0,70, korelácie dimenzií s 3-týždňovým, 4-mesačným a 3-ročným odstupom poukázali na stabilitu dimenzií v čase (0,75 – 0,31). Kern et al. (2016) potvrdili aj vysokú konvergentnú, divergentnú a prediktívnu validitu metodiky.

Dotazník EPOCH sme overovali aj na vzorke slovenských žiakov základných, stredných a vysokých škôl. Nakoľko sme výsledky overovania publikovali, na tomto mieste uvádzame len stručné zhrnutie zistení (Šeboková, Uhláriková, & Halamová, in press).

Slovenskú verziu metodiky sme vytvorili s použitím postupov spätného prekladu. Následne sme dotazník administrovali na štyroch nezávislých súboroch: 1. žiakoch ZŠ v Nitrianskom kraji (n = 146, 13 – 16 rokov), 2. žiakoch dvoch gymnázií v Nitre (n = 177, 14 – 19 rokov) – z tohto súboru 109 respondentov vyplnilo škálu EPOCH aj o šesť mesiacov neskôr s cieľom overiť stabilitu škály v čase, 3. žiakoch šiestich stredných odborných škôl a gymnázií v Nitrianskom a Trenčianskom kraji (n = 565, 15 – 21 rokov), 4. študentoch vysokých škôl v Nitre odborov psychológia, sociálna práca a urgentná zdravotná starostlivosť (n = 121, 18 – 25 rokov).

Overovali sme faktorovú štruktúru metodiky, a to na celej vzorke a tiež na vzorkách podľa pohlavia a veku respondentov, pričom sme analyzovali faktorovú ekvivalenciu dotazníka vzhľadom na vek a pohlavie. Následne sme analyzovali vnútornú konzistenciu metodiky a test-retestovú reliabilitu (so 6-mesačným odstupom).

Overovali sme tiež konvergentnú a divergentnú validitu. Použité zdroje dôkazov validity v jednotlivých vzorkách uvádzame v tabuľke 4.

Tabuľka 4 Zdroje dôkazov validity slovenskej verzie EPOCH

Vzorka	Počet	Vek	Dôkazy validity
1. Žiaci ZŠ	146	13 – 16	Dotazník sociálnej opory pre deti a dospievajúcich, Dotazník predností a nedostatkov, Self-perception profile for adolescents, Školská prínaležitosť
2. Žiaci SŠ – gymnáziá	177	14 – 19	Dotazník sociálnej opory pre deti a dospievajúcich, Dotazník predností a nedostatkov, Self-perception profile for adolescents, Školská prínaležitosť
3. Žiaci SŠ – SOŠ + gymnáziá	565	15 – 21	Dotazník motivácie k učeniu M-2
4. Študenti VŠ	121	18 – 25	Škála nádeje, Dotazník na meranie úzkosti a úzkostlivosti STAI, Škála jasnosti sebapoňatia, Bernský dotazník subjektívnej spokojnosti

Naše zistenia podporili 5-faktorovú štruktúru metodiky navrhovanú autormi, ktorá sa ukázala ako vhodnejšia v porovnaní s 1-faktorovým modelom aj modelom s optimálnym prosperovaním ako faktorom druhého rádu. Výsledky ukázali, že faktorová štruktúra bola ekvivalentná pre chlapcov a dievčatá, aj pre mladších a starších adolescentov, čo naznačilo vhodnosť použitia slovenskej verzie EPOCH u oboch pohlaví a vekových skupinách a možnosť jeho zmysluplného porovnania medzi danými skupinami.

Výsledky podporili vysokú reliabilitu metodiky, ktorá bola na všetkých vzorkách vyššia než 0,70 (okrem dimenzie zaujatie činnosťou vo vzorke žiakov základných škôl, kde sa hladina blížila k úrovni 0,70). Vnútna konzistencia metodiky sa tak ukázala ako dostatočná pre výskumné účely, jej využitie na individuálne testovanie je však obmedzené (hodnoty boli nižšie než 0,80). Opakované meranie po šiestich mesiacoch naznačilo dobrú stabilitu merania metodiky v čase ( $r = 0,51 - r = 0,78$ ).

Čo sa týka socio-demografických charakteristík, naše zistenia potvrdili relatívnu nezávislosť dimenzií EPOCH na veku, pohlaví a stupni štúdia. Zaznamenali sme len rozdiely medzi chlapcami a dievčatami v dimenzii Zapojenie v sociálnych vzťahoch, kde dievčatá skórovali štatisticky aj vecne významne vyššie než chlapci.

Testovanie validity pomocou korelačných analýz podporilo konvergentnú aj divergentnú validitu slovenskej verzie metodiky. Dimenzie EPOCH pozitívne korelovali s pozitívnymi indikátormi duševnej pohody a vykazovali nulové alebo slabé negatívne vzťahy s indikátormi psychopatológie, pričom sa dimenzie líšili v sile vzťahov s validizačnými kritériami. Výsledky tak podporili multidimenzionálnu povahu optimálneho prosperovania u adolescentov a poukázali na dôležitosť skúmania ich jednotlivých dimenzií, resp. prvkov, pri predikcii duševnej pohody u dospievajúcich a pri plánovaní preventívnych a intervenčných programov v rámci školskej či poradenskej psychológie.

Na záver uvádzame v tabuľke č. 5 zhrnutie všetkých vyššie opísaných metodík spolu so základnými charakteristikami.

*Tabuľka 5 Prehľad metodík na meranie optimálneho prosperovania u dospievajúcich*

<b>Názov</b>	<b>Autor</b>	<b>Model</b>	<b>Teoretické ukotvenie</b>	<b>Počet položiek</b>	<b>Vek</b>
The Developmental Assets Profile (DAP)	Search institute	40 pozitívnych faktorov	PYD	58	11 – 18
Short Measures of the Five C's of Positive Youth Development	M. Lerner	Model 5C	PYD	34	10 – 18
Social Emotional Health Survey-Secondary (SEHS-S)	Renshaw & Furlong	Kovitalita	Pozitívna psychológia	36	stredoškóľáci
The Values in Action Inventory of Strengths for Youth (VIA-Youth,	Park & Peterson	Silné stránky a cnosti	Pozitívna psychológia	198	10 – 17
EPOCH measure for adolescent well-being	Kern et al.	Prosperovanie (flourishing)	Pozitívna psychológia	20	10 – 25

## LITERATÚRA

- Adler, A. & Seligman, M. E. P. (2016). Using wellbeing for public policy: Theory, measurement, and recommendations. *International Journal of Wellbeing*, 6 (1), 1 – 35.
- Allen, K., Kern, M., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters L. (2016). What Schools Need to Know about Fostering School Belonging: A Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 1 – 34.
- Antaramian, Huebner, Hills & Valois, (2010). A dual-factor model of mental health: Toward a more comprehensive understanding of youth functioning. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80, 462 – 472.
- Arruda, E.M. (2007). *Positive Youth Development: A Multi-Method Approach Incorporating Documentary Photography Techniques in Data Collection*. Dissertation thesis, Claremont Graduate University.
- Austin, D. B. (2005). *The effects of a strengths development intervention program upon the self-perception of students' academic abilities*. Dissertation Abstracts International, 66, 1631A.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191 – 215.
- Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F., & Sesma, A. (2006). Positive youth development: Theory, research, and application. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *The handbook of child psychology* (6th ed., Vol. I, pp. 894 – 941). New York: Wiley.
- Benson, P. L., Scales, P. C., Roehlkepartain, E. C., & Leffert, N. (1999). *A fragile foundation: The state of developmental assets among American youth*. Minneapolis: Search Institute.
- Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. H. & Sesma, A. Jr. (2007). Positive youth development: Theory, research, applications. In W. Damon & R.M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed.). New York: John Wiley.
- Berzonsky, M. D. (2004). Identity processing style, self-construction, and personal epistemic assumptions: A social cognitive. *European Journal of Development Psychology*, 1, 303 – 315.
- Bromley, E., Johnson, J. G., & Cohen, P. (2006). Personality strengths in adolescence and decreased risk of developing mental health problems in early adulthood. *Comprehensive Psychiatry*, 47, 315 – 324.
- Carver, CH. & Scheier, M. F. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology* 4 (3), 219 – 47.
- Coffey, J. K., Wray-Lake, L., Mashek, D., & Branand, B. (2014). A Multi-Study Examination of Well-Being Theory in College and Community Samples. *Journal of Happiness Studies., An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 17(1), 187-211.
- Csikszentmihalyi, M. (2015). *Flow*. Praha, Portál.
- 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*, Praha, Wolters Kluwer, 260 – 266.
- Čerešník, M. (2017). Príčiny produkcie rizikového správania v dospievaní v kontexte edukačného prostredia. *Školský psychológ / Školní psycholog* 18 (1), 26 – 38.
- D'Acremont, M. & Van der Linden, M. (2007). How is impulsivity related to depression in adolescence? Evidence from a French validation of the cognitive emotion regulation questionnaire. *Journal of Adolescence*, 30 (2), 271 – 82.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276–302.
- Froh, J. J., Bono, G., & Emmons, R. A. (2010). Being grateful is beyond good manners: Gratitude and motivation to contribute to society among early adolescents. *Motivation and Emotion*, 34, 144 – 157.
- Froh, J. J, Sefick, W. J. & Emmons, R. A. (2008). Counting blessings in early adolescents: an experimental study of gratitude and subjective well-being. *Journal of School Psychology*, 46 (2), 213 – 33.
- Furlong, M. J., Dowdy, E., Carnazzo, K., Boverly, B., & Kim, E. (2014). Covitality: Fostering the building blocks of complete mental health. *NASP Communiqué*, (June issue).

- Furlong, M. J., You, S., Renshaw, T. L., Smith, D. C., & O'Malley, M. D. (2013). Preliminary development and validation of the Social and Emotional Health Survey for secondary students. *Social Indicators Research*. First published online June 27, 2103.
- Furlong, You, Renshaw, O'Malley, & Rebelez, (2013). Preliminary Development of the Positive Experiences at School Scale for Elementary School Children. Child Indicators Research. *The official Journal of the International Society for Child Indicators*, 6 (1).
- Furlong, You, Renshaw, Smith, & O'Malley's, 2014. Preliminary Development and Validation of the Social and Emotional Health Survey for Secondary School Students. *Social Indicators Research*, 117, 1011 – 1032.
- Gajdošová, E. (2017). Nové výzvy a nové úlohy školských psychologov v kontexte európskej a slovenskej politiky zdravia. *Školský psychológ / Školní psycholog* 18 (1), 8 – 13.
- Gajdošová, E., Radnoti, E., & Bisaki, V. (2018). Sociálno-emocionálne zdravie a prežívanie šťastia u študentov stredných škôl. *Školský psychológ / Školní psycholog*, 19 (1), 101 – 111.
- Gillham, J., Adams-Deutsch, Z., Werner, J., Reivich, K., Coulter-Heindl, V., Linkins, M., Winder, B., Peterson, C., Park, N., Abenavoli, R., Contero, A., & Seligman, M.E.P. (2011). Character strengths predict subjective well-being during adolescence. *The Journal of Positive Psychology*, 6, 31 – 44.
- Goodman, F., R., Disabato, D. J., Kashdan, T. B. & Kauffman, B., S. (2017). Measuring well-being: A comparison of subjective well-being and PERMA. *Journal of Positive Psychology*, 13 (4), 321 – 332.
- Greenspoon, P. J., & Saklofske, D. H. (2001). Toward an integration of subjective well-being and psychopathology. *Social Indicators Research*, 54, 81 – 108.
- Huppert, F. A., & So, T. T. C. (2013). Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. *Social Indicators Research*, 110, 837 – 861.
- Jones, C., N., You, S. & Furlong, M.J. (2012). A Preliminary Examination of Covitality as Integrated Well-Being in College Students. *Social Indicators Research*. 111(2)
- Jose, P. E., Ryan, N., & Pryor J. (2012): Does Social Connectedness Promote a Greater Sense of Well-Being in Adolescence Over Time? *Journal of Research on Adolescence* 22 (2), 235 – 251.
- Kashdan, T. B. (2004). The assessment of subjective well-being (issues raised by the Oxford Happiness Questionnaire). *Personality and Individual Differences*, 36, 1225 – 1232.
- Kashdan, T. B., Biswas-Diener, R., & King, L. A. (2008). Reconsidering happiness: The costs of distinguishing between hedonics and eudaimonia. *Journal of Positive Psychology*, 3, 219 – 233.
- Kern, M. L., Benson, L., Steinberg, E. A., & Steinberg, L. (2016). The EPOCH Measure of Adolescent Well-Being. *Psychological Assessment*, 28 (5), 586 – 597.
- Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A. & White, M. A. (2015). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The Journal of Positive Psychology*, 10 (3), 262 – 271.
- Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43 (2), 207.
- Keyes, C. L. M. (2005). Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73, 539 – 548.
- Keyes, C. (2006). Mental health in adolescence: Is America's youth flourishing? *American Journal of Orthopsychiatry*, 76, 395 – 402.
- Leffert, N., Benson, P. L., Scales, P. C., Sharma, A. R., Drake, D. R., & Blyth, D. A. (1998). Developmental assets: Measurement and prediction of risk behaviors among adolescents. *Applied Developmental Science*, 2, 209 – 230.
- Lerner, R. M., Almerigi, J. B., Theokas, C., & Lerner, J. V. (2005). Positive Youth Development: A view of the issues. *Journal of Early Adolescence*, 25 (1), 10 – 16.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., von Eye, A. (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H Study of positive youth development. *Journal of Early Adolescence*, 25, 17 – 71.

- Lerner, R. M., & Steinberg, L. (2004). *Handbook of adolescent psychology* (2nd ed.). Hoboken, NJ: Wiley.
- Linton, M-J., Dieppe, P., & Medina-Lara, A. (2016). Review of 99 self-report measures for assessing well-being in adults: *Exploring dimensions of well-being and developments over time*. *MJ Open* 6 (7):e010641.
- Lyons, M. D., Huebner, E. S., & Hiils, K. J. (2013). The Dual-Factor Model of Mental Health: A Short-Term Longitudinal Study of School-Related Outcomes. *Social Indicators Research*, 114, 549 – 565.
- Lyubomirsky, S., & Lepper, H. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 46, 137 – 155.
- Mareš, J. (2008). Nová taxonomie kladných stránek člověka – inspirace pro pedagogiku a pedagogickou psychologii. *Pedagogika*, LVIII, 4 – 20.
- McCullough, M. E., Emmons, R. A., & Tsang, J-A. (2002). The Grateful Disposition: A Conceptual and Empirical Topography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 1, 112 – 127.
- Myers, D. G. (2000). Hope and happiness. In Gillham, J. (Ed.), *Dimensions of optimism and hope*. Radnor, PA: Templeton Foundation Press.
- Ostazeski, K., & Zimmerman, M. A. (2006). The effects of cumulative risks and promotive factors on urban adolescent alcohol and other drug use: a longitudinal study of resiliency. *American Journal of Community Psychology*, 38 (3-4), 237 – 49.
- Park, N., & Peterson, C. (2006). Moral competence and character strengths among adolescents: The development and validation of the values in action inventory of strengths for youth. *Journal of Adolescence*, 29, 891 – 909.
- Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004a). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23, 603 – 619.
- Pennell, C., Boman, P., & Mergler, A. G. (2015). Covitality constructs as predictors of psychological well-being and depression for secondary school students'. *Contemporary School Psychology*, 19 (4), 276 – 285.
- Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. New York, NY: Oxford University Press.
- Peterson, C. (2013) *The Strengths Revolution: A Positive Psychology Perspective*, 21 (4.).
- Renshaw, T. L., Furlong, M. J., Dowdy, E., Rebelez, J., Smith, D. C., & O'Malley, M. D., et al. (2014). Covitality: a synergistic conceptualization of adolescents' mental health. In M. J. Furlong, R. Gilman, & E. S. Huebner (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (2nd ed., pp. 12 – 32). New York, NY: Routledge.
- Ruch, W., Weber, M., Park, N., & Peterson, C. (2014). Character strengths in children and adolescents: Reliability and initial validity of the German Values in Action Inventory of Strengths for Youth (German VIA-Youth). *European Journal of Psychological Assessment*, 30, 57 – 64.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000): The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227 – 268.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069.
- Scales, P. C. (2011). Youth developmental assets in global perspective: Results from international adaptations of the Developmental Assets Profile. *Child Indicators Research*, 4, 619 – 645. Advance online publication.
- Scales, P. C., & Leffert, N. (2004). *Developmental assets: A synthesis of the scientific research on adolescent development* (2nd ed.). Minneapolis: Search Institute.
- Scales, P. C., Benson, P. L., Leffert, N., & Blyth, D. A. (2000). Contribution of developmental assets to the prediction of thriving among adolescents. *Applied Developmental Science*, 4, 27 – 46.
- Scales, P. C., Benson, P. L., Roehlkepartain, E. C., Sempa, A., & Van Dulmen, M. (2006). The role of developmental assets in predicting academic achievement: a longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 29, 691 – 708.
- Scales, P. C., Roehlkepartain, E., C. & Fraher, K. (2012). Do Developmental Assets Make a Difference in Majority-World Contexts? *A Preliminary Study of the Relationships Between Developmental Assets and Selected International Development Priorities*. Minneapolis: Search Institute .

- Seligman, M. (2014). *Vzkvétání. Nové poznatky o podstatě štěstí a duševní pohody*. Praha, Jan Melvil Publishing.
- Seligman, M. (2003). *Opravdové štěstí*. Praha, Ikar.
- Shochet, I. M., Dadds, M. R., Ham, D., & Montague, R. (2006). School Connectedness in an Underemphasized Parameter in Adolescent Mental Health: Results of a Community Prediction Study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35, 170 – 179.
- Snyder, C. R., Irving, L., & Anderson, J. R. (1991). Hope and Health: Measuring the will and the ways. In C. R. Snyder & D.R. Forsyth (Eds.) *Handbook of social and clinical psychology: The health perspective* (pp. 285 – 305). Elmsford, New York: Pergamon Press.
- Snyder, F. J., & Flay, B. R. (2012). Positive youth development. In P. Brown, M. W. Corrigan & A. Higgins-D'Alessandro (Eds.), *Handbook of Prosocial Education* (pp. 415 – 443). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishing Group.
- Suldo, S. M. & Shaffer, E. J. (2008). Looking beyond psychopathology: The dual-factor model of mental health in youth. *School Psychology Review*, 37, 52 – 68.
- Suldo, S. M., Thalji, A., & Ferron, J. (2011). Longitudinal academic outcomes predicted by early adolescents' subjective well-being, psychopathology, and mental health Status yielded from a dual factor model. *Journal of Positive Psychology*, 6 (1), 17 – 30.
- Thalji, A. L. (2012). *A Dual-Factor Model of Mental Health in High School Students: Group Characteristics and Social Functioning*. Dissertation thesis. University of South Florida.
- Van Eeden, C., Wissing, M. P., Dreyer, J., Park, N., & Peterson, C. (2008). Validation of the Values in Action Inventory of Strengths for Youth (VIA-Youth) among South African learners. *Journal of Psychology in Africa*, 18, 145 – 156.
- Weiss, A., King, J. E., & Perkins, L. (2006). Personality and subjective well-being in orangutans (*Pongo pygmaeus* and *Pongo abelii*). *Journal of Personality and Social Psychology*, 90 (3), 501 – 511.
- You, S., Furlong, M. J., Felix, E., & O'Malley, M. D. (2015). Validation of the Social and Emotional Health Survey for five sociocultural groups: Multigroup invariance and latent mean analyses. *Psychology in the Schools*.
- You, S., Furlong, M. J., Dowdy, E., Renshaw, T. L., Smith, D. C., & O'Malley, M. D. (2014). Further Validation of the Social and Emotional Health Survey for High School Students. *Applied Research Quality Life*, 9, 997 – 1015
- Zeman, J., Shipman, K. & Suveg, C. (2002). Anger and sadness regulation: predictions to internalizing and externalizing symptoms in children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31 (3), 393 – 8.





### 3 SEBAPONÍMANIE

Sebaponímanie predstavuje centrálnu, koordinujúcu jednotu, ktorá je spojená s kogníciami, emóciami, motiváciou, sebareguláciou a interpersonálnym správaním jednotlivca (Rhodewalt, 2008). Sebaponímanie ovplyvňuje každý aspekt nášho života a hoci nie je ani viditeľné, ani hmatateľné, je jednou z najväčších síl, ktorými človek disponuje. Self-koncept predstavuje jeden z hlavných predpokladov optimálneho fungovania, pretože sa spája s úspešnosťou a schopnosťou vyrovnávať sa so životnými ťažkosťami (Blatný, 2001). V predkladanej monografii sa tak zameriavame na percepciu vlastného Ja ako jedného z najdôležitejších individuálnych – kognitívnych faktorov podmieňujúcich prosperovanie u dospelých.

Nakoľko je koncept „Ja“ v psychológii chápaný veľmi nejednoznačne a v literatúre sa môžeme stretnúť s množstvom konštruktov, ktoré vyjadrujú rôzne aspekty vedomia Ja, s rozmanitými definíciami týchto konštruktov ako aj s najrôznejšími prekladmi anglických ekvivalentov, v úvodných podkapitolách sa zameriavame na bližšie opísanie a konceptualizovanie uvedených pojmov a predstavenie teoretickej koncepcie sebaponímania, z ktorej v predkladanej monografii vychádzame. V druhej podkapitole sa zameriavame na sebaponímanie z vývinového hľadiska. V rámci ďalších podkapitol sme sa pokúsili o analýzu a následnú syntézu empirických zistení týkajúcich sa významu sebaponímania v súvislosti s vývinom adolescentov v sociálnej, emočnej a kognitívnej oblasti.

#### 3.1 Definícia sebaponímania

Výrazy s predponou „seba“, „self“ patria v posledných desaťročiach k frekventovaným pojmom psychológie, ktorým sa venuje pozornosť teoreticky aj výskumne. Pojem self je prekladaný najčastejšie ako vedomie seba, je súhrnom predstáv a hodnotiacich súdov, ktoré má človek o sebe (Blatný & Plháková, 2003) a je definovaný ako organizujúci, dynamický, motivačný systém, centrum osobnosti. Podľa Výrosta a Slaměníka (2008) sa v bežnej ľudskej skúsenosti sebapoňatie reprezentuje ako mnohovrstvový a komplexný fenomén, ktorý málokedy rešpektuje logické triedenie. Termín self – seba je chápaný a vysvetľovaný rôzne. Anglické self, self concept sú používané aj v našej odbornej literatúre v originálnom znení, alebo prekladané ako Ja, ego, jástvo, sebapoňatie, sebaponímanie, self koncept, self systém.

Self koncept alebo self systém (v našom preklade a v našej práci sebaponímanie, sebapoňatie) považujeme za všeobecný termín, ktorý sa používa na označenie toho, ako jednotlivec myslí alebo vníma seba samého. Sebaponímanie zahŕňa všetky aspekty obsahu sebareflexie. Pojmy self koncept, self systém a sebaponímanie používame v našom texte ako synonymá.

Spojením self s ďalšími výrazmi sa dostávame k viacerým termínom a konceptom, ktoré nie sú jednotne vnímané a vzťahy medzi nimi navzájom nie sú jasne vymedzené, napr. sebaobraz (self image), sebahodnota (self worth), hodnotenie seba samého (self-evaluation), sebaúcta (self-esteem), vedomie vlastnej účinnosti (self-efficacy), sebauvedomovanie (self-consciousness), jasnosť sebapoňatia (self-clarity); (Crocker & Wolfe, 2001; Brown, Dutton, & Cook, 2001; Výrost & Slaměník, 2008; Brown & Marshall, 2006). Niektorí autori považujú uvedené pojmy za synonymné, iní ich chápu ako samostatné koncepty. Napr. Heatherton a Wyland (2003) diferencujú medzi pojmi sebahodnotenie a sebaponímanie. Sebaponímanie považujú za všeobecnejší konštrukt, zahŕňajúci súbor kognitívnych presvedčení, ktoré ľudia majú o sebe. Pod kognitívne presvedčenia zaraďujú napr. meno, rasu, hodnotový systém, celkový vzhlad a iné. Sebahodnotenie na rozdiel od

sebapónímania je podľa uvedených autorov založené na emocionálnej zložke osobnosti a zahŕňa afektívne reakcie na uvažovanie, hodnotenie seba samého, ale aj skúsenosti a afektívne reakcie na iných ľuďoch. Podľa iných autorov, (napr. Blatný & Plháková, 2003; Blatný, 2001; Blatný & Osecká, 1994) sebapónímanie vypovedá o súhrne predstáv jednotlivca o samom sebe, vrátane vzťahu k sebe, ktorý je charakterizovaný afektívnym prežívaním.

V súčasnosti sa termín sebapónímanie (sebasystém, self-system) používa k súhrnnému označeniu všetkých aspektov obsahu vedomia seba a je vnímaný ako multidimenzionálny konštrukt. Sebapónímanie je zložené z relatívne trvalého sebahodnotenia, resp. posúdenia seba a zahŕňa vlastnosti osobnosti, poznanie vlastných zručností a schopností, fyzických atribútov, prácu, záujmy. Self koncept je vyjadrením komplexného, organizovaného a dynamického systému názorov a postojov, ktoré každá osoba považuje za pravdivé o sebe a úzko súvisí so spôsobmi, ktorými sa naučila vidieť seba a svoje vzťahy s ostatnými (Baby, 2012). Podľa Blatného, Oseckej a Maceka (1993) self koncept vyjadruje mentálne reprezentácie seba, ktoré sú uložené v pamäti človeka, ako kognitívnu štruktúru, utvárajúcu sa v interakcii jednotlivca s prostredím. Vplyv prostredia na utváranie self konceptu zdôrazňujú napr. Shavelson, Hubner a Stanton (1976) a charakterizujú self koncept ako percepciu samého seba, ktorá sa utvára na základe skúsenosti s prostredím a formuje sa na základe posilnenia z prostredia, alebo od významných druhých. Práve interpersonálnym (sociálnym) a intrapersonálnym (individuálnym) aspektom self, ich vzájomným rozdielom a interakcii je v súčasnosti venovaná značná pozornosť. Markus a Wurf (1987) vymedzujú sebapónímanie ako organizované, dynamické a príčinné usporiadanie myšlienok, motívov a pocitov, ktoré vytvárajú skúsenosť jednotlivca so sebou samým. Podľa Eversona (1996, podľa Mucherah, 2010) self koncept zahŕňa postoje, pocity a poznatky o schopnostiach, zručnostiach, vzhľade a postavení jednotlivca v spoločnosti.

Ako naznačuje úvodná charakteristika pojmu self koncept, sebapónímanie je často považované za kognitívny alebo mysliaci aspekt self (Blatný & Plháková, 2003), zatiaľ čo sebahodnotenie sa používa na označenie afektívneho alebo emocionálneho aspektu self.

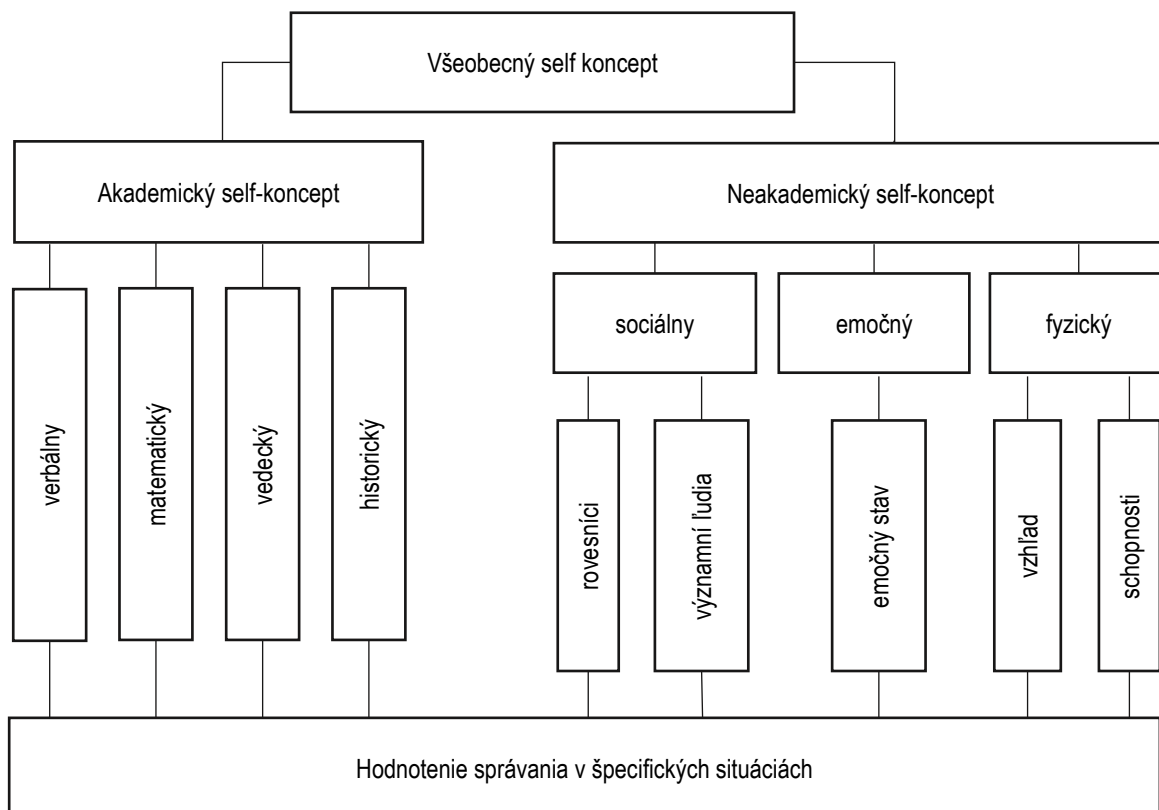
Z retrospektívneho i tradičného pohľadu sa nazerá na self koncept ako na jednodimenzionálny (unitárny) model. Podľa tohto modelu self koncept tvorí viacero navzájom sa prekrývajúcich, rovnako dôležitých oblastí, napr. fyzický vzhľad alebo školský výkon. Napr. aj staršie metodiky, ako napríklad Piers, Harris self-concept scale, (Piers & Haris 2002) sa opierali o operacionálne definovanie sebapónímania v zmysle celkového hodnotenia rôznych obsahov, ako sú kognitívne kompetencie, fyzické zručnosti, obľúbenosť a akceptácia rodičmi, morálka, osobnostné črty, fyzické charakteristiky a afektívne reakcie. Za sebapónímanie bola považovaná suma odpovedí na heterogénne položky v dotazníku (Babinčák, Mikulášková, & Kováčiková, 2012). Tiež podľa Rosenberga (1979, podľa Harter, 2012) je sebapónímanie jednodimenzionálny konštrukt. Ľudia sa hodnotia inak v rôznych oblastiach, avšak nie je možné jednotlivé oblasti presne diskriminovať.

V súčasnosti sa na self koncept nazerá ako na multidimenzionálny konštrukt (Kornilova, Kornilov, & Chumakova, 2009). Podľa multidimenzionálneho modelu zahŕňa self koncept niekoľko rôznych aspektov self (Ja) – školský, sociálny, emocionálny a fyzický self koncept, ktoré tvoria celkový, všeobecný self-koncept (Byrne & Shavelson, 1986; Marsh, 2005; Marsh, Byrne, & Shavelson, 1988, podľa Ireson & Hallam, 2009).

Aj ďalší autori, napr. Harterová (1999), Karteroliotis (2008) pokladajú sebapónímanie za multidimenzionálny, hierarchicky organizovaný a dynamický konštrukt a tento predpoklad stojí aj v pozadí teoretických východísk

metodiky, ktorú sme aplikovali v našom výskume. Vychádzame z multidenzionálneho konštruktu Harterovej (2012), podľa ktorej sebaaponímanie je určené rôznymi oblasťami života a uvedená autorka ich vymedzuje ôsmymi oblasťami: školská kompetencia, sociálna kompetencia, pohybová kompetencia, fyzický vzhľad, pracovná kompetencia, romantická – ľúbostná kompetencia, kompetencia vhodného správania sa, blízke priateľstvá a celkové sebaaponímanie.

Podľa multidenzionálneho modelu sa jednotlivci necítia rovnako kompetentní v každej oblasti svojho života, ale zatiaľ čo v niektorých oblastiach sa môžu cítiť vysoko kompetentní, napr. školská kompetencia, sociálna kompetencia, v iných, napr. športová kompetencia, fyzický vzhľad, môžu pociťovať nedostatky (Harterová, 1999). Jednotlivé dimenzie sebaaponímania môžu vytvoriť plastickejší obraz o reflexii self a možnosť interpretovať odlišnosti v individuálnych skóre jednotlivca. Posun k multidenzionálnej koncepcii sebaaponímania nevyklučuje existenciu všeobecnejších úrovni hodnotenia self (Konečná, Portešová, Budíková, & Koutková, 2007). Deti približne od ôsmich rokov sú schopné vytvárať nielen úsudky o svojej kompetencii v jednotlivých oblastiach, ale sú schopné aj celkového sebahodnotenia, mimo alebo nad tieto špecifické úsudky. Uvedený predpoklad zvyrazňuje hierarchickú podstatu sebahodnotiacich procesov. Celkové sebahodnotenie je nadradený konštrukt a úsudky o kompetencii reprezentujú jeden z typov hodnotiacich dimenzií nižšieho rádu (Babinčák, Mikulášková, & Kováčiková, 2012).



Obrázok 2 Štrukturovaný model self-konceptu

## Štruktúra sebaaponímania

Ako sme uviedli, v súčasnosti sa termín sebaaponímanie (self-koncept, sebasystém, self-systém) používa k súhrnnému označeniu všetkých aspektov obsahu sebareflexie a možno v ňom vymedziť tri zložky: kognitívnu (poznávanie), afektívnu (prežívanie) a behaviorálnu (správanie). Poznávacia (kognitívna zložka) je vyjadrením obrazu seba alebo self konceptu a dotýka sa obsahu a štruktúry sebaaponímania: je to súčet všetkých poznatkov o sebe a je určitým spôsobom kognitívne organizovaná. Kognitívnej zložke pridáva citové zafarbenie emočná zložka (afektívna), ktorá reprezentuje vzťah k sebe samému a je vyjadrená napr. pojmi sebahodnotenie, sebaúcta, sebavedomie. Oba aspekty Ja sa prejavujú v konatívnej zložke, ktorá predstavuje sebareguláciu (Blatný & Plhákova, 2003). Podobne Mann, Hosman, Schaalma a De Vriese (2004) vymedzujú sebaaponímanie tromi oblasťami – kognitívna (seba pojem), afektívna (sebaúcta) a behaviorálna (sebaúčinnosť).

Shavelson, Hubner a Stanton (1976) sú autormi hierarchicky štruktúrovaného modelu self konceptu (viď obrázok 2). Tvorí ho všeobecný self koncept, ktorý sa ďalej delí na akademický a neakademický. Akademický self koncept člení autori na self koncept vo všeobecných školských predmetoch a neakademický na fyzický, sociálny a emocionálny self koncept. Sociálny self koncept je tvorený vrstovníkmi a významnými druhými, emocionálny self koncept sa skladá z jednotlivých emočných stavov. Fyzický self koncept je tvorený self konceptom týkajúcim sa fyzických schopností a fyzického vzhľadu. Jednotlivé podoblasti self konceptu možno deliť ďalej na špecifickejšie komponenty. Uvedené chápanie jeho štruktúry malo významný vplyv na následný výskum v oblasti self konceptu.

### **3.2 Sebaaponímanie v kontexte ontogenézy**

Mať pocit sebavedomia je jedna zo základných ľudských potrieb. S ňou je spojená potreba byť uznávaný, prijímaný, rešpektovaný, ctený druhými, čo posilňuje naše sebaaponímanie. Pocit seba samého nie je zviazaný s konkrétnym vekom. Prvotné informácie o sebe sú získavané predovšetkým od rodičov. Existuje spojitosť medzi emočným prijatím dieťaťa dospelými, vnímaním schopností detí rodičmi a detským vnímaním seba. Od raného detstva získavajú a organizujú deti informácie o sebe opakovanými vnímanými zážitkami a skúsenosťami, najmä s významnými osobami, ktoré im umožňujú porozumieť vzťahu medzi sebou a okolitým svetom. V ranom detstve je detské sebaaponímanie menej diferencované a je zamerané na konkrétne charakteristiky, ako sú fyzické vlastnosti, zručnosti, vlastníctvo hračiek, vecí. Chýbajúca schopnosť abstrakcie v tomto období však neumožňuje integrované sebaaponímanie. Predstava o sebe sa v detstve utvára na základe skúseností, v ktorých prevažujú interakcie s dospelými. Informácie o sebe sú úzko späté s procesom socializácie, teda spôsobom, akým sociálne prostredie, rodičia, kamaráti, neskôr učitelia, blízki ľudia zaobchádzajú a komunikujú s jednotlivcom, ale aj s informáciami, ktoré sa viažu ku kultúre, etniku, náboženstvu. Tento vývinový proces je priamym dôsledkom rozvíjajúcich sa kognitívnych schopností detí a ich vzťahov s rodinou a rovesníkmi. Postupne, prechádzajúc mladším školským vekom a adolescenciou, keď sa dieťa viac angažuje v sociálnom prostredí, ktoré sprostredkúva porovnávanie s ostatnými, a jasnejšie vníma aj svoje fyzické i psychické charakteristiky, sa self koncept stáva integrovanejším a diferencovanejším.

Adolescencia je obdobím nielen nápadných fyzických zmien, ale aj pokračujúceho emočného, sociálneho a kognitívneho vývinu. Adolescencia je obdobím hľadania, vnútorných pochybností, zmätkov, neurčitej túžby. Cez vonkajšie i vnútorné rozpory sa osobnosť formuje, rastie, utvára. Primárnou vývinovou úlohou obdobia adolescencie je vytváranie a upevňovanie identity, ktorá umožní odpúťanie sa od rodičov a dosiahnutie miery autonómie umožňujúcej samostatné fungovanie vo svete dospelých. Langmeier a Krejčířová (2006) uvádzajú

stabilizáciu sebaoponovania a nárast sebahodnotenia okolo 15 – 16 roku života, novšie výskumy neskôr. Podľa uvedených autorov dosiahnutie psychickej diferenciacie a psychickej nezávislosti súvisí u adolescentov s istým typom pripútania v detstve a v priebehu detstva na ňom vybudovanom koherentnom a dobre integrovanom všeobecnejšom koncepte emočných vzťahov.

V období adolescencie sa self koncept formuje najmä prostredníctvom interpersonálnych vzťahov a interakcií, ale aj predstáv o svojom vzhľade, svojich schopnostiach a možnostiach (Kováčová & Sarmány-Schuller, 2006). Dospievanie je charakteristické vyspelejším utváraním osobnej identity, snahou o integráciu jej zložiek, objavením nových kompetencií a rolí. Prichádza hlbšiemu pocitu vlastnej totožnosti ako v predchádzajúcom vývinovom období (dospievajúci sa intenzívnejšie venuje introspekcii a sebareflexii). Utváranie a formovanie vzťahu k okolitému svetu i k sebe je vyjadrované určitým svetonázorom a životným štýlom mladého človeka. Jednou z jeho hlavných otázok je otázka o zmysle svojho života a života vôbec. Prehlbujúce sa sebaopoznanie, precitlivosť i konfliktnosť môže negatívne ovplyvňovať zvýšená emočná nevyrovnanosť a sebakritickosť. Adolescent sa začína viac spoliehať na názory a vnímanie svojich rovesníkov, ktoré sa stávajú významnou súčasťou a zdrojmi informácií v živote (Du Plessis, 2005). Dôležitú úlohu hrá v tomto období skupinová identita, ktorá ponúka určitú istotu, možnosť vymedziť sa voči niekomu alebo niečomu a tým preklenúť obdobie neistej a nerozhodnej osobnej identity. Sebaoponovanie nezávislé od skupiny si človek dokáže vytvoriť neskôr, po nadobudnutí určitých životných skúseností. V adolescencii sa stretávame so všetkými stavmi identity (Thorová, 2015). Adolescent môže prijať identitu svojich rodičov, byť vo svojich názoroch nestály a nevyhraný (difúzna forma identity), trápiť sa pochybnosťami a pociťovať úzkosť (forma moratória) alebo mať otázku identity, prejdúc niektorými alebo všetkými fázami, vyriešenú (dosiahnutá identita). Dôležitú súčasť sebaoponovania predstavuje v období adolescencie sebaúcta, pre rozvoj ktorej sú dôležité najmä názory vzťahovo dôležitých osôb. Na konečnú formu sebaobrazu majú vplyv kompetencie a dobrý výkon, rovnako ako hodnotenie druhých, pre mladého človeka zvlášť významných ľudí.

Možno zhrnúť, že rozvoj sebaoponovania v adolescencii je ovplyvňovaný zvonka i zvnútra. Z vonkajších činiteľov považujeme za významné: emočné prijatie vzťahovo blízkymi osobami, hodnotenie výkonu ľuďmi významnými pre adolescenta, najmä autoritami a konfrontácia so spoločenskými a kultúrnymi normami. Medzi vnútorné faktory ovplyvňujúce sebaoponovanie možno zaradiť temperament, typ emočného prežívania, schopnosť sebareflexie a sociálnu kompetenciu (Thorová, 2015).

Sebaoponovanie nie je viazané len na súčasnosť, rozvíja sa v priebehu celého života, zahŕňa minulosť i budúce Ja, ktoré tvoria predstavy jednotlivca o tom, čím by chcel a mohol sa stať.

### **3.3 Sebaoponovanie a jeho vzťah k rôznym oblastiam života adolescentov**

Self-koncept je dôležitý psychologický faktor, ktorý prispieva k zdraviu a kvalite života a je kľúčový pre duševné a sociálne prosperovanie. Ovpľyňuje túžby, osobné ciele a interakciu s ostatnými. Názory a hodnotenia, ktoré ľudia majú o sebe, určujú, kto sú, čo môžu robiť a čím sa môžu stať (Burns, 1982). Sebaúctu ako hodnotiacu a afektívnu dimenziu self konceptu považuje Harterová (1999) za rovnocennú so sebadôverou a sebahodnotením. Sebaúcta poukazuje na globálne posúdenie pozitívnej alebo negatívnej hodnoty človeka na základe výsledkov, ktoré jednotlivec dostáva v rôznych rolách a oblastiach života. Pozitívne sebaoponovanie je základným prvkom duševného zdravia a zároveň aj ochranným faktorom, ktorý prispieva k lepšiemu zdraviu a

pozitívnemu sociálnemu správaniu prostredníctvom svojej úlohy ako nárazníka proti negatívnym vplyvom. S pozitívnym self konceptom adolescenta sa spája podpora, bezpečné pripútanie a vrúčne vzťahy s rodičmi, rovnako ako podpora a pozitívne vzťahy s rovesníkmi a spolužiakmi v triede (Nishikawa, 2009; Sarková & Bačíkova-Sliešková, Madarasová-Gecková a kol. (2014). Balážová a Popelková (2017) zistili silnejšie korelácie medzi kvalitou vzťahov a jednotlivými dimenziami self konceptu u dospievajúcich chlapcov v porovnaní s dievčatami.

Negatívne sebaponímanie a nestabilná sebaúcta môžu zohrávať významnú úlohu pri rozvoji niektorých duševných porúch a sociálnych problémov, ako je depresia, mentálna anorexia, bulímia, úzkosť, násilie, zneužívanie návykových látok a rizikové správanie (Baby, 2012). Pisecco, Huzinec a Curtis (2001) uvádzajú, že negatívny self koncept, konkrétne vo vzťahu k akademickým výkonom, priamo prispieva k rozvoju rušivého, antisociálneho správania v adolescencii. Self koncept je tiež významným prediktorom životnej spokojnosti u detí s ADHD (Miranda, Berenguer, Roselló et al., 2017). Podľa autorov študenti s ADHD majú nižšiu úroveň self konceptu a sebaúcty, ako tí bez diagnózy ADHD. Pozitívne sebaponímanie je základným prvkom duševného zdravia a zároveň aj ochranným faktorom, ktorý prispieva k lepšiemu zdraviu a pozitívnemu sociálnemu správaniu prostredníctvom svojej úlohy ako nárazníka proti vplyvu negatívnych vplyvov (Baby, 2012). Sebaponímanie predstavuje významný mediačný faktor, sprostredkujúci dosiahnutie žiaducich psychologických, behaviorálnych aj edukačných výsledkov, ktoré sú základom ľudského potenciálu (Craven & Marsh, 2008).

Výskumné zistenia poukazujú aj na rôzne prepojenia celkového sebaponímania a jeho jednotlivých zložiek vo vzťahu k subjektívnej pohode adolescentov. Celková úroveň sebakonceptu je asociovaná so šťastím, zaujatím (Chui & Wong, 2016) a so životnou spokojnosťou (Danielsen, Samdal, Hetland, & Wold 2009); školská kompetencia s vytrvalosťou, optimizmom, šťastím a zaujatím (Chui & Wong, 2016); sociálna kompetencia s celkovou životnou spokojnosťou a pozitívnymi vzťahmi s druhými (Danielsen et al. 2009). Ďalším oblastiam sebaponímania vo vzťahu s pozitívnym fungovaním adolescentov nie je venovaná dostatočná pozornosť (Balážová & Popelková, 2017).

## LITERATÚRA

- Babinčák, P., Mikulášková, G., & Kovalčíková I. (2012). Reliabilita, faktorová štruktúra a konštruktová validita Hartrovej metodiky Self-Perception Profile for Children. *Československá psychologie*, 56 (5), 448 – 462.
- Baby, S.(2012). Development of Self-concept and Health. *Social Science International*, 28, (2), 253 – 263.[online]. [citované dňa 2018-09-22]. Dostupné na: <https://www.google.com/search>.
- Balážová, M., & Popelková, M. (2017). Self koncept a kvalita interpersonálnych vzťahov adolescenta. In *Osobnosť v kontexte kognícií, emocionality a motivácií*. Zborník z 6. medzinárodnej konferencie. Bratislava: UK.
- Blatný, M., & Plháková, A. (2003). *Temperament, inteligencia, sebezpojetí: nové pohľady na tradičné tématá psychologického výzkumu*. Brno: Psychologický ústav Akadémie vied ČR, 150 s.
- Blatný, M., & Osecká, L. (1994). Rosenbergova škála sebehodnocení: Štruktúra globálneho vzťahu k sobe. *Československá psychologie*, 38 (6), 481 – 484.
- Blatný, M., Osecká, L., & Macek, P. (1993). Sebezpojetí v súčasnej kognitívnej a sociálnej psychológii. *Československá psychologie*, 36 (6), 444 – 454.
- Blatný, M. (2001). *Sebezpojetí v osobnostním kontextu*. Brno: Masarykova Univerzita.
- Blatný, M. a kol. (2017). *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada.
- Brown, D. J., Dutton, A. K., & Cook, E.K. (2001). From the top down: Self-esteem and self-evaluation. *Cognition and Emotion*, 15 (5), 615 – 631.
- Brown, D. J., & Marshall, A. A. (2006). The three faces of self-esteem. In M. Kernis (Ed.), *Self-esteem: Issues and answers*, 4 – 9. New York: Psychology Press. [online]. [citované dňa 2018-09-22]. Dostupné na: <http://faculty.washington.edu/jdb/448/448articles/kernis.pdf> .
- Burns. R. B. (1982). *Self-Concept Development and Education*. Holt, Rinehart and Winston, 441 s.
- Craven, R. G., & Marsh, H. W. (2008). The centrality of the self-concept construct for psychological wellbeing and unlocking human potential: Implications for child and educational psychologists. *Educational & Child Psychology*, 25 (2), 104 – 118.
- Crocker, J., & Wolfe, C. T. (2001). Contingencies of self-worth. *Psychological Review*, 108, 593 – 623.
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). School-Related Social Support and Students' Perceived Life Satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 102 (4), 303 – 318.
- Du Plessis, A.B. (2005). *The Academic Self-Concept of Learners with Hearing Impairment in Two South African Public School Contexts: Special and Full-Service Inclusion Schools*. Pretoria: University of Pretoria.
- Chui, W.H., & Wong, H.Y. (2016). Gender Differences in Happiness and Life Satisfaction Among Adolescents in Hong Kong: Relationships and Self-Concept. *Social Indicators Research*, 125, 1035 – 1051.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Harter, S. (2012). *Self-Perception Profile for Adolescents: Manual and Questionnaires*. Denver: Department of Psychology, University of Denver.
- Heatherton, T. F., & Wyland, C.L. (2003). Assessing self-esteem. In Lopez, S. J., & Synder, C. R. (Eds.), *Positive Psychology Assessment*, 219 – 233. Washington DC: American Psychological Association. [online]. [citované dňa 2018-09-22]. Dostupné na: [http://www.dartmouth.edu/~thlab/pubs/03\\_Heatherton\\_Wyland\\_APP\\_ch.pdf](http://www.dartmouth.edu/~thlab/pubs/03_Heatherton_Wyland_APP_ch.pdf).
- Ireson, J., & Hallam, S. (2009). Academic self-concepts in adolescence: Relations with achievement and ability grouping in schools. *Learning and Instruction*, 19 (3), 201 – 213.
- Karteroliotis, K. (2008). Validation of the Physical Self-Perception Profile among College Students. *Journal of Education and Human Development*, 2 (1).
- Konečná, V., Portešová, Š., Budíková, M., & Koutková, H. (2007). Sebezpojetí rozumově nadaných dětí. *Československá psychologie*, 51 (2), 105 – 116.



- Kornilova, T. V., Kornilov, S. A., & Chumakova, M. A. (2009). Subjective evaluations of intelligence and academic self-concept predict academic achievement: Evidence from a selective student population. *Learning & Individual Differences, 19* (4), 596 – 608.
- Kováčová, E., & Sarmány-Schuller, I. (2006). Self-efficacy and its relation to selected factors of achievement motivation in adolescent boys and girls. *Studia psychologica, 48* (2), 183 – 195.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Mann, M., Hosman, C. M. H., Schaalma, H. P., & De Vries, N. K. (2004). Self-esteem in broad-spectrum approach for mental health promotion. *Health Education Research, 19* (4), 357 – 372.
- Markus, H., & Wurf, E. (1987). The Dynamic Self-Concept: A Social Psychological Perspective. *Annual Review of Psychology, 38*, 299 – 337.
- Miranda, A., Berenguer, C., Roselló, B., Baixauli, I., & Colomer, C. (2017). Social Cognition in Children with High-Functioning Autism Spectrum Disorder and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. Associations with Executive Functions. [online]. [citované dňa 2018-09-22]. Dostupné na: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.01035>.
- Nishikawa, S. (2009). *Japanese Adolescents' Self-Concept and Wellbeing in comparison with other countries*. Department of Clinical Sciences Divisions of Psychiatry and Child and Adolescent Psychiatry, Umeå: Umeå University.
- Mucherah, W. , Dixona, F., Hartleyb, & Hardina, T. (2010). Perceptions of self-concept and actual academic performance in Math and English among High School Students in Kenya. *Educational Research, 1* (8), 263 – 275.
- Piers, E. V., & Herzberg, D. S. (2002). *Piers-Harris Children's Self Concept Scale* (2nd ed.) Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Pisecco, S. Huzinec C, & Curtis D. (2001). The effect of child characteristics on teachers' acceptability of classroom-based behavioral strategies and psychostimulant medication for the treatment of ADHD. *Journal of Clinical Child Psychology, 30* (3), 413 – 421.
- Rhodewalt, F. (2008). *Personality and social behavior*. New York, Psychology press.
- 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.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research, 26* (3), 407 – 441.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.
- Výrost, J., & Slaměník, I., (2008). *Sociální psychologie*. Praha: Grada, 2008.



## 4 SOCIÁLNE VZŤAHY V ŠKOLE

Škola je integrovaná súčasť spoločnosti, zabezpečujúca inštitucionalizovanú formu výchovy a vzdelávania. Poslaním školy je odovzdať ďalšej generácii hodnoty dôležité pre danú spoločnosť; pripraviť mladú generáciu na meniace sa požiadavky trhu práce; pripraviť ďalšie generácie na riešenie globálnych problémov ľudstva, život v informačnej spoločnosti. Ako inštitúcia je škola ovplyvňovaná a previazaná so školskou politikou vlády, meniacou sa školskou legislatívou, kultúrnymi tradíciami krajiny, prostredím a ďalšími činiteľmi, napr. špecifikami daného regiónu. Fungovanie školy v značnej miere ovplyvňujú vnútorné procesy prebiehajúce na samotnej škole a sociálne prostredie, čo je vyjadrené aj v jednej z funkcií, ktoré škola naplňa.

Škola ako spoločenská inštitúcia zabezpečuje viacero pedagogických i nepedagogických funkcií. Podľa Obdržáleka (2002) sú to: personalizačná funkcia školy; kvalifikačná funkcia školy; akulturačná funkcia školy; diferenciatná a selektívna funkcia školy; socializačná funkcia školy. Predmetom nášho záujmu je oblasť, obsahovo vyjadrená socializačnou funkciou školy a školskej triedy. Sociálne vzťahy totiž predstavujú základ vzdelávacieho procesu. V škole sa dieťa stretáva nielen s rovesníkmi, ale aj s učiteľmi a vychovávateľmi, učí sa spolunažívať i porovnávať sa s ostatnými, zvládať nároky, ktoré škola prináša. Proces výchovy a vzdelávania pomáha dieťaťu orientovať sa a žiť v spoločenstve školy, usmerňovať svoje správanie v rámci špecifických rolí, do ktorých sa dostáva. Škola predstavuje akýsi model fungovania spoločnosti, širšieho sociálneho prostredia a jeho organizovaných skupín.

Pevnosť a kvalita vzťahov, ktoré si dospievajúci v priebehu štúdia vytvorí nielen ku škole, ale aj k spolužiakom či učiteľom výrazne ovplyvňuje nielen jeho prospech (Demant & Houtte, 2011), ale aj well-being (Jose, Ryan, & Pryor, 2012), sebaúctu či rezilienciu (Law, Cuskelly, & Carrol, 2013), a zvyšuje jeho úspech v ďalšom vzdelávaní a zamestnaní (Chapman et al., 2014).

V predkladanej monografii sa zameriavame na sociálne vzťahy v škole prostredníctvom konceptov príslušnosti ku škole, sociálnej opory od významných ľudí a triednej klímy, ktorým sa venujeme v samostatných kapitolách.

## 4.1 Prináležitosť ku škole

Školská prináležitosť sa považuje za živý faktor v sociálno-osobnostnom vývine a akademickom úspechu žiaka, rovnako tiež ako protektívny faktor voči nedostatočnému prospievaniu, odcudzeniu či úniku zo školy (Zimmer-Gembeck, Chipuer, Hanisch, Creed, & McGregor, 2006). Výsledky analýzy PISA 2012 preukázali, že pocit prináležitosť našich žiakov je piaty najnižší spomedzi krajín OECD. Pociť prináležitosť bol vyjadrený na základe výpovedí žiakov o ich pocitoch sociálnej interakcie, prepojenosti, šťastia a spokojnosti v škole. Každý človek potrebuje niekam patriť a žiaci, ktorí trávajú v škole väčšinu času, by chceli tiež cítiť, že tam patria, že sú školou prijímaní. Tento pocit je dôležitý obzvlášť pre žiakov počas dospievania, nakoľko pripútanie ku škole, či učiteľom, môže byť jedným zo zdrojov pre ich budúce skúsenosti.

Keďže pojem školská prináležitosť nie je jasne vymedzený a v literatúre sa zamieňa s pojmom školská angažovanosť, väzba ku škole, v úvodných podkapitolách sa zameriavame na bližšie opísanie a konceptualizovanie uvedených pojmov a opísanie nástrojov na jej meranie. V rámci ďalších podkapitol sme sa pokúsili o analýzu a následnú syntézu teoretických koncepcií a empirických zistení týkajúcich sa významu školskej prináležitosť v súvislosti s vývinom adolescentov v sociálnej, emočnej a kognitívnej oblasti.

### 4.1.1 Definícia školskej prináležitosť

#### Školská angažovanosť – väzba ku škole, vzťah ku škole

Aj napriek tomu, že v poslednej dobe vzrastá záujem o skúmanie školskej angažovanosti (väzby ku škole), autori nie sú jasní a zhodní v konceptualizácii tohto fenoménu (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Jimerson, Campos, & Grief, 2003). Niektorí autori chápu školskú angažovanosť ako spojenie a záväzok voči škole a motiváciu učiť sa a realizovať sa (Simons-Morton & Chen, 2009), iní ju chápu ako aktívnu angažovanosť, pevný záväzok a koncentrovanú pozornosť v porovnaní s apatiou a nedostatkom záujmu (Newman, Wehlage, & Lamborn, 1992); alebo ako centripetálnu skúsenosť študenta so školou (Veiga, 2012). Výskumníci v poslednej dobe používajú pojem „zapojenie alebo angažovanosť“ v zmysle toho, do akej miery sa študenti identifikujú a hodnotia výsledky vzdelávania a zúčastňujú sa na školských aj mimoškolských aktivitách. Na definovanie školskej angažovanosti sa využívajú viaceré termíny ako sú *school belongingness*, *school connectedness*, *school-relatedness*, *school attachment*, *school bonding*, *school engagement* či *school involvement*, ktoré sú uvádzané či už ako synonymické pojmy, alebo ako samostatné konštrukty, ktoré majú rôzne teoretické ukotvenie rovnako ako rôzne operacionálizácie.

Niektorí autori definujú školskú angažovanosť (*school engagement*) cez dvojdimenzionálny model, ktorý zahŕňa správanie (účasť, úsilie a pozitívne prejavy správania) a emócie (záujem, prináležitosť, hodnoty a pozitívne emócie) (Finn, 1989; Marks, 2000). Iní autori definujú angažovanosť cez trojdimenzionálny model, ktorý okrem správania a emócií zahŕňa tiež kognitívnu oblasť (sebaregulácia, záujem o učenie a používané stratégie) (e.g., Archaumbault, 2009; Fredricks et al., 2004; Jimerson et al., 2003; Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser, & Davis-Kean, 2006). Z uvedenej konceptualizácie vychádzajú tiež Fredricks, et al. (2004), pričom školskú angažovanosť definovali ako multidimenzionálny koncept, zahŕňajúci psychologický, akademický, kognitívny, emocionálny a behaviorálny aspekt (Appleton, Christenson, Kim, & Reschly, 2006; Appleton et al., 2008; Finn & Voelkl, 1993; Fredricks et al., 2004).

*Psychologické angažovanie* opisuje študentovu prináležitosť, identifikáciu so školou. *Akademické angažovanie* sa spája s vypracovaním úloh na čas, robením úloh či získaním kreditov/známok (Appleton et al., 2006, 2008). *Emočný komponent* vyjadruje žiakovo nadšenie a záujem o aktivity spojené so školou, pozitívne a negatívne reakcie učiteľov a spolužiakov a ochota robiť si úlohy spojené so školou (Appleton et al., 2008; Finn, 1989; Fredricks et al., 2004; Jimerson et al., 2003). Zameriava sa na rozsah pozitívnych (a negatívnych) reakcií k učiteľom, spolužiakom, škole a ďalším osobám v školskom prostredí. Pozitívne emocionálne angažovanie je predpokladom na vytvorenie väzby žiaka k inštitúcii a ovplyvňuje jeho ochotu pracovať (Connell & Wellborn, 1991; Finn, 1989). *Kognitívny komponent* sa spája s investíciou žiaka do školskej práce, rovnako ako žiakova ochota učiť sa a vynakladať potrebné úsilie na vzdelávanie (Fredricks et al., 2004; Jimerson et al., 2003). Je definovaný ako úroveň študentovho investovania do učenia, pričom zahŕňa schopnosť byť premýšľavý, strategický a ochotný vynaložiť potrebné úsilie na pochopenie zložitých myšlienok, alebo zvládnutie náročných zručností (Corno & Mandinach, 1983; Fredricks et al., 2004; Meece, Blumenfeld, & Hoyle, 1988). Existujú dve konceptualizácie kognitívneho angažovania sa. Prvá konceptualizácia zahŕňa psychologické investovanie do učenia. Druhá zahŕňa kognície a zdôrazňuje strategické učenie sa.

Poslednou zložkou školskej angažovanosti je *behaviorálny komponent*, ktorý je vysvetľovaný v zmysle byť prítomný v škole a vyhovieť pravidlám školskej disciplíny (Appleton et al., 2008; Finn & Voelkl, 1993; Fredricks et al., 2004; Jimerson et al., 2003). Zahŕňa akademické a sociálne mimoškolské aktivity a je považovaný za kľúčový pre dosiahnutie pozitívneho správania, ako je dodoržiadanie pravidiel, triednych noriem, či absencia nežiaduceho a rušivého správania, ako je záškoláctvo či iné rizikové správanie (Connell & Wellborn, 1991; Finn, 1989). Behaviorálny komponent pozostáva z 3 faktorov: a) správanie súvisiace s učením (snaha, vytrvalosť, pýkanie sa otázok učiteľa, zapájanie sa do triednych diskusií), b) plnenie školských noriem a pravidiel, absencia nevhodného správania, a c) účasť na mimoškolských aktivitách (Fredricks et al., 2004).

Všetky vyššie spomenuté komponenty opisujú rôzne aspekty školskej angažovanosti a sú navzájom pozitívne asociované, pričom opisujú žiakovu účasť, záväzok, pozitívne a negatívne emócie, investície a ochotu vynakladať úsilie na školskú prácu. Toto definovanie a konceptualizovanie predstavuje americké poňatie angažovanosti. V európskom kontexte sa skúmala školská angažovanosť v kontexte troch dimenzií: energia, nadšenie a pohltenie (Salmela-Aro & Upadyaya, 2012, 2013; Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma, & Bakker, 2002). Tieto pojmy sú podobné k flow, pričom rozdiel spočíva v tom, že flow sa viaže ku krátkodobej skúsenosti, ktorá sa málo pravdepodobne objaví v škole, pričom angažovanie je viac trvalý stav mysle. Energia znamená vysokú mentálnu rezilienciu počas štúdia, ochotu investovať úsilie do štúdia a pozitívny prístup (Salmela-Aro & Upadyaya, 2012; Schaufeli et al., 2002). Nadšenie je charakterizované pocitom dôležitosti, entuziazmu, pýchy, identifikácie a inšpirácie v kontexte školy rovnako ako vnímania dôležitosti školských povinností (Salmela-Aro & Upadyaya, 2012; Schaufeli et al., 2002). Pohltenie je charakterizované ako pocit byť plne sústredený a šťastný počas štúdia, pričom čas ubieha veľmi rýchlo (podobne ako flow) (Salmela-Aro & Upadyaya, 2012; Schaufeli et al., 2002). Podľa uvedených autoriek sú tieto tri koncepty samostatné konštrukty školskej angažovanosti, pričom vzájomne spolu vysoko korelujú (Salmela-Aro & Upadyaya, 2012; Schaufeli et al., 2002). Uvedené konštrukty reprezentujú skôr psychologické zaujatie než behaviorálne (ako to bolo v predchádzajúcich výskumoch a kontextoch) a nezameriavajú sa na dochádzku a dodržiavanie pravidiel, ale zameriavajú sa len na študentove pocity ohľadom štúdia.

Libbey (2004) vo svojej prehľadovej štúdií analyzovala 9 najdôležitejších konštruktov (oblastí, tém), ktoré sa spájajú s pojmom „vzťah ku škole“ naprieč jeho rôznymi konceptualizáciami a operacionalizáciami u rôznych autorov, a to:

1. *akademické zangažovanie* (academic engagement) – miera, do akej sú študenti motivovaní k učeniu a k úspechu v škole. Meraná býva prostredníctvom počtu hodín, ktoré jednotlivec strávi robením si úloh, angažovaním sa v škole, známkami a testami, či prostredníctvom významu, ktorý žiak prikladá vzdelaniu či známkam.
2. *pocit prináležitosti* (belonging) – žiakov pocit, že je súčasťou školy. Metodiky, ktoré uvedený koncept merajú, sa sústredia na otázky, či je žiak hrdý na školu, či sa cíti byť rešpektovaný, či má možnosť rozprávať sa s učiteľmi či účastiť sa na aktivitách, alebo obsahujú priame otázky týkajúce sa toho, či študent môže byť v škole sám sebou, či má priateľov, či sa cíti súčasťou školy.
3. *pravidlá a spravodlivosť* (discipline and fairness) – vnímané cez prizmu študentovho vnímania školskej disciplíny. Metodiky zachytávajú, či sú pravidlá v škole spravodlivé voči všetkým, či všetky etnické skupiny sú považované za rovnocenné, či riaditeľ a učitelia nie sú príliš prísni.
4. *pozitívny vzťah/emócie ku škole* (likes school) – miera, do akej sa študent teší do školy a má rád školu či triedu. Metodiky zachytávajú uvedený koncept cez otázky ohľadom študentovej nálady, entuziazmu a potešenia.
5. *názor študenta* (student voice) – je vnímaný cez možnosti študenta účastiť sa na rozhodnutiach, možnosť navrhovať vlastné projekty a počúvanie návrhov učiteľom.
6. *voľnočasové aktivity* (extracurricular activities) – zahŕňajú zapojenie sa do neakademických aktivít spojených so školou.
7. *vzťahy s rovesníkmi* (peer relations) – uvedený koncept je meraný prostredníctvom otázok, či sa žiaci cítia v škole osamelí, či majú v škole priateľov a či ich spolužiaci akceptujú a majú radi.
8. *bezpečie* (safety) – znamená, nakoľko sa žiaci cítia v škole bezpečne.
9. *podpora od učiteľa* (teacher support) – najčastejšie sa vyskytujúcim konštruktom v rámci väzby ku škole. Týka sa toho, či učiteľ pomôže žiakovi, ktorý má problém, poskytuje mu podporu, pozitívne recipročné vzťahy, či ho učiteľ má rád, rovnako tiež žiakove vnímanie dobrého učenia, či sa žiak cíti komfortne a bezpečne, keď sa rozpráva s učiteľom.

Vychádzajúc z vyššie uvedených konceptualizácií možno školskú angažovanosť vnímať ako strešný pojem pre vyššie popísané oblasti vzťahu ku škole, pričom pojmy *school belonging/bonding/connection* vnímame ako synonymá a prislúchajú emočnému aspektu školskej angažovanosti. Najčastejšie sa vo výskume používa pojem *school belonging* (školská prináležitosť). Ostatné ako *school connectedness* (školská prepojenosť) alebo *school bonding* (väzba ku škole) sú tiež používané, avšak vo výskumoch sa vyskytujú menej často (Anderman & Freeman, 2004).

### **Školská prináležitosť – school belonging**

Pojem prináležitosti (belonging) vychádza z Maslowovho hierarchického modelu teórie ľudskej motivácie, ktorá naznačuje, že ľudské správanie je motivované základnými potrebami, ktoré sú hierarchicky usporiadané

a zdôrazňuje, že ľudia majú základnú potrebu lásky a prijatia, ktoré sú uspokojené až potom, čo sú uspokojené fyziologické potreby a potreba bezpečia. Maslow opisuje motiváciu patriť v spojení s rodinou, priateľmi, komunitou a sociálnymi skupinami. Na Maslowa nadväzuje viacero výskumníkov, ktorí uvedený koncept zapracovali do školského prostredia, ako napr. Dewey (1938) a jeho koncept podporného školského prostredia, Vygotskeho (1962) práca o úlohe sociálneho prostredia v škole a Eriksonova (1968) teória sociálnej identifikácie v školskom prostredí. Hoci existujú mnohé teórie týkajúce sa konceptu príslušnosti (e.g., Bowlby, 1973; Bronfenbrenner, 1994; Connel & Wellborn, 1991; Voekl, 1997), jedným z kľúčových konceptov je teória Baumeistera a Learyho z r. 1995, ktorá tvrdí, že konštrukt príslušnosti je základným ľudským motivátorom. Definujú potrebu patriť ako „potrebu vytvoriť a udržať aspoň minimum medziľudských vzťahov (Baumeister & Leary, 1995, p. 499). Potreba patriť motivuje ľudí vytvárať si sociálne vzťahy a absencia týchto vzťahov a zväzkov sa môže podieľať na psychologickom nepokoji.

Školská príslušnosť ako psychologický konštrukt sa definuje cez rôzne pojmy, ako napr. school connectedness (Jose et al., 2012; Libbey, 2004), school bonding (Hawkins et al., 2001), school identification (Sirin & Rogers-Sirin, 2004; Wang & Eccles, 2012), school attachment (Hallinan, 2008) a sense of community (Osterman, 2000). V literatúre býva operacionalizovaná rozdielnymi spôsobmi, ale vo všeobecnosti ju môžeme definovať ako úroveň, do akej sa študent cíti osobne prijatý, rešpektovaný, a povzbudzovaný ostatnými v školskom prostredí (Goodenow, 1993). Mnohí autori pri definovaní školskej príslušnosti vychádzajú z modelu angažovanosti, pričom niektorí vychádzajú z celkového modelu (Lam et al., 2012, Wang & Eccles 2011), iní ako napr. Sirin and Rogers-Sirin (2005), Wang a Holcombe (2010), používajú pojem „identifikácia so školou“, ktorý definujú ako afektívnu zložku školskej angažovanosti.

Dotterer a Lowe (2011) používajú pojem „psychologická angažovanosť“, ktorý vyjadruje afektívne a kognitívne komponenty angažovanosti. Vysvetľujú, že tieto komponenty pozostávajú zo študentových pocitov, správania, myšlienok o školskej skúsenosti a emocionálnom naviazaní na školu. Chen (2005) hovorí o konštrukte akademickej angažovanosti, ktorá je konceptualizovaná ako správanie študenta a jeho pocity smerom ku škole, správaniu v triede, vážnosti o škole, časovým nákladom na školu, sebaočakávaniam a sebahodnoteniu. Okrem toho môže byť školská príslušnosť definovaná ako žiakovo sociálne prijatie medzi ostatných žiakov, dospelých v škole a normami, ktoré platia v danej inštitúcii (Wehlage, Rutter, Smith, Lesko, & Fernandez, 1989), rovnako ako žiakovo vnímanie sociálneho kontextu školy a jeho miestom v ňom (Anderman, 2003), či vnímanie študenta o podpore zo strany učiteľa a spolužiakov (podpora pri učení, ako aj dosahovaní najlepších výsledkov v škole, ale tiež osobná starostlivosť a podpora) (Van Ryzin, 2011).

Li a Lerner (2011) definujú príslušnosť ako emocionálne zaujatie študenta, ako jeho emocionálnu reakciu na školu, učiteľov a spolužiakov. Wehlage et al (1989) používa na označenie pojmu školská príslušnosť pojem school membership a navrhuje jeho rozdelenie na 4 charakteristiky: attachment (osobná účasť spĺňať očakávania druhých, záujem o to, čo si druhí myslia, pozitívne vzťahy medzi žiakom a učiteľom), commitment (záväzok) (súhlas s požiadavkami a pravidlami školy), involvement (aktívna účasť na školských aktivitách a úlohách) a belief (vera) (hodnotenie a dôverovanie inštitúcii). Môžeme teda povedať, že školská príslušnosť býva v literatúre operacionalizovaná rozdielnymi spôsobmi, ale vo všeobecnosti ju môžeme definovať ako úroveň, do akej sa študent cíti osobne prijatý, rešpektovaný, a povzbudzovaný ostatnými v školskom prostredí (Goodenow, 1993).

#### 4.1.2 Školská prináležitosť a jej vzťah k rôznym oblastiam života adolescentov

Prináležitosť, respektíve dobrý vzťah ku škole prispieva k vnútorným silným stránkam študentov, celoživotnej odolnosti a pozitívnemu duševnému zdraviu (Population Health and Wellness, 2007). Žiaci sú viac „odhodlaní“ uspieť a majú lepšie výsledky, ak sa cítia byť so školou, ktorú navštevujú „spojení“. Škola nie je len budova, v ktorej sa žiaci vzdelávajú, ale je miestom, kde žiaci nadväzujú vzťahy (vzťahy s rovesníkmi, spolužiakmi, ale aj učiteľmi). Finn (1989) hovorí, že žiaci, ktorí sa identifikovali so školou, nazerajú na seba ako na súčasť školy a hodnotia dosiahnutie so školou spojených cieľov vysoko pozitívne. Žiakom sa vo všeobecnosti viac darí, pokiaľ majú pozitívne vzťahy s rovesníkmi, cítia sa v škole dobre, uvoľnene a ako súčasť skupiny. Je vedecky dokázané, že zvýšená prináležitosť študentov ku škole znižuje absencie, bojovnosť, šikanovanie a vandalizmus a súčasne podporuje motiváciu k vzdelávaniu, triednu angažovanosť, študijné výsledky, školskú dochádzku a úspešné dokončenia štúdia (Blum, 2004). Na druhej strane, nižšia prináležitosť, respektíve nepriaznivý vzťah ku škole znižuje motiváciu k štúdiu a triednu angažovanosť.

Goodnove (1993) a McKey (2007) veria, že prináležitosť ku škole zahŕňa prvky vnímanej akceptácie, účinnosti, pozornosti, rešpektu, podpory, účasti a potreby byť milovaný. Prekračuje kultúrne bariéry a bolo preukázané, že súvisí s úspešnosťou študentov bez ohľadu na rasu, etnický pôvod, pohlavie a sociálno-ekonomickú situáciu (Whitlock, 2006). Výskumy identifikovali počet dôležitých premenných spojených so školskou prináležitosťou, ako napr. mimoškolské aktivity (Dotterer, McHale, & Crouter, 2007), školskú motiváciu (Anderman, 2003; Whitlock, 2006), mentálne zdravie (Shochet, Smith, Furlong, & Homel, 2011), pohlavie (Ma, 2003; Sanchez, Colon, & Esparza, 2005), príslušnosť a národnosť (Bonny, Britto, Klostermann, Hornung, & Slap, 2000). Okrem toho, výskumy zistili pozitívne vzťahy medzi školskou prináležitosťou a premennými poskytujúcimi podporu od ostatných – podpora od rovesníkov, učiteľova podpora, a rodičovská podpora (Garcia-Reid, 2007; Hallinan, 2008; Wang & Eccles, 2012). Kuperminc, Darnell and Alvarez-Jimenez (2008) zistili dôležitosť rodičovskej podpory pri predikovaní školskej prináležitosti. Anderman (2003), Bowen, Richman, Brewster a Bowen (1998), Brewster a Bowen (2004), Garcia-Reid (2007), Garcia-Reid, Reid a Peterson (2005), Hallinan (2008) a Shochet et al. (2011) sa výskumne zamerali na dôležitosť podpory učiteľa. Klem a Connell (2004) uvádzajú, že žiaci potrebujú cítiť, že učitelia sú v škole pre nich, že sa o nich zaujímajú a taktiež, že ich podporujú v ich rozhodnutiach. Takto pozitívne a podporné vzťahy vedú k pozitívnejším hodnoteniam vlastnej úspešnosti a postojom ku škole.

Ďalšie výskumy sa zamerali na typ školy (Brutsaert & VanHoutte, 2002; Ma, 2003), miesto školy (Anderman, 2002), ročník (Read, Archer, & Leathwood, 2003), sociálne či emocionálne charakteristiky (Sirin & Rogers-Sirin, 2004). Štúdia Andermana (2002) prináša výsledky, ktoré hovoria, že lokalizácia školy je významným prediktorom školskej prináležitosti (pocit prináležitosti bol nižší v mestských školách než mimomestských (Anderman, 2002). Zullig a kol. (2004) vo svojom výskume preukázali, že to ako žiak vníma fyzické prostredie, či má v škole dostatok pomôcok či dostatočný priestor, a teda vhodné podmienky pre učenie, prispieva k tomu, nakoľko sa cíti byť vo väzbe so školou. Fyzické prostredie vnímajú autori cez indikátory školskej klímy. Autori Thien a Razak (2013) konštatujú, že žiaci, ktorí pocitujú väzbu so školou vnímajú školu ako dôležitú časť ich života, trávia v nej radi čas a majú menej absencií. Na druhej strane, nedostatok školskej prináležitosti sa spája s pocitmi osamelosti, emočného nepokoja, psychosociálneho nepokoja, samovražedných sklonov, duševnej poruchy, a depresie (Allen & Bowles, 2012). Frydenberg, Care, Freeman a Chan (2009) vo svojom výskume uvádzajú, že i keď škola na žiaka pôsobí ako stresor, žiaci, ktorí majú vyššiu väzbu ku škole sú viac odolní voči



záťaži. Školská príнадležitosť sa ukazuje byť druhým dôležitým protektívnym faktorom (po rodine), ktorá ochraňuje deti a adolescentov od emočného nepokoja, porúch príjmu potravy, a samovrážd (CDC, 2009a; 2009b). Školská príнадležitosť sa tiež ukazuje ako významný protektívny faktor v znižovaní nežiaduceho správania, ako je užívanie nežiaducich látok, vynechávanie školy, skoré sexuálne skúsenosti či násilie u chlapcov a dievčat počas druhého stupňa ZŠ a strednej školy (CDC, 2009b; tiež Resnick et al. 1997).

Podľa Bronfenbrennerovho (1994) bioekologického modelu ľudského vývinu, je adolescent súčasťou širšieho systému, ktorý sa spolupodieľa na rozvoji jeho vývinu a psychologickéj adjustácii. Preto môžeme povedať, že školská príнадležitosť nie je len jednoduchý fenomén, ktorý existuje v rámci jednotlivca, ale je ovplyvnená širším sociálnym kontextom (rodina, rovesníci, škola, učítelia-mikrosystém), kultúrou a organizáciou školy a triedy, interakciou s rodičmi (mezosystém), a spája viaceré mikro a mezosystémy, normy a kultúrne hodnoty spoločnosti.

#### 4.1.3 Metódy skúmania školskej príнадležitosti

Niektorí autori merali konštrukt školskej príнадležitosti jedinou otázkou zameranou na vzťah špecificky ku škole (napr. Ako sa cítíš v škole?) (Hall Lande, Eisenberg, Christenson, & Neumark-Sztainer, 2007), iní cez otázky zamerané na attachment k rovesníkom (Dermanet & Houtte, 2011) alebo cez kvalitu vzťahu medzi žiakom a učiteľom. V rámci rôznych konceptov a rôznych metodík sa niektoré témy objavovali častejšie – žiakov zmysel pre príнадležitosť, či žiak má alebo nemá rád školu, podpora a starostlivosť učiteľa, prítomnosť dobrých priateľov v škole, spravodlivosť a disciplína v škole a účasť na mimoškolských aktivitách. V slovenskom kontexte je vzťah ku škole zisťovaný väčšinou prostredníctvom samostatných otázok na jednotlivé aspekty. V spomínanom celoslovenskom projekte „Vťah žiakov k súčasnej škole“, ktorý bol realizovaný Centrom vedecko-technických informácií SR, bol vzťah ku škole zisťovaný pomocou otázok „Do školy chodím: veľmi rád, väčšinou rád, väčšinou nerád, veľmi nerád“ a „Ako sa cítíš v škole?“. Zisťovaný bol tiež celkový vzťah k väčšine učiteľov, jednotlivé vlastnosti učiteľov (dôvera k učiteľom, možnosť žiaka prejaviť vlastný názor, ochota poradiť žiakovi v jeho osobných problémoch, priznanie vlastnej chyby učiteľom, používanie humoru na vyučovaní, záujem o problémy žiaka, spravodlivosť, vysvetlenie nejasných vecí a pochvala za dobré výsledky) a aspekt rovesníckych vzťahov – vzájomná tolerancia s väčšinou spolužiakov, celkový vzťah so spolužiakmi a hodnotenie kolektívu. Zahrnuté boli tiež otázky na trávenie voľného času, vzťah učeniu (bližšie info na cvti.sk).

Metódy, ktoré sa používajú na meranie školskej príнадležitosti, sú buď sebvýpovedové, alebo zisťované od učiteľov (ktoré však nedokážu dobre odhaliť emočný aspekt angažovanosti). Sebavýpovedové dotazníky sa najčastejšie používajú pri hodnotení emocionálneho a kognitívneho aspektu angažovanosti, ktorý nie je priamo pozorovateľný a potrebuje byť oddelený od behaviorálneho.

Medzi najčastejšie používané dotazníky patrí **Psychological Sense of School Membership** (PSSM) od Goodenowa (1993), ktorý zachytáva dimenzie prepojenia s učiteľmi, identifikáciu so školou a školskými povinnosťami, a prijatie od rovesníkov. Obsahuje 18 položiek (napr. „*cítim sa súčasťou školy; učítelia v škole ma rešpektujú; ľudia v škole sú priateľskí*“), ktoré sú hodnotené na 5-bodovej likertovej škále (od vôbec nie pravda po úplne pravda) a je použiteľný pre žiakov vo veku 12 – 18 rokov. 5 položiek je skórovaných reverzne (napr. „*je ťažké pre ľudí ako som ja byť v škole akceptovaný*“, „*niekedy sa cítim, ako by som do školy ani nepatril*“) a v následne sú všetky položky spočítané do hrubého skóre. Hodnota reliability prostredníctvom Cronbachovej alfy dosahuje 0,88. Výskumy preukázali pozitívne korelácie so školským úspechom (McMahon,

Parnes, & Viola, 2008), nižšou úrovňou depresie (Shochet, Dadds, Ham, & Montague, 2006), nižšou úrovňou anxiety (McMahon et al., 2008), lepšou školskou dochádzkou (Sanchez, Colon, & Esparza, 2005), a negatívne s depresiou (Shochet et al., 2006).

Používaný je tiež **School Connectednes Scale to School and Teachers** vytvorený pre účely longitudinálnej štúdie zdravia v USA (Waters & Cross, 2010), ktorý meria prepojenie so školou a ľuďmi v nej a k špecifickému učiteľovi. Pozostáva z troch častí: 1. Prináležitosť ku škole je meraná prostredníctvom 5 položiek posudzovaných na 4-bodovej škále od 1 (vždy) až po 4 (nikdy), pričom dosiahnutie vyššieho skóre hovorí o nižšej prináležitosti ku škole; 2. Prináležitosť k učiteľovi je zisťovaná pomocou 6 položiek posudzovaných na 5-bodovej škále od 1 (nikdy) až po 5 (vždy) a dosiahnutie vyššieho skóre hovorí o vyššej prináležitosti k učiteľovi. Tretou subškálou je prináležitosť k rodine. Výhodou metodiky je, že pokrýva najdôležitejšie aspekty konceptu vzťahu ku škole (prepojenosť s ľuďmi v škole a prežívané emócie súvisiace so školou a prepojenosť so špecifickým učiteľom) a umožňuje merať tieto dva aspekty vzťahu ku škole ako oddelené dimenzie.

**School Connectedness Scale** – 5-položková škála často používaná vo výskume (e.g. Anderman, 2002; Loukas, Suzuki, & Horton, 2006; McNeely, Nonnemaker, & Blum, 2002). Študenti sa majú vyjadriť na 5-bodovej škále, nakoľko súhlasia alebo nesúhlasia s uvedenými tvrdeniami (cítim sa blízko k ľuďom v škole, som šťastný, že môžem byť v tejto škole, cítim sa ako súčasť školy, učitelia s nami zaobchádzajú férovo, cítim sa v škole bezpečne). Je súčasťou dotazníka rizika a reziliencie pre mladých, vytvoreného Kalifornským odborom školstva (WestEd, 2006). Táto subškála je navrhutá tak, aby merala študentove pocity smerom ku škole, a teda merala psychologický a nie akademický, behaviorálny alebo kognitívny aspekt angažovanosti (Libbey, 2004), 5-položková škála dotazníka je prevzatá z pôvodnej národnej longitudinálnej štúdie zdravia adolescentov (McNeely et al., 2002; Resnick et al., 1997). Predchádzajúce výskumy (Anderman, 2002) potvrdili dobrú vnútornú konzistenciu .78.

**The Hemingway – measure of adolescent connectedness (Karcher, 2003)** – dotazník obsahuje 15 subškál, ktoré merajú adolescentovu prináležitosť k rôznym oblastiam (susedia, priatelia, rovesníci, učitelia, škola, rodičia...). Na meranie prináležitosti ku škole sa využívajú škály prináležitosť ku škole („*Užívam si, keď som v škole*“, „*nudím sa v škole*“) a učiteľovi („*Chcem byť rešpektovaný učiteľom*“, „*Zvyčajne mám rád svojich učiteľov*“) – každá zo subškál obsahuje 6 položiek, na ktoré respondent odpovedá na 5-bodovej likertovej škále. Vnútorná konzistencia dosahuje pre uvedené škály požadovanú hodnotu (škola ,79, učitelia ,84).

**Výskum PISA (OECD)** zisťoval pocit prináležitosti u študentov na základe 6 položiek, ktoré opisovali ich osobné pocity o akceptovaní zo strany rovesníkov, ako aj o to, či sa cítia alebo necítia byť osamotení či outsiderom (napr. „*Moja škola je miestom, kde... cítim, že patrí, kde ľahko nachádzam kamarátov, sa cítim divne, ako by som tam nepatrila, sa cítim osamelý, sa cítim outsider, ma moji spolužiaci majú radi*“). Študenti odpovedajú na 4-bodovej škále od úplne súhlasím po vôbec nesúhlasím.

**Simple School Belonging Scale (SSBS)** (Whiting, Everson, & Feinauer, 2017) – jednorozmerný merací nástroj, ktorý vychádza z Goodenovho meracieho nástroja a obsahuje 10 položiek, na ktoré respondent odpovedá na 4-bodovej škále (napr. „*Ludia v škole si všimnú, keď som v niečom dobrý*“, „*Ostatní ľudia v škole ma majú radi takého, aký som*“)

Okrem toho sú dostupné metodiky, ktoré vychádzajú z konceptu školskej angažovanosti (school engagement), ako napr:

**The School Engagement Scale** (Fredericks et al., 2004) je sebvýpoved'ový dotazník, ktorý skúma 3 komponenty angažovanosti u žiakov základnej školy: *Behaviorálne zaangažovanie*: od študentov sa žiada, aby odpovedali na otázky, či dodržia pravidlá, ukončujú prácu, dávajú pozor v triede a podobne. *Emocionálne zaujatie*: študenti sú dopytovaní, či sú radi v škole, či sa tešia na úlohy, nudia sa v škole a pod. *Kognitívne anagžovanie*: študentov sa pýtame, či trávia čas mimo školy pri robení si úloh, ako robia úlohy a či vynakladajú extra úsilie a čas na splnenie aktivít, ktoré sa týkajú toho, čo robili v škole.

Kým štúdium jednotlivých aspektov anagažovanosti umožňuje pohľad do vývinu, príčin a následkov týchto seperátnych konštruktov, pričom všetky spomenuté konštrukty sa môžu zobrazit' v študentovom správaní a postojoch v odlišnej miere (Li & Lerner, 2011), je potrebné merať všetky spomenuté koncepty angažovanosti spolu práve kvôli lepšiemu vysvetleniu a pochopeniu študentovho správania a postojov smerom k škole (Wang, Willet, & Eccles, 2011). Štúdie, ktoré skúmajú školskú angažovanosť multidimenzionálne, zahŕňajú všetky komponenty v jednej štúdií, dokážu zabezpečiť bohatší obraz tohto dynamického konceptu (Appleton et al., 2006; Jimerson et al., 2003). Napríklad, sú študenti, ktorí zažívajú vysokú úroveň behaviorálneho a emocionálneho zaujatia, ale v tom istom čase dosahujú nízke skóre v dvoch zostávajúcich aspektoch angažovanosti (Fredricks, 2011).

## LITERATURA

- Allen, K., & Bowles, T. (2013). Belonging as a guiding principle in the education of adolescents. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, *12*, 108 – 119.
- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, *94*(4), 795–809.
- Anderman, L. H. (2003). Academic and social perceptions as predictors of change in middle school students' sense of school belonging. *Journal of Experimental Education*, *72* (1), 5 – 22.
- Anderman, L. H., & Freeman, T. M. (2004). Students' sense of belonging in school. *Advances in motivation and achievement: 13.* , 27 – 63.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, *45*, 369 – 386.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, *44*, 427 – 445. doi: 10.1016/j.jsp. 2006.04.002.
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., & Pagani, L. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relations to dropout. *Journal of School Health*, *79*, 408 – 415.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, *117* (3), 497 – 529.
- Bonny A. E., Britto, M. T., Klostermann, B. K., Hornung, R. W., & Slap, G. B. (2000). School disconnectedness: identifying adolescents at risk, *Pediatrics*, *106*, 1017 – 1021.
- Bowen, G., Richman, J. M., & Bowen, N. K. (1998). Sense of school coherence, perceptions of danger at school, and teacher support among youth at risk of school failure. *Child & Adolescent Social Work Journal*, *15*, 273 – 286
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss*, volume 2: separation. New York: Basic Books.
- Brewster, A. B., & Bowen, G. L. (2004). Teacher support and the school engagement of Latino middle and high school students at risk of school failure. *Child and Adolescent Social Work Journal*, *21* (1), 47 – 67.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International encyclopedia of education* Vol. 3, pp. 1643 – 1647
- Brutsaert, H., & Van Houtte, M. (2002). Girls' and boys' sense of belonging in single-sex versus co-educational schools. *Research in Education*, *68*, 48 – 57.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: a motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Self processes and development: Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 23, 43 – 77.
- Corno, L., & Mandinach, E. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational Psychologist*, *18* , 88 – 108.
- Demanet, J., & Van Houtte, M. (2012). School belonging and school misconduct: the differing role of teacher and peer attachment. *Journal of Youth Adolescence*, *41*, 499 – 514.
- Dewey, J. (1938). Experience and education. Kappa Delta Pi, 1938.
- Dotterer, A. M., & Lowe, K. (2012). Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, *40*, 1649 – 1660.
- Dotterer, A. M., McHale, S. M., & Crouter, A. C. (2007). Implications of out-of-school activities for school engagement in African American adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, *36*, 391 – 401.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2009). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. In R. M. Lerner & L. Steinber (Eds.), *Handbook of adolescent psychology*, 404 – 434. Gillison.
- Erikson, E. (1968). Identity, youth, and crisis. New York: Norton.
- Finn, M. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research* *59*. 117 – 142.
- Finn, J. D., & Voelkl, K. E. (1993). School characteristics related to student engagement. *Journal of Negro Education*, *62*, 249 – 268.

- Fredricks, J. A. (2011). Engagement in school and out-of-school contexts: A multidimensional view of engagement. *Theory Into Practice, 50*, 327 – 335.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*, 59 – 109.
- Freudenthaler, H. H., Spinath, B., & Neubauer, A. C. (2008), Predicting school achievement in boys and girls. *European Journal of personality., 22*: 231 – 245.
- Frydenberg, E., Care, E., Chan, E., & Freeman, E. (2009). Interrelationships between coping, school connectedness and wellbeing Erica Frydenberg. *Australian Journal of Education, 53* (3), 261 – 276.
- Garcia-Reid, P. (2007). Examining social capital as a mechanism for improving school engagement among low income Hispanic girls. *Youth & Society, 39*, 164 – 181.
- Garcia-Reid, P. G., Reid, R. J., & Peterson, N. A. (2005). School engagement among Latino youth in an urban middle school context: valuing the role of social support. *Education and Urban Society, 37*(3), 257 – 275.
- Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education, 62* (1), 60 – 71.
- Hallinan, M. T. (2008). Teacher influences on students' attachment to school. *Sociology of Education, 81* (3), 271 – 283.
- Hall\_Lande, J., Eisenberg, M., Christenson, S., & Neumark-Sztainer, D. (2007). Social isolation, psychological health, and protective factors in adolescence. In *ProQuest social science journals. 42* (166), 265 – 287.
- Hawkins, J. D., Guo, J., Hill, K. G., Battin-Pearson, S., & Abbott, R. D. (2001). Long-term effects of the Seattle Social Development Intervention on school bonding trajectories. *Applied Developmental Science, 5*, 225 – 236.
- Chapman, J., Martin, K., Ollington, N., Venn, A, Dwyer, T., & Gall, S. (2014). The longitudinal association of childhood school engagement with adult educational and occupational achievement: findings from an Australian national study. *British Educational Research Journal, 40*(1), 102-120.
- Chen, J.J. (2005). Relation of academic support from parents, teachers, and peers to Hong Kong adolescents' academic achievement: The mediating role of academic engagement. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs, 13* ( 2), 77 – 127.
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., & Pagani, L. S. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues, 64*, 21 – 40.
- Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist, 8*, 7 – 27
- Jose, P. E., Ryan, N., Pryor, J. (2012). „Does social connectedness promote a greater sense of well-being in adolescence over time?“ *Journal of Research on Adolescence, 22* (2) 235 – 251.
- Karcher, M. J. (2003). The Hemingway: Measure of Adolescent Connectedness: Validation studies. *ERIC no. ED477969*.
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health, 74*, 262 – 273.
- Kuperminc, G., P., Darnell, A. J., & Alvarez-Jimenez, A. (2008). Parent involvement in the academic adjustment of Latino middle and high school youth: Teacher expectations and school belonging as mediators, *Journal of Adolescence, 31* (4), 469 – 483.
- Lam, S., Jimerson, S., Kikas, E., Cefai, C., Veiga, F. H., Nelson, B., Hatzichristou, C., Polychroni, F., Basnett, J., Duck, R., Farrell, P., Liu, Y., Negovan, V., Shin, H., Stanculescu, E., Wong, B. P. H., Yang, H., & Zollneritsch, J. (2012). Do girls and boys perceive themselves as equally engaged in school? The results of an international study from 12 countries. *Journal of School Psychology, vol. 50*, 77 – 94.
- Law, P. C, Cuskelly, M. & Carroll, A. (2012). Young Peoples Perception of Family, Peer, and School Connectedness and Their Impact on Adjustment. *School of Education, 23*, (1), p. 115 – 140.
- Li, Y., & Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology, 47*, 233 – 247. doi: 10.1037/a0021307

- Libbey, H. P. (2004). Measuring Student Relationships to School: Attachment, Bonding, Connectedness, and Engagement. *Journal of School Health, 74* (7), 274 – 283.
- Loukas, A., Suzuki, R., & Horton, K. D. (2006). Examining school connectedness as a mediator of school climate effects. *Journal of Research on Adolescence, 16*, 491 – 502.
- Ma, X. (2003). Sense of belonging to school: can schools make a difference? *Journal of Educational Research, 96* (3), 340 – 349.
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal, 37*, 153 – 184. doi: 10.1111/j.1746-1561.2004.tb08284.x
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being*. New York: D. Van Nostrand.
- Mc Kay, E.A. (2007). Psychological Sense of school membership mediates the relationship between attachment and academic motivation in adolescents A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in psychology department of psychology.
- McMahon, S. D., Parnes, A. L., Keys, C. B., & Viola, J. J. (2008). School belonging among low-income urban youth with disabilities: testing a theoretical model. *Psychology in the Schools, 45* (5), 387 – 401.
- McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M., & Blum, R.W. (2002). Promoting school connectedness: evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Journal of School Health, 72* (4), 136 – 146.
- Meece, J., Blumenfeld, P. C., & Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientation and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology, 80*, 514 – 523.
- Newman, F. M., Wehlage, G. G. and Lamborn, S. D. (1992) The Significance and Sources of Student Engagement. In: Newman, F. M., Ed., *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools*, Teachers College Press, New York, 11 – 39.
- O'Brennan, L. M., & Furlong, M. J. (2010). Relations between students' perceptions of school connectedness and peer victimization. *Journal of School Violence, 9* (4), 375 – 391.
- Osterman KF (2000) Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research 70*: 323 – 367.
- Read, B., Archer, L., & Leathwood, C. (2003). Challenging Cultures? Student Conceptions of 'Belonging' and 'Isolation' at a Post1992 University. *Studies in Higher Education – STUD HIGH EDUC. 28*. 261 – 277.
- Resnick, L., 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 the American Medical Association, 278*, 823 – 832.
- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2012). The Schoolwork Engagement Inventory: Energy, Dedication and Absorption (EDA). *European Journal of Psychological Assessment, 28*, 60 – 67.
- Sanchez, B., Colon, Y., & Esparza, P. (2005). The role of sense of school belonging and gender in the academic adjustment of Latino adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 34*, (6), 619 – 628.
- Shochet, I. M., Dadds, M. R., Ham, D., & Montague, R. (2006). School connectedness is an underemphasized parameter in adolescent mental health: Results of a community prediction study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 35* (2), 170 – 179.
- Shochet, Smith, Furlong, & Homel, (2011) A prospective study investigating the impact of school belonging factors on negative affect in adolescents. *Journal of clinical child and adolescent psychology, 40*(4):586-95.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies, 3*, 71 – 92
- Simons-Morton, B., & Chen, R. (2009). Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth and Society, 41*, 3 – 25.
- Sin, N. L., & Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: a practice-friendly meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology, 65* (5), 467–487.

- Sirin, S. R., & Rogers-Siring, L. (2004). Exploring school engagement of middle-class African American adolescents. *Youth and Society*, 35, 323 – 340.
- Thien, L., & Razak, N. (2013). Academic Coping, Friendship Quality, and Student Engagement Associated with Student Quality of School Life: A Partial Least Square Analysis. *Social Indicators Research*, 112 (3), 679 – 708.
- Van Ryzin, M. J. (2011). Protective factors at school: Reciprocal effects among adolescents' perceptions of the school environment, engagement in learning, and hope. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 1568-1580.
- Veiga, F. H. (2012). Proposal to the PISA of a new scale of students' engagement in school. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1224 – 1231.
- Voelkl, K. E. (1997). School warmth, student participation, and achievement. *Journal of Experimental Education*, 63, 127 – 138.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press
- Wang, M., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on threedimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83 (3), 877 – 895.
- Wang, M.-T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47, 633 – 662.
- Wang, M.T., Willet, J-B., Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of school psychology* 49 (4), 465 – 80.
- Waters, S., Cross, D., & Shaw, T. (2010). Does the nature of schools matter? An exploration of selected schoolecology factors on adolescent perceptions of school connectedness. *British Journal of Educational Psychology*, 80 (3), 381 – 402.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: the role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90 (2), 202 – 209.
- Wehlage, G., Rutter, R., Smith, G., Lesko, N., & Fernandez, R. (1989). *Reducing the risk: Schools as communities of support*. New York: Falmer Press.
- Whiting, E. F., Everson, K., & Feinauer, E. (2017). The Simple School Belonging Scale: Working Toward a Unidimensional Measure of Student Belonging. *Measurement and evaluation in counselling and development*, 21, (3).
- Whitlock, J. (2006). The role of adults, public space, and power in adolescent community connectedness. *Journal of Community Psychology*, 35 (4), 499 – 518.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R., & Davis-Kean, P., P. (2006). Development of achievement motivation. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 933 – 1002). New York, NY: Wiley.
- Zimmer-Gembeck, H. Chipuer, M. Hanisch, P. Creed, & L. McGregor (2006). Relationships at school and stage-environment fit as resources for adolescent engagement and achievement *Journal of Adolescence*, vol. 29, 911 – 933.

## 4.2 Sociálna opora

Sociálna opora predstavuje multidimenzionálny konštrukt, ktorý je ukotvený v niekoľkých vedných odboroch (sociológia, psychológia, medicína). Má interakčnú podobu a môže byť odlišne vnímaný poskytovateľom, príjemcom a nezávislým pozorovateľom (Mareš et al., 2003). Sociálnej opore sa pripisuje jej pozitívny vplyv na zdravie priamo formou podpory duševného zdravia a nepriamo podporou zdravia podporujúceho životného štýlu. Yarcheski a Mahon (1989, podľa Gecková, Pudelský, & Van Dijk, 2001) uvádzajú, že sociálna opora je najsilnejší prediktor zdravého životného štýlu.

Napriek všeobecnému konštatovaniu o význame sociálnej opory, nie všetky výskumy pozitívny vplyv sociálnej opory potvrdili. Dôvodom je rozdielna konceptualizácia, nakoľko môžeme hovoriť o rôznych druhoch, typoch a zdrojoch sociálnej opory. V úvodných podkapitolách sa preto zameriavame na bližšie popísanie a konceptualizovanie uvedených pojmov a predstavenie teoretickej koncepcie sociálnej opory, z ktorej v predkladanej monografii vychádzame. V rámci ďalších podkapitol sa zameriavame na sociálnu oporu z vývinového hľadiska a významné zdroje opory u adolescentov.

### 4.2.1 Definícia sociálnej opory

V odbornej literatúre sa so zavedením pojmu sociálna opora spájajú mená Caplan (1974), Cassel (1976), Cobb (1976), Mareš (2001). Sociálna opora je súhrnným vyjadrením pre aktuálne konanie, ktoré jednotlivca vedie k presvedčeniu, že si ho ostatní ľudia vážia a v prípade potreby sú ochotní ponúknuť mu pomoc (Výrost & Baumgartner, 2001). Svoj význam má prevažne vtedy, keď sa jednotlivec dostane do ťažkej životnej situácie a snaží sa ju zvládnuť (Pierce & Sarason, 1991).

Sociálna opora je hodnotená ako dôležitá intervenčná premenná medzi stresorom a výsledkom jeho pôsobenia na jednotlivca. Môže byť tzv. „nárazníkovým efektom“, ktorého výsledkom je prijatie priaznivejšieho kognitívneho hodnotenia situácie alebo zníženie maladaptívnych obranných mechanizmov. Sociálna opora vyvoláva psychickú pohodu jednotlivca bez ohľadu na jeho aktuálnu stresovú úroveň (Paulík, 2010).

Napriek tvrdeniam o ochrannom vplyve sociálnej opory vo vzťahu k negatívnym účinkom stresu na zdravie, niektoré štúdie tento pozitívny vplyv nepotvrdili. Ako dôvod nejednoznačných výsledkov uvádzajú Šolcová a Kebza (1999), že ide o zložitý fenomén, v ktorom je potrebné rozlíšiť najmenej tri pojmy, ktoré sa od seba líšia časovými charakteristikami, východiskami, vplyvom na pohodu a zdravie a psychologickou povahou. Ide o tieto tri pojmy:

1. Anticipovaná (očakávaná) sociálna opora
2. Získaná sociálna opora
3. Mobilizácia (aktivácia) sociálnej opory

Anticipovaná sociálna opora je vyjadrením presvedčenia, že pre človeka významné blízke osoby sú pripravené pomôcť, ak to bude potrebné. Ide o percepciu sociálneho začlenenia človeka, teda o pocit, že je ostatnými akceptovaný, že sa o neho skutočne zaujímajú a sú ochotní mu pomôcť (Křivohlavý, 2001). Presvedčenie, že existuje niekto, kto je pripravený pomôcť, vytvára v človeku pocit istoty, posilňuje sebedomie, mobilizuje jednotlivca, aby riešil problémy samostatne (Koubeková, 2006). Tento typ opory väčšina autorov chápe ako individuálne odlišnú premennú, ktorá obsahuje niektoré osobnostné charakteristiky jednotlivca (sebedomie,



sociálnu kompetenciu a extroverziu) a býva preto spolu s hlavnými koncepciami psychickej odolnosti (hardiness Susan Kobasovej et al., zmyslom pre koherenciu Aarona Antonovského a lokalizáciou kontroly Juliana B. Rottera) zaraďovaná medzi zdroje zvládania záťaže (Křivohlavý, 2001).

Získaná sociálna opora je založená na konkrétnej minulej skúsenosti v špecifickej situácii a predstavuje skôr pomocné transakcie (emocionálnej, inštrumentálnej, informačnej povahy), ktorých sa už v minulosti jednotlivcovi dostalo (Křivohlavý, 2001).

Anticipovaná sociálna opora zahŕňa očakávanie pomoci a pocit prijatia, kým získaná sociálna opora predstavuje konkrétnu skúsenosť, pomoc, ktorá bola človeku v situácii núdze poskytnutá (Koubeková, 2006).

Křivohlavý (2001) uvádza, že zatiaľ čo anticipovaná sociálna opora vytvára podľa väčšiny autorov jednoznačne pozitívny efekt na zdravie, pri získanej sociálnej opore sú poznatky rozporuplné a nemožno vylúčiť ani negatívny vplyv na zdravotný stav človeka.

Vo výskumoch sociálnej opory sa sleduje rozdiel medzi vnímanou sociálnou oporou, ktorá je definovaná ako všeobecné presvedčenie, že druhí ľudia sú k dispozícii a sú ochotní poskytnúť pomoc, keď to daný človek bude potrebovať a získanou sociálnou oporou (Sarason, Pierce, & Sarason, 1996). Získaná sociálna opora je daná mierou aktuálnej opory, ktorá sa človeku dostáva od ľudí, ktorí mu oporu poskytujú, zatiaľ čo vnímaná opora sa zisťuje tým, do akej miery si ľudia myslia, že ich sociálna sieť je ochotná pomôcť (Schwarzer & Leppin, 1991; Krause 1997). Schwarzer a Leppin (1991) sa zaoberali vnímanou a získanou sociálnou oporou a zistili, že v stresových situáciách má na duševné zdravie pozitívnejší efekt konkrétna získaná opora. Pokiaľ nejde o mimoriadnu záťaž, je dôležitejšia skôr vnímaná opora, ktorá mobilizuje vlastné zdroje pri riešení problémov.

Pri sociálnej opore je potrebné rozlišovať objektívnu (zvonku pozorovanú poskytnutú) sociálnu oporu a subjektívnu (danou osobou vnímanú) sociálnu oporu. Vonkajšiemu pozorovateľovi sa môže zdať, že osoba dostáva istý druh sociálnej opory, ale táto osoba ju nemusí vnímať ako sociálnu oporu a naopak niečo, čo pozorovateľ nerozpozná ako sociálnu oporu, môže táto osoba vnímať ako sociálnu oporu (Gecková et al, 2000).

House (1981, podľa Šolcová & Kebza, 1999) rozlíšil štyri zložky sociálnej opory:

- emocionálna – poskytovanie dôležitých emócií, jednotlivec ju nachádza v dôverných vzťahoch
- hodnotiaca – hodnotenie komunikácie relevantné sebahodnoteniu, pozitívne hodnotenie snahy a práce
- informačná – poskytnutie informácií alebo rád, ktoré pomáhajú vyrovnáť sa s problémami
- inštrumentálna – praktické druhy pomoci, hmotná, materiálna

Podľa Mareša (2003) sa v odbornej literatúre môžeme stretnúť aj s nasledujúcimi typmi sociálnej opory:

- opora načúvaním – možnosť rozprávať o svojich pocitoch, ventilovanie starostí bez kritizovania, posudzovania či poučania
- opora poskytovaná sociálnym spoločenstvom – zapájanie jednotlivca do rôznych aktivít, čo vyvolá pozitívne emócie a odpútanie sa od problémov.
- opora prostredníctvom spätnej väzby – obraz o správaní jednotlivca, o pôsobení na ostatných, postavení v sociálnej skupine.

#### 4.2.2 Sociálna opora v kontexte ontogenézy

Sociálna opora sa v pomerne veľkom množstve odborných prác definuje, analyzuje a skúma ako komplexný jav, ktorým dospel človek do vyššieho štádia, kedy dokáže byť prostredníctvom svojho sociálneho fungovania užitočný pre druhého človeka. Uvedené je vnímané ako komplexný jav, takmer vývinovo ucelený a dokončený. Genéza toho, ako dieťa začne pomáhať iným deťom, aká je jeho motivácia, kedy v rámci ontogenézy u dieťaťa tento prejav správania začne, je v súčasnej odbornej literatúre menej zachytená a výskumne podporená. Potvrďuje to aj stanovisko Mareša a Marešovej (2002), ktorí rovnako v súlade s nasledujúcimi autormi reflektujú fakt, že vznik a fungovanie pozitívnych javov v správaní detí, je podstatne menej vedecky skúmanou a prebádanou oblasťou v porovnaní s relatívne vyšším vedecky deklarovaným záujmom o negatívne aspekty javov v správaní a prežívaní (Gillham & Seligman, 1999; Snyder & Lopez, 2002). Dôvod toho, prečo je to tak v prípade detí a dospelujúcich, pomerne zrozumiteľne definovali Burleson a Kunkelová (1996), kedy porozumieť pozitívnemu správaniu detí a dospelujúcich, podporovať ho a rozvíjať ho sa zdá menej naliehavé a teda aj menej dôležité, ako porozumieť napr. agresívnym tendenciám v správaní detí a znižovať ich výskyt.

Ak teda uvažujeme o sociálnej opore detí, reflektujeme mnohozložkovosť, ktorá sa dotýka primárne:

- vývinovej psychológie (prosociálne správanie, morálny vývin dieťaťa),
- psychológie osobnosti (temperament, emócie a emočné interindividuálne zvláštnosti dieťaťa, altruizmus, empatickosť),
- sociálnej psychológie (vzťah dieťaťa k najbližším ľuďom, teória pripútania, implicitné a explicitné zvláštnosti fungovania v sociálnych skupinách),
- pedagogickej psychológie (výchova v predškolskom a školskom prostredí, kooperácia detí, motivácia k podaniu úspechu v školskom prostredí),
- klinickej psychológie a psychológie zdravia (dieťa v situáciách distresu a eustresu, stratégie zvládania záťaže a otázky frustračnej tolerancie).

Uvedený stručný charakter mnohozložkovosti je zároveň aj demonštráciou pohľadu na sociálnu oporu v kontexte psychologickéj problematiky, ktorá je v rámci jednej vednej oblasti vzájomne determinovaná.

#### 4.2.3 Sociálna opora a jej vzťah k rôznym oblastiam života adolescentov

V období dospievania je dôležitým faktorom pri prekonávaní zmien a problémov sociálna opora. Práve pozitívne sociálne väzby zvyšujú odolnosť voči stresu a sú významné pre udržanie fyzického a duševného zdravia (Aragão, Vieira, Alves, & Santos, 2009; Gonçalves, Pawlowsk, Bandeira, & Piccinini, 2011). Rodinné zmeny môžu mať za následok zmeny v sociálnej opore od členov rodiny, ktoré môžu modifikovať manželské, rodičovské a súrodenecké vzťahy (Amato & Anthony, 2014; Hetherington, 2003; Wallerstein et al., 2013). Tomcikova, Geckova, Orosova, van Dijk a Reijneveld (2009) uvádzajú, že manželská separácia bola spájaná s nižšou úrovňou sociálnej opory od rodiny a nižšou úrovňou subjektívnej pohody u adolescentov. Adolescenti z takýchto rodín zažívajú nižšiu blízkosť a rodinnú oporu ako výsledok zníženého rodičovského záujmu, zvýšeného konfliktu medzi rodičmi.

Výskumy poukazujú na dôležitosť sociálnej opory v období detstva a adolescencie pri dosahovaní dôležitých vývinových medzníkov a subjektívnej pohody (Davidson & Demaray, 2007). Sociálna opora predikuje množstvo

pozitívnych dôsledkov ako napríklad spokojnosť s telesným výzorom (Barker & Galambos, 2003), nižšiu úroveň depresie (Colarossi & Eccles, 2003), lepšiu školskú adjustáciu a akademické výsledky (Danielsen, Samdal, Hetland, & Wold, 2009) a vyššiu úroveň sebaúcty (Sakiz, Pape, & Hoy, 2012). Na rozdiel od toho nižšia vnímaná sociálna opora je následne spájaná s emocionálnymi ťažkosťami (Herman-Stahl & Petersen, 1996). Amparo a kol. (2008) a Camacho a Matos (2012) uvádzajú, že v adolescencii sa sociálna opora od rodiny a priateľov vzájomne ovplyvňujú a dopĺňajú, pričom spoločne ovplyvňujú subjektívnu pohodu adolescentov.

Aby adolescenti vnímali seba ako kompetentných v akademickej oblasti a spokojných v škole, budú pravdepodobne najviac využívať sociálnu oporu v školskom prostredí. Zdroje sociálnej opory spojené so školou zahŕňajú rodičov, učiteľov alebo spolužiakov, ktorí sú v dennom kontakte so študentom a ktorí rôzne ovplyvňujú spokojnosť so školou a kompetencie študenta. Podľa Dienera a Fujitu (1995) je sociálna opora od rodiny, učiteľov a rovesníkov spájaná s vyššou vnímanou životnou spokojnosťou.

Baker, Dilly, Aupperlee a Patil (2003) uvádzajú, že škola predstavuje zdravé psychologické prostredie pre dieťa vtedy, ak školské prostredie ponúka dieťaťu sociálnu oporu. Podľa sebadeterminačnej teórie Ryana a Decisa (2000), Baker et al. (2003) popísali jednotlivé postupy v škole, ktoré podporujú potreby príbuznosti, kompetencie a autonómie nasledovne:

- zlepšovanie vzťahov dieťaťa s ostatnými v školskom prostredí
- posilňovanie kompetencií študentov
- podpora zmyslu pre autonómiu.

Uvedené postupy boli spájané s pozitívnymi postojmi ku škole a pozitívnym sebahodnotením čo naznačuje, že sociálna opora od učiteľov a spolužiakov je spájaná so zvýšenou spokojnosťou v škole (Barker et al., 2003).

Sociálna opora je jedným z najsilnejších kontextuálnych faktorov, ktoré prispievajú k subjektívnej pohode jednotlivca (Natvig et al., 2003). Preto subjektívna pohoda adolescentov bude profitovať z vysokej úrovne sociálnej opory od učiteľov a spolužiakov. Výskumy uvádzajú, že podpora učiteľov je pre spokojnosť študentov zvlášť dôležitá (Hamre & Pianta, 2001, 2006; Reddy, Rhodes, & Mulhall, 2003; Rosenfeld, Richman, & Bowen, 2000).

#### **4.2.4 Zdroje sociálnej opory v období adolescencie**

Laireitera (1997, podľa Kebza, 2005) rozdeľuje osoby poskytujúce sociálnu oporu do 3 skupín:

- rodina a priatelia (najbližší členovia sociálnej siete),
- osoby, ktoré sa výrazne podobajú svojimi charakteristikami (pohlavie, vek),
- osoby, ktoré sú zoznámené s príslušným stresorom a jeho situačným kontextom.

Podľa Křivohlavého (1999) z hľadiska sociálnej opory sú najdôležitejšie práve tie osoby, ktoré sú danému človeku najbližšie, a ktoré patria do najvnútornejšieho okruhu jeho priateľov.

#### **Rodičia ako sociálna opora adolescentov**

Dospievajúci nepocitujú vo svojom okolí dostatočnú oporu. Ak adolescenti napokon aj mali dostatočnú oporu vo svojom okolí, pocitovali ju najčastejšie zo strany matky. Práve matka predstavovala pre nich v tomto období

významný zdroj opory (Gecková, Pudelský, & Tunistra, 2001). Adolescenti majú celkovo lepší vzťah s matkou, nakoľko otec v období adolescencie nestojí v centre pozornosti rodiny, je skôr bokom (Janošová, 2008). V tomto období dochádza k zníženiu potreby rodičovskej opory, čo ale neznamená, že vzťahy s rodičmi nie sú dôležité, nadobúdajú iba osobitný význam (Macek & Štefánková, 2006). Niektoré štúdie uvádzajú, že emocionálna opora zo strany rodičov je aj v adolescencii dostatočne pevná (Nickerson & Nagle, 2005); iné ukázali, že podpora rodičov sa znižuje (Helsen et al., 2000). Meeus (1994) vidí vzájomné pôsobenie rodičov a vrstovníkov v kompenzačnom modele. To znamená, že ak dospievajúci cítia malú oporu od rodičov, môžu tento nedostatok prekonať vyššou orientáciou na vrstovníkov.

### **Vrstovníci ako sociálna opora adolescentov**

Adolescenti sa na jednej strane snažia odpútať od rodiny, na druhej strane pociťujú silnú potrebu niekam patriť. Pocit, že niekam patím, dodáva pocit istoty a spolupatričnosti. Najmä vrstovníci sú pre adolescenta dôležitým zdrojom sociálnych skúseností, v kontakte s ktorými si overujú rôzne formy spoločenských spôsobov správania a vzájomných interakcií. Bokhorst et al. (2009) uvádza, že adolescenti vo veku od 16 do 18 rokov považujú vrstovnícku oporu za významnejšiu ako oporu zo strany rodičov.

### **Učiteľ ako sociálna opora adolescentov**

Učitelia ako dospelí a formálni lídri skupiny žiakov/študentov majú väčšiu schopnosť aj kompetenciu modelovať ich správanie a tým sú aj hlavnými poskytovateľmi sociálnej opory u študentov (Danielsen et al., 2009).

Nadviazanie vzťahu učiteľ – žiak je dôležitým predpokladom pre úspech vo výchovno-vzdelávacom procese. Kvalita vzťahu medzi učiteľom a žiakom významne ovplyvňuje aj správanie sa žiakov navzájom. Pokiaľ je vzťah učiteľ – žiak dobrý, nedochádza ku konfliktom a učebná činnosť žiaka a vyučovacia činnosť učiteľa sú priaznivé. Naopak pri zlých a narušených vzťahoch dochádza ku konfliktom, prevláda napätie, obava a zlá atmosféra (Kačáni et al., 2004). Danielsen a kol. (2009) uvádzajú, že sociálna opora učiteľa má väčší vplyv na spokojnosť študenta so školou ako opora spolužiakov alebo rodičov.

## LITERATÚRA

- Amato, P. R., & Anthony, C. J. (2014). Estimating the effects of parental divorce and death with fixed effects models. *Journal of Marriage and Family*, 76 (2), 370 – 386.
- Amparo, D. M., Galvão, A. C. T., Alves, P. B., Brasil, K. T., & Koller, S. H. (2008). Adolescentes e jovens em situação de risco psicossocial: Redes de apoio social e fatores pessoais de proteção. *Estudos de Psicologia*, 13 (2), 165 – 174.
- Aragão, E. I. S., Vieira, S. S., Alves, M. G. G., & Santos, A. F. (2009). Suporte social e estresse: Uma revisão de literatura. *Psicologia em Foco*, 2 (1), 79 – 90.
- Baker, J. J. A., Dilly, L. L. J., Aupperlee, J. J. L., & Patil, S. S. A. (2003). The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly*, 18, 206 – 221.
- Bandura, A. 1977. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191 – 215.
- Barker, E. T., & Galambos, N. L. (2003). Body dissatisfaction of adolescent girls and boys: Risk and resource factors. *The Journal of Early Adolescence*, 23(2), 141 – 165.
- Camacho, I., & Matos, M. G. (2012). Aventura social nas famílias. In M. G. Matos & G. Tomé (Coords.), *Aventura social: Promoção e competências e do capital social para um empreendedorismo com saúde na escola e na comunidade* (pp. 126-139). Lisboa, Portugal: Placebo.
- Colarossi, L. G., & Eccles, J. S. (2003). Differential effects of support providers on adolescents' mental health. *Social Work Research*, 27(1), 19 – 30.
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). School-related social support and Students' perceived life satisfaction. *Journal of Educational Research*, 102, 303 – 320.
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). School-Related Social Support and Students' Perceived Life Satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 102 (4), 303 – 320. doi:10.3200/joer.102.4.303-320.
- Davidson, L. M., & Demaray, M. K. (2007). Social support as a moderator between victimization and internalizing-externalizing distress from bullying. *School Psychology Review*, 36 (3), 383 – 405.
- Diener, E., & Fujita, F. (1995). Resources, personal strivings, and subjective well-being: A nomothetic and idiographic approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 926 – 935.
- Gecková, A. – Pudelský, M. – van Dijk, J. 2000. Vplyv rodičov a rovesníkov na správanie adolescentov súvisiace so zdravím. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 35 (3), 233 – 241.
- Gonçalves, T. R., Pawlowski, J., Bandeira, D. R., & Piccinini, C. A. (2011). Avaliação do apoio social em estudos brasileiros: Aspectos conceituais e instrumentais. *Ciência & Saúde Coletiva*, 16 (3), 1755 – 1769.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). Student-teacher relationships. In G. G. Bear, & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 59e71). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Herman-Stahl, M., & Petersen, A. C. (1996). The protective role of coping and social resources for depressive symptoms among young adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 25 (6), 733 – 753.
- Hetherington, E. M. (2003). Intimate pathways: Changing patterns in close personal relationships across time. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 52 (4), 318 – 331.
- Kačáni, V. et al. (2004). *Základy učiteľskej psychológie*. SVORNOSŤ, Bratislava, 214 s.
- Kebza, V. 2005. *Psychosociální determinanty zdraví*. Academia, Praha, 263 s.,
- Koubeková, E. 2006. Sociálna akceptácia a sociálna opora v kontexte kvality života adolescentov s telesným postihnutím. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 41 (2), 161 – 173.
- Krause, N. 1997. Perceived support, anticipated support, social class and mortality. *Research on Aging*, ISSN 0164-0275, 1997, roč. 19, s. 387 – 422.

- Křivohlavý, J. 1999. Moderátor zvládnání zátěže typu sociální opory. *Československá psychologie*, ISSN 0009-062X, 1999, roč., 43, č. (2, s.), 106 – 118.
- Mareš, J. 2001. Sociální opora. *Učitelé a zdraví* 3. 87 – 93.
- Mareš, J. 2003. *Sociální opora u dětí a dospívajících III*. Hradec Králové: Nucleus, 2003. 252 s.
- Natvig, G. K., Albrektsen, G., & Qvarnstrøm, U. (2003). Associations between psychosocial factors and happiness among school adolescents. *International Journal of Nursing Practice*, 9, 166-175.
- Reddy, R., Rhodes, J. E., & Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: a latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 15, 119 – 138. <http://dx.doi.org/10.1017/S0954579403000075>.
- Rosenfeld, L., Richman, J., & Bowen, G. (2000). Social support networks and school outcomes: the centrality of the teacher. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17, 205 – 226.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68 – 78 ..
- Sakiz, G., Pape, S. J., & Hoy, A. W. (2012). Does perceived teacher affective support matter for middle school students in mathematics classrooms? *Journal of School Psychology*, 50 (2), 235 – 255.
- Schvartzter, R. – Leppin, A. 1991. Social support and health: A theoretical and empirical overview. *Journal of Social Personal Relationship*, ISSN 0265-4075, 1991, roč. 8, s.8, 99 – 127.
- Snyder, F. J., & Flay, B. R. (2012). Positive youth development. In P. Brown, M. W. Corrigan, & A. Higgins-D'Alessandro (Eds.), *Handbook of Prosocial Education* (pp. 415 – 443). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishing Group.
- Suldo, S. M. & Shafer, E. J. (2008). Looking beyond psychopathology: The dual-factor model of mental health in youth. *School Psychology Review*, 37, 52 – 68.
- Šolcová, I. –& Kebza, V. 1999. Sociální opora jako významný protektivní faktor. *Československá psychologie*. 43 (1), 19 – 38.
- Tian et al. (2015). School-related social support and subjective well-being in school among adolescents: The role of self-system factors. *Journal of adolescence*, 45, 138 – 148.
- Tomcikova, Z., Geckova, A. M., Orosova, O., van Dijk, J. P., & Reijneveld, S. A. (2009). Parental divorce and adolescent drunkenness: Role of socioeconomic position, psychological well-being and social support. *European Addict Research*, 15 (4), 202 – 208.
- Výrost, J. – Baumgartner, F. 2001. Sociálna opora a osamelosť. *Aplikovaná sociálna psychologie II*. 113 – -128.
- Wallerstein, J., Lewis, J., & Rosenthal, S. P. (2013). Mothers and their children after divorce: Report from a 25-year longitudinal study. *Psychoanalytic Psychology*, 30(2), 167-184.

### 4.3 Triedna klíma

Výrazný vplyv na proces socializácie má školská trieda, v ktorej strávi dieťa veľkú časť detstva a dospelovania. Podľa Průchu et al. (2009) je trieda základná sociálna a organizačná jednotka školského vzdelávania. Školská trieda predstavuje jedinečnú sociálnu skupinu, ktorá spája podobne ako iná sociálna skupina jednotlivcov na základe psychologických vzťahov a má svoje hodnoty, normy a ciele. Členovia skupiny sa poznajú, navzájom interagujú a komunikujú, vytvárajú si vnútorné pravidlá, ktoré sú udržiavané formou odmien a trestov. Členstvo v skupine umožňuje naplňať potreby jej členov. V školskej triede si dieťa osvojuje rad sociálnych noriem, rolí, nachádza rôzne modely, vzory a formy sociálneho správania.

Ako sociálnu skupinu môžeme triedu charakterizovať ako malú, sekundárnu, formálnu a členskú skupinu, v ktorej prichádza k sociálnemu učeniu (jeho formami sú adaptácia, učenie podmieňovaním, napodobňovanie – imitácia a stotožňovanie sa – identifikácia). Vnútorné procesy prebiehajúce v skupine predstavuje skupinová dynamika (komunikácia, ciele, normy, štruktúra, kohézia a tenzia i vytváranie podskupín v triede). K základným znakom školskej triedy patrí interakcia. Je nástrojom edukácie, nástrojom formovania osobnosti jej účastníkov, najmä žiakov. Vzájomné pôsobenie, interakcia, ako výmena rôznych vzorcov správania a emócií, komunikácia medzi žiakmi, medzi žiakmi a učiteľom, sú dôležitou súčasťou a nástrojom edukačného procesu, nástrojom formovania osobnosti jej účastníkov, najmä žiakov a zahŕňajú aj odovzdávanie, prijímanie a kontrolu poznatkov, vedomostí, informácií. Uvedené charakteristiky, ktorým sa budeme bližšie venovať, sú súčasťou klímy školy i triedy.

V nasledujúcich podkapitolách sa zameriavame na bližší opis a konceptualizovanie uvedených pojmov klímy školy a triedy a opísanie nástrojov na jej meranie. Opisujeme faktory klímy a možnosti jej ovplyvňovania.

#### 4.3.1 Definícia klímy

##### **Klíma školy**

Termín klíma (z gréckeho κλίμα), označuje dlhodobý stav počasia na určitom mieste alebo území a je synonymom slova podnebie. Metaforicky sa udomácnilo používanie tohto termínu aj v pohľade na školu a školskú triedu a je vyjadrením toho, čo je pre danú školu, resp. triedu charakteristické, typické. V literatúre nájdeme klímu spojenú aj s ďalšími termínmi, napr. klíma výučby, učiteľského zboru, organizačná klíma, atď. Klímu školy a školskej triedy môžeme zaradiť medzi sociálno-psychologické javy, s ktorými sa stretávame v škole. V súvislosti s definovaním klímy školy sa najčastejšie stretáme s termínmi atmosféra školy, duch školy, étos školy, kultúra školy, podmienky školy, prostredie školy, skupinová subkultúra, sociálny systém školy. Terminologická nejednotnosť pri skúmaní klímy a oblastí s ňou súvisiacich vedie k rozlišovaniu sociálno-psychologických javov v škole podľa rôznych kritérií, napr. podľa dĺžky trvania, rozsahu, všeobecnosti. Čáp a Mareš (2001) uvádzajú ako najvšeobecnejší termín prostredie školy, resp. triedy, zahrňujúce napr. architektonické, hygienické, ergonomické, akustické aspekty. Pri bližšom vymedzení Mareš (2013) rozlišuje medzi kultúrou a klímou školy. Klíma predstavuje spôsob videnia, hodnotenia a prežívania toho, čo sa v škole skutočne deje a má procesuálny charakter; kultúra školy je vyjadrením očakávaní, hodnôt, zásad, predpisov, noriem toho, čo sa v škole má diať. Klíma školy, resp. triedy býva označovaná aj ako sociálna klíma. Sociálnu klímu školy vymedzujú bližšie uvedení autori ako stredne všeobecný termín, označujúci dlhodobé javy (trvajú mesiace až roky), typické práve pre danú školu a jej zložkami sú klíma učiteľského zboru a klíma jednotlivých

tried. Hloušková (2008) pri definovaní klímy školy zdôrazňuje vplyv medziľudských vzťahov na fungovanie školy. Mareš (2013) dopĺňa aj význam vplyvu prežívania a subjektívneho hodnotenia toho, ako škola funguje, procesualný charakter klímy školy a definuje ju ako ustálené postupy vnímania, hodnotenia, prežívania a reagovania všetkých aktérov školy na to, čo sa v škole odohralo, práve odohráva alebo má odohrať. Súčasťou klímy školy je klíma tried a klíma na vyučovaní.

Z hľadiska teoretických prístupov ku klíme uvádza Janke (2006) dva rôzne prístupy. Jeden prístup vychádza zo psychológie organizácie, konkrétne organizácie a prevádzky školy a v jeho centre pozornosti stojí správanie, riadenie školy jej vedením a kooperácia v kolektíve učiteľov. Druhý prístup, vychádzajúci pedagogickej psychológie, sa zameriava najmä na klímu v triede, na vyučovacej hodine, na klímu školy z pohľadu jej účastníkov.

V širšom vymedzení zahŕňa Pilch (2003) do klímy školy vzťah medzi osobnosťou a prostredím, sociálnu klímu ako kultúru školy s jej hodnotami, normami, názormi, klímu ako súbor subjektívnych pohľadov zúčastnených jedincov alebo ich vzájomné vzťahy. V užšom pohľade býva klíma školy charakterizovaná cieľmi, hodnotami a normami školy, ďalej ako prevládajúca nálada v škole, ako sociálna klíma typická pre triedu a tiež aj ako sprostredkovateľ medzi žiakmi a učiteľmi.

Kritérium otvorenosti, resp. zatvorenosti charakterizuje dva typy klímy: otvorená verus zatvorená klíma školy. Otvorenú, pozitívnu klímu školy charakterizuje prevládajúca vzájomná dôvera, zanietenosť učiteľov pre svoju prácu, otvorené, akceptujúce správanie. Vedenie školy spolupracuje s učiteľmi a ostatnými zamestnancami školy. Pravidlá fungovania školy a správania v nej sú jasné a zrozumiteľné pre všetkých aktérov školy.

Opakom otvorenej, pozitívnej klímy je zatvorená, negatívna klíma školy. Charakterizuje ju vzájomná nedôvera, ľahostajnosť vo vzťahu k výsledkom svojej práce, celková neangažovanosť. Riadenie vedenia školy je formálne, byrokratické, jeho správanie neosobné, bez snahy o chápanie potrieb svojich podriadených a ocenenia práce učiteľov.

Klíma školy predstavuje relatívne stálu charakteristiku jej vnútorného prostredia. Z faktorov, ktoré klímu školy ovplyvňujú, môžeme uviesť:

- celkové prostredie školy, jej architektúru, materiálne vybavenie (možno ich zhrnúť pod ekologické faktory súvisiace s klímou)
- filozofiu školy, kurikulum, dojem, ktorý škola vytvára vo verejnosti (činitele súvisiace s kultúrnymi aspektami)
- vzťahy medzi skupinami osôb v škole a vzťahy medzi jednotlivcami navzájom (možno ich zaradiť do oblasti sociálnych vzťahov)
- charakteristiky a kompetencie jednotlivcov (personálne zloženie)
- organizačné a administratívne charakteristiky

S klímou školy prichádzajú do kontaktu a tvoria ju nielen žiaci, učitelia, vychovatelia, ale aj asistenti žiakov, poradenský a školský psychologovia, administratívni pracovníci, upratovací personál, školníci, údržbári, kuchárky. K spolutvorcom klímy školy patria aj rodičia detí navštevujúcich školu. Klíma v škole ovplyvňuje



správanie a prežívanie všetkých na nej zainteresovaných a závisí od toho, ako ju všetci účastníci vnímajú. Školskú klímu tvoria klímy tried a klíma na vyučovaní.

Z hľadiska prístupov ku skúmaniu klímy školy nás zaujal jeden z novších prístupov, o ktorom píše bližšie Mareš (2013). Podrobnejšie sa prístupom ku skúmaniu klímy budeme venovať v kapitole o klíme školskej triedy. Uvedený autor nastoľuje otázku, ako dospieť k súhrnnému pohľadu na psychosociálnu klímu školy, keďže doterajšie výskumy akcentovali skôr individuálny prístup cez mentálne reprezentácie (sú vyjadrením toho, ako svet vnímame a ako mu rozumieme, sú našim pohľadom na svet). Vnímanie psychosociálnej klímy školy sa môže z pohľadu jej aktérov líšiť. Mareš (2013) preto uvažuje o súhrnnom pohľade na klímu školy a predstavuje možnosti aplikácie teórie sociálnych reprezentácií vo výskumoch sociálnopsychologickej klímy školy, ktoré sú reprezentované otázkou: ako vznikajú sociálne reprezentácie pojmov a tém? O koncepte sociálnych reprezentácií možno uvažovať ako o epistemologickom nástroji, pomocou ktorého možno realitu nielen interpretovať, ale ju aj pochopiť (Novák, 2009). Epistemologická línia sa vo výskumoch sociálnych reprezentácií zameriava jednak na formálnu stránku poznávania, druhá línia skúma skôr obsahovú stránku sociálneho poznávania v bežnom živote (o ktoré obsahy poznávania majú ľudia záujem). Základom nášho bežného poznávania sú presvedčenia, ktoré vznikajú osobnou skúsenosťou, preberaním názorov druhých ľudí alebo ich modifikáciou, ale aj identifikáciou s významnými osobami. Ich zdrojom je súbor často nevedomých, elementárnych presvedčení o sebe či druhých, svete a o tom, čo môžeme očakávať. Ovpływujú náš výber, spracovanie informácií a majú vplyv aj na voľbu následného správania. Keďže korene presvedčení nachádzame v kultúre, tradíciách, v jazyku, a tieto sú podľa Markovej (2007) pevné a môžu byť nevedome prenášané kolektívnou pamäťou, implicitnou komunikáciou a tradíciou. V pohľade na klímu školy nám sociálne reprezentácie klímy školy umožnia skúmať štruktúru klímy, poznať mechanizmus vzniku klímy, možnosti jej ovplyvňovania, sledovať jej zmeny v čase i vplyv na uvažovanie a konanie aktérov v škole (Mareš, 2010).

### **Klíma školskej triedy**

V školskej triede, ktorá svojím vplyvom na formovanie osobnosti jednotlivca patrí k významným skupinám, sa uplatňujú všetky formy sociálneho učenia, prebieha v nej vzájomná interakcia a skupinová dynamika, ku ktorej zaraďujeme aj klímu triedy. Klíma triedy je trvalejšou charakteristikou triedy a časovo označuje dlhodobejšie javy príznačné pre danú triedu než atmosféra školskej triedy. Atmosféra triedy vyjadruje skôr okamžitý stav, ktorý vzniká pod vplyvom špecifických podnetov, situácií a udalostí v triede, je javom situačne podmieneným, krátkodobým, premenlivým. Termíny pojednávajúce o klíme a atmosfére v spojení s prostredím školy sú aj v odbornej literatúre spájané s prívlastkami ako sociálno-psychologická, sociálna, edukačná klíma alebo atmosféra. V našej publikácii sa prikláňame k termínu psychosociálna klíma školskej triedy a zameriavame pozornosť najmä na jej premenné: komunikáciu, interakciu, vzťahy v triede, ich vnímanie, hodnotenie a prežívanie účastníkmi. Psychosociálna klíma triedy sa spája skôr s dlhodobými javmi a situáciami, na ktorých sa zúčastňujú jednotliví žiaci, skupinky žiakov, učitelia ako jednotlivci a súbor učiteľov vyučujúcich v danej triede.

V zhode s viacerými autormi (Průcha, Walterová, Mareš, & 2003; Průcha 2002; Čáp & Mareš 2001) môžeme sociálnu klímu v školskej triede definovať ako významnú determinantu edukačného procesu, ktorá má rozhodujúci vplyv na učebné výsledky žiakov. Je to špecifická sociálno-psychologická premenná, ktorá označuje ustálené postupy vnímania, prežívania, hodnotenia všetkých aktérov toho, čo sa v triede aktuálne odohráva alebo

sa stalo v minulosti. Psychosociálna klíma triedy predstavuje dlhodobejšie sociálno-emočné naladenie, zovšeobecnené postoje a vzťahy, emočné odpovede žiakov triedy na udalosti v nej, aj pôsobenie učiteľov.

Po obsahovej stránke zahŕňa termín klíma triedy podľa Mareša (2001) ustálené postupy vnímania, prežívania, hodnotenia a reagovania všetkých účastníkov života triedy (žiakov, učiteľov, príp. asistentov učiteľa) na to, čo sa v triede odohralo, práve odohráva alebo sa má odhrať v budúcnosti. Klíma školskej triedy ako sociálno-psychologická premenná vyjadruje dlhodobejšie sociálno-emočné naladenie, zovšeobecnené vzťahy a postoje, emočné výpovede žiakov triedy o udalostiach v nej (Mareš, 1998). Klíma triedy vyjadruje, do akej miery je žiak v triede spokojný; spokojnosť žiakov je nezanedbateľným výstupom diania v škole (Gavora, 1999; Mareš 2003). Klíma v triede je úzko previazaná aj s kvalitou vyučovania, so študijným, sociálnym i psychickým rozvojom žiaka. Podľa Wardovej (1994) je klíma zmesou toho, ako žiaci medzi sebou navzájom a s učiteľom interagujú. Na základe rôznorodých definícií charakterizujeme klímu triedy ako súhrn vonkajších a vnútorných podmienok, subjektívnych hodnotení a sebahodnotení, prežívania, vnímania, emócií, ktoré v dlhodobejšom pohľade a v interakcii pôsobia na jednotlivých žiakov a učiteľov a ovplyvňujú ich prežívanie a správanie.

Môžeme zhrnúť, že klímu v školskej triede charakterizuje vzájomné pôsobenie žiakov a interagovanie s učiteľom v určitom prostredí; spája sa s kvalitou vyučovania, so študijným, sociálnym i emočným rozvojom žiaka. Od sociálnych aspektov klímy (napr. komunikácia, interakcie medzi učiteľom a žiakom; medzi žiakmi navzájom, vzťahy v triede) a emočnej klímy v triede (napr. emočné ladenie a prežívanie situácií v triede žiakmi i učiteľom) do značnej miery závisí to, ako sa bude žiak v triede cítiť.

#### **4.3.2 Faktory ovplyvňujúce vznik a fungovanie klímy v triede**

Snahy o porozumenie činiteľom, ktoré sa na tvorbe a fungovaní klímy v školskej triede podieľajú, vedú k vymedzeniu rôznych kategorizačných usporiadaní a schém. V literatúre sa o nich pojednáva ako o podmienkach, určujúcich faktoroch, činiteľoch, zdrojoch klímy v triede (za zdroje klímy v triede bývajú najčastejšie považovaní žiaci a učitelia).

Pri vytváraní klímy v školskej triede zohráva úlohu viacero aspektov. Významný je proces tvorby skupiny, o klímu ktorej sa zaujímate a v ňom zohrávajú úlohu napr. vlastnosti členov skupiny, ich správanie, ale i prostredie, v ktorom skupina vniká. Klíma sa formuje postupne, dlhodobejšie, súvisí s fungovaním jednotlivcov v skupine, ich interakciou, vzťahmi, spoluprácou. Priaznivú klímu podporujú pozitívne vzťahy medzi členmi skupiny, spoločné záujmy i pocit príslušnosti, zaangažovanie jednotlivcov na práci skupiny. Negatívne prežívanú klímu spoluvytvára vysoká súťaživosť medzi žiakmi a veľká kontrola žiakov zo strany učiteľa (Lašek, 2001).

Uhly pohľadu, na základe ktorých môžeme nazerať na klímu v triede sa rôznia, umožňujú nám však bližšie porozumieť činiteľom, ktoré vznik a podobu klímy v triede ovplyvňujú. Čáp a Mareš (2001) uvádzajú osem hľadísk, podľa ktorých môžeme nazerať na klímu triedy, a to podľa: stupňa školy, typu školy, koncepcie výučby a zvláštností: žiakov, vyučovacích predmetov, učiteľov, prostredia a komunikácie, ktorá sociálny kontakt sprostredkúva.

Iný pohľad uvedených autorov uvažuje o piatich rovinách nazerania na sociálnu klímu triedy: ekologickú rovinu tvorí priestor, v ktorom sa pohybujú žiaci a učitelia pohybujú, napr. prostredie školskej budovy, tried, učebni a pod. Druhú úroveň predstavujú jednotlivci: žiaci, učitelia, ostatní pracovníci. Treťou je úroveň malých

sociálnych skupín – školské triedy. Väčšie sociálne skupiny, kam patrí klíma školy, tvoria štvrtú rovinu. Poslednou, piatou úrovňou je podľa uvedených autorov úroveň veľkých sociálnych skupín, ktorú predstavuje úroveň školstva v danej krajine.

Koncepcia Frasera a Fishera (1990) nazerá na klímu cez nasledujúce premenné:

- zaujatie žiaka školskou prácou
- vzťahy medzi žiakmi v triede (formálne i neformálne)
- učiteľova pomoc žiakom
- orientácia žiakov na úlohy
- poriadok a organizovanosť a jasnosť pravidiel

Pozitívne prežívanú klímu potom charakterizujú otvorené vzťahy a pozitívne emočné väzby medzi žiakmi, motivácia pre prácu v škole, jasné pravidlá, ktoré sú základom pre udržiavanie poriadku a vnímaná podpora a pomoc od učiteľa. Môžeme uvažovať aj o vnútorných faktoroch klímy v triede, ktoré by predstavovala napr. vyššie uvedená koncepcia autorov Frasera a Fishera (1990) a na druhej strane o vonkajších činiteľoch klímy. Klíma v triede je totiž ovplyvňovaná aj širšími (sociálnymi) javmi, presahujúcimi školskú triedu, napr. sociálnou klímou školy a klímou učiteľského zboru, lokalizáciou, sociologickými, kultúrnymi, enviromentálnymi činiteľmi. Klíma v jednotlivých triedach danej školy sa môže preto líšiť a pôsobiť na žiakov diferencovane.

Ak uvažujeme v línii vnútorných činiteľov ovplyvňujúcich klímu v triede, Thapa et al. (2013) uvádzajú ich tri hlavné skupiny: bezpečie (pravidlá, normy, fyzické a sociálno-emocionálne bezpečie), vzťahy (úcta k rozmanitosti, školská spolupatričnosť a zapojenie, sociálna podpora, vedenie a vnímanie klímy vzhľadom na etnickú príslušnosť) a kvalita a podpora vyučovania a učenia sa.

V staršej a podrobnejšej klasifikácii vymedzuje Knowles (1985) faktory súvisiace s klímou v triede z aspektu fyzikálneho (architektúra triedy, jej vybavenie) a psychologického prostredia (napr. spolupráca, vzájomná podpora, otvorenosť, autenticita, radosť zo spoločnosti).

Za najvýznamnejšie zdroje klímy v školskej triede považujeme jeho aktérov, najmä učiteľov, žiakov a vzájomné interakcie medzi nimi. Možno tvrdiť, že aj rovnaká trieda reaguje odlišne na rôznych učiteľov. Každú triedu tvoria žiaci s individuálnymi osobnostnými predispozíciami a vlastnosťami, ktoré sa podieľajú na formovaní vzájomných vzťahov, interakcií a vytvárajú akési typické správanie triedy, nepísané normy, formálne i neformálne roly. Na vzniku klímy triedy sa podieľajú obe skupiny aktérov, učelia a žiaci a pokiaľ uvažujeme o zmenách klímy, je ich možné dosiahnuť len zainteresovaním oboch skupín – žiakov i učiteľov. Z palety vyššie uvedených zdrojov a faktorov súvisiacich s klímou triedy vyberáme a bližšie charakterizujeme tie, ktoré súvisia s učiteľmi, žiakmi, ich interakciami a sú podľa nášho pohľadu významné.

### **Učiteľ ako tvorca klímy v triede**

Keď uvažujeme o dôležitosti činiteľov, ktoré ovplyvňujú klímu v triede, ťažko nájdeme aj medzi odborníkmi zhodu. Časť považuje za kľúčového činiteľa učiteľa, iní žiakov a zloženie triedy. Petlák (2016) prisudzuje rozhodujúcu úlohu pri vytváraní pozitívnej klímy triedy učiteľovi, ale pri rešpektovaní špecifik triedy. Učiteľ svojimi vlastnosťami, postojmi, názormi, úlohou, ktorú plní v procese vyučovania, štýlom riadenia,

komunikácie, kladením požiadaviek na výučbu a ich kontrolou, záujmom o problémy žiakov, snahou o vytváranie otvorených vzťahov, interakcií a participácie žiakov na tomto procese, môže výrazne ovplyvňovať klímu triedy. Cieľom práce učiteľa je predovšetkým vytvoriť podpornú klímu, t. j. dobré vzťahy, priamu komunikáciu, motivujúce a pestré spôsoby výučby, prevahu pozitívneho odmeňovania a modifikácie správania (Čapek, 2010). Zvlášť dôležité postavenie pri formovaní a ovplyvňovaní klímy triedy má triedny učiteľ, predstavujúci integrujúci a koordinujúci článok triedy, mal žiakov najlepšie poznať, a z toho dôvodu aj vedieť ako s nimi jednať, komunikovať, motivovať. Triedny učiteľ je dôležitým dospelým, vzorom pre žiakov.

Sociálno-emočné naladenie žiakov v triede je tvorené a prežívané žiakmi a učiteľmi v interakcii. Učiteľa považujeme za hlavného tvorcu klímy v triede. Jeho aktuálny psychický stav (napr. pohoda, spokojnosť, ale aj únava, hnev), jeho osobnostné charakteristiky (emočná vyrovnanosť, láskavosť, náladovosť, výbušnosť, atď.) a jeho spôsob interakcie so žiakmi výrazne ovplyvňujú atmosféru i klímu v triede. Aj to je podľa Mareša a Křivohlavého (1995) jeden z dôvodov zamerania začiatočných výskumov klímy v triede zameraných na osobnosť učiteľa, jeho verbálny prejav, schopnosti v komunikácii so žiakmi, atď.

### **Interakcia učiteľa so žiakmi**

Školská trieda je pre učiteľa pracovným prostredím, v ktorom prichádza k interakcii a komunikácii medzi žiakmi a učiteľom. Špecifikom pri tejto interakcii je podľa Průchu (2002) skutočnosť, že je určená požiadavkami na realizáciu procesu edukácie. Interakcie a ich obsah podliehajú pravidlám, ktoré sú v značnej miere určené normami, pravidlami a konvenciami určujúcimi, ako má učiteľ so žiakmi komunikovať (v rovine verbálnej i neverbálnej), ako ich hodnotiť, trestať. Každý učiteľ v interakcii so žiakmi ovplyvňuje a vytvára špecifickú klímu, ktorú pozorujú, vnímajú, hodnotia a prežívajú žiaci. Tí zasa spätne svojím správaním ovplyvňujú správanie a jednanie učiteľa a tým spoluvytvárajú jedinečnú edukačnú klímu danej triedy. Pedagogická interakcia je nielen vzájomným pôsobením učiteľa a žiaka, ale je tiež kľúčom otvárajúcim cestu k hlbšiemu poznaniu ich vzájomných vzťahov, spôsobu komunikácie, spoločnej práci i jej výsledkov (Mareš & Křivohlavý, 1995). Interakcia medzi žiakom a učiteľom je pomerne častou témou výskumných sledovaní časovo starších i aktuálnych, napr. Flanderse (1970), Barr (2016), Popelková a Balaban (2017) a zameriava sa napr. na sledovanie vplyvu verbálneho prejavu učiteľa na sociálno-emočné aspekty klímy, komunikačný štýl a jeho vzťah ku klíme, ku pokojnosti a vnímanému úspechu u žiakov.

### **Komunikačný štýl a vyučovacie postupy učiteľa**

Štýl a obsah komunikácie každého učiteľa je jedinečný, jemu blízky a typický. Svojím správaním a komunikáciou vytvára učiteľ špecifickú komunikačnú klímu, ktorá ovplyvňuje správanie žiakov a celú triedu. Podporný, suportívny štýl komunikácie je charakteristický podpornou atmosférou, rešpektom, otvorenosťou učiteľa a vedie k posilneniu aktivity na vyučovaní, komunikácie, k spolupráci i spokojnosti u žiakov. Opakom je učiteľov defenzívny, obranný štýl komunikácie, ktorý môže vyvolávať obavy žiakov otvorene vyjadriť svoje názory, potreby, priania, môže viesť k rivalite, manipulácii zo strany žiakov, k pasívnemu odporu. Suportívna komunikácia je nevyhnutnou súčasťou pri vytváraní a udržiavaní kladného vzťahu učiteľa k žiakom. Prostredie založené na otvorenosti a rešpekte vytvára vhodné podmienky a motivuje aj k aktivite a záujmu o učenie. Opakujúce sa interakcie a komunikácia v školskej triede sú priestorom pre vytváranie postojov u učiteľov a žiakov, ktoré majú silný vplyv na klímu v triede. Preferovanie alebo odmietanie niektorých jednotlivcov súvisí s postojmi, ktoré si človek vytvára v akejkoľvek skupine, školskú triedu nevynímajúc, v ktorej prichádza ku

komunikácii a interakcii. Sympatie a nesympatie voči druhým ľuďom nie sú ničím výnimočné, pokiaľ si na ich základe vedome alebo nevedome nevytvárame postoje a očakávania o druhých, v našom prípade učiteľ napr. o schopnostiach a výkonoch žiakov. Pelikán (1995) v tejto súvislosti uvažuje o preferenčných postojoch učiteľa, ktoré predstavujú zvýraznené zameranie učiteľa na určitých žiakov v triede, a tí sú potom častejším predmetom záujmu učiteľa. Zvýšený záujem učiteľa o týchto žiakov môže viesť k ich preceňovaniu alebo podceňovaniu a tým ovplyvniť ich výkony, vzťahy ku škole, učiteľom i k sebe samému. Aj túto tému považujeme za vysoko aktuálnu napr. v ponuke programov zameraných na profesijný rozvoj učiteľov.

Zaujímavou otázkou sú aj medzipohlavné rozdiely u učiteľov vo vzťahu ku komunikácii s chlapcami a dievčatami. Táto téma je z nášho pohľadu inšpiratívnou pre výskum, hoci z hľadiska prefeminizovania súčasného školstva (údaje z roku 2016 hovoria o 80,13 % žien pracujúcich na všetkých školách; v 11 členských krajinách EÚ podiel žien dosiahol 90 %; Eurostat, 2016) témou náročnou na sledovanie. Dĺžka praxe učiteľa je tiež jedným z kritérií, ktoré môžu klímu prostredníctvom komunikácie v triede ovplyvňovať rozdielne. Učitelia s praxou do 10 rokov, prevažne mladší učitelia, navodzujú skôr podpornú klímu; učitelia s praxou 15 – 20 častejšie vytvárajú klímu defenzívnu. Môžeme uvažovať o príprave starších učiteľov v čase, keď téma suportívnej klímy v triede a metódy jej vytvárania neboli aktuálnymi témami v období ich štúdia.

Ďalším z dôležitých faktorov, ktoré ovplyvňujú klímu triedy, je voľba vyučovacích metód. Aj z tohto pohľadu je klíma v triede ovplyvňovaná charakterom komunikácie medzi učiteľom a žiakmi, ako aj žiakmi medzi sebou, pretože metódy výučby charakter komunikácie ovplyvňujú v nemalej miere. Klasické metódy vyučovania predstavujú väčšinou formu jednosmernej komunikácie od učiteľa k žiakovi, metódy zážitkového, aktívneho, skupinového učenia vyžadujú obojstrannú komunikáciu. V súčasnosti je populárne napr. projektové vyučovanie prostredníctvom tímovej práce, ktoré umožňuje prezentovať a konfrontovať rôzne názory a rozvíjať logické myslenie. Suportívne metódy podľa Čapeka (2011) vytvárajú a upevňujú pozitívnu klímu v triede a ich charakteristickými znakmi sú: aktivita, pozitívny prístup, sloboda, individualizácia, kooperácia, decentralizácia a zameranosť na realitu, prax, život. Pri aplikácii podporných metód výučby je učiteľ nielen sprostredkovateľom poznatkov, ale aj sprievodcom na ceste poznávania žiakov.

V súvislosti s učiteľom ako spoluvorcom klímy v triede môžeme uvažovať aj o tom, či predmet, ktorý učiteľ vyučuje, môže mať vplyv na klímu v triede. Domnievame sa, že oveľa dôležitejší než vyučovaný predmet je samotný učiteľ, jeho osobnosť a schopnosť zaujať žiakov, motivovať k aktivite na vyučovaní.

### **Zaujatie žiakov učením – motivácia**

Učiteľ motivuje žiakov vedome – navodzovaním vhodných podmienok, kladením primeraných požiadaviek, alebo nevedome – spôsobom interakcie so žiakmi.

Medzi činitele pozitívne ovplyvňujúce motiváciu môžeme zaradiť:

- praktické využitie učiva z pohľadu žiaka
- zmysluplnosť učiva pre žiaka
- úspech a dobré výsledky (zvyšujú sebavedomie a tým aj záujem o učenie)
- pozitívne posilnenie od učiteľa alebo spolužiakov (pochvala, odmena)

- učenie, jeho forma a obsah môžu saturovať zvedavosť o rôzne oblasti poznania, vzbudzovať záujem o učenie, zatriktívniť predmet, ktorý predtým žiaka nezaujímal (spracované podľa Pettyho, 2002)

Zaujatie žiaka pre výučbu učiteľom môže viesť k presunutiu motivátorov z vonkajšej oblasti (pri nej je učenie zamerané skôr na vonkajšie kritériá posudzovania výsledkov, napr. snahou získať dobré známky a uspokojiť učiteľov, rodičov), do vnútornej oblasti motivácie (učenie je motivované záujmom i zvedavosťou žiaka, podporené učiteľom). Zdrojom negatívnej motivácie je najmä frustrácia neuspokojených potrieb žiaka, ktoré sa viažu k vyššie uvedeným oblastiam, pozitívne ovplyvňujúcu motiváciu. Jedným z dôvodov nezaujatia žiakov učením je podľa Valicu (1998) aj preťažovanie žiakov, ktorého dôsledkom je motivácia charakteru „vyhnutie sa neúspechu“. Výsledkom negatívnej motivácie je nechut' k učebnej činnosti.

S motiváciou v škole súvisí aj kladenie adekvátnych požiadaviek na výkon zo strany učiteľa. Optimálne požiadavky sú tie, ktoré mierne prekračujú aktuálne predpoklady jednotlivca a postupne sa zvyšujú. Príliš nízke alebo príliš vysoké výchovné požiadavky môžu mať pre žiakov nepriaznivé dôsledky. Dieťa sa nenaučí, že v živote je nutné dnes, a aj denne plniť požiadavky a povinnosti, zvládať prekážky, ovládať impulzívne reagovanie, oddialiť uspokojenie, obmedziť sa pre niečo, čo je v danom momente lákavé (Mareš & Čáp, 2001). Neprimerané nároky na žiakov môžu za nepriaznivých okolností vyústiť do emočnej nepohody, nevyrovnanosti, až neurotických symptómov dieťaťa.

Uvedené motivačné faktory môžu pôsobiť dlhodobo (praktické využitie učiva z pohľadu žiaka a zmyslupnosť učiva pre žiaka) alebo krátkodobo a tým v rôznej miere ovplyvňovať klímu v triede.

Nepriamymi spolutvorcami klímy triedy sú aj rodičia. Kompetentný učiteľ, ako významný spolutvorca klímy v triede, môže motivovať rodičov k spolupráci najmä:

- optimálnou komunikáciou (je to komunikácia vedená snahou o vzájomnú spoluprácu, informovanosť, ústretovosť a dobro dieťaťa)
- svojou kompetentnosťou (odbornou i osobnostnou)
- pozitívnym postojom (k rodičom, ich deťom, snahou im porozumieť, podporiť, pomôcť, ak je to potrebné)

### **Klíma triedy a participácia žiakov na vyučovaní**

Aktivita žiakov na procese výučby patrí medzi výrazné prejavy fungovania klímy v triede. Zaujímá nás, ako často sa žiaci zapájajú do vyučovania. Participácia sa môže meniť v závislosti od postoja žiaka k spolužiakom a učiteľom, od veku žiaka, záujmu o učivo či vyučovací predmet, formy výučby, napr. ak uvažujeme o aktivitách v malých skupinách, príp. vo dvojiciach, alebo o činnostiach, na ktorých sa podieľa celá trieda, alebo len niektorí žiaci. Miera participácie žiakov na výučbe závisí aj od:

- motivácie (venovali sme sa je v predchádzajúcej časti).
- počtu žiakov v triede. Pri menšom počte žiakov v triede môže učiteľ komunikovať so všetkými žiakmi častejšie ako pri veľkom počte.
- rozmiestnenia, lokalizácie žiakov v triede. Učiteľ sa môže častejšie obracať a komunikovať so žiakmi v predných laviciach než tými, ktorí sedia vzadu.

- preferencie učiteľa k jednotlivým žiakom, ktoré sú dané postojom učiteľa k žiakovi (podľa Průchu, 1997). Môže ísť o preferovanie, odmietanie, ambivalenciu prejavovaný nezáujem zo strany učiteľa.
- sebanaplňujúcej predpovede. Ide o proces, prostredníctvom ktorého učiteľ hodnotí žiaka podľa svojej predstavy a formuje ju tak, že po určitom čase sa žiak správa podľa tejto predstavy (vyjadrené laicky: napr. ved' som to predsa hneď vedel, aký/aká si).
- očakávania učiteľa vo vzťahu ku žiakovi v súvislosti s vytváraním postojov k žiakom sme charakterizovali v predchádzajúcej časti kapitoly. Očakávanie o výkone jednotlivca, v našom prípade žiaka, pozitívne alebo negatívne, sa môže naplniť, ak mu žiak verí a je u neho učiteľom posilňované. Napríklad ak učiteľ opakovane hodnotí žiaka v písaní diktátov ako neschopného, ktorý sa podľa jeho slov nikdy diktát nenaučí písať bez množstva chýb, je možné, že napriek úsiliu sa v písaní diktátov žiak nezlepší a sám seba presvedčí o svojej neschopnosti. Tento fenomén, označovaný ako sebanaplňujúca predpoveď, prorocstvo (v zmysle negatívneho očakávania Golemov efekt), bol preukázaný u učiteľov (Rosenthalov experiment) a neskôr prenesený do oblasti vedenia ľudí. Vzťahuje sa k hodnoteniu druhých, ale aj vo vzťahu človeka k sebe samému.

Postoj žiaka k spolužiakom, učiteľom, k sebe, k výučbe a aktivite na nej sa počas školského pôsobenia žiaka a vzhľadom na jednotlivé obdobia vývinu mení, ovplyvňuje charakteristiku celej triedy, a tým aj klímu v nej počas celej školskej dochádzky. Vývinové špecifiká, ktoré sa spolupodieľajú a ovplyvňujú štruktúru, vzťahy, interakcie, správanie, komunikáciu v triede, bližšie uvádza napr. Čapek (2011).

So psychosociálnou klímou triedy úzko súvisia aj dosahované výsledky žiakov vo výučbe. Lepšie výsledky žiakov vo výučbe sú previazané s takými aspektami klímy v triede, ako sú napr. spokojnosť žiakov v triede, súdržnosť triedy, cieľové zameranie výučby. Tento vzťah je tesnejší u starších než mladších žiakov (Haertel, Walberg, & Haertel 1981).

### **Vzťahy medzi žiakmi v triede**

Vzťahy a interakcie v triede patria medzi významné premenné, ktoré spoluvytvárajú a ovplyvňujú klímu triedy. Ide o vzťahy medzi žiakmi navzájom, medzi žiakmi a učiteľmi i vzťah žiakov k učeniu. Vzťahy v triede sa potom prejavujú napr. v súdržnosti triedy, prispôsobivosti, vzájomnej tolerancii, spolužití, spoločných rozhodnutí, spokojnosti žiakov.

Význam vlastnej pozície v triede vzrastá s vekom dieťaťa. Dôležitou rolou dieťaťa školského veku je rola spolužiaka. Úroveň jej primeraného zvládania je prejavom sociálnej úspešnosti. Spolužiaci sú referenčnou skupinou, ktorých výkony sú základom pre posúdenie vlastných výsledkov. Spolužiaci môžu slúžiť ako zdroj istoty a bezpečia. Prežívanie pocitov bezpečia, istoty, prijatia môže byť narušené napr. u detí so špecifickými vzdelávacími potrebami, ktoré z dôvodu svojho znevýhodnenia a pre neporozumenie spolužiakov môžu byť vyčleňované na okraj kolektívu, dokonca šikanované. Vrstovnícka skupina, vrátane školskej triedy je dôležitým socializačným činiteľom. Služi ako opora existujúcej identity zvlášť u dospievajúceho. Dospievajúci jednotlivec sa vymedzuje svojou príslušnosťou k skupine, partii. Skupinová identita dospievajúceho žiaka umožňuje pocit bezpečia v dobe uvoľňovania rodinných väzieb. Podľa Vágnerovej (2000) sa vrstovníci stávajú neformálnymi autoritami, ktoré môžu mať na mladého človeka väčší vplyv než dospelí.

Charakterizované premenné, ktoré sa podieľajú na vytváraní a fungovaní klímy v triede, akcentujú rolu učiteľa ako významného činiteľa klímy v triede. Od spôsobu, akým učiteľ motivuje žiakov, závisí ich zaujatie školskou prácou. Od učiteľovej schopnosti účinne komunikovať, klásť a kontrolovať výchovné požiadavky, ako aj zmysluplne organizovať učenie, závisí orientácia žiakov na úlohy. Tiež učiteľova ochota pomáhať, schopnosť organizovať a udržiavať poriadok, ako aj schopnosť jasne presadzovať pravidlá v triede predstavujú činitele, úzko súvisiace s klímou v triede. Uvedené činitele môžeme zaradiť aj medzi vnútorné premenné klímy v triede.

Vonkajšie faktory, ovplyvňujúce klímu triedy predstavuje klíma školy, ktorej súčasťou je daná trieda a jej zložky: klíma všetkých tried v rámci školy, klíma učiteľského zboru, typ školy, architektonické a fyzické prostredie, organizačné znaky školy, filozofia školy atď. Dôležité tiež je, ako klímu školy vnímajú ľudia, ktorí sa v nej pohybujú, teda všetci aktéri klímy školy. Ako sme už uviedli, klíma školy zahŕňa dlhodobé postupy vnímania, hodnotenia, prežívania, konania všetkých aktérov školy na to, čo sa v škole deje, čo sa stalo v minulosti, alebo čo sa má stať. Aj tieto činitele priamo alebo nepriamo ovplyvňujú klímu v školskej triede.

V odbornej literatúre nájdeme činitele, prostredníctvom ktorých môžeme klímu v triede charakterizovať, vyjadrené rôznymi termínmi a v rôznom zoskupení. Mnohé z nich navzájom súvisia a prekrývajú sa, alebo ich rovnaký obsah je nazvaný rozdielne. Ako je z uvedeného zrejme, fungovanie klímy v triede sa realizuje prostredníctvom rôznych činiteľov a v ich vzájomnej interakcii. Klíma v triede je vytváraná a ovplyvňovaná mnohými činiteľmi a zároveň sama ovplyvňuje učiteľov, žiakov, ich výsledky dosahované v škole, postoje k edukácii, ich motiváciu i kreativitu.

#### **4.3.3 Metódy skúmania klímy v triede**

V oblasti skúmania klímy v škole aj v triede nachádzame v odbornej literatúre posledných rokov aj časovo staršej, napr. Chávez (1984), Fraser (1989), Fraser a Walberg (1991), Mareš (2013), viacero prístupov a koncepcií. Aktuálny prehľad o prístupoch k štúdiu klímy vrátane príkladov metód na ich diagnostiku prináša Mareš (2013):

##### **1. Sociometrický prístup**

Zameriava sa primárne na školskú triedu ako sociálnu skupinu, nie na učiteľa. Výskumy analyzujú štruktúru triedy, vývoj sociálnych vzťahov a ich vplyv na žiakov. Výskumné otázky sledujú napr. vzťah medzi úspešnosťou, výkonmi žiakov, resp. triedy; správaním žiakov (ako závislými premennými) a napr. kohéziou v triede, sympatiami medzi žiakmi (nezávislé premenné). Príkladom metódy, ktorú možno aplikovať v sociometricky orientovanom výskume je SORAD (Sociometrická ratingový dotazník, ktorého autorom je Hrabal (2005).

##### **2. Organizačno-sociologický prístup**

V popredí záujmu štúdia je školská trieda ako organizačná jednotka a učiteľ ako riadiaci pracovník. Štandardizované pozorovanie, ako diagnostická metóda, je zamerané na priebeh interakcie učiteľa a žiaka. Zaujímá nás napr. rozvoj tímovej práce na hodine, redukcia neistoty žiakov pri plnení úloh. Pýtame sa či závisí výkonnosť triedy ako celku (závislá premenná) od šírky aplikácie vyučovacích postupov učiteľa; miery delegovania autority učiteľa na žiaka a pod. Ako predstaviteľku tohto prístupu možno označiť Cohenovú a jej spolupracovníkov (1989).



### **3. Interakčný prístup**

Sledovanie v tejto oblasti je zamerané na školskú triedu a učiteľa, konkrétne na interakcie medzi nimi v priebehu vyučovacej hodiny. Z diagnostických metód sa aplikujú najmä štandardizované pozorovanie, interakčná analýza typu ceruzka-papier, opis a analýza nahrávok interakcií. Pýtame sa napr., či závisí výkonnosť triedy a jednotlivých žiakov, ich postoje, účinnosť práce učiteľa od priameho alebo nepriameho pôsobenia učiteľa; ako sa na vnímaní klímy v triedy podieľa dominantné, resp. nedominantné – ústretové, jednanie učiteľa. Medzi predstaviteľov tohto prístupu patria napr. Flanders (1970), Pelikán & Lukša (1973).

### **4. Pedagogicko-psychologický prístup**

Výskumníci sa v tomto prístupe orientujú na spoluprácu v triede, kooperáciu pri učení v malých skupinách. Objektom štúdia je trieda a učiteľ. Ako diagnostická metóda sa aplikuje napr. posudzovacia škála Classroom Life Instrument (CLI). Skúma sa napr. súvis medzi vzájomnou sociálnou závislosťou žiakov, sebachápanie žiakov, sociálna opora (nezávislé premenné) a výkonnosť triedy a žiakov ako jednotlivcov, postoje žiakov k učivu, ďalej oblasť, v ktorej vidia žiaci príčiny svojich úspechov či neúspechov. Predstaviteľom prístupu je Abrami a jeho spolupracovníci (1994).

### **5. Školsko-etnografický prístup**

Je orientovaný na fungovanie a konštruovanie klímy v škole, teda sociokultúrnu klímu, jej opis, vnímanie a hodnotenie aktérmi. Zameriava sa na školskú triedu, učiteľov a život školy. Ako metóda sa aplikuje zúčastnené pozorovanie, ktoré prebieha dlhšiu dobu (mesiace až roky) prostredníctvom nahrávaných rozhovorov s učiteľmi a žiakmi a ich následným prepisom a analyzovaním. Jednou z predstaviteľiek prístupu je napr. Pierceová (1994).

### **6. Vývinovo-psychologický prístup**

Je zameraný na zisťovanie, ako sa osobnosť žiaka vyvíja v prostredí školskej triedy ako sociálnej skupiny. Nezávislou premennou sú napr. vzťahy medzi žiakom a učiteľom, aplikácia individuálneho prístupu učiteľa, spôsob riadenia hodiny učiteľom. Závislou premennou je záujem či nezáujem žiakov o učenie, sebachápanie, vnútorná motivácia žiakov pre učenie a pod. Predstaviteľmi sú napr. Ecclesová a jej spolupracovníci (1993).

### **7. Sociálno-psychologický a environmentalistický prístup**

Zaujíma sa o kvalitu klímy, jej aktuálnu podobu klímy v triede a situáciu, ktorú by si jej aktéri priali, ale v danej dobe taká nie je. Objektom záujmu je v tomto prístupe trieda, v ktorej prostredí (angl. environment) prebieha učenie, žiaci aj vyučujúci. Závislými premennými sú napr. postoje žiakov k učeniu, výkony jednotlivcov alebo celej triedy a nezávislými premennými vzťahy medzi aktérmi skúmania, možnosť osobného rastu a pod. Aplikujú sa sebaopisovacie škály, ktoré zachytávajú vnímanie, názory, postoje, očakávania samotných aktérov – žiakov aj učiteľov. Tento prístup patrí v súčasnosti medzi najrozšírenejšie. Predstaviteľmi prístupu sú napr. H. J. Walberg a G. J. Anderson, E. J. Trickett a R. M. Moos, B. J. Fraser. Poslední traja menovaní sú autormi sebaopisovacieho dotazníka CES (Classroom Environment Scale), ktorý sme aplikovali aj v našom výskume. Cieľom skúmania (Popelková & Balaban, 2017) bola analýza vzťahu medzi klímou v školskej triede a problémami žiakov v ranej adolescencii (depresivita, znížené sebahodnotenie, zla nálada, anhedónia, interpersonálne ťažkosti, nevýkonnosť) u 254 srbských žiakov a 206 slovenských žiakov vo veku od 12 do 15 rokov. Zaznamenali sme viaceré významné negatívne vzťahy medzi oblasťami klímy v triede a problémami žiakov, ktoré boli vo vzorke srbských a slovenských žiakov rozdielne a tesnejšie u slovenských než srbských

žiakov. Zistili sme, že negatívne vnímanie faktorov klímy v triede žiakmi, ako sú poriadok a organizovanosť, jasnosť pravidiel v súbore slovenských žiakov a pomoc učiteľa a jasnosť pravidiel u srbských žiakov, môžu súvisieť s rizikom vzniku depresívnych symptómov. Z výsledkov možno usudzovať, že kompetencie učiteľa viažuce sa najmä k schopnosti motivovať žiakov k učeniu, jeho ochota pomáhať, schopnosť organizovať a udržiavať poriadok, i schopnosť jasne presadzovať pravidlá v triede sú faktory prispievajúce k vnímaniu pozitívnej klímy v triede a k spokojnosti žiakov, ktorá zahŕňa kladné emócie, súvisí s pozitívnymi vzťahmi v triede, motiváciou k učeniu a sebadôverou.

## 8. Naratívny prístup

Ako novšiu metodologickú alternatívu možno uviesť naratívny prístup, hlásiaci sa k fenomenológii (opisné skúmanie súborov javov) a hermeneutike (má úzky vzťah k jazyku, predstavuje umenie výkladu a interpretácie). Naratívny prístup vychádza z teórie sociálneho konštrukcionizmu, ktorý sa zaujíma o spôsoby, ako ľudia konštruujú a interpretujú sociálny a psychický svet. Prirovnáva osudy ľudí k príbehom rozprávaným aktérom, ktorý vytvára svoj príbeh, prideluje jednotlivým udalostiam alebo vzťahom určitý význam. Dôraz je kladený na vytvorenie príbehu, ktorý vo vzťahu k realite sa javí ako zmysluplný a zrozumiteľný. Konštruovanie naratívnych príbehov pomáha na jednej strane jednotlivcovi – v našom prípade žiakovi aj učiteľovi, porozumieť vlastným skúsenostiam, zážitkom aj sebe samému v situáciách viažucich sa ku škole. Na druhej strane a prostredníctvom príbehov žiakov a učiteľov môžeme porozumieť klíme triedy, o ktorú sa zaujímate. Naratívne opisy – príbehy obsahujú a poskytujú údaje, s ktorými sa ďalej pracuje.

Z hľadiska diagnostiky psychosociálnej klímy v triede sa najčastejšie stretáme s kvantitatívnym prístupom, pri ktorom pri štandardizovaných podmienkach aplikujeme štruktúrované dotazníky formou „ceruzka-papier“, alebo prostredníctvom elektronickej verzie. Pri zisťovaní klímy v triede sa menej často používa kvantitatívny prístup, resp. zmiešaný (kvantitatívno-kvalitatívny). Kvantitatívny prístup predstavuje napr. aj vyššie opísaný naratívny prístup.

Výskumne môžeme sledovať aktuálnu klímu (súčasná klíma v triede) alebo preferovanú klímu (aká by podľa názoru žiakov mala byť, akú by si želali). V súvislosti so zisťovaním klímy v triede upozorňuje Mareš (2013) na základe skúseností s výskumami u nás i v zahraničí na niektoré skutočnosti:

- nie vždy vieme, či žiak, resp. učiteľ má na zisťované otázky už vytvorený názor, alebo si ho vytvára práve pri vyplňaní dotazníka. Preto je dôležité, ako administrátor motivuje respondentov k práci.
- obvykle predpokladáme homogenitu súboru účastníkov výskumu i homogenitu a relatívnu stálosť ich názorov.
- aj vzhľadom na predpokladanú homogenitu skúmaného súboru je dôležité brať do úvahy a zaujímať sa o individuálne skúsenosti, hodnoty, sociálne zvláštnosti (napr. špecifiká sociálno-kultúrneho prostredia respondentov), lokálne špecifiká, ktoré sa môžu k triede a ku škole viazať.

Jednotlivé dotazníky aplikované pri zisťovaní klímy v triede spolu s ich základnou charakteristikou (autor, názov dotazníka, počet položiek, spôsob odpovede, obsahová štruktúra, reliabilita, komentár) nájdeme v odbornej literatúre napr. u Mareša (2013).

Ak predstavujeme jednotlivé prístupy ku skúmaniu klímy a diagnostické nástroje, ktorými ju možno sledovať, zaujíma nás otázka, ako konkrétne postupovať a ako je možné využiť a aplikovať získané výsledky v práci so školskou triedou.

Výskumné sledovania u nás i v zahraničí a získané skúsenosti z nich vedú k úvahám o možnosti s klímou v triede pracovať a ovplyvňovať ju pozitívnym smerom za predpokladu, že sa nejedná o krátkodobú intervenciu, ale skôr dlhodobý proces, na ktorom participujú všetci aktéri a zároveň vieme, na ktoré zložky chceme a akou mierou pôsobiť. Uvedieme niektoré zistenia, ktoré snahy o aplikáciu výsledkov skúmaní klímy v triede podporujú. Klíma v školskej triede a jej zložky, medzi ktoré patria interakcie v školskom prostredí, rovesnícke vzťahy v triede, vzťah medzi učiteľom a žiakom a žiakom a školou predstavujú protektívny faktor adaptívneho vývinu (Li & Lerner, 2011). Podobné zistenia (napr. Jose, Ryan, & Pryor, 2012; Tabbah & Wheaton, 2012; Pittman & Richmond, 2007) a skúsenosti z nich vedú k úvahám o možnosti a zmysluplnosti tendencií s klímou v triede pracovať a ovplyvňovať ju pozitívnym smerom za predpokladu, že sa nejedná o krátkodobú intervenciu, ale skôr dlhodobý proces, na ktorom participujú všetci aktéri a zároveň vieme, na ktoré zložky chceme a akou mierou pôsobiť.

Mareš (2007, podľa Čáp & Mareš 2007) navrhuje pre zlepšenie klímy v triede zamerať pozornosť na tri oblasti vyučovania.

1. Zlepšiť vzťahy medzi žiakmi – snažiť sa o nárast súdržnosti triedy, organizovať akcie v škole a mimo nej, zaradiť do vyučovania situácie, v ktorých by žiaci viac spolupracovali ako súperili, využívať viac ako hromadné vyučovanie prácu dvojíc a skupiniek, pripravovať úlohy, ktoré je možné riešiť v skupinkách, viesť žiakov k vhodnému riešeniu medziľudských konfliktov, cielene eliminovať šikanovanie, agresiu.
2. Zvýšiť záujem žiakov o priebeh vyučovania – urobiť vyučovanie zaujímavejším, zaradiť úlohy, ktoré ukazujú praktické využitie učiva, zadávať žiakom témy, ktoré ich vedú k prekračovaniu školského kontextu, k nadväzovaniu kontaktov s inými ľuďmi (špecialistami, rodičmi spolužiakov, sociálnymi pracovníkmi a i.), saturovať u žiakov potrebu kompetencie, potrebu sebaurčenia, sebauplatnenia.
3. Zabezpečiť klud a poriadok v triede – v priebehu vyučovania môže byť veselo, ale je nutné odstrániť ciele rušenie vyučovania.

Prehľadný postup cieleň na zmeny v klíme triedy možno vyjadriť v niekoľkých bodoch.

1. V prvom kroku je dôležité zistiť, ako si predstavujú a aké majú prania o klíme v danej triede žiaci, ev. učitelia.
2. Zistiť aktuálny stav klímy v triede z pohľadu žiakov, ev. učiteľov (autori odporúčajú najmenej s týždenným odstupom).
3. Zmapovať, v ktorých oblastiach (premenných) sa želaný stav klímy v triede z pohľadu aktérov líši od aktuálne vnímaného stavu a zistiť oblasti, v ktorých je rozdiel najvýraznejší.
4. V prípade, že sme zisťovali údaje od klímy v triede u žiakov aj učiteľov, je vhodné porovnať rozdiely medzi žiakmi a učiteľmi vo vnímaní aktuálneho stavu a rozdiely v oblasti želaného stavu. Uvedený

pohľad nám poskytne informácie o možnom rôznom pohľade na tie isté javy v triede, čo môže vysvetľovať problémy, resp. nedorozumenia v triede.

Význam zmapovania pre navodenie pozitívnych zmien v klíme triedy podporujú aj výsledky nášho sledovania. Výskumy napr. uvádzajú, že, deti o sebe vypovedajú viac problémov, než učitelia o nich (Seiffge – Krenke & Kollmar 1998; Smedje et al., 2001; Verhulst & Van der Ende 1998, podľa Koskelainen, 2008). V našom výskume (Popelková & Hajduová 2018) sme zistili, že žiaci u seba uviedli vyšší výskyt v oblasti internalizujúcich aj externalizujúcich problémov, než posúdili u nich učitelia. Možno sa domnievať, že učitelia sú menej senzitívni k závažnosti výskytu problémov žiakov, preto ich následne neriešia, čo môže ovplyvňovať klímu v triede. Na vytváraní klímy triedy sa totiž podieľajú činitele psychologického prostredia (napr. vzájomná spolupráca, podpora, pomoc); klíma triedy je aj vyjadrením toho, do akej miery je žiak v triede spokojný (Gavora, 2010) a je úzko previazaná aj so sociálnym a psychickým rozvojom žiaka Mareša (2013).

5. Ďalej uvažujeme a rozhodujeme, ktorú oblasť, resp. oblasti je potrebné meniť v pozitívnom smere, ktoré je možné ponechať alebo udržať v stave aktuálnom. V procese cielenom na zmeny v klíme triedy nasleduje zvažovanie pedagogických postupov, o ktorých predpokladáme, že klímu môžu zlepšiť.

V oblasti vzťahov medzi žiakmi:

- pozitívne orientovať triedu a tým podporovať jej súdržnosť
- pre zlepšenie vzájomného poznávania a prehlbovania vzťahov medzi žiakmi navzájom a žiakmi a učiteľmi organizovať podujatia mimo prostredia školy
- cieľovými aktivitami podporovať kooperáciu v triede a prácu v malých skupinách, resp. v dvojiciach
- účinným spôsobom (učiteľ by mal vedieť ako) predchádzať, a riešiť problémové situácie v triede.

V oblasti záujmu o priebeh výučby napr.:

- preferovať učivo s praktickou využiteľnosťou
- podporovať a rozvíjať kompetencie žiakov napr. zadávaním úloh, pri ktorých je potrebné nadviazať kontakty s ľuďmi mimo školského prostredia.

V oblasti zabezpečenia poriadku v triede napr.:

- vytvárať prostredie a vzťahy, ktoré budú poskytovať čo najmenej priestoru k rušeniu výučby, napr. predchádzať provokáciám zo strany niektorých žiakov. To si vyžaduje zo strany učiteľa poznať individuality a príp. problémy žiakov, napr. žiakov s poruchami v učení, správaní a poznať postupy v práci s takýmito deťmi. Napr. Dieťaťu s poruchou pozornosti umožniť napr. počas prestávky dostatok pohybu.
6. Pri cieľových intervenciách do klímy v triede je dôležité zároveň informovať o zásahoch a intervenovať aj v pedagogickom zbore, zároveň pozorovať a priebežne diskutovať, hodnotiť, prípadne modifikovať alebo meniť intervencie. Účinnosť intervencií je možné sledovať a vyhodnocovať, napr. prostredníctvom rozhovorov s aktérmi, alebo prostredníctvom dotazníkových metód.

7. Intervenčné postupy predstavujú dlhodobý proces, ktorý má byť systematický, špecificky orientovaný na danú triedu, učiteľov a problémy v danej oblasti klímy.

Zmeny navodené intervenciou je dôležité posilňovať, aby viedli k dlhodobému zlepšeniu klímy v školskej triede (spracované podľa Čáp & Mareš, 2007).

## LITERATÚRA

- Barr, J. J. (2016). Developing a Positive Classroom Climate. IDEA Paper #61. Online. citované 2017-03-20. Dostupné na:  
. [https://www.ideaedu.org/Portals/0/Uploads/Documents/IDEA%20Papers/PaperIDEA\\_61.pdf](https://www.ideaedu.org/Portals/0/Uploads/Documents/IDEA%20Papers/PaperIDEA_61.pdf).
- Braun, R. (2008). *Diagnostika školní třídy*. Skupinová práce se třídou. Praha
- Čáp, J. (1993). *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada Publishing.
- Eurostat. (2016). Správa o štruktúre pedagogických pracovníkov v rámci EÚ. EPAL. Online. citované 2018-03-22. Dostupné na: <https://ec.europa.eu/epale/sk/resource-centre/content/sprava-o-strukture-pedagogicky-ch-pracovnikov-v-ramci-eu>.
- Flanders, N. A. (1970). *Analyzing Teaching behavior*. Reading: Addison-Wesley.
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Hloušková, L. (2008). Proměna kultury školy v pedagogických diskurzích. Brno: MU.
- Chvál, M., & Novotná, J. (2008). *Pedagogický rozvoj školy*. Praha: Portál.
- Janke, N. (2006). Soziales Klima an Schulen aus Lehrer-, Schulleiter-, Schüllerperspektive. Eine Sekundäranalyse der Studie „Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern – Jahrgangsstufe 4 (KESS 4)“. Münster: Waxmann
- Jose, P. E., Ryan, N., & Pryor J. (2012). Does social connectedness promote a greater sense of well-being in adolescence over time? *Journal of Research on Adolescence*, 22, 2, 235 – 251.
- Koskelainen, M. (2008). The Strengths and Difficulties Questionnaire Among Finnish School-Aged Children and Adolescents. In *Medica – Odontologica*. Turku: TURUN YLIOPISTO.
- Lašek, J. (2001). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Lašek, J. (2007). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Li, Y., & Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology*, 47, 1, 233 – 247.
- Mareš, J. (1997). *Sociální klima školy*. Hradec Králové: LFUK.
- Mareš, J. (1998). *Dotazník sociálního klimatu školní třídy*. Praha: IPPP.
- Mareš, J. (2004). Přehled kvantitativních metod pro diagnostiku psychosociálního klimatu školy. *Psychosociální klima školy II*. Brno: MSD
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Mareš, J., Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: MU.
- Marková, I. (2009). Dialogičnost a sociální reprezentace. *Dynamika mysli*. Academia, 28, 2009, 3, 1.
- Novák, P. (2009). Teorie sociálních reprezentací. E-psychologie. Online. citované 2017-05-25. Dostupné na: <http://e-psycholog.eu/pdf/novak.pdf>.
- Obdržálek, Z. (2002). *Škola a jej manažment*. Bratislava UK.
- Pelikán, J. (1995). *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium servis.
- Petlák, E. (2016). *Všeobecná didaktika*. Bratislava: IRIS.
- Petty, G. (2004). *Moderní vyučování*. Praha: Portál.
- Pilch, T. (2003). *Pedagogika społeczna: Człowiek w zmieniającym się świecie*. Warszawa:
- Pittman, L. D., & Richmond, A. (2007). Academic and psychological functioning in late adolescence: The importance of school belonging. *The Journal of Experimental Education*, 7, 4, 270 – 290.
- Popelková, M., & Hajduová, M. (2018). *Problémy v správani očami žiakov a učiteľov*. Medzinárodná konferencia Školská psychológia: história a perspektívy. Košice 2018.

- Popelková, M., & Balaban, D. (2018). Problémy žiakov v ranej adolescencii vo vzťahu s klímou v školskej triede. *Sociální procesy a osobnost 2017*. Brno: AV ČR, 315 – 319.
- Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Tabbah, R., & Wheaton, J. E. (2012). Self-concept in Arab American adolescents: Implications of social support and experiences in the schools. *Psychology in the Schools*, 2012, 49, 9.
- 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.
- Valica, M. (2002). Pracovná spokojnosť učiteľov SŠ na Slovensku, v Čechách a v niektorých krajinách EU. *Pedagogické rozhľady*, 1, 2 – 7.
- Wardová, M. A. (1994). Učiteľovo meranie klímy vo vlastnej triede. *Pedagogická revue*, 46, 9/10, 460 – 468.





## 5 VÝSKUM DUŠEVNÉHO ZDRAVIA U SLOVENSKÝCH ŽIAKOV ZÁKLADNÝCH A STREDNÝCH ŠKÔL

Problematika duševného zdravia dospelých je v súčasnosti dôležitou témou v slovenskom, ale aj európskom a medzinárodnom kontexte. Svetová zdravotnícka organizácia a Európska komisia akcentujú politiku zdravia – potrebu podpory a posilňovania celkového well-beingu a duševného zdravia mládeže, ktoré bolo doteraz dlhodobo zanedbávané. Podpora a rozvíjanie mentálneho zdravia sú tiež deklarované v strategickom rámci SR pre oblasť zdravia pre roky 2014 – 2030 (Gajdošová, 2017).

Na aktuálnosť témy a potrebu výskumu tejto problematiky poukazujú výsledky viacerých výskumov a medzinárodných projektov. Podľa Ligy za duševné zdravie približne 15 % detí a adolescentov do 18 rokov preukazuje niektorý z príznakov psychických porúch. Na neuspokojivý stav poukazujú aj výsledky projektu HBSC, ktorý sa zameriava na výskum zdravia dospelých v sociálnom kontexte. Výsledky ukázali, že 10 % žiakov bolo obeťami šikanovania, pričom 46 % žiakov o šikanovaní nikomu nepovedalo. Na alarmujúce zistenia poukazuje Čerešník (2017), ktorý dokumentuje nárast rizikového správania s vekom dospelých, pričom medzi najčastejšie prejavy patrí pitie alkoholu, sebapoškodzovanie a urážanie. Podobne na nárast sociálno-patologických javov a tiež internalizujúcich problémov (úzkosti a depresie) na školách upozorňujú Gajdošová, Radnoti a Bisaki (2018).

Problémom však nie je len nárast psychopatologických prejavov v správaní dospelých, ale aj nízka úroveň sociálno-emocionálneho zdravia, well-beingu a šťastia slovenských žiakov. Výsledky HBSC ukázali, že viac ako 75 % 15-ročných žiakov chodí do školy nerado, len 50 % žiakov vo veku 15 rokov verí, že učiteľom na nich záleží a tretina 15-ročných žiakov dôveruje svojim učiteľom. Podobne Čerešník (2016) zistil, že len približne 26 % stredoškôľakov sa cíti šťastne a až 65 % sa nachádza na hranici medzi prežívaním šťastia a nešťastia. Gajdošová a kolektív (2018) vo všeobecnosti konštatujú nižšiu životnú angažovanosť, rezignáciu, demotiváciu a chýbanie sociálnych a emocionálnych kompetencií slovenských žiakov.

V kontexte týchto zistení a vzhľadom na v posledných rokoch presadzujúcu politiku zdravia, sa javí výskum duševného zdravia slovenských žiakov ako nevyhnutný. V našom výskume, realizovanom v rámci projektu VEGA č. 1/0577/16, sme sa preto zamerali na zmapovanie úrovne duševného zdravia žiakov základných a stredných škôl a identifikovanie tých individuálnych a sociálnych faktorov pôsobiacich v školskom prostredí, ktoré súvisia s optimálnym fungovaním dospelých.

Vychádzali sme z koncepcie duševného zdravia Seligmana a skúmali sme úroveň piatich prvkov optimálneho fungovania adolescentov – zaujatie činnosťou, vytrvalosť, optimizmus, zapojenie do sociálnych vzťahov a šťastie. Kombináciou úrovne prosperovania a problémového správania (internalizujúcich a externalizujúcich problémov) sme tiež analyzovali duálny model duševného zdravia dospelých. Špecifickým okruhom faktorov z prostredia školy, na ktorý sme sa v monografii zamerali, a ktoré sme v predchádzajúcich kapitolách teoreticky predstavili, je sebaopínanie, školská príslušnosť, sociálna opora od významných druhých a klíma triedy.

V podkapitole 5.1 uvádzame výsledky deskriptívnej analýzy optimálneho fungovania na vzorke žiakov základných a stredných škôl a ich porovnanie s americkými a austrálskymi dospelými. Cieľom nasledujúcich podkapitol (5.2, 5.3, 5.4 a 5.5) je analýza a následná syntéza empirických zistení týkajúcich sa

vzťahu vybraných osobnostných a sociálnych faktorov s duševným zdravím dospelých. V jednotlivých podkapitolách referujeme o výsledkoch našich realizovaných výskumov na vzorkách respondentov zo základných a stredných škôl.

### **5.1 Duševné zdravie žiakov základných a stredných škôl**

Cieľom realizovaného výskumu bolo opísať úroveň duševného zdravia (konceptualizovaného prostredníctvom modelu EPOCH) na vzorke žiakov základných a stredných škôl a porovnať získané hodnoty so zisteniami pôvodnej americkej a austrálskej vzorky dospelých, ktoré uvádza Kernová a kolektív (2016). V rámci výskumu sme tiež porovnávali, či sa úroveň dimenzií EPOCH líši vzhľadom na stupeň vzdelávania. Zamerali sme sa pritom na žiakov tesne po tranzícii na strednú školu a analyzovali sme, či sa úroveň ich optimálneho prosperovania zmení v priebehu jedného roka (medzi začiatkom 1. ročníka a začiatkom 2. ročníka). S cieľom komplexného preskúmania duševného zdravia slovenských žiakov sme porovnávali štyri skupiny adolescentov na základe kombinácie úrovne ich optimálneho prosperovania a psychopatológie (úrovne internalizujúcich a externalizujúcich problémov).

Cieľom realizovaného výskumu bolo:

1. Analyzovať rozdiely v dimenziách EPOCH medzi žiakmi ZŠ a SŠ
2. Analyzovať rozdiely v dimenziách EPOCH medzi chlapcami a dievčatami
3. Analyzovať zmeny v dimenziách EPOCH v priebehu prvého roka na strednej škole
4. Popísať percentuálne zastúpenie žiakov ZŠ a SŠ v rámci duálneho modelu duševného zdravia

#### **Vzorka**

Výskum sme realizovali na vzorke 146 žiakov základných škôl a 177 žiakov stredných škôl. Prvý súbor žiakov bol získaný zo štyroch základných škôl v Nitrianskom kraji, respondenti boli vo veku 13 – 16 rokov, s priemerným vekom 13,94 (SD = 0,70) roka. Zo súboru bolo 66 (45,2 %) chlapcov a 80 (54,8 %) dievčat. Zber dát prebiehal formou ceruzka-papier príležitostným výberom vo februári 2017 po získaní informovaného súhlasu od zákonných zástupcov respondentov.

Druhý súbor bol získaný z dvoch gymnázií v Nitre, vo veku 14 – 19 rokov, s priemerným vekom 15,63 roka (SD = 1,15). Zo súboru bolo 69 (39 %) chlapcov a 108 (61 %) dievčat. Zber dát prebiehal formou ceruzka-papier príležitostným výberom v októbri a novembri 2016 po získaní informovaného súhlasu od účastníkov (v prípade neploletých respondentov od zákonných zástupcov).

Zo súboru žiakov stredných škôl sa 94 respondentov zúčastnilo aj druhého merania o rok neskôr (v novembri 2017). Z pôvodnej vzorky (n = 177) bolo oslovených len 139 prvákov, z ktorých 19 sa nezúčastnilo druhého testovania kvôli absencii a 11 nebolo možné spárovať s prvým testovaním. Priemerný vek respondentov bol 16,09 roka (SD = 0,47), 40 (42,6 %) chlapcov a 54 (57,4 %) dievčat. Zber dát prebiehal rovnako formou ceruzka-papier.

#### **Metodiky**

*Dotazník SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire, Goodman (1997), preklad Kučirková (2014).*

Dotazník meria psychické prispôsobenie detí a dospelých v oblasti správania, emocionálneho prežívania a sociálnych vzťahov. Obsahuje 25 položiek rozdelených do 5 oblastí (emočné problémy, problémy so správaním, hyperaktivita a nepozornosť, problémy vo vzťahoch s vrstovníkmi a prosociálne správanie), ktoré boli hodnotené na 3-bodovej škále (0 = rozhodne nie, 2 = určite áno). Dotazník má viacero verzií (pre deti, rodičov, učiteľov), v našom výskume sme využili verziu pre učiteľov. Dotazníky pritom vyplňali triedni učitelia žiakov. Dotazník je možné vyhodnotiť ako hrubé skóre v piatich oblastiach (vypísané vyššie), skóre škál internalizujúce (emočné problémy + problémy vo vzťahoch s vrstovníkmi) a externalizujúce (problémy so správaním, hyperaktivita a nepozornosť) problémy alebo celkové skóre problémového správania. Pôvodní autori ako i autori svetových adaptácií potvrdili dobrú reliabilitu a validitu dotazníka. Koeficient Cronbachovej alfy pre celkové skóre problémov vo vzorke žiakov základných škôl dosiahol hodnotu 0,65 a vo vzorke žiakov stredných škôl 0,64.

*EPOCH (EPOCH measure of adolescent well being, Kern et al. (2016), preklad Šeboková, Uhláriková, & Halamová, in press).*

Dotazník meria 5 dimenzií optimálneho prosperovania: Zaujatie činnosťou (Engagement), Vytrvalosť (Perseverance), Optimizmus (Optimism), Zapojenie do sociálnych vzťahov (Connectedness) a Šťastie (Happiness). Obsahuje 20 výrokov, 4 pre každý faktor, ktoré respondent hodnotí na 5-bodovej škále Likertovho typu 1 = skoro nikdy/vôbec nie ako ja – 5 = skôr vždy/úplne ako ja. Psychometrické vlastnosti originálnej verzie aj slovenského prekladu sme popísali v kapitole 2.4. Koeficient Cronbachovej alfy pre jednotlivé dimenzie vo vzorke žiakov ZŠ sa pohyboval medzi 0,68 – 0,79, vo vzorke žiakov stredných škôl 0,73 – 0,84.

### **Štatistická analýza**

V prvom kroku boli premenné podrobené deskriptívnej analýze. Overovaná bola univariačná normalita premenných pomocou koeficientov skewnes a kurtosis. Dimenzie EPOCH a problémové správanie splnili podmienky normálneho rozloženia vo všetkých testovaných vzorkách aj podskupinách podľa pohlavia a typu školy. Následne sme preto na testovanie rozdielov dimenzií EPOCH medzi žiakmi ZŠ a SŠ použili Studentov t-test pre dva nezávislé výbery, na analyzovanie rozdielov medzi prvým a druhým meraním párový t-test.

Na určenie statusu mentálneho zdravia sme respondentov rozdelili podľa úrovne symptómov psychopatológie (celkové skóre problémového správania) a optimálneho prosperovania (celkové skóre prosperovania – sčítané skóre piatich dimenzií). Na základe všeobecne odporúčaných kritérií klinickej významnosti symptómov psychopatológie v dotazníkoch sme ako kritérium zvolili 80. percentyl dosiahnutých hodnôt problémového správania vo vzorke žiakov ZŠ (14 bodov) a SŠ (10 bodov). Do skupiny s vysokou úrovňou problémového správania sme zaradili respondentov s hodnotami HS > 14 resp. 10 a do skupiny s nízkou úrovňou problémov respondentov s hodnotami HS ≤ 14 resp. 10. Podobne sme postupovali pri rozdelení respondentov podľa úrovne optimálneho prosperovania. Nakoľko dotazník EPOCH neobsahuje vypracované normy, ako kritérium sme zvolili 20. percentyl dosiahnutých hodnôt vo vzorke žiakov ZŠ (61 bodov) a žiakov SŠ (60 bodov). Do skupiny s priemerným až vysokým optimálnym prosperovaním sme zaradili respondentov s hodnotami HS > 61 resp. 60 a respondentov s dosiahnutými hodnotami ≤ 61 resp. 60 sme zaradili do kategórie s nízkym optimálnym prosperovaním.

Následne sme na základe kombinácie vysokých a nízkych hodnôt problémového správania a optimálneho prosperovania vytvorili štyri skupiny. Rozdiely medzi skupinami vzhľadom na stupeň štúdia a pohlavie sme zisťovali pomocou chi-kvadrát testu.

### Výsledky a diskusia

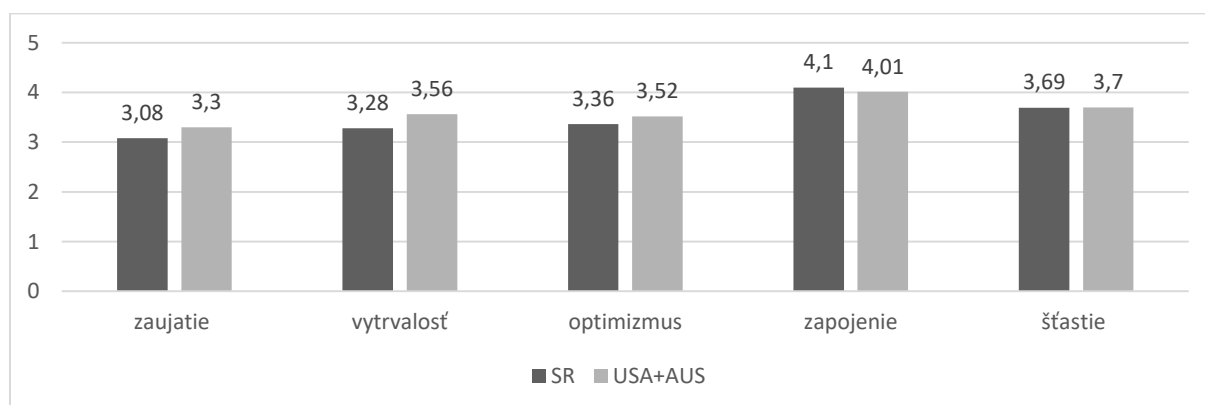
Pred analýzou rozdielov dimenzií EPOCH vzhľadom na stupeň štúdia a pohlavie adolescentov sme vypočítali ich deskriptívne charakteristiky v celej vzorke (n = 444) a porovnali ich so vzorkou amerických a austrálskych adolescentov, ktorú uvádza autorka Kernová et al. (2016). Výsledky uvádzame v tabuľke č. 6 a priemerné hodnoty aj v grafe č. 1.

Tabuľka 6 Deskriptívne charakteristiky slovenskej a zahraničnej originálnej vzorky

	Naša vzorka (N = 444)				USA+Austrália (N = 2881)			
	M	SD	skew	kurt	M	SD	skew	kurt
<b>Zaujatie</b>	3,08	0,73	0,17	-0,41	3,30	0,85	-0,07	-0,39
<b>Vytrvalosť</b>	3,28	0,82	0,03	-0,28	3,56	0,84	-0,37	-0,26
<b>Optimizmus</b>	3,36	0,78	-0,28	0,19	3,52	0,90	-0,50	-0,16
<b>Zapojenie</b>	4,10	0,78	-0,81	0,06	4,01	0,90	-0,87	0,12
<b>Šťastie</b>	3,69	0,84	-0,47	-0,38	3,70	0,97	-0,58	-0,41
<b>Celkový EPOCH</b>	3,40	0,57	-0,23	-0,08	3,63	0,70	-0,59	0,22

Poznámka: v tabuľke uvádzame priemerné skóre pre položku

Graf 1 Priemerné hodnoty EPOCH v našej (SR) a originálnej vzorke (USA a AUS)



Výsledky deskriptívnej analýzy ukázali, že naši respondenti skórujú v dimenziách zaujatie činnosťou, vytrvalosť a optimizmus mierne vyššie ako je stredová hodnota škály (3 – často), pričom tieto dimenzie boli normálne rozložené. Vyššie priemerné skóre dosiahli v dimenziách šťastie a zapojenie v sociálnych vzťahoch (4 – veľmi často). Tieto dimenzie boli aj negatívne zošikmené (najmä dimenzia šťastie), čo poukazuje na to, že väčšina našich respondentov skórovala vyššie než priemer.

V porovnaní s originálnou vzorkou amerických a austrálskych adolescentov naši adolescenti skórovali mierne nižšie v zaujatí činnosťou – schopnosti zahĺbiť sa do aktivity v zmysle flow, a vo vytrvalosti – schopnosti vytrvať aj napriek prekážkam. V ostatných dimenziách dosiahli naši respondenti približne rovnaké hodnoty. Dimenzie boli aj podobne rozložené v oboch vzorkách. Rozdiel sa ukázal len v dimenzii vytrvalosť, kde americkí a austrálski adolescenti dosahovali častejšie hodnoty vyššie ako priemerná hodnota v porovnaní

s našimi žiakmi, u ktorých bola vytrvalosť normálne rozložená. Slovenskí žiaci dosahovali celkovo nižšiu mieru optimálneho prosperovania o 0,23 b (z možného rozsahu 0 – 5 bodov).

### Rozdiely medzi žiakmi ZŠ a SŠ

Následne sme zisťovali rozdiely v dimenziách optimálneho prosperovania medzi žiakmi ZŠ a SŠ. Výsledky štatistických analýz nepreukázali významné rozdiely v dimenziách EPOCH medzi žiakmi ZŠ a SŠ, okrem dimenzie zapojenie do sociálnych vzťahov, kde stredoškólači skórovali významne vyššie než žiaci základných škôl. Výsledky tak naznačili nárast zapojenia do vzťahov – vnímania, že je adolescent prijímaný, podporovaný druhými a zároveň podporu a lásku poskytuje druhým, u adolescentov v súvislosti so zvyšujúcim sa stupňom štúdia, resp. vekom. Z hľadiska vecnej významnosti bol však tento rozdiel malý. Rozdiel v zapojení medzi stredoškólskymi študentmi a nižším stupňom vzdelávania možno vysvetliť aj väčším zastúpením dievčat vo vzorke stredoškólačov (61 %) (výsledky medzipohlavných rozdielov uvádzame nižšie).

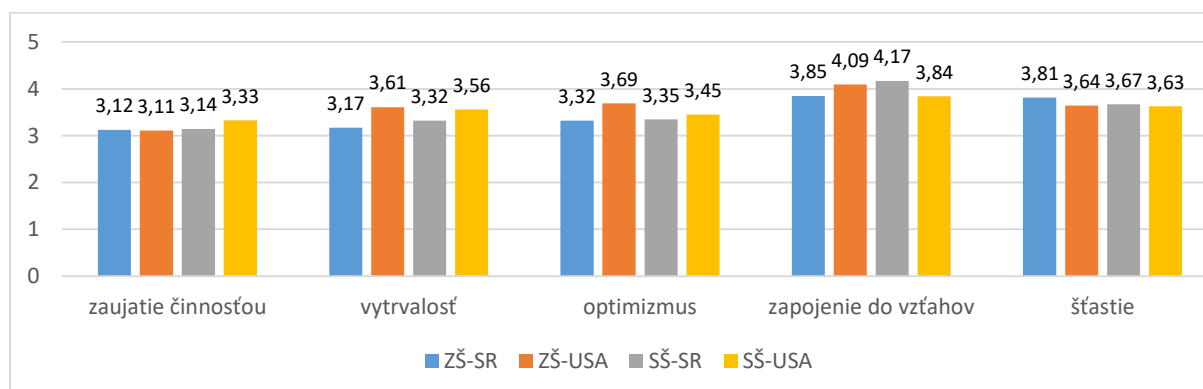
Výsledky sú prezentované v tabuľke č. 7.

Tabuľka 7 Rozdiely v dimenziách EPOCH medzi žiakmi ZŠ a SŠ

		n	M	SD	t	df	sig	d
Zaujatie	ZŠ	146	3,12	0,74	-0,23	321	,815	0,03
	SŠ	177	3,14	0,76				
Vytrvalosť	ZŠ	146	3,17	0,85	-1,61	321	,109	0,18
	SŠ	177	3,32	0,73				
Optimizmus	ZŠ	146	3,32	0,74	-0,39	321	,695	0,04
	SŠ	177	3,35	0,85				
Zapojenie	ZŠ	146	3,85	0,79	-3,71	321	<b>,000</b>	<b>0,42</b>
	SŠ	177	4,17	0,74				
Šťastie	ZŠ	146	3,81	0,95	1,42	321	,157	0,16
	SŠ	177	3,67	0,89				

Pre porovnanie v grafe č. 2 uvádzame priemerné hodnoty EPOCH slovenských adolescentov s podobnými vekovými skupinami amerických adolescentov (ZŠ-USA – priemerný vek 14,39, SŠ-USA – priemerný vek 15,50).

Graf 2 Profil dimenzií EPOCH u slovenských a amerických žiakov ZŠ a SŠ



Najvýraznejšie rozdiely možno vidieť v dimenziách vytrvalosť – schopnosti nasledovať a naplňovať ciele aj v prípade prekážok (rozdiel 0,44b) a optimizmus – nádej a dôveru v pozitívnu budúcnosť (rozdiel 0,37b),

v ktorých skórovali vyššie americkí 14-roční adolescenti v porovnaní so slovenskými adolescentmi v podobnom veku. Slovenskí 15- až 16-roční adolescenti zas vnímali vyššie zapojenie do sociálnych vzťahov ako ich americkí rovesníci (rozdiel 0,33b). Možno tak usudzovať na mierne vyššiu interpersonálnu orientáciu a nižšiu orientáciu na ciele našich respondentov v porovnaní s americkými adolescentmi v podobnom veku. Na podobné závery je však potrebné ďalšie testovanie EPOCH na reprezentatívnej vzorke adolescentov.

### Medzipohlavné rozdiely

Testovanie medzipohlavných rozdielov ukázalo významné rozdiely len v dimenzii zapojenie v sociálnych vzťahoch, kde skórovali vyššie žiačky základných aj stredných škôl, v porovnaní s chlapcami. Väčší rozdiel sa ukázal medzi žiakmi a žiačkami základných škôl, čo naznačuje znižovanie medzipohlavných rozdielov vo vnímanej kvalite interpersonálnych vzťahov s vekom adolescentov. Na potvrdenie tohto predpokladu je však potrebné realizovať výskum na reprezentatívnom súbore žiakov základných a stredných škôl. Výsledky uvádzame v tabuľkách č. 8 a 9 a vizuálne v grafe č. 3.

Celkovo možno zhrnúť, že naše zistenia sú v súlade so zisteniami autorky metodiky. Úroveň optimálneho prosperovania u vybranej vzorky slovenských adolescentov je mierne vyššia ako priemer odpovedovej škály, pričom v porovnaní s americkými a austrálskymi adolescentmi dosahujú nižšiu mieru vytrvalosti, optimizmu a zaujatia činnosťou. Naše zistenia tiež poukazujú na relatívnu nezávislosť dimenzií optimálneho prosperovania EPOCH na pohlaví, veku a stupni štúdia. Podobne slabé súvislosti well-beingu s demografickými faktormi konštantne demonštrujú viacerí slovenskí i zahraniční výskumníci (Kern et al., 2016; Blatný & Šolcová, 2016).

Tabuľka 8 Medzipohlavné rozdiely v dimenziách EPOCH u žiakov ZŠ

		n	M	SD	t	df	sig	d																																															
<b>Zaujatie</b>	Chlapec	66	12,89	2,96	1,51	144	,133	0,25																																															
	Dievča	80	12,15	2,96					<b>Vytrvalosť</b>	Chlapec	66	12,57	3,16	-,37	144	,712	0,06	Dievča	80	12,78	3,65	<b>Optimizmus</b>	Chlapec	66	13,47	3,24	,76	144	,448	0,13	Dievča	80	13,10	2,63	<b>Zapojenie</b>	Chlapec	66	14,17	3,24	-4,57	144	<b>,000</b>	<b>0,75</b>	Dievča	80	16,43	2,73	<b>Šťastie</b>	Chlapec	66	15,18	3,69	-,12	144	,903
<b>Vytrvalosť</b>	Chlapec	66	12,57	3,16	-,37	144	,712	0,06																																															
	Dievča	80	12,78	3,65					<b>Optimizmus</b>	Chlapec	66	13,47	3,24	,76	144	,448	0,13	Dievča	80	13,10	2,63	<b>Zapojenie</b>	Chlapec	66	14,17	3,24	-4,57	144	<b>,000</b>	<b>0,75</b>	Dievča	80	16,43	2,73	<b>Šťastie</b>	Chlapec	66	15,18	3,69	-,12	144	,903	0,02	Dievča	80	15,25	3,03								
<b>Optimizmus</b>	Chlapec	66	13,47	3,24	,76	144	,448	0,13																																															
	Dievča	80	13,10	2,63					<b>Zapojenie</b>	Chlapec	66	14,17	3,24	-4,57	144	<b>,000</b>	<b>0,75</b>	Dievča	80	16,43	2,73	<b>Šťastie</b>	Chlapec	66	15,18	3,69	-,12	144	,903	0,02	Dievča	80	15,25	3,03																					
<b>Zapojenie</b>	Chlapec	66	14,17	3,24	-4,57	144	<b>,000</b>	<b>0,75</b>																																															
	Dievča	80	16,43	2,73					<b>Šťastie</b>	Chlapec	66	15,18	3,69	-,12	144	,903	0,02	Dievča	80	15,25	3,03																																		
<b>Šťastie</b>	Chlapec	66	15,18	3,69	-,12	144	,903	0,02																																															
	Dievča	80	15,25	3,03																																																			

Tabuľka 9 Medzipohlavné rozdiely v dimenziách EPOCH u žiakov SŠ

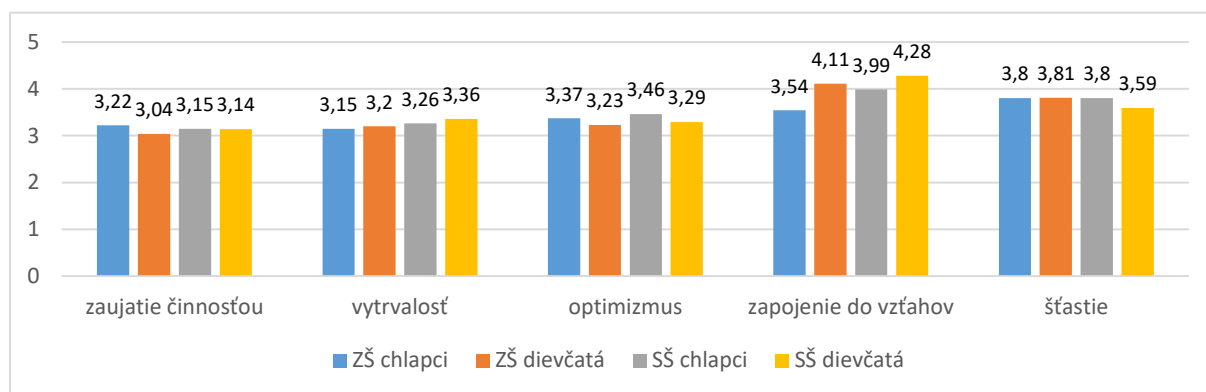
		n	M	SD	t	df	sig	d																																		
<b>Zaujatie</b>	Chlapec	69	12,58	3,03	,05	175	,959	0,01																																		
	Dievča	108	12,56	3,04					<b>Vytrvalosť</b>	Chlapec	69	13,04	2,92	-,79	175	,427	0,13	Dievča	108	13,43	3,24	<b>Optimizmus</b>	Chlapec	69	13,83	3,10	1,32	175	,190	0,21	Dievča	108	13,14	3,56	<b>Zapojenie</b>	Chlapec	69	15,97	3,25	-2,56	175	<b>,011</b>
<b>Vytrvalosť</b>	Chlapec	69	13,04	2,92	-,79	175	,427	0,13																																		
	Dievča	108	13,43	3,24					<b>Optimizmus</b>	Chlapec	69	13,83	3,10	1,32	175	,190	0,21	Dievča	108	13,14	3,56	<b>Zapojenie</b>	Chlapec	69	15,97	3,25	-2,56	175	<b>,011</b>	<b>0,39</b>	Dievča	108	17,13	2,72								
<b>Optimizmus</b>	Chlapec	69	13,83	3,10	1,32	175	,190	0,21																																		
	Dievča	108	13,14	3,56					<b>Zapojenie</b>	Chlapec	69	15,97	3,25	-2,56	175	<b>,011</b>	<b>0,39</b>	Dievča	108	17,13	2,72																					
<b>Zapojenie</b>	Chlapec	69	15,97	3,25	-2,56	175	<b>,011</b>	<b>0,39</b>																																		
	Dievča	108	17,13	2,72																																						

---

<b>Šťastie</b>	Chlapec	69	15,19	3,40	1,55	175	,122	0,24
	Dievča	108	14,34	3,62				

---

Graf 3 Medzipohlavné rozdiely v EPOCH u žiakov ZŠ a SŠ



### Zmeny po 1 roku

Testovali sme aj zmeny v dimenziách EPOCH u žiakov SŠ po 1 roku. Výsledky analýzy nepreukázali významné zmeny v prvkoch optimálneho prosperovania u žiakov v priebehu jedného roka, konkrétne medzi 1. a 2. ročníkom. Výsledky sú uvedené v tabuľke č. 10 a v grafe č. 4.

Korelovali sme tiež dimenzie z prvého merania s hodnotami dimenzií v druhom meraní. Ako najstabilnejšie sa ukázali dimenzie vytrvalosť ( $r = ,68$ ,  $p < ,001$ ) a zapojenie do vzťahov ( $r = ,69$ ,  $p < ,001$ ), následne šťastie ( $r = ,56$ ,  $p < ,001$ ), zaujatie ( $r = ,44$ ,  $p < ,001$ ) a najmenej stabilná bola dimenzia optimizmus ( $r = ,33$ ,  $p = ,001$ ).

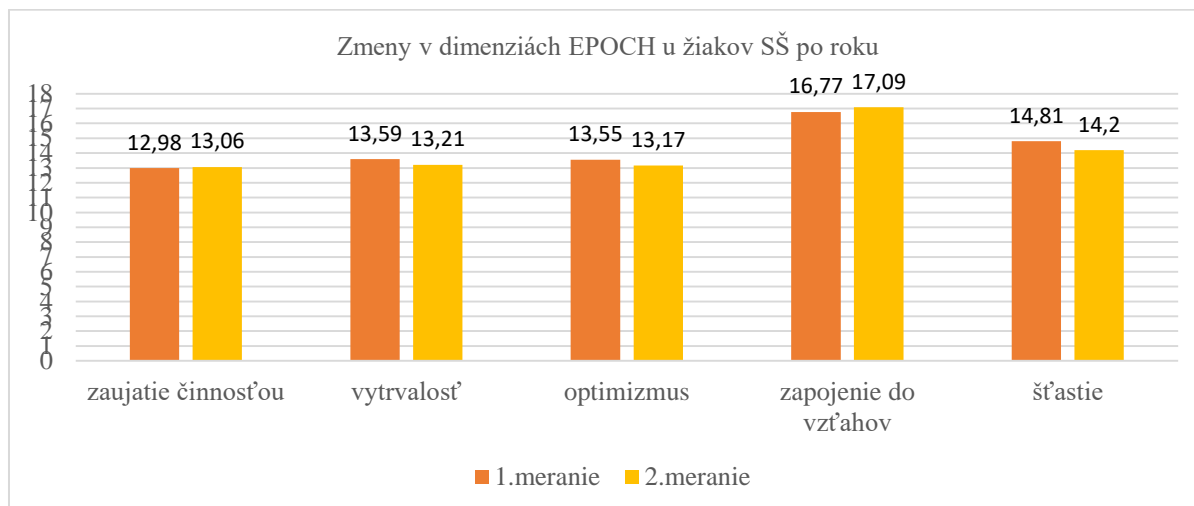
Podobne nevýznamné rozdiely v dimenziách optimálneho prosperovania EPOCH v čase uvádza aj autorka dotazníka na vzorke amerických a austrálskych adolescentov. U amerických adolescentov sa po 4 mesiacoch ako najstabilnejšia ukázala dimenzia vytrvalosť ( $r = ,61^{**}$ ) a následne optimizmus ( $r = ,51^{**}$ ), ako najmenej stabilná dimenzia zaujatie činnosťou ( $r = ,23$ ). Výraznejšie rozdiely sa tak ukázali len v dimenzii optimizmus, ktorý je stabilnejší u amerických adolescentov (aj kombinovanej vzorke opakovaného merania po 3 týždňoch, 4 mesiacoch a 2,75 roka) v porovnaní so slovenskými rovesníkmi.

Tabuľka 10 Zmeny v dimenziách EPOCH po 1 roku

		n	M	SD	t	df	Sig	d
<b>Zaujatie</b>	1.meranie	88	3,25	0,76	-0,23	87	,821	0,03
	2.meranie	88	3,27	0,82				
<b>Vytrvalosť</b>	1.meranie	90	3,40	0,77	1,38	89	,171	0,12
	2.meranie	90	3,30	0,83				
<b>Optimizmus</b>	1.meranie	89	3,39	1,43	0,62	89	,534	0,08
	2.meranie	89	3,29	0,99				
<b>Zapojenie</b>	1.meranie	90	4,19	0,78	-1,29	88	,202	0,10
	2.meranie	90	4,27	0,78				
<b>Šťastie</b>	1.meranie	88	3,70	0,87	1,63	87	,106	0,17
	2.meranie	88	3,55	0,96				



Graf 4 Zmeny v dimenziách EPOCH po 1 roku



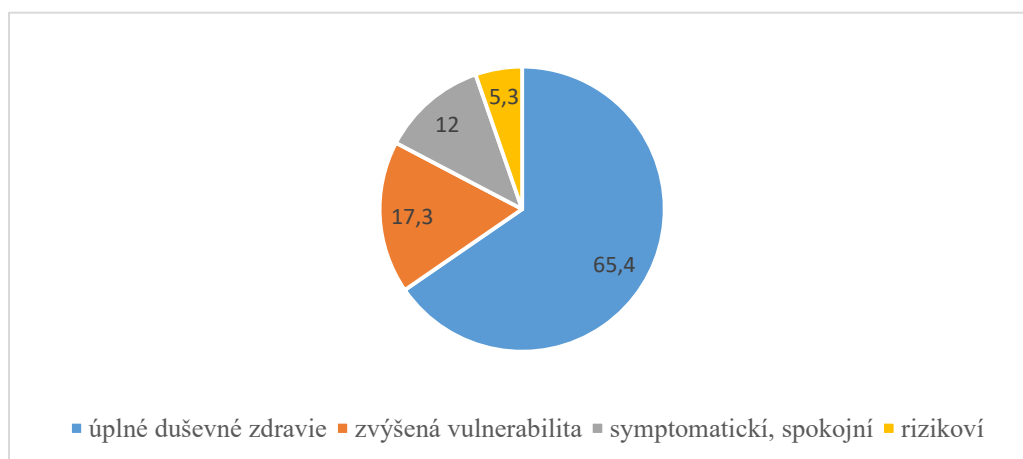
### Duálny model duševného zdravia

Napokon sme zisťovali, aké je zastúpenie našej vzorky v rámci duálneho modelu duševného zdravia. Z celkového počtu 133 žiakov základných škôl bolo najviac zaradených do kategórie úplné duševné zdravie, dosahovali priemernú až vysokú úroveň optimálneho prosperovania a nízku mieru psychopatológie. Druhá najväčšia skupina boli žiaci so zvýšenou vulnerabilitou, ktorí dosahovali nízku mieru psychopatológie, no aj nízku mieru well-beingu. Treťou najväčšou skupinou boli žiaci symptomatickí ale spokojní, t.j. žiaci s vysokou úrovňou psychopatológie a priemernou až vysokou úrovňou well-beingu. Najmenšiu skupinu tvorili žiaci rizikovní, s vysokou mierou psychopatológie a nízkym well-beingom. Percentuálne zastúpenie jednotlivých skupín je uvedené v tabuľke 11 a v grafe č. 5.

Tabuľka 11 Duálny model u žiakov ZŠ, n = 133

		Well-being	
		Nízky (≤ 20. percentyl)	Priemerný až vysoký (> 20. percentyl)
Psychopatológia	Nízka (≤ 80. percentyl)	<b>Skupina so zvýšenou vulnerabilitou</b> n = 23; 17,3 % CH: 60,9 % D: 39,1 %	<b>Úplne mentálne zdravie</b> n = 87; 65,4 % CH: 47,1 % D: 52,9 %
		<b>Riziková skupina</b> n = 7; 5,3 % CH: 28,6 % D: 71,4 %	<b>Symptomatická a spokojná skupina</b> n = 16; 12 % CH: 56,3 % D: 43,8 %
	Vysoká (> 80. percentyl)		

Graf 5 Duálny model duševného zdravia u žiakov ZŠ

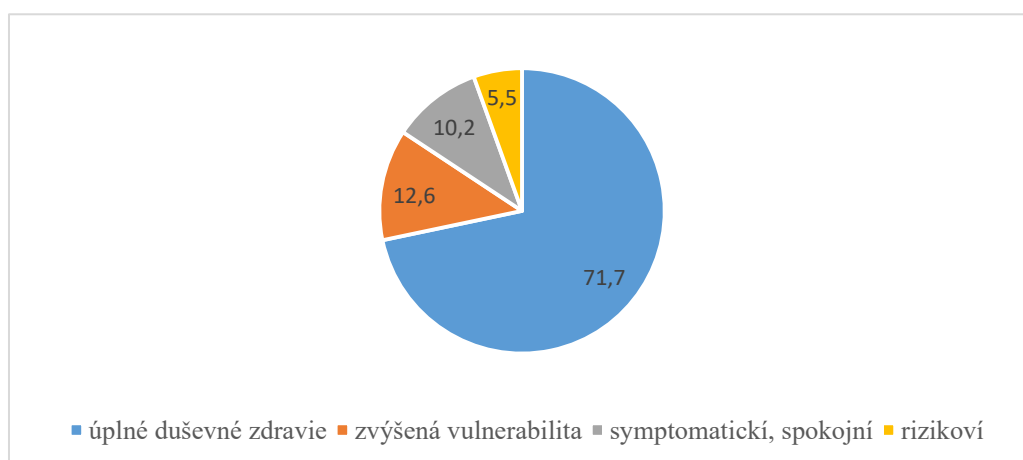


Podobné výsledky sme zaznamenali u žiakov stredných škôl. Najpočetnejšou skupinou sa ukázala skupina s úplným duševným zdravím, následne skupina so zvýšenou vulnabilitou a skupina symptomatická ale spokojná. Najmenšou skupinou boli rizikovní žiaci. Výsledky chí-kvadrát testu ukázali, že v zastúpení štyroch skupín podľa duálneho modelu u žiakov ZŠ a SŠ nie je štatisticky významný rozdiel ( $\chi^2(3) = 1,15, p = 0,578$ ). Percentuálne zastúpenie jednotlivých skupín je uvedené v tabuľke 12 a v grafe č. 6.

Tabuľka 12 Duálny model u žiakov SŠ, n = 127

		Well-being	
		Nízky ( $\leq 20$ . percentyl)	Priemerný až vysoký ( $> 20$ . percentyl)
Psychopatológia	Nízka ( $\leq 80$ . percentyl)	<b>Skupina so zvýšenou vulnabilitou</b> n = 16; 12,6 % CH: 18,8 % D: 81,3 %	<b>Úplne mentálne zdravie</b> n = 91; 71,7 % CH: 39,6% D: 60,4 %
		<b>Riziková skupina</b> n = 7; 5,5 % CH: 57,1 % D: 42,9 %	<b>Symptomatická a spokojná skupina</b> n = 13; 10,2 % CH: 46,2 % D: 53,8 %
	Vysoká ( $> 80$ . percentyl)		

Graf 6 Duálny model u žiakov SŠ

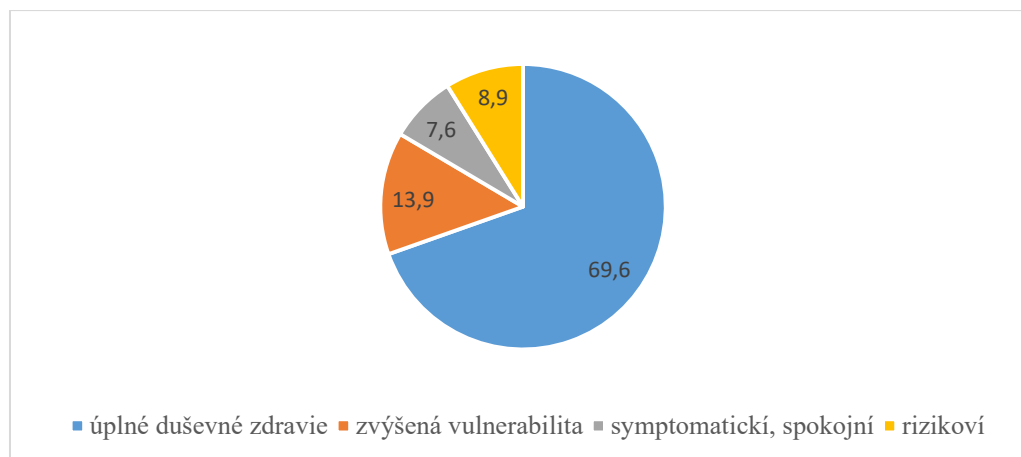


Testovali sme tiež percentuálne zastúpenie v rámci duálneho modelu u žiakov stredných škôl po roku (tabuľka č. 13, graf č. 7). Podobne ako v prvom meraní, najpočetnejšou skupinou bola skupina s úplným duševným zdravím a následne skupina so zvýšenou vulnerabilitou. Zmena nastala v zastúpení zvyšných dvoch skupín, kedy sa vyššie percento žiakov nachádzalo v rizikovej skupine a nižšie v symptomatickej ale spokojnej skupine. Vo všetkých skupinách však možno sledovať mierny pokles v smere zníženého prosperovania a zvýšenej psychopatológie v priebehu jedného roka. Výsledky naznačujú, že žiaci prosperovali lepšie a mali menej emočných a behaviorálnych problémov na začiatku prvého ročníka ako v druhom ročníku.

Tabuľka 13 Duálny model u žiakov SŠ (2. meranie), n = 79

		Well-being	
		Nízky (≤ 20. percentyl)	Priemerný až vysoký (> 20. percentyl)
Psychopatológia	Nízka (≤ 80. percentyl)	<b>Skupina so zvýšenou vulnerabilitou</b> n = 11; 13,9 % CH: 45,5 % D: 54,5 %	<b>Úplne mentálne zdravie</b> n = 55; 69,6 % CH: 32,7 % D: 67,3 %
		<b>Riziková skupina</b> n = 7; 8,9 % CH: 85,7 % D: 14,3 %	<b>Symptomatická a spokojná skupina</b> n = 6; 7,6 % CH: 66,7 % D: 33,3 %
	Vysoká (> 80. percentyl)		

Graf 7 Duálny model duševného zdravia u žiakov SŠ v druhom meraní



Na čo je potrebné z výsledkov upozorniť, je zastúpenie skupiny adolescentov so zvýšenou vulnerabilitou. Až 17,3 % žiakov základných škôl a 12,6 % žiakov stredných škôl napriek neprítomnosti symptómov emočných alebo behaviorálnych problémov neprospieva optimálne. Naše zistenia potvrdili, že samotná neprítomnosť psychopatológie (internalizujúcich alebo externalizujúcich problémov) nie je automaticky spojená aj s pozitívnym prosperovaním adolescentov, v zmysle ich pociťovaného šťastia, optimizmu, kvality interpersonálnych vzťahov a schopnosti byť zaujatý činnosťou a vytrvať v nej. Výsledky podporili tvrdenia Gajdošovej et al. (2018) a Čerešníka (2016), o nedostatočnom socio-emocionálnom zdraví, kompetenciách a prežívaní šťastia u značnej časti našich žiakov. Na túto skupinu žiakov, ktorí by v iných výskumoch unikli pozornosti, je potrebné zamerať preventívne a intervenčné stratégie s cieľom zlepšiť ich prosperovanie.

## 5.2 Sebaponímanie vo vzťahu k duševnému zdraviu

Na psychosociálnej adaptácii jednotlivca sa podieľa viacero rozdielnych zdrojov (Lippman et al., 2014). Okrem socializácie a sociálnych faktorov je well-being jednotlivca vo veľkej miere závislý aj od seba-percepcie. Self koncept je definovaný ako súbor očakávaní, ktoré má jedinec o sebe, a ktoré vyplývajú z vlastného hodnotenia ako aj hodnotenia od významných druhých osôb (Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976; Harter, 2012).

Podľa Baby (2012) self koncept ovplyvňuje každý aspekt života vrátane vzťahov, očakávaní a zdravia. Človek s pozitívnym self konceptom bude prijímať nové skúsenosti a očakávať, že uspeje, bude prijímaný ostatnými, starať sa o seba fyzicky, emocionálne a duchovne. Na druhej strane osoba s negatívnym self- konceptom sa bude vyhýbať druhým ľuďom, ako aj novým výzvam. Mnohé štúdie poukazujú na to, že pozitívne vnímanie seba samého prináša očakávané výsledky (Reeve & Jang, 2006; Vallerand, 1997) a spája sa s well-beingom, spokojnosťou, šťastím a úspechom (Baby, 2012). Viacerí autori (Csikszentmihalyi & Hunter, 2003; Furnham & Cheng, 2000) hovoria, že pozitívne pocity o sebe samom sú silnými prediktormi šťastia. Zimmerman (2000) poukázal na to, že subjektívny well-being významne koreluje s vysokým sebavnímáním a sebavnímanie sa podieľa na well-beingu a šťastí. Nestabilný self koncept a nedostatočné vnímanie seba samého môže zohrávať dôležitú úlohu v rozvoji viacerých mentálnych chorôb a sociálnych problémoch ako sú depresia, anxieta, poruchy príjmu potravy, užívanie návykových látok či vysoké rizikové správanie (Baby, 2012).

Viacerí výskumníci (Fox & Corbin, 1989; Harter, 2012) zdôrazňovali multidimenzionalitu seba konceptu, nakoľko osoba môže mať pozitívny seba koncept v jednej oblasti (napr. školskej), ale negatívny self koncept v inej oblasti (napr. sociálnej). Harterová (2012) tvrdí, že self koncept študenta sa skladá z hodnotenia seba samého vo viacerých oblastiach. Konkrétne ide o školskú kompetenciu, sociálnu kompetenciu, atletickú kompetenciu, fyzický vzhľad, pracovnú kompetenciu, romantické vzťahy, problémy v správaní, blízke priateľstvá a celkové sebavnímanie.

Predchádzajúce výskumy preukázali, že jednotlivé domény self konceptu majú vzťah k jednotlivým indikátorom adolescentovho well-beingu (Harter, 2012). Školská kompetencia sa spájala s vytrvalosťou, optimizmom, zaujatím a šťastím (Phan, Hgu, & Alrashidi, 2016; Mih & Mih, 2013; Chui & Wong, 2016), sociálna kompetencia so životnou spokojnosťou a pozitívnymi vzťahmi s druhými (Danielsen et al., 2009), celkové sebahodnotenie sa spája so šťastím (Chui & Wong, 2016) a životnou spokojnosťou (Blatný, 2001; Danielsen et al. 2009). Ostatné oblasti self konceptu vo vzťahu s well-beingom adolescentov neboli skúmané v takej miere. Niektoré štúdie naznačujú, že fyzická kompetencia (vnímanie seba ako atraktívneho) sa spájala s vyšším pocitom šťastia a životnou spokojnosťou (Diener, Wolsic, & Fujita, 1995; Furman & Winkles, 2010), a romantické vzťahy s pozitívnym psychologickým nastavením (Bouchey, 2007).

Cieľom realizovaného výskumu bolo analyzovať rôzne oblasti sebaponímania adolescentov vychádzajúc z koncepcie Harterovej a preskúmať jeho vzťah k optimálnemu prosperovaniu adolescentov, konceptualizovaného prostredníctvom modelu EPOCH, a k duálnemu modelu duševného zdravia. Konkrétne cieľmi nášho výskumu boli:

1. Analyzovať súvislosti medzi jednotlivými oblasťami sebaponímania a dimenziami EPOCH vo vzorke žiakov základných a stredných škôl.

2. Zistiť, či úroveň jednotlivých oblastí sebaopímania na začiatku prvého ročníka strednej školy (1. meranie) predikuje úroveň dimenzií optimálneho prosperovania EPOCH o 12 mesiacov neskôr – na začiatku druhého ročníka (2. meranie).
3. Preskúmať rozdiely medzi štyrmi skupinami žiakov vytvorenými na základe duálneho modelu duševného zdravia v jednotlivých oblastiach sebaopímania.

### **Vzorka**

Vzorku, na ktorej bol realizovaný výskum, sme podrobne opísali v kapitole 5.1. Pre prehľadnosť však uvádzame popis vzorky aj v tejto podkapitole.

Výskum sme realizovali na vzorke 146 žiakov základných škôl a 177 žiakov stredných škôl. Prvý súbor žiakov bol získaný zo štyroch základných škôl v Nitrianskom kraji, respondenti boli vo veku 13 – 16 rokov, s priemerným vekom 13,94 (SD = 0,70) roka. Zo súboru bolo 66 (45,2 %) chlapcov a 80 (54,8 %) dievčat. Zber dát prebiehal formou ceruzka-papier príležitostným výberom vo februári 2017 po získaní informovaného súhlasu od zákonných zástupcov respondentov.

Druhý súbor bol získaný z dvoch gymnázií v Nitre, vo veku 14 – 19 rokov, s priemerným vekom 15,63 roka (SD = 1,15). Zo súboru bolo 69 (39 %) chlapcov a 108 (61 %) dievčat. Zber dát prebiehal formou ceruzka-papier príležitostným výberom v októbri a novembri 2016 po získaní informovaného súhlasu od participantov (v prípade neploletých respondentov od zákonných zástupcov).

Zo súboru žiakov stredných škôl sa 94 respondentov zúčastnilo aj druhého merania o rok neskôr (v novembri 2017). Z pôvodnej vzorky (n = 177) bolo oslovených len 139 prvákov, z ktorých 19 sa nezúčastnilo druhého testovania kvôli absencii a 11 nebolo možné spárovať s prvým testovaním. Priemerný vek respondentov bol 16,09 roka (SD = 0,47), 40 (42,6 %) chlapcov a 54 (57,4 %) dievčat. Zber dát prebiehal rovnako formou ceruzka-papier.

### **Metodiky**

*Self-perception profile for adolescents (SPPA, Harter (2012), preklad detskej verzie Babinčák Mikulášková, & Kovalčíková (2012).*

Dotazník meria vnímanú globálnu sebaúctu a vnímané kompetencie v 8 oblastiach (školská kompetencia, sociálna kompetencia, atletická kompetencia, fyzický vzhľad, romantické vzťahy, problémy v správaní, pracovná kompetencia, blízke priateľstvá). Každá dimenzia obsahuje 5 otázok formulovaných prostredníctvom dvoch alternatívnych tvrdení. Adolescent sa v prvom kroku rozhoduje, ktoré tvrdenie preňho viac platí a následne označí, či je vybraný výrok čiastočne pravdivý alebo úplne pravdivý. Slovenská verzia škály je validná a reliabilná (Babinčák et al., 2012).

Vnútoraná konzistencia dotazníka v predkladanom výskume bola pre jednotlivé subškály nasledovná: Školská kompetencia: ZŠ  $\alpha = 0,65$ , SŠ  $\alpha = 0,66$ ; sociálna kompetencia: ZŠ  $\alpha = 0,52$ , SŠ  $\alpha = 0,81$ ; atletická kompetencia: ZŠ  $\alpha = 0,66$ , SŠ  $\alpha = 0,86$ , fyzický vzhľad: ZŠ  $\alpha = 0,74$ , SŠ  $\alpha = 0,86$ ; romantické vzťahy: ZŠ  $\alpha = 0,14$ , SŠ  $\alpha = 0,67$ ; problémy v správaní: ZŠ  $\alpha = 0,54$ , SŠ  $\alpha = 0,74$ , blízke priateľstvá: ZŠ  $\alpha = 0,46$ , SŠ  $\alpha = 0,79$ ; globálna sebaúcta: ZŠ  $\alpha = 0,60$ , SŠ  $\alpha = 0,81$ . Vzhľadom na nízku vnútornú konzistenciu škály romantických vzťahov vo

vzorke žiakov ZŠ sme ju do nasledujúcich analýz nezahrnuli. Rovnako vzhľadom k tomu, že naši respondenti nemali skúsenosť s brigádnickou činnosťou, do výskumu sme nezahrnuli pracovnú kompetenciu.

*Dotazník SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire, Goodman (1997), preklad Kučirková (2014).*

Dotazník meria psychické prispôsobenie detí a dospievajúcich v oblasti správania, emocionálneho prežívania a sociálnych vzťahov. Obsahuje 25 položiek rozdelených do 5 oblastí (emočné problémy, problémy so správaním, hyperaktivita a nepozornosť, problémy vo vzťahoch s vrstovníkmi a prosociálne správanie), ktoré boli hodnotené na 3-bodovej škále (0 = rozhodne nie, 2 = určite áno). Dotazník má viacero verzií (pre deti, rodičov, učiteľov), v našom výskume sme využili verziu pre učiteľov. Dotazníky pritom vyplňali triedni učitelia žiakov. Dotazník je možné vyhodnotiť ako hrubé skóre v piatich oblastiach (vypísané vyššie), skóre škál internalizujúce (emočné problémy + problémy vo vzťahoch s vrstovníkmi) a externalizujúce (problémy so správaním, hyperaktivita a nepozornosť) problémy alebo celkové skóre problémového správania. Pôvodní autori ako i autori svetových adaptácií potvrdili dobrú reliabilitu a validitu dotazníka. Koeficient Cronbachovej alfy pre celkové skóre problémov vo vzorke žiakov základných škôl dosiahol hodnotu 0,65 a vo vzorke žiakov stredných škôl 0,64.

*EPOCH (EPOCH measure of adolescent well being, Kern et al. (2016), preklad Šeboková, Uhláriková, & Halamová, in press).*

Dotazník meria 5 dimenzií optimálneho prosperovania: Zaujatie činnosťou (Engagement), Vyrvalosť (Perseverance), Optimizmus (Optimism) zapojenie do sociálnych vzťahov (Connectedness) a Šťastie (Happiness). Obsahuje 20 výrokov, 4 pre každý faktor, ktoré respondent hodnotí na 5 bodovej škále Likertovho typu 1 = skoro nikdy/ vôbec nie ako ja – 5 = skôr vždy/úplne ako ja. Psychometrické vlastnosti originálnej verzie aj slovenského prekladu sme popísali v kapitole 2.4. Koeficient Cronbachovej alfy pre jednotlivé dimenzie vo vzorke žiakov ZŠ sa pohyboval medzi 0,68 – 0,79, vo vzorke žiakov stredných škôl 0,73 – 0,84.

### **Štatistická analýza**

Pred realizáciou samotných analýz bola overená univariačná normalita premenných vo vzorkách žiakov ZŠ a SŠ a chlapcov a dievčat prostredníctvom koeficientov skewness a kurtosis. Dimenzie sebapónímania splnili podmienky normálneho rozloženia, preto sme v nasledujúcich krokoch použili parametrické testy. Vzťah medzi sebapónímaním a dimenziami EPOCH sme overovali pomocou Pearsonovej súčinovej korelácie a následne pomocou viacnásobnej regresnej analýzy (metóda ENTER). Sila korelačných vzťahov bola interpretovaná podľa kľúča:  $r \geq 0,5$  = vysoká,  $r \geq 0,3$  = stredná/mierna,  $r \geq 0,1$  = nízka,  $r \geq 0$  = zanedbateľná (Cohen, 1988). Rozdiely v sebapónímaní medzi štyrmi skupinami v rámci duálneho modelu duševného zdravia sme analyzovali pomocou jednosmernej analýzy rozptylu ANOVA s použitím post hoc testu LSD. Pred analýzami sme overovali normalitu rozloženia skúmaných premenných v štyroch skupinách prostredníctvom koeficientov šikmosti a strmosti. Podmienky boli splnené a premenné vykázovali normálne rozloženie. Pre nerovnomerné rozloženie počtu respondentov v štyroch skupinách sme však použili okrem parametrických aj neparametrické testy (Kruskall-Walisov test). Avšak nakoľko sa výsledky v porovnaní s výsledkami testu ANOVA nelíšili, uvádzame len zistenia z parametrického testu. Vecná významnosť bola hodnotená na základe kritérií Cohena (1992):  $d = 0,2$  malý efekt rozdielu,  $d = 0,5$  stredný efekt rozdielu,  $d = 0,8$  veľký efekt rozdielu;  $\eta = 0-0,3$  malý efekt rozdielu,  $\eta = 0,3-0,5$  stredný efekt rozdielu,  $\eta = 0,50$  a viac.

## Výsledky

### Vzťah sebapónímania s dimenziami EPOCH u žiakov ZŠ a SŠ

Výsledky korelačnej analýzy (tabuľka č. 14) poukázali na štatisticky významné súvislosti medzi dimenziami sebapónímania a prvkami optimálneho prosperovania EPOCH u žiakov ZŠ aj SŠ. Viac štatisticky významných a silnejších vzťahov sme zaznamenali u žiakov SŠ v porovnaní so žiakmi ZŠ.

Zaujatie činnosťou bolo u žiakov ZŠ slabo, pozitívne, štatisticky významne asociované len s dimenziami fyzický vzhlad a globálna sebaúcta ( $r = ,24 - r = ,27$ ), dimenzia vytrvalosť bola rovnako (slabo, pozitívne, štatisticky významne) korelovaná s dimenziami školská, sociálna kompetencia, fyzický vzhlad, problémy v správaní a globálna sebaúcta ( $r = ,17 - r = ,28$ ). Dimenzia optimizmus slabo, pozitívne, štatisticky významne korelovala s faktormi sociálna kompetencia, blízke priateľstvá a globálna sebaúcta ( $r = ,17 - r = ,27$ ), zapojenie do sociálnych vzťahov len s kompetenciami vytvárať blízke priateľské vzťahy ( $r = ,25$ ) a napokon dimenzia šťastie s faktormi sociálna kompetencia, fyzický vzhlad a globálna sebaúcta ( $r = ,20 - r = ,28$ ).

Tabuľka 14 Korelácia dimenzií EPOCH a faktorov sebapónímania u žiakov ZŠ a SŠ

	Zaujatie		Vytrvalosť		Optimizmus		Zapojenie		Šťastie	
	ZŠ	SŠ	ZŠ	SŠ	ZŠ	SŠ	ZŠ	SŠ	ZŠ	SŠ
<b>Školská kompetencia</b>	,07	<b>,29**</b>	<b>,28**</b>	<b>,29**</b>	,07	<b>,39**</b>	-,06	<b>,22**</b>	-,03	<b>,33**</b>
<b>Sociálna kompetencia</b>	,09	<b>,25**</b>	<b>,21*</b>	<b>,21**</b>	<b>,24**</b>	<b>,50**</b>	,03	<b>,42**</b>	<b>,21*</b>	<b>,61**</b>
<b>Atletická kompetencia</b>	,14	,08	,11	,13	,12	<b>,25**</b>	-,11	,06	,05	<b>,27**</b>
<b>Fyzický vzhlad</b>	<b>,24**</b>	<b>,15*</b>	<b>,17*</b>	,14	,15	<b>,38**</b>	-,06	<b>,21**</b>	<b>,20*</b>	<b>,37**</b>
<b>Romantické vzťahy</b>	-	<b>,22**</b>	-	,14	-	<b>,39**</b>	-	<b>,19*</b>	-	<b>,33**</b>
<b>Problémy v správaní</b>	,08	<b>,20**</b>	<b>,24**</b>	<b>,38**</b>	,01	<b>,17**</b>	,08	,13	,07	,13
<b>Blízke priateľstvá</b>	,03	<b>,29**</b>	,08	<b>,19*</b>	<b>,17*</b>	<b>,41**</b>	<b>,25**</b>	<b>,57**</b>	,16	<b>,48**</b>
<b>Globálna sebaúcta</b>	<b>,27**</b>	<b>,25**</b>	<b>,17*</b>	<b>,29**</b>	<b>,27**</b>	<b>,56**</b>	,03	<b>,35**</b>	<b>,28**</b>	<b>,62**</b>

\* $p < ,05$ , \*\* $p < ,01$

Zaujatie činnosťou u žiakov SŠ bolo slabo, pozitívne, štatisticky významne korelované so všetkými dimenziami sebapónímania okrem atletickej kompetencie ( $r = ,15 - r = ,29$ ), podobne vytrvalosť bola signifikantne, slabo až mierne a pozitívne asociovaná so všetkými dimenziami okrem atletickej kompetencie, fyzického vzhladu a kompetencie vytvárať romantické vzťahy ( $r = ,19 - r = ,38$ ). Dimenzia optimizmus bola signifikantne korelovaná so všetkými faktormi sebapónímania ( $r = ,17 - r = ,56$ ), pričom najsilnejšie vzťahy sme zaznamenali s faktormi sociálna kompetencia ( $r = ,50$ ) a globálna sebaúcta ( $r = ,56$ ). Dimenzia zapojenie do sociálnych vzťahov štatisticky významne korelovala so všetkými faktormi sebapónímania, okrem atletickej kompetencie a problémov v správaní ( $r = ,19 - r = ,57$ ), pričom najsilnejšie vzťahy sa ukázali vo vzťahu ku kompetencii vytvárať blízke priateľstvá. Napokon dimenzia šťastie bola v štatisticky významnom vzťahu so všetkými faktormi sebapónímania okrem problémov v správaní ( $r = ,27 - r = ,62$ ). Najsilnejšie vzťahy sme zaznamenali medzi šťastím a sociálnou kompetenciou ( $r = ,61$ ) a globálnou sebaúctou ( $r = ,62$ ).

Realizovali sme tiež viacnásobnú regresnú analýzu so všetkými dimenziami ako nezávislými premennými naraz s cieľom zistiť ich jedinečný príspevok k indikátorom optimálneho fungovania EPOCH. Nezávislé premenné boli vložené naraz s cieľom zistiť ich jedinečný príspevok k indikátorom optimálneho fungovania EPOCH (koeficienty beta). Do regresnej analýzy sme pritom vložili všetky skúmané osobnostné dimenzie (aj tie, ktoré nevyšli v korelačnej analýze významne korelované s EPOCH), nakoľko sme chceli zistiť, koľko percent variácie indikátorov EPOCH vysvetľujú všetky osobnostné premenné spoločne.

Tabuľka 15 Predikcia dimenzií EPOCH zaujatie, vytrvalosť a optimizmus faktormi sebaoponovania u žiakov ZŠ

prediktory	Zaujatie			Vytrvalosť			Optimizmus		
	B	SE	$\beta$	B	SE	$\beta$	B	SE	$\beta$
Školská kompetencia	-,04	,09	-,04	,24	,11	<b>,20*</b>	-,04	,09	-,03
Sociálna kompetencia	-,06	,11	-,06	,17	,12	,13	,16	,10	,14
Atletická kompetencia	,07	,09	,07	,07	,10	,06	,04	,09	,04
Fyzický vzhľad	,08	,11	,09	-,03	,12	-,03	-,09	,10	-,10
Problémy v správaní	,02	,09	,02	,21	,11	<b>,17*</b>	-,04	,09	-,04
Blízke priateľstvá	-,03	,09	-,03	,01	,11	,01	,12	,09	,11
Globálna sebaúcta	,24	,12	<b>,23*</b>	-,00	,14	-,00	,27	,12	<b>,27*</b>
<b>Regresný model</b>	R <sup>2</sup> = 8,5%, F <sub>(7,138)</sub> = 1,82, p = ,088			R <sup>2</sup> = 12,7%, F <sub>(7,138)</sub> = 2,87, p = <b>,008</b>			R <sup>2</sup> = 11,4%, F <sub>(7,138)</sub> = 2,53, p = <b>,018</b>		

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

Tabuľka 16 Predikcia dimenzií EPOCH zapojenie a šťastie faktormi sebaoponovania u žiakov ZŠ

prediktory	Zapojenie			Šťastie		
	B	SE	$\beta$	B	SE	$\beta$
Školská kompetencia	-,14	,10	-,13	-,19	,10	-,16
Sociálna kompetencia	,04	,11	,03	,14	,12	,11
Atletická kompetencia	-,09	,09	-,09	-,05	,10	-,05
Fyzický vzhľad	-,16	,11	-,17	,02	,12	,02
Problémy v správaní	,14	,10	,13	,03	,10	,03
Blízke priateľstvá	,33	,10	<b>,28**</b>	,15	,10	,12
Globálna sebaúcta	,13	,13	,12	,30	,13	<b>,26*</b>
<b>Regresný model</b>	R <sup>2</sup> = 11,4%, F <sub>(7,138)</sub> = 2,55, p = ,017			R <sup>2</sup> = 12%, F <sub>(7,138)</sub> = 2,69, p = <b>,012</b>		

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

U žiakov ZŠ ako významné prediktory ostali len tie dimenzie sebaoponovania, ktoré boli v korelačnej analýze najsilnejšie asociované s indikátormi EPOCH. Zaujatie činnosťou, optimizmus a šťastie boli pozitívne, slabo predikované globálnou sebaúctou. Vytrvalosť bola slabo, pozitívne predikovaná školskými kompetenciami a problémami v správaní a napokon zapojenie v sociálnych vzťahoch slabo, pozitívne kompetenciami vo vytváraní blízkych priateľstiev. Osobnostné premenné vysvetľovali 8,5 – 12,7 % variácie jednotlivých indikátorov prosperovania. Výsledky regresnej analýzy u žiakov ZŠ sú uvedené v tabuľkách č. 15 a 16.

U žiakov SŠ bolo zaujatie činnosťou a vytrvalosť slabo resp. stredne silne predikované neprítomnosťou problémov v správaní, optimizmus a šťastie boli slabo až stredne silne predikované sociálnymi kompetenciami a globálnou sebaúctou. Napokon zapojenie v sociálnych vzťahoch bolo slabo, resp. stredne silne predikované sociálnymi kompetenciami a kompetenciami vo vytváraní blízkych priateľstiev. Osobnostné premenné



vysvetľovali 15 – 50 % variancie jednotlivých indikátorov prosperovania. Výsledky regresných analýz u žiakov SŠ sú uvedené v tabuľkách 17 a 18.

Tabuľka 17 Predikcia dimenzií EPOCH zaujatie, vytrvalosť a optimizmus faktormi sebaopímania u žiakov SŠ

prediktory	Zaujatie			Vytrvalosť			Optimizmus		
	B	SE	$\beta$	B	SE	$\beta$	B	SE	$\beta$
Školská kompetencia	,14	,09	,13	,13	,09	,12	,09	,09	,08
Sociálna kompetencia	,07	,10	,07	,10	,10	,10	,22	,10	<b>,21*</b>
Aletická kompetencia	-,02	,07	-,03	,08	,07	,09	-,02	,07	-,03
Fyzický vzhľad	-,06	,08	-,07	-,15	,08	-,18	-,02	,08	-,02
Romantické kompetencie	,15	,11	,14	,08	,10	,07	,12	,10	,10
Problémy v správaní	,15	,08	<b>,17*</b>	,35	,07	<b>,37***</b>	,03	,07	,03
Blízke priateľstvá	,12	,08	,14	-,01	,08	-,02	,05	,08	,05
Globálna sebaúcta	,01	,10	,01	,10	,10	,11	,35	,10	<b>,35**</b>
<b>Regresný model</b>	R <sup>2</sup> = 15 %, F <sub>(8,167)</sub> = 3,69, p = <b>,001</b>			R <sup>2</sup> = 22,5%, F <sub>(8,167)</sub> = 6,05, p = <b>,000</b>			R <sup>2</sup> = 38,1%, F <sub>(8,167)</sub> = 12,86, p = <b>,000</b>		

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

Tabuľka 18 Predikcia dimenzií EPOCH zapojenie a šťastie faktormi sebaopímania u žiakov SŠ

prediktory	Zapojenie			Šťastie		
	B	SE	$\beta$	B	SE	$\beta$
Školská kompetencia	-,05	,08	-,05	-,04	,08	-,03
Sociálna kompetencia	,19	,09	<b>,21*</b>	,43	,09	<b>,39***</b>
Aletická kompetencia	-,10	,06	-,12	-,01	,06	-,01
Fyzický vzhľad	,03	,07	,04	-,06	,08	-,06
Romantické kompetencie	-,05	,09	-,04	-,11	,09	-,08
Problémy v správaní	,03	,06	,03	-,03	,07	-,03
Blízke priateľstvá	,39	,07	<b>,46***</b>	,07	,07	,07
Globálna sebaúcta	,03	,09	,04	,49	,09	<b>,48***</b>
<b>Regresný model</b>	R <sup>2</sup> = 35%, F <sub>(8,167)</sub> = 11,27, p = <b>,000</b>			R <sup>2</sup> = 50%, F <sub>(8,167)</sub> = 20,86, p = <b>,000</b>		

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

### **Predikcia dimenzií EPOCH po 1 roku**

V rámci longitudinálneho dizajnu nášho výskumu sme sa zamerali aj na analyzovanie predikcie optimálneho prosperovania v čase. Prostredníctvom viacnásobnej regresnej analýzy sme zisťovali, či úroveň rôznych oblastí sebapónimania na začiatku prvého ročníka (1. meranie) predikuje úroveň dimenzií optimálneho prosperovania EPOCH o 12 mesiacov neskôr – na začiatku druhého ročníka (2. meranie).

Pred samotnou regresnou analýzou sme testovali splnenie jednotlivých predpokladov na jej realizáciu. Pomocou krabicového grafu sme skúmali prítomnosť odľahlých hodnôt. Identifikovaná bola jedna odľahlá hodnota v premennej zapojenie v sociálnych vzťahoch, ktorá bola upravená na hodnotu najbližšieho najnižšieho skóre, spĺňajúc podmienku  $< M \pm 3SD$  (Field, 2009). Univariačná normalita bola preskúmaná už pri predchádzajúcich analýzach. Absencia multikolinerity bola preskúmaná pomocou údajov variable inflation factor (VIF) a údajov o tolerancii (tolerance). Výsledky potvrdili neprítomnosť multikolinerity v dátach. Podmienky normality, linearity a homoskedasticity sme analyzovali pomocou analýzy grafického zobrazenia rezíduí (scatterplot). Všetky podmienky boli splnené. Veľkosť vzorky bola len o niečo nižšia ako odporúčané kritériá pre realizáciu regresnej analýzy ( $n = 50 + 8m$ ). Vzhľadom k veľkosti vzorky je potrebné výsledky interpretovať opatrne.

Z piatich testovaných regresných modelov, v ktorých nezávislými premennými boli oblasti sebapónimania z prvého merania a závislou premennou vždy jedna dimenzia EPOCH z druhého merania, sa ukázali ako signifikantné dva – so závislými premennými optimizmus a šťastie. Úroveň jednotlivých oblastí sebapónimania na začiatku 1. ročníka vysvetľovali 35,2 % variancie optimizmu u žiakov stredných škôl o rok neskôr. Ako významný, negatívny, mierne silný prediktor optimizmu sa z deviatich faktorov sebapónimania ukázala len školská kompetencia ( $\beta = -,35$ ). V súvislosti so šťastím vysvetľovali nezávislé premenné 36,7 % variancie, významnými pozitívnymi prediktormi šťastia sa ukázali sociálna kompetencia, globálna sebaúcta a atletická kompetencia ( $\beta = ,25 - \beta = ,46$ ) a negatívnym prediktorom školská kompetencia ( $\beta = -,25$ ).

Skúmané domény sebapónimania merané na začiatku 1. ročníka vysvetľovali 16,7 % – 20,8 % variancie dimenzií zaujatie činnosťou, vytrvalosť a zapojenie do vzťahov u žiakov na začiatku 2. ročníka. Všetky tri dimenzie boli významne, stredne silne, pozitívne predikované sociálnou kompetenciou ( $\beta = ,38 - \beta = ,45$ ). Zapojenie do sociálnych vzťahov bola negatívne predikovaná aj školskou kompetenciou. Výsledky viacnásobnej regresnej analýzy uvádzame v tabuľkách č. 19 a 20.

Tabuľka 19 Predikcia dimenzií EPOCH zaujatie, vytrvalosť a optimizmus (2. meranie) faktormi sebaaponímania (1. meranie)

prediktory	Zaujatie 2, n = 82			Vytrvalosť 2, n = 83			Optimizmus 2, n = 83		
	B	SE	$\beta$	B	SE	$\beta$	B	SE	$\beta$
Školská kompetencia	-0,06	0,15	-,05	-0,15	0,15	-,14	-0,46	0,16	-,35**
Sociálna kompetencia	0,43	0,16	,45*	0,41	0,17	,41*	0,35	0,18	,29
Atletická kompetencia	0,11	0,13	,12	0,12	0,13	,12	0,16	0,14	,14
Fyzický vzhľad	-0,05	0,13	-,07	-0,02	0,19	-,03	0,13	0,14	,13
Romantické vzťahy	0,02	0,19	,02	-0,05	0,15	-,05	-0,01	0,21	-,01
Problémy v správaní	-0,00	0,14	-,00	0,14	0,14	,13	0,08	0,16	,06
Blízke priateľstvá	-0,07	0,13	-,07	0,02	0,14	,02	-0,11	0,15	-,09
Globálna sebaúcta	-0,16	0,19	-,16	0,04	0,20	,04	0,37	0,21	,30
Regresný model	R <sup>2</sup> = 16,7 %, F <sub>(8,62)</sub> = 1,55, p = ,158			R <sup>2</sup> = 20,8 %, F <sub>(8,62)</sub> = 2,04, p = ,056			R <sup>2</sup> = 35,2 %, F <sub>(8,62)</sub> = 4,20, p < ,001		

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

Tabuľka 20 Predikcia dimenzií EPOCH zapojenie a šťastie (2. meranie) faktormi sebaaponímania (1. meranie)

prediktory	Zapojenie 2, n = 83			Šťastie 2, n = 83		
	B	SE	$\beta$	B	SE	$\beta$
Školská kompetencia	-0,28	0,13	-,31*	-0,33	0,16	-,25*
Sociálna kompetencia	0,32	0,14	,38*	0,55	0,18	,46**
Atletická kompetencia	-0,06	0,11	-,08	0,29	0,14	,25*
Fyzický vzhľad	0,03	0,11	,05	-0,07	0,14	-,07
Romantické vzťahy	-0,04	0,16	-,04	-0,28	0,20	-,21
Problémy v správaní	0,07	0,12	,07	-0,02	0,16	-,02
Blízke priateľstvá	0,11	0,12	,14	-0,12	0,15	-,10
Globálna sebaúcta	0,05	0,17	,06	0,43	0,21	,35*
Regresný model	R <sup>2</sup> = 19,5 %, F <sub>(8,62)</sub> = 1,88, p = ,08			R <sup>2</sup> = 36,7 %, F <sub>(8,62)</sub> = 4,49, p < ,001		

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

### **Rozdiely v sebaopínaní v rámci duálneho modelu duševného zdravia**

Následne sme zisťovali rozdiely medzi štyrmi skupinami respondentov vytvorených na základe duálneho modelu duševného zdravia v jednotlivých oblastiach sebaopínania. U žiakov ZŠ výsledky poukázali na štatisticky významné rozdiely medzi kategóriami duševného zdravia len v oblasti globálna sebaúcta ( $p < 0,05$ ). Z hľadiska vecnej významnosti bol však tento rozdiel malý. Priemerné hodnoty a štandardné odchýlky spolu s výsledkami testu ANOVA vo vzorke žiakov ZŠ sú uvedené v tabuľke č. 21.

U stredoškólkov sa ukázali štatisticky významné rozdiely medzi kategóriami duševného zdravia vo všetkých oblastiach sebaopínania okrem atletickej kompetencie a problémov v správaní. Z hľadiska vecnej významnosti sa tieto rozdiely ukázali ako malé. Priemerné hodnoty a štandardné odchýlky spolu s výsledkami testu ANOVA vo vzorke žiakov SŠ sú uvedené v tabuľke č. 22.

Vo všeobecnosti najvyššiu mieru kompetencií vo všetkých sledovaných oblastiach percipovali respondenti s úplným duševným zdravím (okrem problémov v správaní), naopak najnižšie percipované kompetencie udávali rizikovní respondenti, okrem oblasti globálna sebaúcta, v ktorej mierne nižšie skórovali respondenti so zvýšenou vulnerabilitou.

V školskej kompetencii sa stredoškólcami s úplným duševným zdravím (nízke problémy, priemerný a vysoký well-being) štatisticky významne líšili od vulnerabilných (nízke problémy, nízky well-being) a rizikových (vysoké problémy, nízky well-being). V sociálnej kompetencii sa rovnako stredoškólcami s úplným duševným zdravím štatisticky významne líšili od vulnerabilných a rizikových, pričom rizikovní respondenti dosahovali nižšie kompetencie aj v porovnaní s vulnerabilnými a symptomatickými ale spokojnými adolescentmi. Vo fyzickom vzhlade dosahovali najvyššie hodnoty adolescenti s úplným duševným zdravím v porovnaní s ostatnými tromi skupinami. Z hľadiska vecnej významnosti sa líšili aj rizikovní adolescenti v porovnaní s vulnerabilnými a symptomatickými ale spokojnými. V percipovanej kompetencii vytvárať romantické vzťahy skórovali najvyššie adolescenti s úplným duševným zdravím v porovnaní s ostatnými tromi skupinami. Ostatné skupiny sa medzi sebou významne nelíšili. V rámci kompetencie vytvárať priateľské vzťahy dosahovali adolescenti s úplným duševným zdravím vyššie hodnoty v porovnaní s vulnerabilnými a rizikovými adolescentmi, zatiaľ čo rizikovní adolescenti skórovali signifikantne nižšie aj v porovnaní s vulnerabilnými a symptomatickými ale spokojnými stredoškólkami. Napokon v globálnej sebaúcte sa líšili respondenti s úplným duševným zdravím a symptomatickí ale spokojní adolescenti v porovnaní s vulnerabilnými a rizikovými adolescentmi. Výsledky porovnaní sú uvedené v tabuľke č. 23.

Tabuľka 21 Rozdiely v sebaopínaní medzi skupinami podľa duálneho modelu duševného zdravia u žiakov ZŠ

		<b>n</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>F</b>	<b>df</b>	<b>sig</b>	<b>η</b>
<b>Školská kompetencia</b>	Úplne duševné zdravie	87	12,71	3,02				
	Vulnerabilní	23	12,83	2,69	0,297	3,129	,827	,01
	Symptomatickí a spokojní	16	13,31	3,14				
	Rizikovní	7	12,14	2,67				
<b>Sociálna kompetencia</b>	Úplne duševné zdravie	87	14,10	2,58				
	Vulnerabilní	23	12,83	2,69	1,30	3,129	,276	,03
	Symptomatickí a spokojní	16	13,94	2,72				
	Rizikovní	7	13,71	2,06				
<b>Atletická kompetencia</b>	Úplne duševné zdravie	87	12,83	3,08				
	Vulnerabilní	23	12,61	3,17	0,07	3,129	,976	,002
	Symptomatickí a spokojní	16	12,94	3,30				
	Rizikovní	7	13,14	2,12				
<b>Fyzický vzhľad</b>	Úplne duševné zdravie	87	11,56	3,55				
	Vulnerabilní	23	11,26	3,06	2,24	3,129	,086	,05
	Symptomatickí a spokojní	16	11,56	3,18				
	Rizikovní	7	8,14	2,67				
<b>Problémy v správaní</b>	Úplne duševné zdravie	87	11,76	2,79				
	Vulnerabilní	23	11,74	2,67	1,69	3,129	,173	,04
	Symptomatickí a spokojní	16	12,13	3,18				
	Rizikovní	7	9,43	1,98				
<b>Blízke priateľstvá</b>	Úplne duševné zdravie	87	13,85	2,80				
	Vulnerabilní	23	13,09	2,59	,58	3,129	,630	,01
	Symptomatickí a spokojní	16	14,06	2,82				
	Rizikovní	7	13,43	2,51				
<b>Globálna sebaúcta</b>	Úplne duševné zdravie	87	13,38	2,90				
	Vulnerabilní	23	12,61	2,44	2,79	3,129	<b>,043</b>	,06
	Symptomatickí a spokojní	16	14,19	2,64				
	Rizikovní	7	10,86	2,61				

Tabuľka 22 Rozdiely v sebaopínaní medzi skupinami podľa duálneho modelu duševného zdravia u žiakov SŠ

		n	M	SD	F	df	sig	η
<b>Školská kompetencia</b>	Úplne duševné zdravie	91	14,01	2,66				
	Vulnerabilní	15	11,73	3,26	4,84	3,122	<b>,003</b>	,11
	Symptomatickí a spokojní	13	12,62	3,18				
	Rizikovní	7	11,29	3,15				
<b>Sociálna kompetencia</b>	Úplne duševné zdravie	91	14,65	2,92				
	Vulnerabilní	15	12,13	2,88	12,50	3,122	<b>,000</b>	,24
	Symptomatickí a spokojní	13	13,54	3,76				
	Rizikovní	7	8,14	2,12				
<b>Atletická kompetencia</b>	Úplne duševné zdravie	91	12,05	3,61				
	Vulnerabilní	15	10,40	3,46	1,54	3,122	,21	,04
	Symptomatickí a spokojní	13	11,46	5,01				
	Rizikovní	7	9,71	3,59				
<b>Fyzický vzhľad</b>	Úplne duševné zdravie	91	12,10	3,71				
	Vulnerabilní	15	9,73	3,79	5,31	3,122	<b>,002</b>	,12
	Symptomatickí a spokojní	13	9,69	3,09				
	Rizikovní	7	7,86	3,34				
<b>Romantické vzťahy</b>	Úplne duševné zdravie	91	12,41	2,42				
	Vulnerabilní	15	10,60	3,33	5,95	3,122	<b>,001</b>	,13
	Symptomatickí a spokojní	13	10,46	3,73				
	Rizikovní	7	9	3,21				
<b>Problémy v správaní</b>	Úplne duševné zdravie	91	14,52	3,22				
	Vulnerabilní	15	13,13	3,23	1,20	3,122	,315	,03
	Symptomatickí a spokojní	13	13,31	3,07				
	Rizikovní	7	14,14	3,02				
<b>Blízke priateľstvá</b>	Úplne duševné zdravie	91	15,85	3,22				
	Vulnerabilní	15	13,20	3,26	9,72	3,122	<b>,000</b>	,19
	Symptomatickí a spokojní	13	14,85	3,26				
	Rizikovní	7	9,57	2,51				
<b>Globálna sebaúcta</b>	Úplne duševné zdravie	91	14,42	3,25				
	Vulnerabilní	15	10,07	3,37	10,77	3,122	<b>,000</b>	,21
	Symptomatickí a spokojní	13	14	3,19				
	Rizikovní	7	10,14	2,19				



Tabuľka 23 Výsledky post hoc testu: porovnanie štyroch skupín v sebaaponímaní žiakov SS

			Mdif	sig	Cohen d
<b>Školská kompetencia</b>	Úplné duš. zdravie	Vulnerabilní	2,28	<b>,004</b>	<b>0,77</b>
		Sympt. a spokojní	1,40	,097	0,47
		Rizikoví	2,73	<b>,015</b>	<b>0,93</b>
	Vulnerabilní	Sympt. a spokojní	-0,88	,409	0,28
		Rizikoví	0,45	,729	0,14
		Sympt. a spokojní	Rizikoví	1,33	,315
<b>Sociálna kompetencia</b>	Úplné duš. zdravie	Vulnerabilní	2,52	<b>,003</b>	<b>0,87</b>
		Sympt. a spokojní	1,11	,210	0,33
		Rizikoví	6,51	<b>,000</b>	<b>2,55</b>
	Vulnerabilní	Sympt. a spokojní	-1,41	,215	0,42
		Rizikoví	3,99	<b>,004</b>	<b>1,58</b>
		Sympt. a spokojní	Rizikoví	5,40	<b>,000</b>
<b>Atletická kompetencia</b>	Úplné duš. zdravie	Vulnerabilní	1,65	,116	0,47
		Sympt. a spokojní	0,59	,595	0,14
		Rizikoví	2,34	,115	<b>0,65</b>
	Vulnerabilní	Sympt. a spokojní	-1,06	,457	0,25
		Rizikoví	0,69	,691	0,20
		Sympt. a spokojní	Rizikoví	1,74	,323
<b>Fyzický vzhľad</b>	Úplné duš. zdravie	Vulnerabilní	2,37	<b>,021</b>	<b>0,63</b>
		Sympt. a spokojní	2,41	<b>,028</b>	<b>0,71</b>
		Rizikoví	4,24	<b>,004</b>	<b>1,20</b>
	Vulnerabilní	Sympt. a spokojní	0,04	,976	0,01
		Rizikoví	1,88	,263	<b>0,52</b>
		Sympt. a spokojní	Rizikoví	1,84	,285
<b>Romantické vzťahy</b>	Úplné duš. zdravie	Vulnerabilní	1,81	<b>,019</b>	<b>0,62</b>
		Sympt. a spokojní	1,95	<b>,018</b>	<b>0,62</b>
		Rizikoví	3,41	<b>,002</b>	<b>1,20</b>
	Vulnerabilní	Sympt. a spokojní	0,14	,894	0,04
		Rizikoví	1,60	,203	0,49
		Sympt. a spokojní	Rizikoví	1,46	,256
<b>Problémy v správaní</b>	Úplné duš. zdravie	Vulnerabilní	1,38	,123	0,43
		Sympt. a spokojní	1,21	,204	0,38
		Rizikoví	0,37	,766	0,12
	Vulnerabilní	Sympt. a spokojní	-0,17	,886	0,05
		Rizikoví	-1,01	,491	0,32
		Sympt. a spokojní	Rizikoví	-0,84	,578
<b>Blízke priateľstvá</b>	Úplné duš. zdravie	Vulnerabilní	2,65	<b>,005</b>	<b>0,82</b>
		Sympt. a spokojní	1,00	,310	0,26
		Rizikoví	6,27	<b>,000</b>	<b>2,18</b>
	Vulnerabilní	Sympt. a spokojní	-1,65	,192	0,44
		Rizikoví	3,63	<b>,018</b>	<b>1,24</b>
		Sympt. a spokojní	Rizikoví	5,27	<b>,001</b>



<b>Globálna sebaúcta</b>	Úplné duš. zdravie	Vulnerabilní	4,35	<b>,000</b>	<b>1,31</b>
		Sympt. a spokojní	0,42	,662	0,13
		Rizikoví	4,27	<b>,001</b>	<b>1,54</b>
	Vulnerabilní	Sympt. a spokojní	-3,93	<b>,002</b>	<b>1,20</b>
		Rizikoví	-0,08	,959	0,02
	Sympt. a spokojní	Rizikoví	3,86	<b>,012</b>	<b>1,41</b>

## Diskusia

Cieľom realizovaného výskumu bolo preskúmať súvislosti medzi sebaaponímaním adolescentov (celkového sebahodnotenia a vnímanými kompetenciami v siedmich oblastiach života) a piatimi indikátormi prosperovania. Vzťahy sme analyzovali u žiakov základných a stredných škôl.

Výsledky analýz poukázali na významné súvislosti medzi dimenziami sebaaponímania a prvkami optimálneho prosperovania EPOCH u žiakov ZS aj SŠ. Najviac pozitívnych vzťahov bolo preukázaných medzi dimenziami optimizmus, zaujatie a šťastie a jednotlivými oblasťami sebaaponímania. Zaujatie činnosťou bolo asociované so všetkými dimenziami sebaaponímania okrem atletickej kompetencie, vytrvalosť sa spájala so všetkými dimenziami okrem atletickej kompetencie, fyzického vzhľadu a kompetencie vytvárať romantické vzťahy. Optimizmus bol pozitívne asociovaný so všetkými faktormi sebaaponímania, zapojenie do sociálnych vzťahov sa spájalo so všetkými dimenziami okrem atletickej kompetencie a problémov v správaní. Šťastie vykazovalo pozitívne vzťahy so všetkými oblasťami sebaaponímania okrem problémov v správaní. Uvedené výsledky sú v súlade s výsledkami iných autorov (Mih & Mih, 2013; Chui & Wong, 2016; Baby, 2012; Diener, Wolsic, & Fujita, 1995; Furman & Winkles, 2010), ktorí zistili pozitívne asociácie medzi jednotlivými indikátormi well-beingu a dimenziami sebaaponímania. Uvedené vzťahy zostali rovnako stabilné aj v druhom roku merania, čo poukazuje na relatívnu stabilitu asociácií medzi sledovanými konštruktami.

Viac štatisticky významných a silnejších vzťahov sme zaznamenali u žiakov SŠ v porovnaní so žiakmi ZŠ. Zistenia môžu poukazovať na vyššiu diferenciaciu sebaaponímania u starších dospelých, čo je v súlade s vývinovými teóriami i empirickými zisteniami (Cole et al., 2001; Macek, 2012) a tým aj jej narastajúci význam pre optimálne prosperovanie s vekom adolescentov. Určitú rolu však mohla zohrať aj nižšia reliabilita metodiky na meranie sebaaponímania u žiakov základných škôl.

Tieto závery podporili aj výsledky regresnej analýzy, v ktorej sme kontrolovali zdieľanú varianciu jednotlivých oblastí sebaaponímania. U žiakov základných škôl sa ako jediný významný prediktor prosperovania ukázalo globálne sebahodnotenie, u žiakov stredných škôl aj vnímané kompetencie v špecifických oblastiach. Zaujatie činnosťou a vytrvalosť boli u stredoškolákov predikované neprítomnosťou problémového správania, k šťastiu a optimizmu okrem globálneho sebahodnotenia prispievala aj úroveň sociálnych kompetencií. Výsledky naznačili, že žiaci, ktorí nie sú zapojení do problémového správania, vykazujú väčšiu schopnosť ponorenia a angažovania sa v (nielen školských) úlohách a tiež sú schopní pri činnostiach dlhšie vytrvať aj napriek prekážkam. Tieto zistenia sú v súlade s výskumom Cappellu, Kim, Neal a Jackson (2013), ktorý poukázal na nižšiu behaviorálnu angažovanosť počas školských aktivít (pri činnostiach ako čítanie, písanie, počúvanie učiteľa) u žiakov s problémami v správaní (v pozornosti, s rovesníkmi, emocionálne symptómy, hyperaktivita). Naš výskum rozširuje tieto zistenia aj na zaujatie a vytrvalosť v činnostiach mimo školského kontextu a na starších respondentov.

Zapojenie do sociálnych vzťahov bolo v oboch skupinách predikované kompetenciami vo vytváraní blízkych priateľstiev, pričom vo výraznejšej miere prispievalo k zapojeniu u starších respondentov. Zistenia naznačujú narastajúci význam dyadických kamarátskych vzťahov pre optimálne fungovanie adolescentov, špecificky v percipovanej kvalite interpersonálnych vzťahov, čo je v súlade s viacerými výskumami (Giordano, 2003)

V rámci longitudinálneho dizajnu sme sa zamerali aj na analyzovanie predikcie optimálneho prosperovania v čase a zisťovali sme, či úroveň rôznych oblastí sebapónimania v prvom ročníku strednej školy predikuje úroveň dimenzií optimálneho prosperovania o 12 mesiacov neskôr. Zistili sme, že sociálna kompetencia predikuje zaujatie, vytrvalosť, zapojenie do vzťahov a šťastie. Sociálna kompetencia je definovaná ako vnímanie toho, ako je jedinec schopný vytvárať priateľstvá, zručnosti potrebné na to, aby ho mali druhí radi, vedieť čo musí spraviť, aby ho ostatní akceptovali. Uvedené zistenia sú v súlade s Danielsen et al. (2009), ktorí zistili pozitívne vzťahy medzi sociálnou kompetenciou a životnou spokojnosťou či vzťahmi s druhými.

Atletická kompetencia a globálne sebahodnotenie predikovali šťastie adolescentov, čo je rovnaké zistenie ako prinášajú Chui a Wong (2016), či Diener, Wolsic a Fujita (1995). V rozpore s predchádzajúcimi autormi (Phan, Hgu, & Alrashidi 2016), ktorí zistili pozitívne vzťahy medzi školskou kompetenciou a jednotlivými indikátormi well-beingu sme zistili, že školská kompetencia v prvom ročníku negatívne predikuje optimizmus, zapojenie do vzťahov a šťastie. Školská kompetencia je vnímaná kognitívna kompetencia upatňovaná v školskom prostredí a teda sa týka toho, či sa jedincovi v škole darí, či dokáže skončiť prácu rýchlo a či vníma seba ako inteligentného. Naše výsledky naznačujú, že čím sa žiaci cítili viac kompetentní v škole, tým sú menej šťastní a optimistickí. Uvedené môže byť zapríčinené špecifickou výskumnou vzorkou, ktorú tvorili gymnazisti. Štúdium na gymnáziu predstavuje väčšiu záťaž a kladie na študentov vyššie nároky v porovnaní so základnou školou. Predstavy o kognitívnych a školských schopnostiach študentov tak mohli byť na začiatku štúdia skreslené a nezodpovedali reálnym nárokom a dosiahnutým výsledkom na konci školského roka, čo sa mohlo odzrkadliť v nižšej miere optimizmu a šťastia u dospievajúcich na začiatku druhého ročníka.

Úroveň sebapónimania sme analyzovali aj v rámci duálneho modelu duševného zdravia. Porovnávali sme preto štyri skupiny respondentov (s úplným duševným zdravím, vulnérabilných, symptomatických ale spokojných a rizikových) v jednotlivých dimenziách sebapónimania na vzorke žiakov základných a stredných škôl. Vo všeobecnosti najvyššiu mieru kompetencií vo všetkých sledovaných oblastiach percipovali respondenti s úplným duševným zdravím (okrem problémov v správaní), naopak najnižšie percipované kompetencie udávali rizikovní respondenti, okrem oblasti globálna sebaúcta, v ktorej mierne nižšie skórovali respondenti so zvýšenou vulnérabilitou.

V súlade s našimi predchádzajúcimi výsledkami sa u žiakov základných škôl nepreukázali významné rozdiely v špecifických oblastiach sebapónimania, ale len v globálnom sebahodnotení. Zistenia korešponujú s našim predpokladom o nižšej diferenciacii sebapónatia u mladších respondentov (Cole et al., 2001).

Zistené rozdiely u stredoškôľakov sú v súlade s výsledkami Suldo a Shaffera (2008), ktorí zistili, že adolescenti so zvýšenou vulnérabilitou mali nižšiu úroveň školskej kompetencie a zníženú motiváciu. Adolescenti s úplným duševným zdravím mali vyššiu sociálnu kompetenciu. Podobné výsledky prinášajú aj Greenspoon a Saklofske (2001), ktorí zistili, že adolescenti s nízkou psychopatológiou a vysokým well-beingom mali vyššie celkové sebahodnotenie, školskú kompetenciu a interpersonálne vzťahy. V skupine detí s významnými psychopatologickými symptómami, jedinci s vysokým well-beingom mali vyššie celkové sebahodnotenie a

sociabilitu. Výsledky naznačujú, že ako vysoké úrovne well-beingu tak nízke úrovne psychopatológie sú asociované s viac pozitívnou školskou kompetenciou či správaním adolescentov. Môžeme preto usudzovať, že prežívanie subjektívnej spokojnosti a vysokého well-beingu aj pri symptómoch duševných porúch pôsobí ako protektívny faktor v súvislosti so sebaopímaním adolescentov.

Z výsledkov je potrebné upozorniť na skupinu vulnerabilných stredoškolákov, ktorí aj napriek neprítomnosti internalizujúcich alebo externalizujúcich problémov, vykazujú nižšie sebahodnotenie ako respondenti s úplným duševným zdravím a respondenti s problémami v správaní ale vysokým well-beingom. Títo študenti, ktorí tvoria takmer 12 % vzorky, dosahujú taktiež nižšiu sociálnu, školskú kompetenciu aj kompetenciu vo vytváraní blízkych priateľstiev ako ich rovesníci s vysokým well-beingom. Zistenia poukazujú na dôležitosť optimálneho fungovania a potvrdzujú, že neprítomnosť psychopatológie nie je automaticky spojená aj s pozitívnym sebaobrazom a sociálnym a emočným zdravím dospelých.

### 5.3 Prináležitosť ku škole vo vzťahu k duševnému zdraviu

Výsledky medzinárodných testovaní ukazujú, že v priemere, vrámci krajín OECD, jeden zo štyroch študentov zažíva nízky pocit prináležitosti, pričom prevalencia je vyššia u študentov mimo OECD. Podľa mnohých výskumov adolescentné dievčatá skórujú vyššie než chlapci (Freudenthaler, Spinath, & Neubauer, 2008; Lam et al., 2012; Salmela-Aro & Upadyaya, 2012), hlavne v behaviorálnej a emocionálnej oblasti, kým v kognitívnej oblasti neboli preukázané medzipohlavné rozdiely (Escalante, Fernández-Zabala, & Elgoro, 2014). Tieto medzipohlavné rozdiely sa ukazujú významné počas celého dospievania od základnej po strednú školu (Anderman, 2002; Voelkl, 1997). Vyššia prináležitosť dievčat sa spája s tvrdením, že od ranných rokov učitelia a školy vyžadujú správanie, ktoré je viac typické pre dievčatá než chlapcov (Banse, Gawronski, Rebetz, Gutt, & Morton, 2010). Existujú tiež výskumy, ktoré tvrdia, že medzipohlavné rozdiely v prináležitosti sa môžu znižovať ku koncu strednej školy (Witherspoon & Ennett, 2011), či výskumy, ktoré nepreukázali medzipohlavné rozdiely u žiakov základných škôl (Šeboková & Uhláriková, 2017).

Pri výskume prináležitosti je významným najmä obdobie tranzície, kedy dochádza k zvýšeným fyzickým a emocionálnym zmenám pre študentov (Harter, Whitesell, & Kowalski, 1992) a môže prekážať rozvíjajúcemu sa pocitu prináležitosti v školskej komunite. Tieto procesy sú najviac viditeľné pri prechode na druhý stupeň ZŠ, či pri tranzícii zo základnej na strednú školu (Eccles & Roeser, 2010), pričom je potrebné zdôrazniť, že školská prináležitosť zohráva významnú úlohu v období tranzície v kontexte depresívnych symptómov, osamelosti a úspechov v školskom prostredí. Výskumy ukazujú, že študenti počas tranzície zažívajú znížený pocit prináležitosti a kvality školského života (Lester, Waters, & Cross, 2013; O'Brennan & Furlong, 2010). Neel a Fuligni (2013) zistili, že počas strednej školy poklesla úroveň prináležitosti u dievčat, zatiaľ čo u chlapcov zostala pomerne stabilná. Na konci základnej školy mali dievčatá vyššiu prináležitosť než chlapci, avšak na konci strednej školy neboli preukázané významné rozdiely. Znížená prináležitosť sa odráža v zníženej motivácii dosahovať dobrý školský prospech, čo produkuje nižšiu akademickú úspešnosť počas strednej školy vrátane odchodu zo školy (Janosz, Archambault, Morizot, & Pagani, 2008).

Podľa stage- environment fit teórie, jedným z možných vysvetlení poklesu prináležitosti v období adolescencie je rozpor medzi adolescentovými vývinovými požiadavkami a prostredím, ktoré škola typicky zabezpečuje (Eccles & Roeser, 2009). Ako sa študenti stávajú adolescentmi, zvyšuje sa ich potreba autonómie a pozitívnych vzťahov s dospelými (Eccles, Early, Fraser, Belansky, & McCarthy, 1997). Rovnako, štruktúra väčšiny škôl zabezpečuje skôr autoritárske postavenie učiteľa a len málo napomáha rozvoju vzťahu medzi žiakom a učiteľom (Eccles et al., 1997), v dôsledku čoho má školská prináležitosť klesajúcu tendenciu počas strednej školy (e.g., Finn, 1989; Whitlock, 2006). Tento pokles je zrejmy hlavne u študentov, ktorí vyjadrujú, že ich potreby nie sú naplnené.

Viacere teoretické koncepcie i empirické výskumy (ktoré sme bližšie rozoberali v kapitole 4.1) potvrdzujú, že skúsenosti zažité počas školy môžu byť dôležitým prediktorom cítiť sa v živote dobre a prežívať život pozitívne. Viaceré výskumy poukazujú na to, že študentova prináležitosť ku škole je permanentne pozitívne asociovaná so sociálnym, emocionálnym a akademickým prosperovaním (Anderman, 2002; Goodenow, 1993; Hawkins, Doueck, & Lishner, 1988), vyšším pocitom šťastia a zvládania (Pretty, Conroy, Dugay, Fowler, & Williams, 1996) a negatívne prežívaný pocit prináležitosti môže mať vplyv na psychologickú adjustáciu (Allen et al., 2014).

Výskumy viacerých autorov zistili pozitívne vzťahy medzi školskou prináležitosťou a optimizmom (Anderman, 2002), či duševným zdravím adolescentov (Lester et al., 2013). Školská prináležitosť sa ukazuje byť silným prediktorom adolescentovho well-beingu (konceptualizovaného ako budúca orientácia, spokojnosť, životná spokojnosť a pozitívna afektivita Jose et al. (2012), a tiež predikuje školskú prináležitosť na strednej škole, rovnako ako nižšie pocity úzkosti na strednej škole (Lester et al., 2013). Štúdia Shochet, Dadds, Ham, & Montague (2006) na vzorke austrálskych adolescentov zistila, že školská prináležitosť: (a) negatívne predikuje depresívne symptómy po roku u chlapcov a dievčat, a úzkostné symptómy u dievčat; (b) pozitívne predikujú celkové fungovanie u chlapcov.

Môžeme teda povedať, že školská prináležitosť sa ukazuje byť dôležitým protektívnym faktorom pri problémoch mentálneho zdravia ako sú emocionálny distress (Lester & Cross, 2015; Resnick et al., 1997), depresia (Mcgraw, Moore, Fuller, & Bates, 2008; Shochet, Dadds, Ham, & Montague, 2006), problémy v správaní (Loukas, Roalson, & Herrera, 2010) a rizikové správanie (Bond et al., 2007; Dornbusch, Erickson, Laird, & Wong, 2001).

Vo väčšine spomínaných výskumov sa však autori zamerali na analyzovanie duševného zdravia konceptualizovaného ako neprítomnosť choroby či postihnutia. V kontraste s týmto prístupom duálny model duševného zdravia zahŕňa oba faktory: pozitívny subjektívny well-being aj psychopatologické symptómy na komplexné určenie jedincovho psychologického nastavenia (Antaramian, Huebner, & Valois, 2010). Ako sme uviedli v kapitole 1, duálny model umožňuje identifikovať 4 skupiny adolescentov v závislosti od úrovne psychopatológie a subjektívneho well-beingu. Tí, ktorí majú vysoký well-being a nízku psychopatológiu sú adolescenti s pozitívnym duševným zdravím. Tí, ktorí majú vysoký well-being aj vysokú psychopatológiu sú symptomatickí ale spokojní. Zraniteľnú skupinu tvoria adolescenti s nízkym well-beingom a nízkou psychopatológiu a problémovú skupinu jedinci s vysokou psychopatológiou a nízkym well-beingom. Výskumy Antaramiana et al. (2010) preukázali, že adolescenti s pozitívnym duševným zdravím mali najvyššiu úroveň prináležitosti oproti adolescentom, ktorí boli zraniteľní a problémoví. Uvedení autori tiež zistili, že symptomatickí jedinci, ktorí však mali vysoký well-being, mali signifikantne významne vyššiu angažovanosť v škole než rizikovní adolescenti, čo poukazuje na tvrdenie, že subjektívny well-being je dôležitým faktorom pri podporovaní angažovanosti a prináležitosti v škole a dosahovaní dobrých školských výsledkov.

Výskum Shochet et al. (2006), ktorí skúmali internalizujúce a externalizujúce problémy v kontexte školskej prináležitosti, zistil, že školská prináležitosť významne a negatívne koreluje so súčasnými aj budúcimi seba výpoved'ovými symptómami depresie a úzkosti a deficitom v celkovom fungovaní meranom na základe dotazníka SDQ. Podobne výskumy ďalších autorov (Pittman & Richmond, 2007; Chapman et al., 2011; Lester et al., 2013) ukázali, že prináležitosť ku škole sa spája s nižšími internalizujúcimi a externalizujúcimi problémami. Kuperminc, Leadbetter a Blatt (2001) zistili, že školská prináležitosť predikuje budúce duševné problémy a nie opačne.

Z predchádzajúcich prevažne zahraničných výskumov je zrejmé, že prináležitosť ku škole je významným faktorom adaptívneho fungovania adolescentov v emočnej, sociálnej, kognitívnej a behaviorálnej oblasti) a možno predpokladať, že znížená prináležitosť práve v období tranzície sa prejaví na duševnom zdraví adolescentov. Výsledky medzinárodných a národných testovaní však konštatne ukazujú, že prináležitosť slovenských žiakov patrí medzi najnižšie a žiaci sa v našich školách necítia šťastne. Na vzorke žiakov a žiačok

základných a stredných škôl sme sa preto rozhodli preskúmať mieru prináležitosti ku škole a k učiteľom a zmapovať zmeny v jej úrovni v priebehu prvého ročníka strednej školy. Vybrali sme žiakov posledných ročníkov základných škôl a prvý ročník strednej školy, aby sme zachytili obdobie tranzície.

Cieľom nášho výskumu bolo tiež analyzovať vzťahy medzi školskou prináležitosťou a optimálnym prosperovaním adolescentov, konceptualizovaného prostredníctvom modelu EPOCH. Rovnako sme skúmali prospektívne súvislosti prináležitosti ku škole s úrovňou prosperovania u žiakov o rok neskôr. S cieľom komplexného skúmania duševného zdravia sme sa zamerali aj na analyzovanie miery prináležitosti v štyroch kategóriách adolescentov na základe duálneho modelu duševného zdravia.

Cieľmi nášho výskumu konkrétne boli:

1. Porovnať mieru prináležitosti ku škole a k učiteľom medzi žiakmi ZŠ a SŠ.
2. Analyzovať medzipohlavné rozdiely v prináležitosťi ku škole a k učiteľom
3. Na čiastkovom súbore žiakov stredných škôl skúmať zmeny v prináležitosťi ku škole a k učiteľom v priebehu jedného roka.
4. Analyzovať súvislosti medzi prináležitosťou ku škole a k učiteľovi a dimenziami EPOCH na vzorke žiakov základných a stredných škôl.
5. Zistiť, či úroveň prináležitosti ku škole a k učiteľom na začiatku prvého ročníka strednej školy (1. meranie) predikuje úroveň dimenzií optimálneho prosperovania EPOCH o 12 mesiacov neskôr – na začiatku druhého ročníka (2. meranie).
6. Preskúmať rozdiely medzi skupinami žiakov ZŠ a SŠ, vytvoreného na základe duálneho modelu duševného zdravia, v prináležitosťi ku škole a k učiteľom.

### **Vzorka**

Vzorku, na ktorej bol realizovaný výskum, sme podrobne opísali v kapitole 5.1. Avšak pre prehľadnosť uvádzame popis vzorky aj v tejto podkapitole.

Výskum sme realizovali na vzorke 146 žiakov základných škôl a 177 žiakov stredných škôl. Prvý súbor žiakov bol získaný zo štyroch základných škôl v Nitrianskom kraji, respondenti boli vo veku 13 – 16 rokov, s priemerným vekom 13,94 (SD = 0,70) roka. Zo súboru bolo 66 (45,2 %) chlapcov a 80 (54,8 %) dievčat. Zber dát prebiehal formou ceruzka-papier príležitostným výberom vo februári 2017 po získaní informovaného súhlasu od zákonných zástupcov respondentov.

Druhý súbor bol získaný z dvoch gymnázií v Nitre, vo veku 14 – 19 rokov, s priemerným vekom 15,63 roka (SD = 1,15). Zo súboru bolo 69 (39 %) chlapcov a 108 (61 %) dievčat. Zber dát prebiehal formou ceruzka-papier príležitostným výberom v októbri a novembri 2016 po získaní informovaného súhlasu od participantov (v prípade neploletých respondentov od zákonných zástupcov).

Zo súboru žiakov stredných škôl sa 94 respondentov zúčastnilo aj druhého merania o rok neskôr (v novembri 2017). Z pôvodnej vzorky (n = 177) bolo oslovených len 139 prvákov, z ktorých 19 sa nezúčastnilo druhého testovania kvôli absencii a 11 nebolo možné spárovať s prvým testovaním. Priemerný vek respondentov bol

16,09 roka ( $SD = 0,47$ ), 40 (42,6 %) chlapcov a 54 (57,4 %) dievčat. Zber dát prebiehal rovnako formou ceruzka-papier.

## Metodiky

*Dotazník SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire, Goodman (1997), preklad Kučirková (2014).*

Dotazník meria psychické prispôsobenie detí a dospelujúcich v oblasti správania, emocionálneho prežívania a sociálnych vzťahov. Obsahuje 25 položiek rozdelených do 5 oblastí (emočné problémy, problémy so správaním, hyperaktivita a nepozornosť, problémy vo vzťahoch s vrstovníkmi a prosociálne správanie), ktoré boli hodnotené na 3-bodovej škále (0 = rozhodne nie, 2 = určite áno). Dotazník má viacero verzií (pre deti, rodičov, učiteľov), v našom výskume sme využili verziu pre učiteľov. Dotazníky pritom vyplňali triedni učitelia žiakov. Dotazník je možné vyhodnotiť ako hrubé skóre v piatich oblastiach (vypísané vyššie), skóre škál internalizujúce (emočné problémy + problémy vo vzťahoch s vrstovníkmi) a externalizujúce (problémy so správaním, hyperaktivita a nepozornosť) problémy alebo celkové skóre problémového správania. Pôvodní autori ako i autori svetových adaptácií potvrdili dobrú reliabilitu a validitu dotazníka. Koeficient Cronbachovej alfy pre celkové skóre problémov vo vzorke žiakov základných škôl dosiahol hodnotu 0,65 a vo vzorke žiakov stredných škôl 0,64.

*EPOCH (EPOCH measure of adolescent well being, Kern et al. (2016), preklad Šeboková, Uhláriková, & Halamová, in press).*

Dotazník meria 5 dimenzií optimálneho prosperovania: Zaujatie činnosťou (Engagement), Vyrvalosť (Perseverance), Optimizmus (Optimism) zapojenie do sociálnych vzťahov (Connectedness) a Šťastie (Happiness). Obsahuje 20 výrokov, 4 pre každý faktor, ktoré respondent hodnotí na 5 bodovej škále Likertovho typu 1 = skoro nikdy/ vôbec nie ako ja, 5 = skôr vždy/úplne ako ja. Psychometrické vlastnosti originálnej verzie aj slovenského prekladu sme popísali v kapitole 2.4. Koeficient Cronbachovej alfy pre jednotlivé dimenzie vo vzorke žiakov ZŠ sa pohyboval medzi 0,68 – 0,79, vo vzorke žiakov stredných škôl 0,73 – 0,84.

*Dotazník PISA (OECD, 2013)*

Dotazník je súčasťou medzinárodného testovania študentov PISA (2013), vytvoreného krajinami OECD. Pozostáva zo 6 položiek týkajúcich sa prináležitosti ku škole, ktoré popisujú študentove osobné pocity o akceptovaní zo strany rovesníkov, ako aj o to, či sa cítia alebo necítia byť v škole osamotení či outsiderom (Např. „Moja škola je miestom, kde... cítim, že patrí, kde ľahko nachádzam kamarátov, sa cítim divne ako by som tam nepatrila, sa cítim osamelý, sa cítim outsider, ma moji spolužiaci majú radi“). Študenti sú požiadaní, aby vyjadrili, ako sa cítia pri každej položke na 4-bodovej stupnici od úplne súhlasím po vôbec nesúhlasím. Druhou časťou dotazníka je prináležitosť k učiteľovi, ktorá je tvorená 5 položkami (např.: „žiaci dobre vychádzajú s väčšinou učiteľov, väčšina z mojich učiteľov naozaj počúva, čo chcem povedať“,...) Respondenti rovnako odpovedajú na 4-bodovej škále od úplne súhlasím po vôbec nesúhlasím. Dotazník spĺňa požiadavky na reliabilitu, validitu aj crosskultúrne použitie. U žiakov ZŠ dosahoval Cronbachov koeficient hodnoty 0,79, resp. 0,78, u žiakov SŠ 0,82, resp. 0,76.

## Štatistická analýza

Pred realizáciou samotných analýz bola overená univariačná normalita premenných vo vzorkách žiakov ZŠ a SŠ a podľa pohlavia. Premenné prináležitosť ku škole a k učiteľom splnili podmienky normálneho rozloženia, preto sme v nasledujúcich krokoch použili parametrické testy. Na overenie rozdielov v prináležitosti ku škole a k učiteľom medzi žiakmi ZŠ a SŠ sme použili Studentov t-test pre dva nezávislé výbery, na analyzovanie zmien v prináležitosti ku škole a k učiteľom u žiakov po 1 roku sme použili párový t-test. Vzťah medzi



v prináležitosti ku škole a k učiteľom a dimenziami EPOCH sme overovali pomocou Pearsonovej súčinovej korelácie a následne pomocou viacnásobnej regresnej analýzy (metóda ENTER). Sila korelačných vzťahov bola interpretovaná podľa kľúča:  $r \geq 0,5$  = vysoká,  $r \geq 0,3$  = stredná/mierna,  $r \geq 0,1$  = nízka,  $r \geq 0$  = zanedbateľná (Cohen, 1988). Rozdiely v prináležitosti ku škole a k učiteľom medzi štyrmi skupinami v rámci duálneho modelu duševného zdravia sme analyzovali pomocou jednosmernej analýzy rozptylu ANOVA s použitím post hoc testu LSD. Pred analýzami sme overovali normalitu rozloženia skúmaných premenných v štyroch skupinách prostredníctvom koeficientov šikmosti a strmosti. Podmienky boli splnené a premenné vykázali normálne rozloženie. Pre nerovnomerné rozloženie počtu respondentov v štyroch skupinách sme však použili okrem parametrických aj neparametrické testy (Kruskall-Walisov test). Avšak nakoľko sa výsledky v porovnaní s výsledkami testu ANOVA nelíšili, uvádzame len zistenia z parametrického testu. Vecná významnosť bola hodnotená na základe kritérií Cohena (1992):  $d = 0,2$  malý efekt rozdielu,  $d = 0,5$  stredný efekt rozdielu,  $d = 0,8$  veľký efekt rozdielu;  $\eta = 0 - 0,3$  malý efekt rozdielu,  $\eta = 0,3 - 0,5$  stredný efekt rozdielu,  $\eta = 0,50$  a viac.

## Výsledky

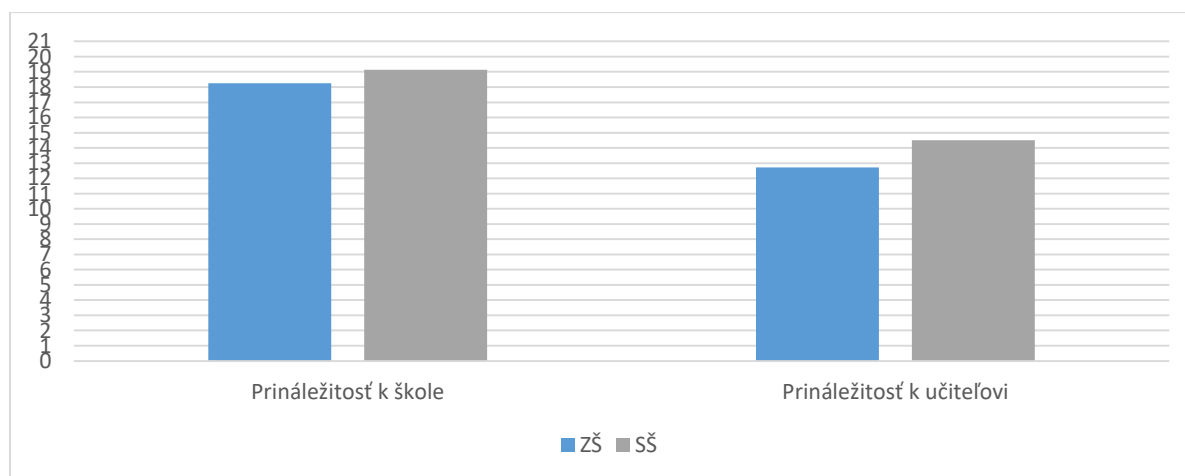
### Rozdiely v prináležitosti ku škole a k učiteľom medzi žiakmi ZŠ a SŠ

Výsledky t-testu poukázali na štatisticky významné rozdiely medzi žiakmi základných a stredných škôl v percipovanej prináležitosti ku škole aj k učiteľom. V oboch prípadoch dosahovali vyššie hodnoty žiaci stredných škôl. Z hľadiska vecnej významnosti boli rozdiely malé resp. stredne veľké. Výsledky uvádzame v tabuľke č. 24 a pre lepšiu vizuálnu prezentáciu aj v grafe č. 8.

Tabuľka 24 Rozdiely v prináležitosti ku škole a k učiteľom medzi žiakmi ZŠ a SŠ

		n	M	SD	t	df	sig	d
Prináležitosť ku škole	ZŠ	146	18,25	2,99	-2,68	320	<b>,008</b>	0,30
	SŠ	176	19,14	2,95				
Prináležitosť k učiteľovi	ZŠ	146	12,71	2,94	-5,96	275,71	<b>,000</b>	0,68
	SŠ	176	14,51	2,35				

Graf 8 rozdiely v prináležitosti ku škole a k učiteľom medzi žiakmi ZŠ a SŠ



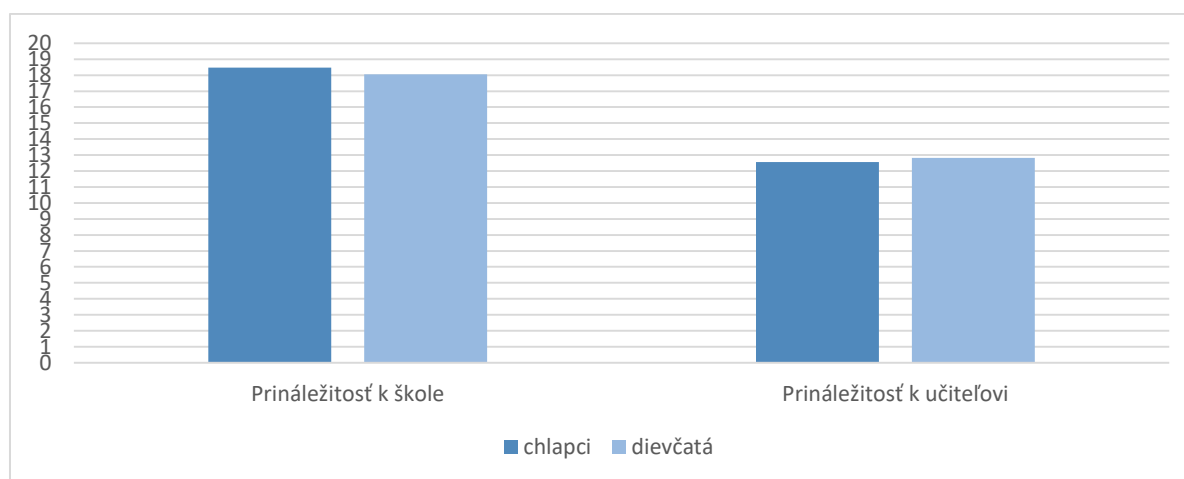
### Medzipohlavné rozdiely v prináležitosti ku škole a k učiteľom

Analyzovali sme tiež medzipohlavné rozdiely v percipovanej prináležitosti zvlášť u žiakov ZŠ a SŠ. U žiakov základných škôl sa významné rozdiely medzi chlapcami a dievčatami nepreukázali, aj z hľadiska vecnej významnosti boli zanedbateľné. U stredoškôlkov výsledky ukázali štatisticky významné medzipohlavné rozdiely v prináležitosti k učiteľom, v prospech chlapcov. Z hľadiska vecnej významnosti bol tento rozdiel malý. Výsledky uvádzame v tabuľkách č. 25 a 26 a rovnako v grafickej podobe (graf č. 9 a 10).

Tabuľka 25 Medzipohlavné rozdiely v prináležitosti ku škole a k učiteľom u žiakov ZŠ

		n	M	SD	t	Df	sig	d
<b>Prináležitosť ku škole</b>	chlapci	66	18,47	2,89	0,82	144	,414	0,14
	dievčatá	80	18,06	3,06				
<b>Prináležitosť k učiteľovi</b>	chlapci	66	12,56	2,69	-0,55	141,25	,412	0,09
	dievčatá	80	12,83	3,15				

Graf 9 Medzipohlavné rozdiely v prináležitosti ku škole a k učiteľom u žiakov ZŠ



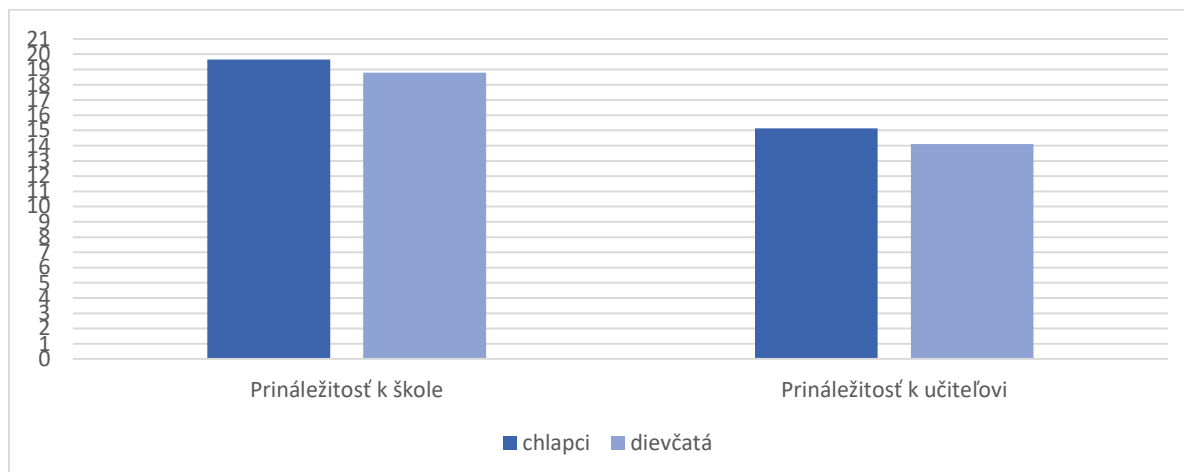
Tabuľka 26 Medzipohlavné rozdiely v prináležitosti ku škole a k učiteľom u žiakov SŠ

		n	M	SD	t	df	sig	d
<b>Prináležitosť ku škole</b>	chlapci	69	19,65	2,84	1,88	174	,062	0,29
	dievčatá	107	18,80	2,97				
<b>Prináležitosť k učiteľovi</b>	chlapci	67	15,13	2,43	2,85	172	<b>,005</b>	0,44
	dievčatá	107	14,11	2,22				

### Rozdiely v prináležitosti ku škole a k učiteľom po 1 roku

Na čiastkovej vzorke žiakov SŠ sme testovali zmeny v prináležitosti v priebehu jedného roka. Porovnávali sme mieru prináležitosti ku škole a k učiteľom na začiatku 1. ročníka a na začiatku 2. ročníka. Výsledky poukázali na štatisticky významné rozdiely v prináležitosti ku škole aj k učiteľom medzi prvým a druhým meraním. U žiakov došlo k poklesu prináležitosti o 0,74 b resp. 1,27 b. Z hľadiska vecnej významnosti boli zaznamenané zmeny malé. Výsledky uvádzame v tabuľke č. 27 a tiež v grafe č. 11.

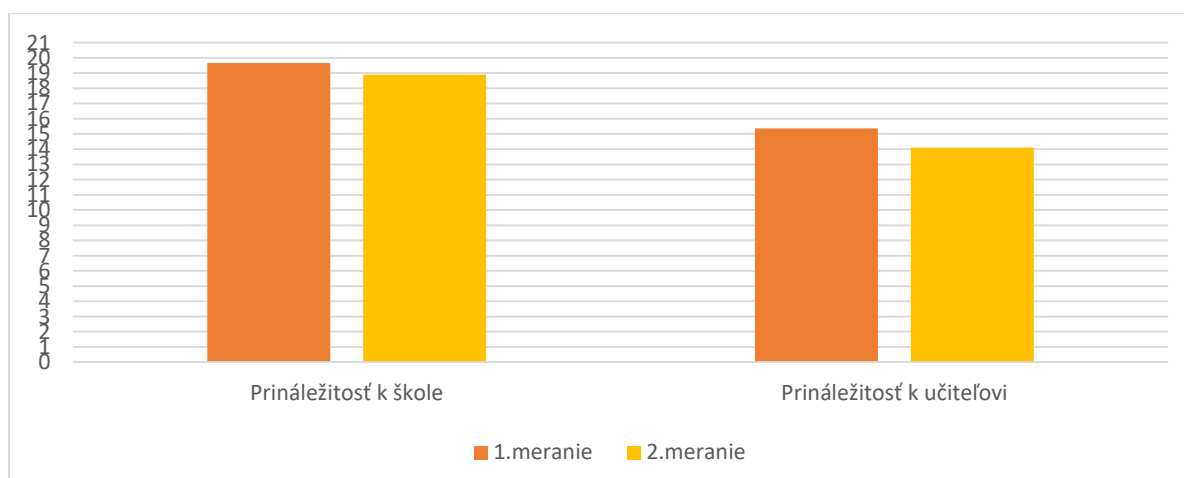
Graf 10 Medzipohlavné rozdiely v prináležitosti ku škole a k učiteľom u žiakov SŠ



Tabuľka 27 Zmeny v prináležitosti ku škole a k učiteľom u žiakov SŠ po 1 roku

		n	M	SD	t	df	sig	d
<b>Prináležitosť ku škole</b>	1.meranie	85	19,65	2,66	2,42	84	<b>,018</b>	0,37
	2.meranie	85	18,91	3,08				
<b>Prináležitosť k učiteľovi</b>	1.meranie	83	15,37	2,11	1,69	82	<b>,000</b>	0,26
	2.meranie	83	14,10	1,97				

Graf 11 Zmeny v prináležitosti ku škole a k učiteľom u žiakov SŠ po 1 roku



### Vzťah prináležitosti ku škole a k učiteľom s dimenziami EPOCH u žiakov ZŠ a SŠ

Výsledky korelačnej analýzy (tab. č. 28) poukázali na štatisticky významné súvislosti medzi prináležitosťou ku škole a k učiteľom a prvkami optimálneho prosperovania EPOCH u žiakov ZŠ aj SŠ. Prináležitosť ku škole bola významne asociovaná so všetkými dimenziami EPOCH, u žiakov ZŠ aj SŠ, pričom silnejšie vzťahy vykazovala s dimenziami optimizmu, zapojenie a šťastie ( $r = ,34 - r = ,68$ ), ako s dimenziami zaujatie a vytrvalosť ( $r = ,20 - r = ,30$ ). Naopak prináležitosť k učiteľom bola silnejšie korelovaná s dimenziami zaujatie a vytrvalosť ( $r = ,18 - r = ,31$ ), v porovnaní s dimenziami optimizmu, zapojenie a šťastie ( $r = ,19 - r = ,23$ ). Navyše vo vzorke žiakov ZŠ tieto dimenzie neboli vo významnom vzťahu s prináležitosťou k učiteľom. Celkovo v oboch vzorkách silnejšie vzťahy s prvkami optimálneho prosperovania vykazovala prináležitosť ku škole než prináležitosť k učiteľom.

Tabuľka 28 Korelácia dimenzií EPOCH a prináležitosťou ku škole a k učiteľom u žiakov ZŠ a SŠ

	Zaujatie		Vytrvalosť		Optimizmus		Zapojenie		Šťastie	
	ZŠ	SŠ	ZŠ	SŠ	ZŠ	SŠ	ZŠ	SŠ	ZŠ	SŠ
<b>Prináležitosť ku škole</b>	<b>,30**</b>	<b>,23**</b>	<b>,20*</b>	<b>,25**</b>	<b>,36**</b>	<b>,58**</b>	<b>,34**</b>	<b>,48**</b>	<b>,52**</b>	<b>,68**</b>
<b>Prináležitosť k učiteľovi</b>	<b>,18*</b>	<b>,26**</b>	<b>,20*</b>	<b>,31**</b>	,05	<b>,24**</b>	,12	<b>,23**</b>	,09	<b>,19*</b>

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

Nakoľko sú dimenzie prináležitosť ku škole a k učiteľovi vzájomne skorelované, realizovali sme aj viacnásobnú regresnú analýzu s cieľom zistiť ich jedinečný príspevok k indikátorom prosperovania u žiakov ZŠ a SŠ. U žiakov ZŠ sa ako významný prediktor indikátorov prosperovania (okrem vytrvalosti) ukázala len prináležitosť ku škole. Najsilnejšie predikovala šťastie a najslabšie zaujatie dospelých. Prináležitosť vysvetľovala 6,1 – 27,9 % variácie prosperovania. Výsledky regresných analýz sú uvedené v tabuľkách č. 29 a 30.

Tabuľka 29 Predikcia dimenzií EPOCH zaujatie, vytrvalosť a optimizmus prináležitosťou ku škole a k učiteľom u žiakov ZŠ

prediktory	Zaujatie			Vytrvalosť			Optimizmus		
	B	SE	β	B	SE	β	B	SE	β
<b>Prináležitosť ku škole</b>	,26	,08	<b>,27**</b>	,18	,10	,16	,37	,08	<b>,38***</b>
<b>Prináležitosť k učiteľovi</b>	,10	,08	,10	,17	,10	,15	-,05	,08	-,06
<b>Regresný model</b>	R <sup>2</sup> = 9,7 %, F <sub>(2,143)</sub> = 7,65, p = ,001			R <sup>2</sup> = 6,1 %, F <sub>(2,143)</sub> = 4,68, p = ,011			R <sup>2</sup> = 13,4 %, F <sub>(2,143)</sub> = 11,05, p = ,000		

\*p < ,05, \*\*p < ,01; \*\*\* p < ,001

Tabuľka 30 Predikcia dimenzií EPOCH zapojenie a šťastie prináležitosťou ku škole a k učiteľom (1. meranie)

prediktory	Zapojenie			Šťastie		
	B	SE	β	B	SE	β
Prináležitosť ku škole	,35	,09	<b>,33***</b>	,61	,08	<b>,54***</b>
Prináležitosť k učiteľovi	,03	,09	,02	-,07	,08	-,07
<b>Regresný model</b>	R <sup>2</sup> = 11,5 %, F <sub>(2,143)</sub> = 9,26, p = ,000			R <sup>2</sup> = 27,9,2 %, F <sub>(2,143)</sub> = 27,61, p = ,000		

\*p < ,05, \*\*p < ,01; \*\*\* p < ,001

U žiakov SŠ dimenzie zaujatie a vytrvalosť boli predikované prináležitosťou ku škole aj k učiteľovi, pričom prináležitosť k učiteľovi sa ukázal ako silnejší prediktor. Optimizmus, zapojenie a šťastie žiakov SŠ bolo silne pozitívne predikované len prináležitosťou ku škole. Prináležitosť vysvetľovala 8,8 % až 45,5 % variácie prosperovania. Výsledky regresných analýz sú uvedené v tabuľkách č. 31 a 32.

Tabuľka 31 Predikcia dimenzií EPOCH zaujatie, vytrvalosť a optimizmus prináležitosťou ku škole a k učiteľom u žiakov SŠ

prediktory	Zaujatie			Vytrvalosť			Optimizmus		
	B	SE	$\beta$	B	SE	$\beta$	B	SE	$\beta$
Prináležitosť ku škole	,17	,08	,17*	,17	,08	,16*	,65	,08	,57***
Prináležitosť k učiteľovi	,27	,10	,21**	,34	,10	,26**	-,09	,09	,06
Regresný model	R <sup>2</sup> = 8,8 %, F <sub>(2,171)</sub> = 8,30, p = ,000			R <sup>2</sup> = 11,9 %, F <sub>(2,171)</sub> = 11,57, p = ,000			R <sup>2</sup> = 34,8 %, F <sub>(2,171)</sub> = 45,54, p = ,000		

\*p < ,05, \*\*p < ,01; \*\*\* p < ,001

Tabuľka 32 Predikcia dimenzií EPOCH zapojenie a šťastie prináležitosťou ku škole a k učiteľom u žiakov SŠ

prediktory	Zapojenie			Šťastie		
	B	SE	$\beta$	B	SE	$\beta$
Prináležitosť ku škole	,45	,07	,45***	,82	,07	,68***
Prináležitosť k učiteľovi	,11	,09	,09	-,03	,09	-,02
Regresný model	R <sup>2</sup> = 23,7 %, F <sub>(2,171)</sub> = 26,59, p = ,000			R <sup>2</sup> = 45,5,2 %, F <sub>(2,171)</sub> = 71,26, p = ,000		

\*p < ,05, \*\*p < ,01; \*\*\* p < ,001

### Predikcia dimenzií EPOCH po 1 roku

Prostredníctvom viacnásobnej regresnej analýzy (metóda ENTER) sme zisťovali, či úroveň prináležitosti ku škole a k učiteľom na začiatku prvého ročníka (1. meranie) predikuje úroveň dimenzií optimálneho prosperovania EPOCH o 12 mesiacov neskôr – na začiatku druhého ročníka (2. meranie). Testovali sme 5 regresných modelov, v ktorých nezávislými premennými boli prináležitosť ku škole a k učiteľom (1. meranie) a závislou premennou vždy jedna dimenzia EPOCH (2. meranie). Nezávislé premenné boli vložené naraz s cieľom zistiť ich jedinečný príspevok k indikátorom optimálneho fungovania EPOCH (koeficienty beta). Do regresnej analýzy sme pritom vložili prináležitosť k škole aj k učiteľovi (aj napriek nevýznamnej korelácii s EPOCH), nakoľko sme chceli zistiť koľko percent variancie indikátorov EPOCH vysvetľujú obe dimenzie prináležitosti spoločne.

Pred samotnou regresnou analýzou sme testovali splnenie jednotlivých predpokladov na jej realizáciu. Pomocou krabicového grafu sme skúmali prítomnosť odľahlých hodnôt. Nezaznamenali sme extrémne hodnoty, ktoré by bolo potrebné transformovať. Univariačná normalita bola preskúmaná už pri predchádzajúcich analýzach. Absencia multikolinerity bola preskúmaná pomocou údajov variable inflation factor (VIF) a údajov o tolerancii (tolerance). Výsledky potvrdili neprítomnosť multikolinerity v dátach. Podmienky normality, linearity a homoskedasticity sme analyzovali pomocou analýzy grafického zobrazenia rezíduí (scatterplot). Všetky podmienky boli splnené. Veľkosť vzorky bola vzhľadom na odporúčané kritériá pre realizáciu regresnej analýzy (n = 50 + 8m) dostatočná.

Testované regresné modely sa ukázali ako významné, okrem modelu so závislou premennou zapojenie v sociálnych vzťahoch. Prináležitosť ku škole a k učiteľom, zaznamenaná na začiatku 1. ročníka, vysvetľovala 8,4 % – 14,4 % variancie zaujatia, vytrvalosti, šťastia a optimizmu u žiakov o rok neskôr (na začiatku 2. ročníka). Ako významný, stredne silný, pozitívny prediktor sa ukázala len prináležitosť ku škole ( $\beta = ,29 - \beta = ,39$ ). Výsledky testovaných regresných modelov spolu s regresnými koeficientami uvádzame v tabuľkách č. 33 a 34.

Tabuľka 33 Predikcia dimenzií EPOCH zaujatie, vytrvalosť a optimizmus (2. meranie) prináležitosťou ku škole a k učiteľom (1. meranie)

prediktory	Zaujatie 2, n = 85			Vytrvalosť 2, n = 86			Optimizmus 2, n = 86		
	B	SE	$\beta$	B	SE	$\beta$	B	SE	$\beta$
Prináležitosť ku škole	0,34	0,13	,29*	0,24	0,14	,20	0,53	0,16	,36**
Prináležitosť k učiteľovi	-0,01	0,17	-,01	0,28	0,17	,18	0,08	0,20	,05
Regresný model	R <sup>2</sup> = 8,4 %, F <sub>(8,62)</sub> = 3,68, p = ,030			R <sup>2</sup> = 9,4 %, F <sub>(2,80)</sub> = 4,14, p = ,019			R <sup>2</sup> = 14,4 %, F <sub>(2,80)</sub> = 6,74, p = ,002		

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

Tabuľka 34 Predikcia dimenzií EPOCH zapojenie a šťastie (2. meranie) prináležitosťou ku škole a k učiteľom (1. meranie)

prediktory	Zapojenie 2, n = 86			Šťastie 2, n = 86		
	B	SE	$\beta$	B	SE	$\beta$
Prináležitosť ku škole	0,14	0,12	,13	0,55	0,15	,39**
Prináležitosť k učiteľovi	0,19	0,15	,15	-0,14	0,19	-,08
Regresný model	R <sup>2</sup> = 5,2 %, F <sub>(2,80)</sub> = 2,20, p = ,12			R <sup>2</sup> = 14,2 %, F <sub>(2,80)</sub> = 6,62, p = ,002		

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

### Rozdiely v prináležitosťi ku škole a k učiteľom v rámci duálneho modelu duševného zdravia

V ďalšej časti výskumu nás zaujímalo, či sa žiaci základných a stredných škôl líšia v miere prináležitosťi vzhľadom na kategórie duševného zdravia, vytvorené na základe duálneho modelu. Porovnávali sme preto štyri skupiny respondentov (s úplným duševným zdravím, vulnerabilných, symptomatických ale spokojných a rizikových) v prináležitosťi ku škole a k učiteľom, a to zvlášť vo vzorke žiakov základných a stredných škôl.

Výsledky testu ANOVA (tabuľka č. 35) u žiakov ZŠ poukázali na štatisticky významné rozdiely len v prináležitosťi ku škole (p < ,001). Z hľadiska vecnej významnosti bol tento rozdiel stredne veľký. Najvyššiu mieru prináležitosťi ku škole dosahovali adolescenti s úplným duševným zdravím, následne symptomatickí ale spokojní, potom vulnerabilní a napokon rizikovní adolescenti. Štyri skupiny respondentov vytvorené na základe duálneho modelu, sa nelíšili v prináležitosťi k učiteľovi, čo podporila aj zanedbateľná miera vecnej významnosti.

Výsledky post hoc testu LSD (tabuľka č. 36) ukázali, že žiaci ZŠ s úplným duševným zdravím (priemerný až vysoký well-being, nízke problémy) dosahovali významne vyššiu mieru prináležitosťi ku škole v porovnaní s vulnerabilnými (nízke problémy, nízky well-being) a rizikovými respondentmi (vysoké problémy, nízky well-being). Rovnako symptomatickí ale spokojní adolescenti (vysoké problémy, priemerný až vysoký well-being) dosahovali významne vyššiu mieru prináležitosťi ku škole ako vulnerabilní a rizikovní adolescenti. Z hľadiska vecnej významnosti boli všetky identifikované rozdiely veľmi veľké.

Tabuľka 35 Rozdiely v prináležitosti ku škole a k učiteľom medzi skupinami podľa duálneho modelu duševného zdravia u žiakov ZŠ

		n	M	SD	F	df	sig	η
<b>Prináležitosť ku škole</b>	Úplne duševné zdravie	87	19,05	2,64				
	Vulnerabilní	23	15,96	2,67	11,38	3,129	<b>,000</b>	<b>0,46</b>
	Symptomatickí a spokojní	16	18,56	2,63				
	Rizikovní	7	14,86	4,38				
<b>Prináležitosť k učiteľovi</b>	Úplne duševné zdravie	87	13,07	2,98				
	Vulnerabilní	23	12,70	2,49	0,29	3,129	,833	0,01
	Symptomatickí a spokojní	16	12,88	2,99				
	Rizikovní	7	12,14	3,08				

Tabuľka 36 Výsledky post hoc testu: porovnanie štyroch skupín v prináležitosti ku škole žiakov SŠ

			Mdif	sig	Cohen d
<b>Prináležitosť ku škole</b>		Vulnerabilní	3,09	<b>,000</b>	<b>1,16</b>
	Úplné duš. zdravie	Sympt. a spokojní	0,48	,519	0,19
		Rizikovní	4,19	<b>,000</b>	<b>1,16</b>
	Vulnerabilní	Sympt. a spokojní	-2,61	<b>,004</b>	<b>0,98</b>
		Rizikovní	1,10	,356	0,30
Sympt. a spokojní	Rizikovní	3,71	<b>,004</b>	<b>1,02</b>	

Testovanie rozdielov v prináležitosti vzhľadom na duálny model duševného zdravia u žiakov stredných škôl poukázal na štatisticky významné rozdiely v prináležitosti ku škole aj k učiteľom. Z hľadiska vecnej významnosti boli tieto rozdiely stredne veľké. Najvyššiu mieru prináležitosti ku škole percipovali adolescenti s úplným duševným zdravím, následne symptomatickí ale spokojní, potom vulnerabilní a nakoniec rizikovní adolescenti. Mierne odlišné výsledky sme zaznamenali pri prináležitosti k učiteľom, kde najvyššie hodnoty dosahovali symptomatickí ale spokojní adolescenti, tesne nižšie skóre dosiahli adolescenti s úplným duševným zdravím, následne rizikovní a najnižšie skóre dosiahli vulnerabilní adolescenti.

Výsledky testu ANOVA spolu s priemernými hodnotami uvádzame v tabuľke č. 37.

Tabuľka 37 Rozdiely v prináležitosti ku škole a k učiteľom medzi skupinami podľa duálneho modelu duševného zdravia u žiakov SŠ

		n	M	SD	F	df	sig	η
<b>Prináležitosť ku škole</b>	Úplne duševné zdravie	91	20,22	2,45				
	Vulnerabilní	15	17,13	3,18	13,92	3,122	<b>,000</b>	<b>0,51</b>
	Symptomatickí a spokojní	13	19	3,08				
	Rizikovní	7	14,71	3,20				
<b>Prináležitosť k učiteľovi</b>	Úplne duševné zdravie	90	15,51	2,06				
	Vulnerabilní	14	13,64	2,44	3,87	3,120	<b>,014</b>	<b>0,29</b>
	Symptomatickí a spokojní	13	15,69	1,93				
	Rizikovní	7	14,71	1,38				

Výsledky post hoc porovnania (tabuľka č. 38) poukázali na štatisticky aj vecne významné rozdiely medzi sledovanými skupinami. Stredoškólači s úplným duševným zdravím (priemerný až vysoký well-being, nízke problémy) dosahovali vyššiu mieru prináležitosti ku škole ako vulnerabilní (nízke problémy, nízky well-being) a rizikovní adolescenti (vysoké problémy, nízky well-being). Podobne symptomatickí ale spokojní stredoškólači (vysoké problémy, priemerný až vysoký well-being) dosahovali významne vyššiu mieru prináležitosti ku škole ako vulnerabilní a rizikovní adolescenti. Vulnerabilní adolescenti tiež dosahovali vyššiu mieru prináležitosti ku škole ako rizikovní adolescenti. Jedinými skupinami, ktoré sa navzájom medzi sebou nelíšili, boli respondenti s úplným duševným zdravím a symptomatickí ale spokojní, obe skupiny s priemerným až vysokým well-beingom.

Čo sa týka prináležitosti k učiteľom, najnižšiu mieru dosahovali vulnerabilní adolescenti, ktorí sa štatisticky a/alebo vecne významne líšili od adolescentov v ostatných troch kategóriách. Vecne významný rozdiel sme tiež zaznamenali medzi symptomatickými ale spokojnými a rizikovými adolescentami, kedy prvá spomenutá skupina dosahovala vyššiu mieru prináležitosti k učiteľom ako druhá skupina. Ostatné sledované skupiny duálneho modelu sa významne nelíšili.

Tabuľka 38 Výsledky post hoc testu: porovnanie štyroch skupín v prináležitosti ku škole a k učiteľom žiakov SŠ

			Mdif	sig	Cohen d
<b>Prináležitosť ku škole</b>	Úplné duš. zdravie	Vulnerabilní	3,08	<b>,000</b>	<b>1,09</b>
		Sympt. a spokojní	1,22	,124	0,44
		Rizikovní	5,51	<b>,000</b>	<b>1,93</b>
	Vulnerabilní	Sympt. a spokojní	-1,87	,066	<b>0,60</b>
		Rizikovní	2,42	<b>,049</b>	<b>0,76</b>
		Sympt. a spokojní	Rizikovní	4,29	<b>,001</b>
<b>Prináležitosť k učiteľovi</b>	Úplné duš. zdravie	Vulnerabilní	1,87	<b>,002</b>	<b>0,83</b>
		Sympt. a spokojní	-0,18	,768	0,09
		Rizikovní	0,80	,327	0,46
	Vulnerabilní	Sympt. a spokojní	-2,05	<b>,011</b>	<b>0,93</b>
		Rizikovní	-1,07	,264	<b>0,54</b>
		Sympt. a spokojní	Rizikovní	0,98	,314



## Diskusia

Cieľom realizovaného výskumu bolo analyzovať rozdiely v prináležitosti medzi žiakmi ZŠ a SŠ a medzi chlapcami a dievčatami. Zamerali sme sa tiež na preskúmanie zmien v prináležitosti v priebehu jedného roka. Na vzorke žiakov ZŠ a SŠ sme analyzovali vzťahy medzi prináležitosťou ku škole a všetkými dimenziami optimálneho properovania konceptualizovaného prostredníctvom modelu EPOCH.

Výsledky porovnávaní medzi dvoma stupňami škôl sú v rozpore s výsledkami viacerých výskumníkov, ktorí zistili, že žiaci na strednej škole pociťujú nižšiu prináležitosť (Lester, Waters, & Cross, 2013; O'Brennan & Furlong, 2010). Môžeme uvažovať nad tým, že predchádzajúce výskumy boli realizované v zahraničí, kde je školský systém odlišný od nášho a žiaci na strednej škole majú iný spôsob organizácie vyučovania ako naši žiaci. Naše výsledky tiež mohli byť ovplyvnené tým, že vzorku žiakov základnej školy tvorili žiaci ôsmeho a deviateho ročníka, a teda žiaci v období rannej adolescencie, pričom ako tvrdí stage-environment fit teória, jedným z možných vysvetlení poklesu prináležitosti v období adolescencie je rozpor medzi adolescentovými vývinovými požiadavkami a prostredím, ktoré škola typicky zabezpečuje (Eccles & Roeser, 2009). Ako sa študenti stávajú adolescentmi, zvyšuje sa ich potreba autonómie a pozitívnych vzťahov s dospelými (Eccles, Early, Fraser, Belansky, & McCarthy, 1997), pričom pokles prináležitosti je zrejmy hlavne u študentov, ktorí sa v škole necítia dobre. Na druhej strane vyššie skóre v školskej prináležitosti u stredoškôľakov môže súvisieť so statusom stredoškôľaka (v našom prípade študenta gymnázia) a pocitom dôležitosti z navštevovania strednej školy a väčším pocitom toho, že do školy patrí, že sa cíti súčasťou školy. Do budúcnosti je potrebné uskutočniť ďalšie výskumy na reprezentatívnej vzorke žiakov rôznych typov stredných škôl, ktoré by mohli priniesť viac koherentné výsledky.

Výskumy ohľadom medzipohlavných rozdielov nie sú úplne jednoznačné. Niektoré výskumy zistili, že dievčatá pociťujú vyššiu prináležitosť, ktorá sa spája s tvrdením, že od ranných rokov učiteľia a školy vyžadujú správanie, ktoré je viac typické pre dievčatá než chlapcov (Banse, Gawronski, Rebetz, Gutt, & Morton, 2010). Na druhej strane existujú výskumy, ktoré nepreukázali medzipohlavné rozdiely v prináležitosti (Šeboková & Uhláriková, 2017), či výskumy, ktoré tvrdia, že medzipohlavné rozdiely v prináležitosti sa môžu znižovať ku koncu strednej školy (Witherspoon & Ennett, 2011). Uvedení autori zistili, že na konci základnej školy mali dievčatá vyššiu prináležitosť než chlapci, avšak rozdiely sa na konci strednej školy nepreukázali ako významné. V našom výskumnom súbore sme zistili významné rozdiely medzi chlapcami a dievčatami u žiakov strednej školy v prospech vyššej prináležitosti k učiteľovi u chlapcov. Uvedený rozdiel môže byť spôsobený tým, že na strednej škole nastáva pokles vzťahu učiteľ- žiak, žiaci sa stretávajú s novými učiteľmi a dievčatá sú citlivejšie na uvedené zmeny, hlavne na pokles vzťahu učiteľ- žiak, čo sa môže odzrkadliť aj v nižšej prináležitosti (Witherspoon & Ennett, 2011).

V súvislosti so zmenami v prináležitosti sú naše výsledky zhodné s tvrdeniami viacerých autorov, ktorí zistili, že prináležitosť žiakov počas strednej školy klesá (Anderman, 2002). Môžeme uvažovať nad tým, že v priebehu strednej školy sa znižuje potreba vzťahu učiteľ- žiak. Táto mohla byť ešte saturovaná v prvom roku štúdia a až v druhom zaznamenala pokles, s čím následne súvisel aj pokles prináležitosti k učiteľovi. Rovnako môžeme uvažovať o poklese prináležitosti ku škole, ktorý súvisí s možným poklesom statusu stredoškôľaka a s hrdosťou na svoju školu ktorá mohla byť silnejšia pri nástupe na strednú školu. Naše výsledky podporujú aj výsledky

výskumu Gillen-O'Neel a Fuligni (2013) vo svojej longitudinálnej štúdií zistili, že pokles prináležitosti nastáva viac u dievčat, pričom u chlapcov zostáva prináležitosť počas strednej školy pomerne stabilná.

Cieľom bolo tiež analyzovať súvislosti medzi prináležitosťou a optimálnym prosperovaním. Z výsledkov vyplynulo, že v našom výskumnom súbore existujú významné vzťahy medzi prináležitosťou ku škole a všetkými dimenziami EPOCH, pričom prináležitosť ku škole bola silnejšie asociovaná s dimenziami optimizmu, zapojenie a šťastie ako s dimenziami zaujatie a vytrvalosť. Naopak prináležitosť k učiteľom bola silnejšie korelovaná s dimenziami zaujatie a vytrvalosť, v porovnaní s dimenziami optimizmu, zapojenie a šťastie.

Výsledky sú v súlade s výsledkami viacerých autorov (Anderman, 2002; Jose et al., 2012), ktorí zistili pozitívny vplyv školskej prináležitosti na neskorší well-being adolescentov a školskú spokojnosť (McMahon, Parnes, Keys, & Viola 2008). Zistenia tak podporujú hypotézu „prináležitosti“ (Baumeister & Leary, 1995), ktorá tvrdí, že hoci pripútanie k rodičom a pozitívne priateľské vzťahy sú dôležité pre prosperovanie jedinca, tí, ktorí nemajú pocit spojenia so širšou skupinou alebo komunitou budú častejšie prežívať zvýšený stres a emocionálnu nepohodu. Škola je pre žiakov prvým zdrojom spojenia so širšou sociálnou skupinou a psychologické a sociálne fungovanie mladých ľudí je silno ovplyvnené širším prostredím, v ktorom žijú (Ronen, Hamama, Rosenbaum, & Mishely-Yarlap, 2014). Ako sa ukazuje aj z výsledkov regresnej analýzy, pre žiakov je dôležitejšie cítiť sa v škole dobre, mať vytvorené spojenie so školou a s ľuďmi v nej, ako len vytvorený vzťah k jednému učiteľovi, čo podporuje ich celkové optimálne prosperovanie.

Tiež sme zisťovali, či úroveň prináležitosti ku škole a k učiteľom na začiatku prvého ročníka predikuje úroveň dimenzií optimálneho prosperovania EPOCH o 12 mesiacov neskôr – na začiatku druhého ročníka. Prináležitosť ku škole a k učiteľom, zaznamenaná na začiatku 1. ročníka, predikovala zaujatie, vytrvalosť, šťastie a optimizmus u žiakov o rok neskôr (na začiatku 2. ročníka). Ako najvýznamnejší prediktor sa ukázala prináležitosť ku škole. Z výsledkov teda môžeme uvažovať, že prináležitosť ku škole sa významnou mierou podieľa na pretrvávajúcom well-beingu adolescentov. Žiaci, ktorí zažívajú vyššie pocity školskej prináležitosti a cítia sa v škole dobre, sú optimistickejší, šťastnejší a vo vyššej miere zaujatí činnosťou.

Výsledky sú v zhode s výsledkami longitudinálnej štúdie Jose et al. (2012), ktorá zistila, že školská prináležitosť je silným prediktorom adolescentovho well-beingu (konceptualizovaného ako budúca orientácia, spokojnosť, životná spokojnosť a pozitívna afektivita), pričom konštruty zostávajú stredne stabilné v čase. Podobné výsledky prinášajú aj Lester, Waters a Cross (2013), ktorí zistili, že školská prináležitosť bola významným prediktorom psychologického well-beingu na konci základnej školy aj počas prvých dvoch rokov strednej školy.

Na základe duálneho modelu duševného zdravia sme adolescentov rozdelili podľa úrovne well-beingu a dotazníka SDQ (ktorým sa meria psychické prispôsobenie detí a dospelých v oblasti správania, emocionálneho prežívania a sociálnych vzťahov) na štyri skupiny respondentov (s úplným duševným zdravím, vulnerabilných, symptomatických ale spokojných a rizikových), ktorých sme porovnávali v miere prináležitosti ku škole a k učiteľom, a to zvlášť vo vzorke žiakov základných a stredných škôl. Najvyššiu mieru prináležitosti ku škole percipovali adolescenti s úplným duševným zdravím, následne symptomatickí ale spokojní, potom vulnerabilní a nakoniec rizikovní adolescenti.

Mierne odlišné výsledky sme zaznamenali pri prináležitosťi k učiteľom, kde najvyššie hodnoty dosahovali symptomatickí ale spokojní adolescenti, tesne nižšie skóre dosiahli adolescenti s úplným duševným zdravím,

následne rizikovní a najnižšie skóre dosiahli vulnerabilní adolescenti. Naše zistenia korešpondujú s výskumom Antaramiana et al. (2010), ktorí podobne preukázali najvyššiu úroveň prináležitosti u adolescentov s pozitívnym duševným zdravím v porovnaní s adolescentmi, ktorí boli zraniteľní a problémoví. V súlade s našimi výsledkami tiež zistili, že symptomatickí jedinci, ktorí však mali vysoký well-being, mali signifikantne významne vyššiu angažovanosť v škole a prináležitosť k učiteľovi než rizikovní adolescenti. Podobné zistenia prináša aj Moffa, Dowdy a Furlong (2016), ktorí zistili, že študenti, ktorí mali vysokú životnú spokojnosť a normatívny distress, dosahovali najvyššiu úroveň školskej prináležitosti, pričom študenti s nízkou životnou spokojnosťou a zvýšeným stresom mali najnižšiu školskú prináležitosť. Môžeme preto usudzovať, že prežívanie subjektívnej spokojnosti a vysokého well-beingu aj pri symptómoch duševných porúch sa ukazuje ako významný faktor pri podporovaní prináležitosti v škole a dosahovaní dobrých školských výsledkov.

Podobne ako pri sebaponímaní, aj tu je potrebné upozorniť na skupinu vulnerabilných žiakov, ktorí napriek neprítomnosti psychopatológie, pociťovali nižšiu prináležitosť ku škole a k učiteľovi ako ich spolužiaci s úplným duševným zdravím a tiež spolužiaci s psychopatológiou ale vysokým well-beingom. Zistenia konštatne potvrdzujú, že samotná neprítomnosť psychopatológie nie je spojená aj so sociálnym a emočným zdravím dospievajúcich.

#### 5.4 Sociálna opora vo vzťahu k duševnému zdraviu

Problematika sociálnej opory je veľmi široká a tak teoreticky ako aj výskumne významne zastúpená v oblasti renomovaných odborných časopisov a databáz. Pred dvadsiatimi rokmi realizovali Pierceová, Baldwin a Lydon (1997, podľa Mareš, 2002) rešerše v špecializovaných bibliografických databázach. Vychádzali z kľúčového slova „social suport“ a zaevidovali 2508 citácií v databáze PsycInfo a 1321 v Medline. Od uvedeného obdobia sme zaznamenali ďalšiu éru významného záujmu o uvedenú oblasť, do ktorej sa snažíme aj našim výskumným zameraním prispieť.

Viacere výskumné štúdie ukázali, že vysoká percipovaná sociálna opora od významných druhých je asociovaná s úspešnou akademickou a psychologickou adaptáciou v škole (Bean, Bush, McKenry, & Wilson 2009; Suldo & Huebner, 2006) a jednotlivými indikátormi well-beingu u adolescentov (Danielsen et al., 2009; Pinqart & Sörensen, 2000; Siedlecki et al., 2014). Niektoré štúdie však súvislosti medzi oporou a well-beingom nezaznamenali (Lakey, Orehek, Hain, & VanVleet, 2010). Dôvodom môže byť rozdielna konceptualizácia a operacionalizácia sociálnej opory vo výskumoch (niektorí autori nerozlišujú medzi jednotlivými typmi a zdrojmi opory), čo sme naznačili už v kapitole 4.2. Výskumy, v ktorých autori rozlišovali medzi zdrojmi opory, naznačili rozdielnu úlohu jednotlivých zdrojov opory v rôznych oblastiach života dospelých. Güllacti (2010) a Siedlecki et al. (2014) zistili pozitívne vzťahy medzi oporou od rodičov a subjektívnym well-beingom, Rodriguez-Fernandez et al. (2016) poukázali na hlavný efekt podpory od rodičov a spolužiakov, ale nie od učiteľov, na životnú spokojnosť študentov. Opora od učiteľov bola asociovaná len so školskou angažovanosťou.

Niekoľko autorov skúmalo kvalitu sociálnych vzťahov aj v kontexte duálneho modelu duševného zdravia. Antaramian et al. (2010) poukázali na významné rozdiely vo vnímanej podpore k učeniu od rodičov a rovesníkov a v kvalite vzťahu medzi učiteľom a žiakom medzi skupinami s vysokým a nízkym well-beingom. Adolescenti s vysokým well-beingom, nezávisle od miery psychopatológie, percipovali vyššiu podporu aj kvalitu vzťahu s významnými druhými, než adolescenti s nízkym well-beingom. Skupina „zraniteľných“ respondentov (nízka psychopatológia, nízky well-being) sa pritom štatisticky významne nelíšila v kvalite sociálnych vzťahov od rizikovej, štvrtej skupiny. K podobným výsledkom dospela Thalji (2012), ktorá skúmala kvalitu sociálneho fungovania štyroch skupín žiakov stredných škôl. Skupina s úplným duševným zdravím vykazovala najuspokojivejšie sociálne vzťahy s rodičmi, učiteľmi, rovesníkmi aj romantickými partnermi v porovnaní s ostatnými tromi skupinami. Symptomatická ale spokojná skupina adolescentov, t.j. respondenti, ktorí mali vyššie hodnoty psychopatológie aj vyššiu mieru well-beingu pritom percipovali vyššiu podporu od rodičov, učiteľov a rovesníkov (a podobnú adolescentom s úplným zdravím) než riziková skupina adolescentov, t.j. respondentov s vysokou psychopatológiou ale nízkym well-beingom.

Vzhľadom na nejednoznačné výsledky a absentujúce výskumy duálneho modelu duševného zdravia v slovenskom kontexte, sme sa v predkladanom výskume zamerali na percipovanú sociálnu oporu (inštrumentálnu, emočnú a informačnú) zo štyroch hlavných zdrojov – významných ľudí u adolescentov – rodičia, učelia, spolužiaci a kamaráti. Chceli sme zistiť, ktoré zo zdrojov sociálnej opory prispievajú k jednotlivým indikátorom optimálneho prosperovania u adolescentov (konceptualizovaného prostredníctvom modelu EPOCH), a preskúmať rozdiely v sociálnom fungovaní adolescentov vzhľadom k duálnemu modelu duševného zdravia.



Konkrétne cieľmi nášho výskumu boli:

1. Analyzovať súvislosti medzi jednotlivými zdrojmi sociálnej opory a dimenziami EPOCH na vzorke žiakov základných a stredných škôl.
2. Zistiť, či úroveň jednotlivých zdrojov sociálnej opory na začiatku prvého ročníka strednej školy (1. meranie) predikuje úroveň dimenzií optimálneho prosperovania EPOCH o 12 mesiacov neskôr – na začiatku druhého ročníka (2. meranie).
3. Preskúmať rozdiely medzi skupinami žiakov ZŠ a SŠ vytvoreného na základe duálneho modelu duševného zdravia v jednotlivých zdrojoch sociálnej opory.

### **Vzorka**

Vzorku, na ktorej bol realizovaný výskum, sme podrobne opísali v kapitole 5.1. Pre prehľadnosť uvádzame popis vzorky aj v tejto podkapitole.

Výskum sme realizovali na vzorke 146 žiakov základných škôl a 177 žiakov stredných škôl. Prvý súbor žiakov bol získaný zo štyroch základných škôl v Nitrianskom kraji, respondenti boli vo veku 13 – 16 rokov, s priemerným vekom 13,94 (SD = 0,70) roka. Zo súboru bolo 66 (45,2 %) chlapcov a 80 (54,8 %) dievčat. Zber dát prebiehal formou ceruzka-papier príležitostným výberom vo februári 2017 po získaní informovaného súhlasu od zákonných zástupcov respondentov.

Druhý súbor bol získaný z dvoch gymnázií v Nitre, vo veku 14 – 19 rokov, s priemerným vekom 15,63 (SD = 1,15). Zo súboru bolo 69 (39 %) chlapcov a 108 (61 %) dievčat. Zber dát prebiehal formou ceruzka-papier príležitostným výberom v októbri a novembri 2016 po získaní informovaného súhlasu od participantov (v prípade neplnoletých respondentov od zákonných zástupcov).

Zo súboru žiakov stredných škôl sa 94 respondentov zúčastnilo aj druhého merania o rok neskôr (v novembri 2017). Z pôvodnej vzorky (n = 177) bolo oslovených len 139 prvákov, z ktorých 19 sa nezúčastnilo druhého testovania kvôli absencii a 11 nebolo možné spárovať s prvým testovaním. Priemerný vek respondentov bol 16,09 roka (SD = 0,47), 40 (42,6 %) chlapcov a 54 (57,4 %) dievčat. Zber dát prebiehal rovnako formou ceruzka-papier.

### **Metodiky**

*Dotazník SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire, Goodman (1997), preklad Kučirková (2014).*

Dotazník meria psychické prispôsobenie detí a dospelých v oblasti správania, emocionálneho prežívania a sociálnych vzťahov. Obsahuje 25 položiek rozdelených do 5 oblastí (emočné problémy, problémy so správaním, hyperaktivita a nepozornosť, problémy vo vzťahoch s vrstovníkmi a prosociálne správanie), ktoré boli hodnotené na 3-bodovej škále (0 = rozhodne nie, 2 = určite áno). Dotazník má viacero verzií (pre deti, rodičov, učiteľov), v našom výskume sme využili verziu pre učiteľov. Dotazníky pritom vyplňali triedni učitelia žiakov. Dotazník je možné vyhodnotiť ako hrubé skóre v piatich oblastiach (vypísané vyššie), skóre škál internalizujúce (emočné problémy + problémy vo vzťahoch s vrstovníkmi) a externalizujúce (problémy so správaním, hyperaktivita a nepozornosť) problémy alebo celkové skóre problémového správania. Pôvodní autori ako i autori svetových adaptácií potvrdili dobrú reliabilitu a validitu dotazníka. Koeficient Cronbachovej alfy pre celkové skóre problémov vo vzorke žiakov základných škôl dosiahol hodnotu 0,65 a vo vzorke žiakov stredných škôl 0,64.

*EPOCH (EPOCH measure of adolescent well being, Kern et al. (2016), preklad Šeboková, & Uhláriková, Halamová, in press).*

Dotazník meria 5 dimenzií optimálneho prosperovania: Zaujatie činnosťou (Engagement), Vyrvalosť (Perseverance), Optimizmus (Optimism) zapojenie do sociálnych vzťahov (Connectedness) a Šťastie (Happiness). Obsahuje 20 výrokov, 4 pre každý faktor, ktoré respondent hodnotí na 5 bodovej škále Likertovho typu 1 = skoro nikdy/ vôbec nie ako ja – 5 = skôr vždy/úplne ako ja. Psychometrické vlastnosti originálnej verzie aj slovenského prekladu sme popísali v kapitole 2.4. Koeficient Cronbachovej alfy pre jednotlivé dimenzie vo vzorke žiakov ZŠ sa pohyboval medzi 0,68 – 0,79, vo vzorke žiakov stredných škôl 0,73 – 0,84.

*Dotazník sociálnej opory pre deti a dospelujúcich (CASS, Malecki, Demaray, & Elliott (2000), preklad a úprava Komárek, Ondřejová, & Mareš, (2002)).*

Dotazník meria vnímanú sociálnu oporu detí a adolescentov od rodičov, učiteľov, kamarátov, spolužiakov a ľudí v škole. Pozostáva zo 60 položiek hodnotených v dvoch dimenziách: frekvencia výskytu podpory (6-bodová Likertova škála 1 = nikdy, 6 = vždy) a vnímaná dôležitosť (3-bodová Likertova škála 1 = nedôležité, 3 = veľmi dôležité). V predkladanom výskume sme použili len dimenziu frekvencie výskytu podpory. Pôvodní autori potvrdili dobrú reliabilitu (Cronbachova alfa rodičia: 0,89, učelia: 0,92, spolužiaci: 0,94, kamaráti: 0,94; test-retest  $r = 0,78$ ). Vo vzorke žiakov ZŠ dosiahol koeficient Cronbachovej alfy pre jednotlivé škály hodnoty v súbore  $1 \alpha = 0,91 - 0,93$  a vo vzorke žiakov SŠ  $\alpha = 0,87 - 0,91$ .

### **Štatistická analýza**

Pred realizáciou samotných analýz bola overená univariačná normalita premenných vo vzorkách žiakov ZŠ a SŠ a podľa pohlavia. Faktory sociálnej opory – od spolužiakov a kamarátov nespĺnili podmienky normálneho rozloženia, nakoľko boli negatívne zošikmené. Pomocou krabicového grafu boli preskúmané extrémne hodnoty. Celkovo bolo identifikovaných 5 odľahlých hodnôt, ktorých hodnota bola upravená na hodnotu najbližšieho najnižšieho skóre, spĺňajúc podmienku  $< M \pm 3SD$  (Field, 2009). Po úprave boli všetky premenné normálne rozložené, preto sme v nasledujúcich krokoch použili parametrické testy. Vzťah medzi sebaopínaním a dimenziami EPOCH sme overovali pomocou Pearsonovej súčinovej korelácie a následne pomocou viacnásobnej regresnej analýzy (metóda ENTER). Sila korelačných vzťahov bola interpretovaná podľa kľúča:  $r \geq 0,5$  = vysoká,  $r \geq 0,3$  = stredná/mierna,  $r \geq 0,1$  = nízka,  $r \geq 0$  = zanedbateľná (Cohen, 1988). Rozdiely v sociálnej opore medzi štyrmi skupinami v rámci duálneho modelu duševného zdravia sme analyzovali pomocou jednosmernej analýzy rozptylu ANOVA s použitím post hoc testu LSD. Pred analýzami sme overovali normalitu rozloženia skúmaných premenných v štyroch skupinách prostredníctvom koeficientov šikmosti a strmosti. Podmienky boli splnené a premenné vykazovali normálne rozloženie. Pre nerovnomerné rozloženie počtu respondentov v štyroch skupinách sme však použili okrem parametrických aj neparametrické testy (Kruskall-Waliov test). Avšak nakoľko sa výsledky v porovnaní s výsledkami testu ANOVA nelíšili, uvádzame len zistenia z parametrického testu. Vecná významnosť bola hodnotená na základe kritérií Cohena (1992)  $d = 0,2$  malý efekt rozdielu,  $d = 0,5$  stredný efekt rozdielu,  $d = 0,8$  veľký efekt rozdielu;  $\eta = 0 - 0,3$  malý efekt rozdielu,  $\eta = 0,3 - 0,5$  stredný efekt rozdielu,  $\eta = 0,50$  a viac.

## Výsledky

### Vzťah sociálnej opory s dimenziami EPOCH u žiakov ZŠ a SŠ

Výsledky korelačnej analýzy (tabuľka č. 39) poukázali na významné pozitívne súvislosti medzi jednotlivými zdrojmi sociálnej opory a všetkými dimenziami EPOCH vo vzorke žiakov základných aj stredných škôl. Väčšina vzťahov bola stredne silná až silná, najsilnejšie vzťahy sme zaznamenali medzi zapojením do sociálnych vzťahov a sociálnou oporou od kamarátov ( $r = ,56$  resp.  $r = ,65$ ). Jediný nesignifikantný vzťah sa ukázal medzi šťastím a sociálnou oporou od učiteľov vo vzorke žiakov základných škôl. Sila korelačných vzťahov sa medzi žiakmi ZŠ a SŠ významne nelíšila.

Tabuľka 39 Korelácia dimenzií EPOCH a sociálnej opory u žiakov ZŠ ( $n = 146$ ) a SŠ ( $n = 176$ )

	Zaujatie		Vytrvalosť		Optimizmus		Zapojenie		Šťastie	
	ZŠ	SŠ	ZŠ	SŠ	ZŠ	SŠ	ZŠ	SŠ	ZŠ	SŠ
Sociálna opora-rodíč	,34**	,23**	,45**	,29**	,40**	,41**	,44**	,46**	,41**	,44**
Sociálna opora-učiteľ	,23**	,35**	,31**	,34**	,17*	,25**	,26**	,24**	,15	,20**
Sociálna opora-spolužiaci	,37**	,35**	,25**	,35**	,38**	,29**	,38**	,46**	,49**	,40**
Sociálna opora-kamaráti	,28**	,30**	,28**	,28**	,30**	,29**	,56**	,65**	,33**	,29**

\* $p < ,05$ ; \*\* $p < ,01$ ; \*\*\* $p < ,001$

Realizovali sme aj regresnú analýzu s cieľom zistiť jedinečný príspevok každého zdroja sociálnej opory k prosperovaniu dospievajúcich zvlášť u žiakov základných a stredných škôl. Nezávislé premenné boli vložené naraz s cieľom zistiť ich jedinečný príspevok k indikátorom optimálneho fungovania EPOCH (koeficienty beta). Do regresnej analýzy sme pritom vložili všetky skúmané zdroje sociálnej opory (aj tie, ktoré nevyšli v korelačnej analýze významne korelované s EPOCH), nakoľko sme chceli zistiť koľko percent variácie indikátorov EPOCH vysvetľujú všetky zdroje sociálnej opory spoločne.

U žiakov ZŠ vysvetľovala sociálna opora 17,7 – 36,1 % variácie prosperovania. Významnými prediktormi ostali len tie zdroje sociálnej opory, ktoré boli v korelačnej analýze najsilnejšie asociované s indikátormi prosperovania. Zaujatie bolo slabo predikované oporou od spolužiakov, vytrvalosť stredne silne oporou od rodičov. Optimizmus a šťastie boli slabo až stredne silne predikované oporou od rodičov a spolužiakov a napokon zapojenie v sociálnych vzťahoch bolo slabo predikované oporou od rodičov a stredne silne oporou od kamarátov. Výsledky regresných analýz sú uvedené v tabuľkách č. 40 a 41.



Tabuľka 40 Predikcia dimenzií EPOCH zaujatie, vytrvalosť a optimizmus sociálnou oporou u žiakov ZŠ

prediktory	Zaujatie		Vytrvalosť				Optimizmus		
	B	SE	B	B	SE	β	B	SE	β
Sociálna opora-rodíč	,05	,03	,17	,11	,03	<b>,35***</b>	,08	,03	<b>,28**</b>
Sociálna opora-učiteľ	,01	,02	,06	,04	,02	,14	-,01	,02	-,04
Sociálna opora-spolužiaci	,05	,02	<b>,23*</b>	,00	,02	,00	,05	,02	<b>,22*</b>
Sociálna opora-kamaráti	,02	,02	,08	,02	,02	,08	,02	,02	,08
<b>Regresný model</b>	<b>R<sup>2</sup> = 17,7 %, F<sub>(4,141)</sub> = 7,59, p = ,000</b>			<b>R<sup>2</sup> = 22,1 %, F<sub>(4,141)</sub> = 10,01, p = ,000</b>			<b>R<sup>2</sup> = 21,3 %, F<sub>(4,141)</sub> = 9,54, p = ,000</b>		

\*p < ,05; \*\*p < ,01; \*\*\*p < ,001

Tabuľka 41 Predikcia dimenzií EPOCH zapojenie a šťastie sociálnou oporou u žiakov ZŠ

prediktory	Zapojenie			Šťastie		
	B	SE	β	B	SE	β
Sociálna opora-rodíč	,06	,03	<b>,19*</b>	,07	,03	<b>,24**</b>
Sociálna opora-učiteľ	,01	,02	,04	-,03	,02	-,09
Sociálna opora-spolužiaci	,02	,02	,07	,10	,02	<b>,38***</b>
Sociálna opora-kamaráti	,10	,02	<b>,43***</b>	,02	,02	,06
<b>Regresný model</b>	<b>R<sup>2</sup> = 36,1 %, F<sub>(4,141)</sub> = 19,95, p = ,000</b>			<b>R<sup>2</sup> = 29 %, F<sub>(4,141)</sub> = 14,41, p = ,000</b>		

\*p < ,05; \*\*p < ,01; \*\*\*p < ,001

U žiakov SŠ bolo zaujatie a vytrvalosť slabo predikované sociálnou oporou od učiteľa, optimizmus stredne silne len oporou od rodičov. Zapojenie v sociálnych vzťahoch bolo slabo predikované sociálnou oporou od rodičov spolužiakov a silno oporou od kamarátov. Napokon šťastie bolo stredne silno, pozitívne predikované oporou od rodičov a spolužiakov. Sociálna opora od významných druhých vysvetľovala celkovo 19,1 až 47,5 % variácie prosperovania u žiakov SŠ. Výsledky regresných analýz sú uvedené v tabuľkách č. 42 a 43.

Tabuľka 42 Predikcia dimenzií EPOCH zaujatie, vytrvalosť a optimizmus sociálnou oporou u žiakov SŠ

prediktory	Zaujatie		Vytrvalosť				Optimizmus		
	B	SE	B	B	SE	β	B	SE	β
Sociálna opora-rodíč	,02	,02	,07	,05	,02	,15	,10	,03	<b>,31***</b>
Sociálna opora-učiteľ	,07	,03	<b>,21**</b>	,06	,03	<b>,19*</b>	,03	,03	,09
Sociálna opora-spolužiaci	,05	,03	,16	,05	,03	,16	,03	,03	,10
Sociálna opora-kamaráti	,05	,03	,14	,03	,03	,10	,03	,03	,08
<b>Regresný model</b>	<b>R<sup>2</sup> = 19,1 %, F<sub>(9,98)</sub> = 9,98, p = ,000</b>			<b>R<sup>2</sup> = 19,1 %, F<sub>(4,169)</sub> = 9,97, p = ,000</b>			<b>R<sup>2</sup> = 19,4 %, F<sub>(4,169)</sub> = 10,19, p = ,000</b>		

\*p < ,05; \*\*p < ,01; \*\*\*p < ,001

Tabuľka 43 Predikcia dimenzií EPOCH zapojenie a šťastie sociálnou oporou u žiakov SŠ

prediktory	Zapojenie			Šťastie		
	B	SE	$\beta$	B	SE	$\beta$
Sociálna opora-rodíč	,06	,02	,22***	,11	,03	,33***
Sociálna opora-učiteľ	-,01	,02	-,04	-,02	,03	-,04
Sociálna opora-spolužiaci	,04	,02	,15*	,10	,03	,30**
Sociálna opora-kamaráti	,16	,02	,50***	,01	,03	,01
Regresný model	R <sup>2</sup> = 47,5 %, F <sub>(4,169)</sub> = 38,29, p = ,000			R <sup>2</sup> = 25,4 %, F <sub>(4,169)</sub> = 14,38, p = ,000		

\*p < ,05; \*\*p < ,01; \*\*\*p < ,001

### Predikcia dimenzií EPOCH po 1 roku

Prostredníctvom viacnásobnej regresnej analýzy sme zisťovali, či úroveň jednotlivých zdrojov sociálnej opory na začiatku prvého ročníka (1. meranie) predikuje úroveň dimenzií optimálneho prosperovania EPOCH o 12 mesiacov neskôr – na začiatku druhého ročníka (2. meranie).

Pred samotnou regresnou analýzou sme testovali splnenie jednotlivých predpokladov na jej realizáciu. Univariačná normalita a prítomnosť odľahlých hodnôt bola preskúmaná už pri predchádzajúcich analýzách. Absencia multikolinerity bola preskúmaná pomocou údajov variable inflation factor (VIF) a údajov o tolerancii (tolerance). Výsledky potvrdili neprítomnosť multikolinerity v dátach. Podmienky normality, linearity a homoskedasticity sme analyzovali pomocou analýzy grafického zobrazenia rezíduí (scatterplot). Všetky podmienky boli splnené. Veľkosť vzorky spĺňala odporúčané kritériá pre realizáciu regresnej analýzy (n = 50 + 8m).

Analyzovali sme 5 regresných modelov, v ktorých nezávislými premennými boli zdroje sociálnej opory z prvého merania (na začiatku 1. ročníka) a závislou premennou vždy jedna dimenzia EPOCH z druhého merania (na začiatku 2. ročníka). Všetky testované regresné modely boli signifikantné, zdroje sociálnej opory vysvetľovali 15,8 – 24,3 % variancie prvkov optimálneho prosperovania. Dimenzie zaujatie činnosťou, vytrvalosť a šťastie boli stredne silne predikované sociálnou oporou od spolužiakov ( $\beta = ,32$  –  $\beta = ,46$ ), dimenzia optimizmus bola stredne silno predikovaná sociálnou oporou od rodičov ( $\beta = ,36$ ). Výsledky testovaných regresných modelov spolu s regresnými koeficientami uvádzame v tabuľkách č. 44 a 45.

Tabuľka 44 Predikcia dimenzií EPOCH zaujatie, vytrvalosť a optimizmus (2. meranie) sociálnou oporou (1. meranie)

prediktory	Zaujatie 2, n = 82			Vytrvalosť 2, n = 83			Optimizmus 2, n = 83		
	B	SE	$\beta$	B	SE	$\beta$	B	SE	$\beta$
Sociálna opora-rodíč	-0,06	0,04	-,19	0,04	0,04	,14	0,13	0,05	,36**
Sociálna opora-učiteľ	-0,03	0,05	-,07	0,02	0,05	,04	-,00	0,06	-,01
Sociálna opora-spolužiaci	0,16	0,05	,46**	0,12	0,05	,32*	0,09	0,06	,21
Sociálna opora-kamaráti	-0,01	0,05	-,02	0,04	0,05	,11	-0,04	0,06	-,09
Regresný model	R <sup>2</sup> = 15,8 %, F <sub>(4,66)</sub> = 3,09, p = ,02			R <sup>2</sup> = 24,3 %, F <sub>(4,67)</sub> = 5,39, p = ,001			R <sup>2</sup> = 19,2 %, F <sub>(4,67)</sub> = 3,99, p = ,006		

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

Tabuľka 45 Predikcia dimenzií EPOCH zapojenie a šťastie (2. meranie) sociálnou oporou (1. meranie)

prediktory	Zapojenie 2, n = 83			Šťastie 2, n = 83		
	B	SE	$\beta$	B	SE	$\beta$
Sociálna opora-rodíč	0,04	0,04	,14	0,09	0,05	,25
Sociálna opora-učiteľ	-0,04	0,04	-,12	-0,06	0,06	-,13
Sociálna opora-spolužiaci	0,05	0,05	,15	0,16	0,06	<b>,38*</b>
Sociálna opora-kamaráti	0,08	0,04	,27	-0,06	0,06	-,15
<b>Regresný model</b>	<b>R<sup>2</sup> = 17,7 %, F<sub>(4,67)</sub> = 3,59, p = ,01</b>			<b>R<sup>2</sup> = 18 %, F<sub>(4,67)</sub> = 3,68, p = ,009</b>		

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

### Rozdiely v sociálnej opore v rámci duálneho modelu duševného zdravia

Prostredníctvom analýzy rozptylu ANOVA sme porovnávali štyri skupiny respondentov, vytvorené na základe duálneho modelu duševného zdravia, v jednotlivých zdrojoch sociálnej opory. U žiakov základnej školy sme zaznamenali štatisticky významné rozdiely medzi kategóriami duševného zdravia v sociálnej opore od rodičov, spolužiakov a kamarátov (p < 0,001). Z hľadiska vecnej významnosti boli tieto rozdiely stredne veľké. Priemerné hodnoty a štandardné odchýlky spolu s výsledkami testu ANOVA vo vzorke žiakov ZŠ sú uvedené v tabuľke č. 46.

Tabuľka 46 Rozdiely v sociálnej opore medzi skupinami podľa duálneho modelu duševného zdravia u žiakov ZŠ

		n	M	SD	F	df	sig	$\eta$
<b>Sociálna opora-rodíč</b>	Úplne duševné zdravie	87	57,15	9,19	11,20	3,129	<b>,000</b>	<b>0,46</b>
	Vulnerabilní	23	46,26	10,93				
	Symptomatickí a spokojní	16	53,63	8,83				
	Rizikovní	7	42,57	13,20				
<b>Sociálna opora-učiteľ</b>	Úplne duševné zdravie	87	42,87	12,52	1,93	3,129	,128	0,21
	Vulnerabilní	23	37,44	10,04				
	Symptomatickí a spokojní	16	42	9,85				
	Rizikovní	7	35,57	9,24				
<b>Sociálna opora-spolužiaci</b>	Úplne duševné zdravie	87	48,39	11,95	8,70	3,129	<b>,000</b>	<b>0,41</b>
	Vulnerabilní	23	35,61	12,13				
	Symptomatickí a spokojní	16	43,19	13,60				
	Rizikovní	7	34,71	9,88				
<b>Sociálna opora-kamaráti</b>	Úplne duševné zdravie	87	56,63	11,90	9,26	3,129	<b>,000</b>	<b>0,41</b>
	Vulnerabilní	23	41,83	13,52				
	Symptomatickí a spokojní	16	49,44	13,08				
	Rizikovní	7	50,29	13,46				

Respondenti s úplným duševným zdravím (nízke problémy, priemerný a vysoký well-being) dosahovali najvyššie skóre v sociálnej opore od rodičov, učiteľov a spolužiakov, následne bola skupina symptomatických ale spokojných (vysoké problémy, priemerný až vysoký well-being), potom vulnerabilná skupina (nízke

problémy, nízky well-being) a najnižšie skórovali adolescenti v rizikovej skupine (vysoké problémy, nízky well-being). Mierne odlišné výsledky sme zaznamenali v sociálnej opore od kamarátov, kde najvyššie hodnoty dosahovali adolescenti s úplným duševným zdravím, následne rizikovní adolescenti, symptomatickí ale spokojní a najnižšiu sociálnu oporu od kamarátov percipovali vulnerabilní jednotlivci.

Post hoc porovnanie (tabuľka č. 47) poukázalo na štatisticky a vecne významne vyššiu mieru sociálnej opory od rodičov u adolescentov s úplným duševným zdravím v porovnaní s vulnerabilnými a rizikovými respondentami a podobne symptomatickí ale spokojní adolescenti percipovali štatisticky aj vecne významne vyššiu sociálnu oporu od rodičov v porovnaní s vulnerabilnými a rizikovými adolescentami.

Podobne sociálnu oporu od spolužiakov percipovali ako štatisticky aj vecne významne vyššiu adolescenti s úplným duševným zdravím v porovnaní s vulnerabilnými a rizikovými respondentmi. Vecne významné rozdiely sme zaznamenali aj medzi symptomatickými ale spokojnými respondentami a vulnerabilnými a rizikovými adolescentmi.

V sociálnej opore od kamarátov mali žiaci ZŠ s úplným duševným zdravím štatisticky a vecne významne vyššie skóre v porovnaní s ostatnými tromi skupinami. Z hľadiska vecnej významnosti sme zaznamenali aj rozdiely medzi vulnerabilnými adolescentmi a symptomatickými ale spokojnými a rizikovými adolescentmi. Vulnerabilní adolescenti skórovali nižšie v porovnaní s týmito dvoma skupinami.

Tabuľka 47 Výsledky post hoc testu: porovnanie štyroch skupín v sociálnej opore žiakov ZŠ

			Mdif	Sig	Cohen d
<b>Sociálna opora-rodič</b>	Úplné duš. zdravie	Vulnerabilní	10,89	<b>,000</b>	<b>1,08</b>
		Sympt. a spokojní	3,52	,184	0,39
		Rizikovní	14,58	<b>,000</b>	<b>1,28</b>
	Vulnerabilní	Sympt. a spokojní	-7,36	<b>,021</b>	<b>0,74</b>
		Rizikovní	3,69	,379	0,30
		Sympt. a spokojní	Rizikovní	11,05	<b>,013</b>
<b>Sociálna opora-spolužiaci</b>	Úplné duš. zdravie	Vulnerabilní	12,78	<b>,000</b>	<b>1,06</b>
		Sympt. a spokojní	5,20	,116	0,41
		Rizikovní	13,68	<b>,005</b>	<b>1,25</b>
	Vulnerabilní	Sympt. a spokojní	-7,58	,056	<b>0,59</b>
		Rizikovní	0,89	,864	0,08
		Sympt. a spokojní	Rizikovní	8,47	,125
<b>Sociálna opora-kamaráti</b>	Úplné duš. zdravie	Vulnerabilní	14,81	<b>,000</b>	<b>1,16</b>
		Sympt. a spokojní	7,19	<b>,035</b>	<b>0,58</b>
		Rizikovní	6,35	,195	<b>0,50</b>
	Vulnerabilní	Sympt. a spokojní	-7,61	,062	<b>0,57</b>
		Rizikovní	-8,46	,117	<b>0,63</b>
		Sympt. a spokojní	Rizikovní	-0,85	,880

Výsledky analýz na vzorke stredoškóľákov boli už publikované v časopise Školský psychológ (Šeboková, 2018), pre úplnosť uvádzame zistenia v úplnom znení. U stredoškóľákov sme zaznamenali štatisticky významné rozdiely v sociálnej opore od rodičov, spolužiakov a kamarátov ( $p < 0,001$ ). Z hľadiska vecnej významnosti boli rozdiely stredne veľké. Priemerné hodnoty a štandardné odchýlky spolu s výsledkami testu ANOVA vo vzorke žiakov SŠ sú uvedené v tabuľke č. 48.

Tabuľka 48 Rozdiely v sociálnej opore medzi skupinami podľa duálneho modelu duševného zdravia u žiakov SŠ

		n	M	SD	F	df	sig	$\eta$
<b>Sociálna opora-rodíč</b>	Úplne duševné zdravie	91	56,84	8,82				
	Vulnerabilní	15	47,27	11,21	9,73	3,122	<b>,000</b>	<b>0,44</b>
	Symptomatickí a spokojní	13	51,85	11,72				
	Rizikovní	7	41,14	9,35				
<b>Sociálna opora-učiteľ</b>	Úplne duševné zdravie	91	49,66	9,06				
	Vulnerabilní	15	44,13	7,61	2,29	3,121	,081	0,23
	Symptomatickí a spokojní	13	47,08	5,50				
	Rizikovní	6	45,50	2,66				
<b>Sociálna opora-spolužiaci</b>	Úplne duševné zdravie	91	53,58	8,28				
	Vulnerabilní	15	50,47	8,69	8,18	3,122	<b>,000</b>	<b>0,41</b>
	Symptomatickí a spokojní	13	47,54	7,85				
	Rizikovní	7	38,71	11,15				
<b>Sociálna opora-kamaráti</b>	Úplne duševné zdravie	91	61,05	7,11				
	Vulnerabilní	15	56,93	9,01	12,07	3,122	<b>,000</b>	<b>0,48</b>
	Symptomatickí a spokojní	13	55,08	8,12				
	Rizikovní	7	43,71	14,27				

Výsledky post hoc porovnania (tabuľka č. 49) ukázali, že adolescenti s úplným duševným zdravím dosahovali vyššie hodnoty sociálnej opory od rodičov v porovnaní s vulnerabilnými a rizikovými adolescentmi. Rizikovní adolescenti sa tiež významne líšili od vulnerabilných a symptomatických ale spokojných respondentov. V sociálnej opore od spolužiakov skórovali adolescenti s úplným duševným zdravím štatisticky aj vecne významne vyššie ako adolescenti v skupine symptomatickí ale spokojní a rizikovní. Rizikovní adolescenti zas skórovali štatisticky aj vecne významne nižšie ako adolescenti vulnerabilní a symptomatickí ale spokojní. Napokon sociálnu oporu od kamarátov percipovali ako vyššiu stredoškooláci s úplným duševným zdravím v porovnaní s vulnerabilnými, symptomatickými ale spokojnými a rizikovými adolescentmi. Adolescenti v rizikovej skupine percipovali sociálnu oporu od kamarátov ako najnižšiu v porovnaní s ostatnými troma skupinami stredoškoolákov.

Tabuľka 49 Výsledky post hoc testu: porovnanie štyroch skupín v sociálnej opore žiakov SŠ

			Mdif	Sig	Cohen d
<b>Sociálna opora-rodíč</b>	Úplné duš. zdravie	Vulnerabilní	9,57	<b>,000</b>	<b>0,95</b>
		Sympt. a spokojní	4,99	,078	0,48
		Rizikoví	15,69	<b>,000</b>	<b>1,73</b>
	Vulnerabilní	Sympt. a spokojní	-4,58	,204	0,40
		Rizikoví	6,12	,160	<b>0,59</b>
		Sympt. a spokojní	Rizikoví	10,70	<b>,017</b>
<b>Sociálna opora-spolužiaci</b>	Úplné duš. zdravie	Vulnerabilní	3,12	,188	0,37
		Sympt. a spokojní	6,04	<b>,017</b>	<b>0,75</b>
		Rizikoví	14,87	<b>,000</b>	<b>1,51</b>
	Vulnerabilní	Sympt. a spokojní	2,93	,362	0,34
		Rizikoví	11,75	<b>,003</b>	<b>1,18</b>
		Sympt. a spokojní	Rizikoví	8,82	<b>,028</b>
<b>Sociálna opora-kamaráti</b>	Úplné duš. zdravie	Vulnerabilní	4,12	<b>,065</b>	<b>0,51</b>
		Sympt. a spokojní	5,98	<b>,012</b>	<b>0,78</b>
		Rizikoví	17,34	<b>,000</b>	<b>1,54</b>
	Vulnerabilní	Sympt. a spokojní	1,86	,539	0,22
		Rizikoví	13,22	<b>,000</b>	<b>1,11</b>
		Sympt. a spokojní	Rizikoví	11,36	<b>,003</b>

## Diskusia

Cieľom nami realizovaného výskumu bolo analyzovať percipovanú sociálnu oporu od významných druhých (učitelia, rodičia, kamaráti) a preskúmať jej vzťah k optimálnemu prosperovaniu adolescentov, konceptualizovaného prostredníctvom modelu EPOCH, a k duálnemu modelu duševného zdravia.

Naše zistenia preukázali významné pozitívne súvislosti medzi jednotlivými zdrojmi sociálnej opory a všetkými dimenziami EPOCH vo vzorke žiakov základných aj stredných škôl. Ako významný sa nám javí aj výsledok, ktorý deklaruje, že čím je žiak viac zapojený do sociálnych vzťahov, tým významnejšie percipuje sociálnu oporu od kamarátov. Uvedené vnímame ako významný fakt, ktorý poukazuje na potrebu angažovania sa v sociálnych vzťahoch. V opretí sa o výsledky výskumu Newmana (1998) sa prikláňame k vnímaniu uvedeného angažovania sa v oblasti sociálnych vzťahov ako k modelu, ktorý je definovaný adaptívnym vyhľadávaním pomoci, ktorý sa následne prelína aj do percipovaného modelu vnímanej sociálnej opory. Uvedené vnímame zároveň v súlade s Marešom (2001) ako prejav, deklarujúci procesuálny model socializácie a identifikácie so sociálnou rolou v školskom prostredí.

Tieto zistenia podporili aj následné výsledky regresnej analýzy, kde sa opora od kamarátov ukázala ako jediný silný prediktor zapojenia u mladších aj starších respondentov. Optimizmus, ako osobnostné nastavenie, a šťastie ako trvalejšie emočné nastavenie, súviseli so sociálnou oporou od rodičov a spolužiakov. Zaujatie a vytrvalosť boli u stredoškolákov asociované len s oporou od učiteľa, u mladších respondentov oporou od spolužiakov, resp. rodičov. Uvedené rozdiely medzi žiakmi ZŠ a SŠ súvisia z nášho pohľadu aj s perspektívou času a fungovania v sociálnych systémoch, kedy percipovaná sociálna opora bola v značnej miere viazaná na aktuálnu životnú situáciu, aktuálne okolnosti v čase jej merania (končiacie ročníky ZŠ vs. prvý ročník SŠ) a zmeny súvisia

s prirodzenými zmenami, kedy vývin aj v oblasti sociálnych vzťahov a osobnosti významne reflektuje prítomný moment, ktorý sa v priebehu času mení (Rayn & Pintrich, 1998).

Prostredníctvom viacnásobnej regresnej analýzy sme zisťovali, či úroveň jednotlivých zdrojov sociálnej opory na začiatku prvého ročníka (1. meranie) predikuje úroveň dimenzií optimálneho prosperovania EPOCH o 12 mesiacov neskôr – na začiatku druhého ročníka (2. meranie). Analyzovali sme 5 regresných modelov, v ktorých nezávislými premennými boli zdroje sociálnej opory z prvého merania (na začiatku 1. ročníka) a závislou premennou vždy jedna dimenzia EPOCH z druhého merania (na začiatku 2. ročníka).

Všetky testované regresné modely boli signifikantné, zdroje sociálnej opory vysvetľovali 15,8 – 24,3 % variancie prvkov optimálneho prosperovania. Dimenzie zaujatie činnosťou, vytrvalosť a šťastie boli stredne silne predikované sociálnou oporou od spolužiakov, dimenzia optimizmus bola stredne silno pedikovaná sociálnou oporou od rodičov. Všetky uvedené dimenzie, ako zaujatie činnosťou, vytrvalosť, šťastie, vnímame ako dimenzie, ktoré sú významné v perspektíve duševného zdravia a pohody adoloscetov. Môžeme o nich uvažovať ako o dôležitých konštruktoch v osobnostnom vývine adoloscetov, ktoré významne intervenujú do duševného zdravia. Naše výsledky teda reflektujú fakt, že sociálna opora od spolužiakov predikuje intenzívnejší rozvoj zaujatia činnosťou – ktorý vnímame ako dôležitý v aspekte adaptovania sa v sociálnom svete. Vytrvalosť ako osobnostná dimenzia pripomínajúca svedomitosť z Big Five v kombinácii s nádejou a dôverou v lepšiu budúcnosť sú rovnako vo svojom rozvoji u adoloscetov podporené percipovanou sociálnou oporou od spolužiakov. V prípade, že mladý človek je zároveň aj intenzívnejšie zapojený do vzťahov a väzieb vo svojom sociálnom fungovaní, dokáže následne aj z percipovanej sociálnej opory viac pre seba vytážiť. Šťastie ako stabilnejšia premenná konceptualizovaná viac do oblasti emočného prežívania je významne podporená percepciou sociálnej opory od rodičov.

Jedným z dôležitých teoreticky aj výskumne spracovaných konštruktoch, ktoré sú v centre nášho záujmu v monografii, je nesporne koncept Modelu duševného zdravia, ktorý vychádza v našom ponímaní z pozitívnej psychológie, opierajúc sa o výskumy v kontexte Pozitívneho vývinu adoloscetov (PYD). Výskum PYD (pozri bližšie kapitolu 2) bol spočiatku zameraný na jednotlivé pozitívne faktory/silné stránky dospievajúcich ako napr. optimizmus (Carver, Scheier, & 1985), nádej (Snyder et al., 1991), sebaúčinnosť (Bandura, 1977), šťastie (Lyumbomirsky & Lepper 1999) alebo vďačnosť (McCullough et al. 2002), pričom bol skúmaný ich vzťah k optimálnemu fungovaniu adoloscetov. Zámerom mnohých výskumníkov je zameranie sa na analýzu tých pozitívnych faktorov, ktoré intervenujú do optimálneho fungovania adoloscetov pozitívne, teda v synergetickej jednote všetkých vplyvov smerujúcich k optimálnemu duševnému zdraviu. Aktuálne neexistuje konsenzus zhody, ktoré sú kľúčové oblasti pre optimálne fungovanie. Naším zámerom bolo prispieť k skúmaniu uvedenej problematiky, a preto sme sa rozhodli preskúmať rozdiely medzi skupinami žiakov ZŠ a SŠ vytvoreného na základe duálneho modelu duševného zdravia v jednotlivých zdrojoch sociálnej opory. Komparovali sme štyri skupiny respondentov (úplne duševne zdraví, vulnerabilní, symptomatickí, rizikovní), vytvorené na základe duálneho modelu duševného zdravia, v jednotlivých zdrojoch sociálnej opory.

Respondenti s úplným duševným zdravím dosahovali vo všetkých meraniach a porovnaníach (s vulnerabilnými, symptomatickými a rizikovými adoloscetami) percipovanú najvyššiu mieru sociálnej opory od rodičov, učiteľov a spolužiakov. Výsledky naznačili, že vysoká percipovaná podpora od rodičov je významnejšie spojená s well-beingom adoloscetov, nakoľko skupina s úplným zdravím vykazovala podobné hodnoty podpory od

rodičov ako symptomatická ale spokojná skupina (obe vysoký well-being) a zároveň vyššie než vulnerabilná a riziková skupina (dve skupiny s nízkym well-beingom). Rizikovní adolescenti pritom vnímali najnižšiu mieru podpory od svojich rodičov.

Naše závery sú v súlade s výskumom Suldo a Shaffer (2008) ktorí zistili, že študenti s úplným duševným zdravím mali lepší prospech, menej vymeškaných hodín, vyššiu motiváciu, sebareguláciu a pozitívnejšie postoje ku škole ako adolescenti so zvýšeniu vulnerabilitou. Duševné zdravie preto vnímame ako dôležitý protektívny faktor ovplyvňujúci PYD (pozitívny vývin adolescentov) smerom k plnému rozvinutiu a percepcii sociálnej opory., čo je v súlade s viacerými výskumami (Suldo & Huebner, 2006).

V súvislosti s podporou od rovesníkov sme u stredoškôľakov zaznamenali významnú úlohu neprítomnosti psychopatológie, nakoľko respondenti s úplným mentálnym zdravím dosiahli štatisticky aj vecne významne vyššiu mieru podpory od spolužiakov a kamarátov ako respondenti symptomatickí ale spokojní (vysoký well-being a vysoké symptómy psychopatológie). Rizikovní žiaci stredných škôl (vysoká psychopatológia, nízky well-being) percipovali najnižšiu oporu od spolužiakov a kamarátov v porovnaní so všetkými ostatnými skupinami, pričom tieto rozdiely sa ukázali aj ako klinicky významné (veľký efekt size). Výsledky naznačujú, že žiaci s nízkym well-beingom a vysokou mierou psychopatologických symptómov sú obzvlášť rizikovou skupinou z hľadiska negatívnych vzťahov s rovesníkmi. Najväčší rozdiel sa pritom ukázal u stredoškôľakov v súvislosti s oporou od kamarátov. Tento výsledok, vzťahujúci sa najmä na žiakov stredných škôl, nie je prekvapivý, nakoľko v tomto období je sociálna opora získaná z dyadického priateľstva jednou z najdôležitejších zdrojov podpory a jej nedostatok je asociovaný s negatívnymi dôsledkami v akademickej aj psychologickej oblasti adjustácie žiakov (Kingery, Erdley, & Marshall, 2010; Lopez & DuBois, 2005).

V skupine žiakov základných škôl sa v súvislosti s oporou od rovesníkov ukázala ako problematická vulnerabilná skupina (nízka psychopatológia, nízky well-being), ktorí percipovali najnižšiu podporu od kamarátov a spolu s rizikovými adolescentami aj od spolužiakov. Výsledky sú alarmujúce a naznačujú, že aj napriek absencii internalizujúcich či externalizujúcich problémov, sú adolescenti, ktorí nie sú šťastní, neprispievajú optimálne a vnímajú nedostatočnú podporu od svojich rovesníkov.

Napriek tomu, že sociálna opora od rodičov bola výraznejšie asociovaná s well-beingom a naopak sociálna opora od rovesníkov s psychopatologickými symptómami, ani v jednom prípade nešlo o jediný faktor, ktorý diferencoval medzi skupinami. Zistené rozdiely boli vo všetkých prípadoch nielen štatisticky významné ale aj vecne významné, naznačujúce klinickú závažnosť rozdielov (najmä stredne veľké až veľké efekty rozdielov). Výsledky poukazujú, že pri výskume duševného zdravia adolescentov je nutné skúmať aj indikátory optimálneho prosperovania nielen psychopatologické symptómy, na ktoré výskum sa tradične zameriaval. Ako vhodný sa ukazuje duálny model, ktorý kombinuje oba prístupy, a tým umožňuje zachytiť všetkých žiakov, ktorí nemajú optimálne duševné zdravie (buď v dôsledku vyššieho výskytu problémov alebo nízkého well-beingu).

Naše zistenia potvrdili, že samotná absencia problémového správania alebo emočných ťažkostí u adolescentov nezaručuje optimálnu úroveň percipovanej sociálnej opory od významných druhých. Ako sme referovali v predchádzajúcich kapitolách, výsledky poukázali na dôležitosť zamerania sa na tzv. vulnerabilných adolescentov, ktorí vnímajú nedostatok opory od významných druhých, no väčšinou unikajú pozornosti výskumníkov aj učiteľov v triedach či školských psychologov.



Výsledky tiež ukázali, že existuje skupina žiakov, ktorá napriek zvýšeným problémom v adjustácii optimálne prosperuje a percipuje svoje vzťahy ako kvalitné, čo naznačuje, že well-being adolescentov môže pôsobiť ako protektívny faktor u žiakov s problémami v správaní.

## 5.5 Triedna klíma vo vzťahu k duševnému zdraviu

Klímu školskej triedy ako sociálno-psychologickú premennú charakterizuje vzájomné pôsobenie žiakov a ich interakcie s učiteľom v určitom prostredí. Klíma okrem iných činiteľov je úzko spätá so sociálnym a emočným rozvojom žiaka. Od sociálnych aspektov klímy – napr. komunikácie, interakcie medzi učiteľom a žiakom, medzi žiakmi navzájom, vzťahov v triede a emočných aspektov klímy – napr. emočného ladenia a prežívania situácií v triede žiakmi i učiteľom závisí to, ako sa bude žiak v triede cítiť. Pozitívna klíma v triede je vyjadrením spokojnosti žiaka v triede.

Viacerí autori, napr. Li a Lerner (2011), Barr (2016), Alridge a McChesney (2018) poukazujú na súvislosť medzi klímou školy a triedy a duševným zdravím adolescentov, vyjadrenou napr. subjektívnou spokojnosťou a pociťovaním úspechu. Papanidou et al. (2013) zdôrazňujú ako významné činitele zdravého emočného a sociálneho fungovania adolescentov väzbu ku škole a vzťahy s triednym učiteľom a rovesníkmi. Kvalitnejšie sociálne vzťahy v školskom prostredí súvisia v období adolescencie podľa Jose a Pryor (2010) s vyšším psychologickým well-beingom, akademickou kompetenciou (Tabbah et al., 2012), s kladným sebahodnotením (Pittman & Richmond, 2007), s nižším výskytom rizikového správania (Barnes et al., 2007) a rôznych internalizujúcich (Holl-Lande et al., 2007) a externalizujúcich problémov v správaní (Wang & Fredricks, 2014).

Cieľom realizovaného výskumu bolo analyzovať triednu klímu z pohľadu adolescentov a preskúmať jej vzťah k optimálnemu prosperovaniu adolescentov, konceptualizovaného prostredníctvom modelu EPOCH, a k duálnemu modelu duševného zdravia. Konkrétne cieľmi nášho výskumu boli:

1. Analyzovať súvislosti medzi jednotlivými oblasťami triednej klímy a dimenziami EPOCH na vzorke žiakov základných a stredných škôl.
2. Zistiť, či úroveň jednotlivých oblastí triednej klímy na začiatku prvého ročníka strednej školy (1. meranie) predikuje úroveň dimenzií optimálneho prosperovania EPOCH o 12 mesiacov neskôr – na začiatku druhého ročníka (2. meranie).
3. Preskúmať rozdiely medzi skupinami žiakov ZŠ a SŠ vytvoreného na základe duálneho modelu duševného zdravia v jednotlivých oblastiach triednej klímy.

### Vzorka

Vzorku, na ktorej bol realizovaný výskum, sme podrobne opísali v kapitole 5.1. Pre prehľadnosť uvádzame popis aj v tejto podkapitole.

Výskum sme realizovali na vzorke 146 žiakov základných škôl a 177 žiakov stredných škôl. Prvý súbor žiakov bol získaný zo štyroch základných škôl v Nitrianskom kraji, respondenti boli vo veku 13 – 16 rokov, s priemerným vekom 13,94 (SD = 0,70) roka. Zo súboru bolo 66 (45,2 %) chlapcov a 80 (54,8 %) dievčat. Zber dát prebiehal formou ceruzka-papier príležitostným výberom vo februári 2017 po získaní informovaného súhlasu od zákonných zástupcov respondentov.

Druhý súbor bol získaný z dvoch gymnázií v Nitre, vo veku 14 – 19 rokov, s priemerným vekom 15,63 roka (SD = 1,15). Zo súboru bolo 69 (39 %) chlapcov a 108 (61 %) dievčat. Zber dát prebiehal formou ceruzka-papier príležitostným výberom v októbri a novembri 2016 po získaní informovaného súhlasu od participantov (v prípade neploletých respondentov od zákonných zástupcov).

Zo súboru žiakov stredných škôl sa 94 respondentov zúčastnilo aj druhého merania o rok neskôr (v novembri 2017). Z pôvodnej vzorky ( $n = 177$ ) bolo oslovených len 139 prvákov, z ktorých 19 sa nezúčastnilo druhého testovania kvôli absencii a 11 nebolo možné spárovať s prvým testovaním. Priemerný vek respondentov bol 16,09 roka ( $SD = 0,47$ ), 40 (42,6 %) chlapcov a 54 (57,4 %) dievčat. Zber dát prebiehal rovnako formou ceruzka-papier.

### **Metodiky**

*Dotazník SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire, Goodman (1997), preklad Kučirková (2014).*

Dotazník meria psychické prispôsobenie detí a dospelujúcich v oblasti správania, emocionálneho prežívania a sociálnych vzťahov. Obsahuje 25 položiek rozdelených do 5 oblastí (emočné problémy, problémy so správaním, hyperaktivita a nepozornosť, problémy vo vzťahoch s vrstovníkmi a prosociálne správanie), ktoré boli hodnotené na 3-bodovej škále (0 = rozhodne nie, 2 = určite áno). Dotazník má viacero verzií (pre deti, rodičov, učiteľov), v našom výskume sme využili verziu pre učiteľov. Dotazníky pritom vyplňali triedni učitelia žiakov. Dotazník je možné vyhodnotiť ako hrubé skóre v piatich oblastiach (vypísané vyššie), skóre škál internalizujúce (emočné problémy + problémy vo vzťahoch s vrstovníkmi) a externalizujúce (problémy so správaním, hyperaktivita a nepozornosť) problémy alebo celkové skóre problémového správania. Pôvodní autori ako i autori svetových adaptácií potvrdili dobrú reliabilitu a validitu dotazníka. Koefficient Cronbachovej alfy pre celkové skóre problémov vo vzorke žiakov základných škôl dosiahol hodnotu 0,65 a vo vzorke žiakov stredných škôl 0,64.

*EPOCH (EPOCH measure of adolescent well being, Kern et al. (2016), preklad Šeboková, Uhláriková, & Halamová, in press).*

Dotazník meria 5 dimenzií optimálneho prosperovania: Zaujatie činnosťou (Engagement), Vytrvalosť (Perseverance), Optimizmus (Optimism) zapojenie do sociálnych vzťahov (Connectedness) a Šťastie (Happiness). Obsahuje 20 výrokov, 4 pre každý faktor, ktoré respondent hodnotí na 5 bodovej škále Likertovho typu 1= skoro nikdy/ vôbec nie ako ja- 5 = skôr vždy/úplne ako ja. Psychometrické vlastnosti originálnej verzie aj slovenského prekladu sme popísali v kapitole 2.4. Koefficient Cronbachovej alfy pre jednotlivé dimenzie vo vzorke žiakov ZŠ sa pohyboval medzi 0,68 – 0,79, vo vzorke žiakov stredných škôl 0,73 – 0,84.

*Dotazník CES (Trickett & Moss (1983), preklad Mareš, Lašek, & Miezgová, (1989)*

Je určený pre základné školy (8. – 9. ročník) a pre žiakov stredných škôl. Obsahuje 6 premenných premietnutých v 23 položkách: zaujatie žiaka školskou prácou, vzťahy medzi žiakmi v triede, učiteľova pomoc žiakom, orientácia žiakov na úlohy, poriadok a organizovanosť a jasnosť pravidiel. Respondent na ne odpovedá buď áno alebo nie, pričom má aktuálnu aj preferovanú formu. Vnútoraná konzistencia jednotlivých subškál aj celkovej klímy na vzorke žiakov ZŠ a SŠ je uvedená v tabuľke č. 46.

Vzhľadom na nízku vnútornú konzistenciu sme do ďalších analýz nezahrnuli dimenziu orientácia na úlohy u žiakov ZŠ a u žiakov SŠ dimenziu jasnosť pravidiel a použili sme aj celkové skóre pre triednu klímu.

Tabuľka 50 Vnútorná konzistencia dotazníka CES

dimenzia	Cronbachov koeficient alfa	
	ZŠ	SŠ
Zaujatie učením	,53	,73
Vzťahy medzi žiakmi	,42	,49
Učiteľova pomoc žiakom	,54	,65
Orientácia žiakov na úlohy	,29	,57
Poriadok a organizovanosť	,46	,45
Jasnosť pravidiel	,55	,38
Celková triedna klíma	,80	,77

### Štatistická analýza

Pred realizáciou samotných analýz bola overená univariačná normalita premenných vo vzorkách žiakov ZŠ a SŠ. Dimenzie triednej klímy splnili podmienky normálneho rozloženia, preto sme v nasledujúcich krokoch použili parametrické testy. Vzťah medzi triednou klímou a dimenziami EPOCH sme overovali pomocou Pearsonovej súčinovej korelácie a následne pomocou viacnásobnej regresnej analýzy (metóda ENTER). Sila korelačných vzťahov bola interpretovaná podľa kľúča:  $r \geq 0,5$  = vysoká,  $r \geq 0,3$  = stredná/mierna,  $r \geq 0,1$  = nízka,  $r \geq 0$  = zanedbateľná (Cohen, 1988). Rozdiely v triednej klíme medzi štyrmi skupinami v rámci duálneho modelu duševného zdravia sme analyzovali pomocou jednosmernej analýzy rozptylu ANOVA s použitím post hoc testu LSD. Pred analýzami sme overovali normalitu rozloženia skúmaných premenných v štyroch skupinách prostredníctvom koeficientov šikmosti a strmosti. Podmienky boli splnené a premenné vykazovali normálne rozloženie. Pre nerovnomerné rozloženie počtu respondentov v štyroch skupinách sme však použili okrem parametrických aj neparametrické testy (Kruskal-Waliov test). Avšak nakoľko sa výsledky v porovnaní s výsledkami testu ANOVA nelíšili, uvádzame len zistenia z parametrického testu. Vecná významnosť bola hodnotená na základe kritérií Cohena (1992):  $d = 0,2$  malý efekt rozdielu,  $d = 0,5$  stredný efekt rozdielu,  $d = 0,8$  veľký efekt rozdielu;  $\eta = 0 - 0,3$  malý efekt rozdielu,  $\eta = 0,3 - 0,5$  stredný efekt rozdielu,  $\eta = 0,5$  a viac.

### Výsledky

#### Vzťah triednej klímy s dimenziami EPOCH u žiakov ZŠ a SŠ

Výsledky korelačnej analýzy (tabuľka č. 51) poukázali na niekoľko štatisticky významných súvislostí medzi dimenziami triednej klímy a prvkami optimálneho prosperovania EPOCH u žiakov ZŠ aj SŠ. Viac významných súvislostí sme zaznamenali u žiakov SŠ.

Zaujatie činnosťou, optimizmus a šťastie boli u žiakov ZŠ slabo, pozitívne štatisticky významne asociované len s dimenziou vzťah medzi žiakmi ( $r = ,18 - r = ,30$ ), vytrvalosť bola rovnako (slabo, pozitívne, štatisticky významne) korelovaná s dimenziami zaujatie učením, orientácia na úlohy a celková triedna klíma ( $r = ,20 - r = ,23$ ) a napokon zapojenie v sociálnych vzťahoch bolo slabo až stredne silne korelované s dimenziami vzťahy medzi žiakmi, učiteľova pomoc a celková klíma ( $r = ,27 - , r = ,31$ ).

Zaujatie činnosťou bolo u žiakov SŠ slabo až stredne silne korelované s dimenziami zaujatie učením, vzťahy medzi žiakmi, orientácia na úlohy a celkovou triednou klímou ( $r = ,15 - r = ,30$ ). Podobne vytrvalosť bola slabo až stredne silne asociovaná s dimenziami zaujatie učením, orientácia na úlohy, poriadok a organizovanosť a celková triedna klíma ( $r = ,24 - , r = ,35$ ). Optimizmus bol vo významnom slabom vzťahu len s dimenziou

učiteľova pomoc ( $r = ,17$ ), zapojenie do sociálnych vzťahov s dimenziami zaujatie učením, vzťahy medzi žiakmi a celková triedna klíma. Šťastie nebolo o u žiakov SŠ asociované so žiadnou z dimenzií triednej klímy.

Tabuľka 51 Korelácia dimenzií EPOCH a faktorov triednej klímy u žiakov ZŠ a SŠ

	Zaujatie		Vytrvalosť		Optimizmus		Zapojenie		Šťastie	
	ZŠ	SŠ	ZŠ	SŠ	ZŠ	SŠ	ZŠ	SŠ	ZŠ	SŠ
<b>Zaujatie učením</b>	,04	<b>,33**</b>	<b>,20*</b>	<b>,34**</b>	,00	,06	,07	<b>,18*</b>	,01	,09
<b>Vzťahy medzi žiakmi</b>	<b>,18*</b>	<b>,15*</b>	,09	,10	<b>,22**</b>	,09	<b>,31**</b>	<b>,15*</b>	<b>,30**</b>	,14
<b>Učiteľova pomoc</b>	,08	,13	,09	,14	,06	<b>,17*</b>	<b>,27**</b>	,02	,09	,01
<b>Orientácia na úlohy</b>	-	<b>,25**</b>	-	<b>,30**</b>	-	,14	-	,11	-	,03
<b>Poriadok a organizovanosť</b>	,12	,14	,09	<b>,24**</b>	-,01	,01	,06	,09	,10	-,00
<b>Jasnosť pravidiel</b>	,06	-	,15	-	-,02	-	,20	-	,06	-
<b>Triedna klíma</b>	,16	<b>,30**</b>	<b>,23**</b>	<b>,35**</b>	,09	,15	<b>,27**</b>	<b>,19*</b>	,14	,09

\* $p < ,05$ , \*\* $p < ,01$

#### Predikcia dimenzií EPOCH po 1 roku

V rámci longitudinálneho dizajnu nášho výskumu sme sa zamerali aj na analyzovanie predikcie optimálneho prosperovania v čase. Prostredníctvom regresnej analýzy sme zisťovali, či úroveň triednej klímy na začiatku prvého ročníka (1. meranie) predikuje úroveň dimenzií optimálneho prosperovania EPOCH o 12 mesiacov neskôr – na začiatku druhého ročníka (2. meranie).

Pred regresnou analýzou sme testovali splnenie jednotlivých predpokladov na jej realizáciu. Vzhľadom na nízku vnútornú konzistenciu jednotlivých dimenzií triednej klímy sme v regresnej analýze použili len celkové skóre triednej klímy. Pomocou krabicového grafu sme skúmali prítomnosť odľahlých hodnôt. Neboli identifikované žiadne odľahlé hodnoty. Univariačná normalita bola preskúmaná už pri predchádzajúcich analýzach. Podmienky normality, linearity a homoskedasticity sme analyzovali pomocou analýzy grafického zobrazenia rezíduí (scatterplot). Všetky podmienky boli splnené. Veľkosť vzorky spĺňala odporúčané kritériá pre realizáciu regresnej analýzy ( $n = 50 + 8m$ ).

Testovaných bolo päť regresných modelov, v ktorých nezávislou premennou bola triedna klíma z prvého merania a závislou premennou vždy jedna dimenzia EPOCH z druhého merania. Triedna klíma na začiatku 1. ročníka bola významným, slabým, pozitívnym prediktorom zaujatia, vytrvalosti a zapojenia v sociálnych vzťahoch na začiatku 2. ročníka ( $\beta = ,24 - \beta = ,25$ ) a vysvetľovala 5,6 až 6,2 % variácie.

Výsledky regresnej analýzy uvádzame v tabuľkách č. 52 a 53.

Tabuľka 52 Predikcia dimenzií EPOCH zaujatie, vytrvalosť a optimizmus (2. meranie) triednou klímou (1. meranie)

prediktory	Zaujatie 2, n = 88			Vytrvalosť 2, n = 89			Optimizmus 2, n = 89		
	B	SE	B	B	SE	β	B	SE	β
Triedna klíma	0,11	0,05	,24*	0,12	0,05	,25*	-0,11	0,06	,19
Regresný model	R <sup>2</sup> = 5,6 %, F <sub>(1,86)</sub> = 5,10, p = ,026			R <sup>2</sup> = 6,4 %, F <sub>(1,87)</sub> = 5,91, p = ,017			R <sup>2</sup> = 3,4 %, F <sub>(1,87)</sub> = 3,11, p = ,082		

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

Tabuľka 53 Predikcia dimenzií EPOCH zapojenie a šťastie (2. meranie) triednou klímou (1. meranie)

prediktory	Zapojenie 2, n = 89			Šťastie 2, n = 89		
	B	SE	β	B	SE	β
Triedna klíma	0,10	0,04	,25*	0,11	0,06	,20
Regresný model	R <sup>2</sup> = 6,2 %, F <sub>(1,87)</sub> = 5,77, p = ,018			R <sup>2</sup> = 4,1 %, F <sub>(1,87)</sub> = 3,69, p = ,058		

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

### Rozdiely v triednej klíme v rámci duálneho modelu duševného zdravia

Následne sme zisťovali rozdiely medzi štyrmi skupinami respondentov vytvorených na základe duálneho modelu duševného zdravia v jednotlivých oblastiach triednej klímy a celkovej triednej klíme. U žiakov ZŠ výsledky poukázali na štatisticky významné rozdiely medzi kategóriami duševného zdravia v dimenziách zaujatie učením, vzťahy medzi žiakmi a v celkovej triednej klíme (p < 0,05). Z hľadiska vecnej významnosti boli však tieto rozdiely malé.

Priemerné hodnoty a štandardné odchýlky spolu s výsledkami testu ANOVA vo vzorke žiakov ZŠ sú uvedené v tabuľke č. 54.

Výsledky post hoc testu (tabuľka č. 55) ukázali významné rozdiely v dimenzii zaujatie učením len medzi skupinou rizikových žiakov so skupinami s úplným duševným zdravím, vulnerabilnou a symptomatickou ale spokojnou skupinou. Rizikovní žiaci skórovali vyššie ako ostatné skupiny. Tieto rozdiely boli z hľadiska vecnej významnosti veľké.

Vzťahy medzi žiakmi percipovali ako najmenej kvalitné vulnerabilní žiaci v porovnaní so žiakmi s úplným duševným zdravím a symptomatickými ale spokojnými žiakmi. Vecná významnosť hovorila o stredne veľkej vecnej významnosti. Z hľadiska vecnej významnosti boli rozdiely aj medzi rizikovými žiakmi v porovnaní so skupinou s úplným duševným zdravím a symptomatickou skupinou. Rizikovní žiaci percipovali vzťahy medzi žiakmi v triede ako menej kvalitné. Medzi ostatnými skupinami sa rozdiely nepreukázali.

Tabuľka 54 Rozdiely v triednej klíme medzi skupinami podľa duálneho modelu duševného zdravia u žiakov ZŠ

		<b>n</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>F</b>	<b>df</b>	<b>sig</b>	<b>η</b>
<b>Zaujatie učením</b>	Úplne duševné zdravie	87	6,18	2,04				
	Vulnerabilní	23	6,04	2,29	3,30	3,129	<b>,022</b>	,27
	Symptomatickí a spokojní	16	6,00	1,93				
	Rizikovní	7	8,71	2,98				
<b>Vzťahy medzi žiakmi</b>	Úplne duševné zdravie	87	7,70	1,40				
	Vulnerabilní	23	6,83	1,77	3,07	3,129	<b>,030</b>	,26
	Symptomatickí a spokojní	16	7,88	1,41				
	Rizikovní	7	6,71	1,80				
<b>Učiteľova pomoc</b>	Úplne duševné zdravie	87	8,97	2,42				
	Vulnerabilní	23	8,09	2,39	0,94	3,129	,423	,15
	Symptomatickí a spokojní	16	9,00	2,10				
	Rizikovní	7	9,29	2,75				
<b>Poriadok a organizovanosť</b>	Úplne duševné zdravie	87	7,18	2,50				
	Vulnerabilní	23	6,57	1,73	1,02	3,129	,388	,15
	Symptomatickí a spokojní	16	6,81	2,29				
	Rizikovní	7	8,00	1,73				
<b>Jasnosť pravidiel</b>	Úplne duševné zdravie	87	9,84	2,22				
	Vulnerabilní	23	9,39	2,43	1,66	3,129	,178	,19
	Symptomatickí a spokojní	16	10,13	1,76				
	Rizikovní	7	11,43	0,98				
<b>Triedna klíma</b>	Úplne duševné zdravie	87	46,34	7,16				
	Vulnerabilní	23	43,17	6,54	2,84	3,129	<b>,040</b>	,25
	Symptomatickí a spokojní	16	46,44	7,15				
	Rizikovní	7	52,14	7,08				

Tabuľka 55 Výsledky post hoc testu: porovnanie štyroch skupín v triednej klíme žiakov ZŠ

			Mdif	sig	Cohen d
<b>Zaujatie učení</b>	Úplné duš. zdravie	Vulnerabilní	0,14	,779	0,06
		Sympt. a spokojní	0,18	,751	0,09
		Rizikovní	-2,53	<b>,003</b>	<b>0,99</b>
	Vulnerabilní	Sympt. a spokojní	0,04	,950	0,02
		Rizikovní	-2,67	<b>,004</b>	<b>1,00</b>
		Sympt. a spokojní	Rizikovní	-2,71	<b>,006</b>
<b>Vzťahy medzi žiakmi</b>	Úplné duš. zdravie	Vulnerabilní	0,88	<b>,014</b>	<b>0,55</b>
		Sympt. a spokojní	-0,17	,669	0,13
		Rizikovní	0,99	,094	<b>0,61</b>
	Vulnerabilní	Sympt. a spokojní	-1,05	<b>,033</b>	<b>0,66</b>
		Rizikovní	0,11	,862	0,07
		Sympt. a spokojní	Rizikovní	1,16	,088
<b>4riedna klíma</b>	Úplné duš. zdravie	Vulnerabilní	3,17	,068	0,46
		Sympt. a spokojní	-0,09	,963	0,01
		Rizikovní	-5,80	<b>,047</b>	<b>0,81</b>
	Vulnerabilní	Sympt. a spokojní	-3,26	,174	0,48
		Rizikovní	-8,97	<b>,005</b>	<b>1,32</b>
		Sympt. a spokojní	Rizikovní	-5,71	,089

Celkovú triednu klímu vnímali ako najkvalitnejšiu rizikovní žiaci v porovnaní so žiakmi s úplným duševným zdravím, vulnerabilnými žiakmi a z hľadiska vecnej významnosti aj v porovnaní so symptomatickými ale spokojnými respondentmi. Medzi ostatnými skupinami sme významné rozdiely nezaznamenali.

U stredoškóľakov sa nepreukázali štatisticky významné rozdiely medzi kategóriami duševného zdravia ani v jednej z dimenzií triednej klímy rovnako ako v celkovej triednej klíme. Aj z hľadiska vecnej významnosti boli tieto rozdiely malé. Priemerné hodnoty a štandardné odchýlky spolu s výsledkami testu ANOVA vo vzorke žiakov SŠ sú uvedené v tabuľke č. 56.



Tabuľka 56 Rozdiely v triednej klíme medzi skupinami podľa duálneho modelu duševného zdravia u žiakov SŠ

		n	M	SD	F	df	sig	η
<b>Zaujatie učením</b>	Úplne duševné zdravie	91	9,05	2,22				
	Vulnerabilní	15	7,53	2,80	2,56	3,122	,058	,24
	Symptomatickí a spokojní	13	8,08	1,98				
	Rizikovní	7	8,00	2,65				
<b>Vzťahy medzi žiakmi</b>	Úplne duševné zdravie	91	7,93	1,34				
	Vulnerabilní	15	7,53	1,30	2,57	3,122	,057	,24
	Symptomatickí a spokojní	13	8,54	0,78				
	Rizikovní	7	6,86	2,73				
<b>Učiteľova pomoc</b>	Úplne duševné zdravie	91	9,27	2,65				
	Vulnerabilní	15	8,53	2,33	0,95	3,122	,419	,15
	Symptomatickí a spokojní	13	8,46	2,47				
	Rizikovní	7	8,14	2,12				
<b>Orientácia na úlohy</b>	Úplne duševné zdravie	91	8,42	2,23				
	Vulnerabilní	15	7,20	2,48	1,36	3,122	,258	,18
	Symptomatickí a spokojní	13	8,54	2,50				
	Rizikovní	7	8,00	1,00				
<b>Poriadok a organizovanosť</b>	Úplne duševné zdravie	91	8,95	2,01				
	Vulnerabilní	15	9,00	2,24	0,26	3,122	,852	,08
	Symptomatickí a spokojní	13	9,46	1,90				
	Rizikovní	7	9,14	1,46				
<b>Triedna klíma</b>	Úplne duševné zdravie	91	54,92	7,65				
	Vulnerabilní	15	50,67	6,86	2,11	3,122	,102	,22
	Symptomatickí a spokojní	13	54,54	5,44				
	Rizikovní	7	50,29	6,90				

## Diskusia

V oblasti vzťahov medzi klímou školskej triedy a dimenziami modelu EPOCH sme zistili viacero významných súvislostí, ktorých sa viacej preukázalo u žiakov strednej než základnej školy. Zaznamenali sme pozitívny vzťah medzi celkovou klímou triedy a vytrvalosťou a zapojením v sociálnych vzťahoch u žiakov základných škôl. Celková klíma triedy u žiakov stredných škôl pozitívne súvisí rovnako ako u žiakov základných škôl so zapojením sa do sociálnych vzťahov a vytrvalosťou, ale aj so zaujatím činnosťou. Výsledky naznačujú, že najmä vytrvalosť a zapojenie sa do sociálnych vzťahov súvisia s pozitívnou klímou triedy. Naše výsledky korešpondujú s výsledkami viacerých empirických výskumov, ktoré poukazujú napr. na súvis medzi kvalitnejšími sociálnymi vzťahmi v školskom prostredí v období adolescence a vyšším psychologickým well-beingom (Jose & Pryor,

2010) i akademickou kompetenciou (Tabbah et al., 2012). Dôležitosť dobrých a podnecujúcich vzťahov a otvorenej komunikácie v triede, ktoré prispievajú k rozvoju pozitívnych osobnostných vlastností, zručností, schopností a školskému well-beingu, zdôrazňuje Gajdošová (2017) v rámci potreby zlepšovania kvality dnešnej školy.

Triedna klíma sa v rámci longitudinálneho sledovania zároveň ukázala na začiatku prvého ročníka strednej školy ako významný, hoci slabší prediktor vytrvalosti a zapojenia v sociálnych vzťahoch a zaujatia na začiatku druhého ročníka. Z hľadiska nami vytvoreného duálneho modelu duševného zdravia v celkovej klíme triedy a jej sledovaných oblastiach u žiakov základných škôl sme zistili vyššie zaujatie učením v skupine rizikových jednotlivcov (ide o adolescentov s vysokými hodnotami psychopatológie a nízkou mierou well-beingu) v porovnaní so skupinami s úplným duševným zdravím, vulnerabilnou a symptomatickou, ale spokojnou skupinou. Vzťahovú rovinu v triede vnímali najmenej pozitívne vulnerabilní a rizikovní žiaci.

Skupina rizikových žiakov vnímala aj celkovú klímu v triede ako najkvalitnejšiu. Snaha k porozumeniu tohto pomerne prekvapivého výsledku vedie na jednej strane k požiadavke pracovať so žiakmi individuálne, vychádzajúc z poznania ich individualít a jedinečnosti. Na druhej strane naznačujú výsledky možnosť pracovať aj s rizikovou skupinou žiakov individuálnym prístupom, s dôrazom na podporu ich motivácie k učeniu. Poznáme viacero ciest a spôsobov, ako posilniť a podporiť motiváciu k učeniu. Ide najmä o vytvorenie vhodných podmienok k učeniu, kladenie primeraných požiadaviek na žiaka zo strany učiteľa ale aj rodičov, zmyslupnosť a praktické využitie učiva, vzbudenie záujmu a zvedavosti o rôzne oblasti poznania, pozitívne posilňovanie zo strany učiteľa, žiakov aj rodičov. Vzhľadom na výsledky smerujú naše úvahy aj k otázke aplikácie metodiky (meracieho nástroja) pre meranie klímy, pretože jeho reliabilita sa ukázala ako pomerne nízka.

Môžeme usudzovať, že prežívanie subjektívnej spokojnosti, v našich výsledkoch zachytené v prostredí školskej triedy najmä prostredníctvom zaujatia a motivácie k učeniu, aj popri zachytení symptómov duševných problémov môže predstavovať jeden z dôležitých faktorov pri podporovaní a posilňovaní duševného zdravia adolescentov. Podľa Gajdošovej (2017) skúsenosti zažité počas školy môžu byť u adolescentov dôležitým prediktorom cítiť sa v živote dobre a prežívať život pozitívne.

## 5.6 Prediktory optimálneho prosperovania – zhrnutie

Na optimálnom prosperovaní dospelievajúcich sa podieľa veľké množstvo faktorov, tak osobnostných a kognitívnych ako aj sociálnych premenných. Význam týchto faktorov potvrdili viaceré štúdie (Blatný & Šolcová, 2016; Rodriguez-Fernandez et al., 2016) aj naše zistenia, prezentované v predchádzajúcich podkapitolách.

Menej výskumov sa však zameralo na simultánne skúmanie individuálnych a sociálnych faktorov s cieľom zistiť, ktorá oblasť premenných sa pre optimálne fungovanie dospelievajúcich ukazuje ako kľúčová. Niekoľko štúdií však porovnávalo relatívnu dôležitosť individuálnych a sociálnych faktorov. Siedlecki et al. (2014) poukázali na významnejšiu rolu sociálnych faktorov v porovnaní s osobnostnými premennými pri predikcii well-beingu adolescentov. Rodriguez-Fernandez et al. (2016) zistili, že efekt sociálnej opory od významných druhých je mediovaný self konceptom dospelievajúcich.

Niektorí výskumníci sa zamerali aj na výskum longitudinálnych súvislostí. Olsson, McGee, Nada-Raja a Williams (2013) potvrdili silný pozitívny vplyv kvalitných sociálnych vzťahov v období dospievania na úroveň well-beingu v dospelosti. Podobne Lu (1999) zistila, že žiadny zo skúmaných osobnostných faktorov nepredikoval neskoršiu úroveň šťastia adolescentov. Najdôležitejším faktorom bola sociálna opora.

Hoci je vzťah medzi sociálnymi a osobnostnými faktormi a well-beingom dobre dokumentovaný, len malé množstvo výskumov sa zameriava na ich simultánne skúmanie, je zväčša orientovaný na dospelú populáciu a konceptualizuje well-being ako unitárny konštrukt. Z tohto dôvodu sme sa rozhodli skúmať individuálne (oblasti sebaopimania) a sociálne (sociálna opora, školská príнадležitosť a triedna klíma) faktory simultánne, s cieľom zistiť ich jedinečný príspevok k jednotlivým indikátorom prosperovania v rámci modelu EPOCH (zaujatie činnosťou, vytrvalosť, optimizmus, zapojenie do vzťahov, šťastie) na vzorke žiakov základných a stredných škôl. Tieto súvislosti sme skúmali tak crossekčne a u stredoškôľakov aj prospektívne (o rok neskôr). Do analýz sme pritom zahrnuli len tie osobnostné a sociálne premenné, ktoré sa v predchádzajúcich analýzách (prezentovaných v kapitolách 5.2, 5.3 a 5.4) ukázali ako významné prediktory optimálneho fungovania adolescentov.

### Vzorka

Výskumná vzorka je bližšie opísaná v podkapitole 5.1. Pre prehľadnosť uvádzame popis vzorky aj v tejto podkapitole.

Výskum sme realizovali na vzorke 146 žiakov základných škôl a 177 žiakov stredných škôl. Prvý súbor žiakov bol získaný zo štyroch základných škôl v Nitrianskom kraji, respondenti boli vo veku 13 – 16 rokov, s priemerným vekom 13,94 (SD = 0,70) roka. Zo súboru bolo 66 (45,2 %) chlapcov a 80 (54,8 %) dievčat. Zber dát prebiehal formou ceruzka-papier príležitostným výberom vo februári 2017 po získaní informovaného súhlasu od zákonných zástupcov respondentov.

Druhý súbor bol získaný z dvoch gymnázií v Nitre, vo veku 14 – 19 rokov, s priemerným vekom 15,63 roka (SD = 1,15). Zo súboru bolo 69 (39 %) chlapcov a 108 (61 %) dievčat. Zber dát prebiehal formou ceruzka-papier príležitostným výberom v októbri a novembri 2016 po získaní informovaného súhlasu od participantov (v prípade neplnoletých respondentov od zákonných zástupcov).

Zo súboru žiakov stredných škôl sa 94 respondentov zúčastnilo aj druhého merania o rok neskôr (v novembri 2017). Z pôvodnej vzorky ( $n = 177$ ) bolo oslovených len 139 prvákov, z ktorých 19 sa nezúčastnilo druhého testovania kvôli absencii a 11 nebolo možné spárovať s prvým testovaním. Priemerný vek respondentov bol 16,09 roka ( $SD = 0,47$ ), 40 (42,6 %) chlapcov a 54 (57,4 %) dievčat. Zber dát prebiehal rovnako formou ceruzka – papier.

### Metodiky

*EPOCH (EPOCH measure of adolescent well being, Kern et al. (2016), preklad Šeboková, Uhláriková, & Halamová, in press).*

Dotazník meria 5 dimenzií optimálneho prosperovania: Zaujatie činnosťou (Engagement), Vytrvalosť (Perseverance), Optimizmus (Optimism) zapojenie do sociálnych vzťahov (Connectedness) a Šťastie (Happiness). Obsahuje 20 výrokov, 4 pre každý faktor, ktoré respondent hodnotí na 5 bodovej škále Likertovho typu 1 = skoro nikdy/ vôbec nie ako ja- 5 = skôr vždy/úplne ako ja. Psychometrické vlastnosti originálnej verzie aj slovenského prekladu sme popísali v kapitole 2.4. Koeficient Cronbachovej alfy pre jednotlivé dimenzie vo vzorke žiakov ZŠ sa pohyboval medzi 0,68 – 0,79, vo vzorke žiakov stredných škôl 0,73 – 0,84.

*Self-perception profile for adolescents (SPPA, Harter, (2012), preklad detskej verzie Babinčák Mikulášková, & Kovalčíková (2012)).*

Dotazník meria vnímanú globálnu sebaúctu a vnímané kompetencie v 8 oblastiach (školská kompetencia, sociálna kompetencia, atletická kompetencia, fyzický vzhľad, romantické vzťahy, problémy v správaní, pracovná kompetencia, blízke priateľstvá). Každá dimenzia obsahuje 5 otázok, formulovaných prostredníctvom dvoch alternatívnych tvrdení. Adolescent sa v prvom kroku rozhoduje, ktoré tvrdenie preňho viac platí a následne označí, či je vybraný výrok čiastočne pravdivý alebo úplne pravdivý. Slovenská verzia škály je validná a reliabilná (Babinčák et al., 2012). Vnútoraná konzistencia dotazníka v predkladanom výskume bola pre jednotlivé subškály nasledovná: Školská kompetencia: ZŠ  $\alpha = 0,65$ , SŠ  $\alpha = 0,66$ ; sociálna kompetencia: ZŠ  $\alpha = 0,52$ , SŠ  $\alpha = 0,81$ ; atletická kompetencia: ZŠ  $\alpha = 0,66$ , SŠ  $\alpha = 0,86$ , fyzický vzhľad: ZŠ  $\alpha = 0,74$ , SŠ  $\alpha = 0,86$ ; romantické vzťahy: ZŠ  $\alpha = 0,14$ , SŠ  $\alpha = 0,67$ ; problémy v správaní: ZŠ  $\alpha = 0,54$ , SŠ  $\alpha = 0,74$ , blízke priateľstvá: ZŠ  $\alpha = 0,46$ , SŠ  $\alpha = 0,79$ ; globálna sebaúcta: ZŠ  $\alpha = 0,60$ , SŠ  $\alpha = 0,81$ . Vzhľadom na nízku vnútornú konzistenciu škály romantických vzťahov vo vzorke žiakov ZŠ sme ju do nasledujúcich analýz nezahrnuli. Rovnako vzhľadom k tomu, že naši respondenti nemali skúsenosť s brigádnickou činnosťou, do výskumu sme nezahrnuli pracovnú kompetenciu.

*Dotazník PISA (OECD, 2013)*

Dotazník je súčasťou medzinárodného testovania študentov PISA (2013), vytvoreného krajinami OECD. Pozostáva zo 6 položiek týkajúcich sa prináležitosti ku škole, ktoré opisujú študentove osobné pocity o akceptovaní zo strany rovesníkov ako aj o to, či sa cítia alebo necítia byť v škole osamotení či outsiderom (Např. “Moja škola je miestom, kde..... cítim, že patrí, kde ľahko nachádzam kamarátov, sa cítim divne ako by som tam nepatrila, sa cítim osamelý, sa cítim outsider, ma moji spolužiaci majú radi”). Študenti sú požiadaní, aby vyjadrili ako sa cítia pri každej položke na 4 bodovej stupnici od úplne súhlasím po vôbec nesúhlasím. Druhou časťou dotazníka je prináležnosť k učiteľovi, ktorá je tvorená 5 položkami (např.: “žiaci dobre vychádzajú s väčšinou učiteľov, väčšina z mojich učiteľov naozaj počúva, čo chcem povedať”,..) Respondenti rovnako

odpovedajú na 4 bodovej škále od úplne súhlasím po vôbec nesúhlasím. Dotazník spĺňa požiadavky na reliabilitu, validitu aj croskultúrne použitie. U žiakov ZŠ dosahoval Cronbachov koeficient hodnoty 0,79 resp. 0,78, u žiakov SŠ 0,82 resp. 0,76.

*Dotazník sociálnej opory pre deti a dospievajúcich (CASS, Malecki, Demaray, & Elliott (2000), preklad a úprava Komárek, Ondřejová, & Mareš, (2002).*

Dotazník meria vnímanú sociálnu oporu detí a adolescentov od rodičov, učiteľov, kamarátov, spolužiakov a ľudí v škole. Pozostáva zo 60 položiek hodnotených v dvoch dimenziách: frekvencia výskytu podpory (6 bodová Likertova škála 1 = nikdy, 6 = vždy) a vnímaná dôležitosť (3 bodová Likertova škála 1 = nedôležité, 3 = veľmi dôležité). V predkladanom výskume sme použili len dimenziu frekvencie výskytu podpory. Pôvodní autori potvrdili dobrú reliabilitu (Cronbachova alfa rodičia: 0,89, učitelia: 0,92, spolužiaci: 0,94, kamaráti: 0,94; test-retest  $r = 0,78$ ). Vo vzorke žiakov ZŠ dosiahol koeficient Cronbachovej alfy pre jednotlivé škály hodnoty v súbore 1  $\alpha = 0,91 - 0,93$  a vo vzorke žiakov SŠ  $\alpha = 0,87 - 0,91$ .

*Dotazník CES (Trickett, & Moss (1983), preklad Mareš, Lašek, & Miezgová (1989)*

Je určený pre základné školy (8.-9. ročník) a pre žiakov stredných škôl. Obsahuje 6 premenných premietnutých v 23 položkách: zaujatie žiaka školskou prácou, vzťahy medzi žiakmi v triede, učiteľova pomoc žiakom, orientácia žiakov na úlohy, poriadok a organizovanosť a jasnosť pravidiel. Respondent na ne odpovedá buď áno alebo nie, pričom má aktuálnu aj preferovanú formu. Vnútoraná konzistencia celkovej klímy na vzorke žiakov ZŠ a SŠ je 0,80 resp. 0,77.

### **Štatistická analýza**

V tejto podkapitole uvádzame výsledky sekundárnej analýzy dát. Na simultánne skúmanie prediktorov prosperovania žiakov sme použili viacnásobnú hierarchickú regresnú analýzu v štyroch krokoch, s cieľom zistiť percento vysvetlenej variancie každou skupinu prediktorov zvlášť. V prvom kroku boli vložené osobnostné faktory, v druhom kroku sociálna opora, v treťom kroku prináležitosť a v štvrtom kroku triedna klíma ako nezávislé premenné. Do regresného modelu sme vložili len tie premenné, ktoré sa v predchádzajúcich analýzách ukázali ako významné prediktory jednotlivých indikátorov prosperovania. Preto má každý regresný model špecifickú skladbu prediktorov pre každú závislú premennú. Regresné analýzy sme počítali zvlášť vo vzorke žiakov ZŠ a SŠ. Pri prospektívnej predikcii boli pre nezávislé premenné použité hodnoty namerané na začiatku 1. ročníka (1. meranie), pre závislú premennú hodnoty na začiatku druhého ročníka (2. meranie). Celkovo sme testovali 15 regresných modelov. Podmienky pre realizáciu regresnej analýzy, referované v predchádzajúcich podkapitolách, boli splnené.

### **Výsledky**

#### **Žiaci základných škôl.**

Výsledky analýz ukázali, že zaujatie činnosťou u žiakov ZŠ je v najväčšej miere vysvetlené sociálnou oporou (10,2 %) a následne osobnostnými faktormi (7,1 %). Najsilnejším prediktorom bola sociálna opora od spolužiakov. Po pridaní sociálnych faktorov do regresného modelu sila osobnostných premenných (sebahodnotenia) výrazne poklesla. Vytrvalosť u žiakov ZŠ bola z 15,7 % vysvetlená sociálnou oporou (od rodiča) a z 10,4 % osobnostnými faktormi (úrovňou školských kompetencií a neprítomnosťou problémového

správania). Najsilnejším prediktorom bola sociálna opora od rodičov. Sociálna opora od rodičov a spolužiakov vysvetľovali 15,5 % variácie optimizmu. Osobnostné faktory (globálne sebahodnotenie) vysvetľovali 7,4 % variácie optimizmu, pričom z testovaných premenných bolo v najsilnejšom vzťahu s optimizmom opora od rodičov.

Tabuľka 57 Predikcia dimenzií EPOCH osobnostnými a sociálnymi faktormi u žiakov ZŠ

prediktor	Zaujatie		Vytrvalosť		Optimizmus		Zapojenie		Šťastie	
	B	β	B	β	B	β	B	β	B	β
<b>Glob. self</b>	<b>,28</b>	<b>,27**</b>	-	-	<b>,28</b>	<b>,27**</b>	-	-	<b>,33</b>	<b>,28**</b>
<b>Šk. komp</b>	-	-	,27	<b>,23**</b>	-	-	-	-	-	-
<b>Prob. správ</b>	-	-	,21	<b>,17*</b>	-	-	-	-	-	-
<b>Blízke priateľ</b>	-	-	-	-	-	-	,30	<b>,25**</b>	-	-
<b>ΔR<sup>2</sup></b>	7,1 %		10,4 %		7,4 %		6,3 %		7,8 %	
Glob. self	<b>,21</b>	<b>,20*</b>	-	-	,16	<b>,15*</b>	-	-	<b>,17</b>	<b>,15*</b>
Šk. komp	-	-	,27	<b>,22**</b>	-	-	-	-	-	-
Prob. správ	-	-	,09	,07	-	-	-	-	-	-
Blízke priateľ	-	-	-	-	-	-	,13	,11	-	-
<b>SO rodič</b>	-	-	<b>,13</b>	<b>,41***</b>	,07	<b>,26**</b>	-	-	<b>,06</b>	<b>,19*</b>
<b>SO spolužiaci</b>	<b>,08</b>	<b>,33***</b>	-	-	,05	<b>,22**</b>	-	-	<b>,10</b>	<b>,37***</b>
<b>SO kamaráti</b>	-	-	-	-	-	-	<b>,13</b>	<b>,53***</b>	-	-
<b>Δ R<sup>2</sup></b>	10,2 %		15,7 %		15,5 %		26,3 %		22,4 %	
Glob. self	<b>,19</b>	<b>,18*</b>	-	-	,13	,13	-	-	,10	,09
Šk. komp	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Prob. správ	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Blízke priateľ	-	-	-	-	-	-	,12	,10	-	-
SO rodič	-	-	-	-	<b>,07</b>	<b>,24**</b>	-	-	<b>,05</b>	<b>,16*</b>
SO spolužiaci	<b>,07</b>	<b>,29**</b>	-	-	,04	,15	-	-	<b>,06</b>	<b>,23*</b>
SO kamaráti	-	-	-	-	-	-	<b>,12</b>	<b>,49***</b>	-	-
<b>Prin. ku škole</b>	,08	,08	-	-	,15	,15	<b>,24</b>	<b>,23**</b>	<b>,35</b>	<b>,32***</b>
<b>Δ R<sup>2</sup></b>	0,5 %				1,5 %		5 %		6,5 %	
Glob. self	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Šk. komp	-	-	<b>,28</b>	<b>,24**</b>	-	-	-	-	-	-
Prob. správ	-	-	,08	,07	-	-	-	-	-	-
Blízke priateľ	-	-	-	-	-	-	,12	,10	-	-
SO rodič	-	-	<b>,12</b>	<b>,37***</b>	-	-	-	-	-	-
SO spolužiaci	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
SO kamaráti	-	-	-	-	-	-	<b>,11</b>	<b>,47**</b>	-	-
Prin. ku škole	-	-	-	-	-	-	<b>,22</b>	<b>,21**</b>	-	-
<b>Tr. klíma</b>	-	-	,06	,13	-	-	,05	,11	-	-
<b>Δ R<sup>2</sup></b>			1,4 %				1,2 %			
<b>Regresný model</b>	R <sup>2</sup> = 17,8 %, F(3,142)=10,22, p = < ,001		R <sup>2</sup> = 27,5 %, F(4,141)=13,347, p = < ,001		R <sup>2</sup> = 24,4 %, F(4,141)=11,40, p = < ,001		R <sup>2</sup> = 38,9 %, F(4,141)=22,40, p = < ,001		R <sup>2</sup> = 36,7 %, F(4,141)=20,239, p = < ,001	

\*p < ,05, \*\*p < ,01; \*\*\*p < ,001

Zapojenie v sociálnych vzťahoch bolo vysvetlené z 26,3 % sociálnou oporou (od kamarátov), 6,3 % kompetenciami vo vytváraní blízkych priateľstiev a z 5 % prináležitosťou k škole. Najsilnejším prediktorom bola sociálna opora od kamarátov, po jej pridaní zostali osobnostné kompetencie nevýznamným prediktorom. Napokon šťastie bolo z 22,4 % vysvetlené sociálnou oporou (od rodičov a spolužiakov), z 7,8 % osobnostnými faktormi (globálnym sebahodnotením) a z 6,5 % prináležitosťou k škole. Najsilnejším prediktorom bola prináležitosť k škole. Po jej pridaní do regresného modelu osobnostné faktory a sociálna opora zostali nevýznamnými alebo slabšími prediktormi. Výsledky regresných analýz sú uvedené v tabuľke č. 57.

Žiaci stredných škôl.

Tabuľka 58 Predikcia dimenzií EPOCH osobnostnými a sociálnymi faktormi u žiakov SŠ

prediktor	Zaujatie		Vytrvalosť		Optimizmus		Zapojenie		Šťastie	
	B	β	B	B	B	β	B	β	B	β
Glob. self	-	-	-	-	,41	,41***	-	-	,43	,41***
Soc. komp	-	-	-	-	,29	,27***	,14	,15*	,42	,38***
Prob. správ	,18	,20**	,36	,38***	-	-	-	-	-	-
Blíz. priateľ	-	-	-	-	-	-	,40	,48***	-	-
Δ R <sup>2</sup>	4 %		14,7 %		36,7 %		34 %		48,7 %	
Glob. self	-	-	-	-	,35	,35***	-	-	,38	,37***
Soc.komp	-	-	-	-	,25	,24**	,06	,07	,33	,30***
Prob. správ	,08	,09	,28	,30***	-	-	-	-	-	-
Blíz. priateľ	-	-	-	-	-	-	,22	,26***	-	-
SO rodičia	-	-	-	-	,06	,19**	,05	,19**	,05	,16*
SO učitelia	,10	,32***	,08	,23**	-	-	-	-	-	-
SO spoluž	-	-	-	-	-	-	-,01	-,03	,04	,12
SOkamaráti	-	-	-	-	-	-	,15	,48***	-	-
Δ R <sup>2</sup>	8,9 %		4,6 %		3,1 %		23,5 %		3,8 %	
Glob. self	-	-	-	-	,27	,27***	-	-	,29	,28***
Soc.komp	-	-	-	-	,08	,07	-,02	-,02	,17	,15*
Prob. správ	,07	,08	,26	,28***	-	-	-	-	-	-
Blíz. priateľ	-	-	-	-	-	-	,19	,22**	-	-
SO rodičia	-	-	-	-	,05	,16*	,05	,17**	,05	,14*
SO učitelia	,09	,28**	,05	,15	-	-	-	-	-	-
SO spoluž	-	-	-	-	-	-	-,02	-,07	,02	,05
SO kamaráti	-	-	-	-	-	-	,16	,50***	-	-
Pri. ku škole	,12	,12	,12	,12	,37	,32***	,19	,19*	,41	,34***
Prin. k učít	,00	,00	,09	,07	-	-	-	-	-	-
Δ R <sup>2</sup>	1,2 %		1,6 %		4,7 %		1,6 %		4,9 %	
Glob. self	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Soc.komp	-	-	-	-	-	-	-,02	-,02	-	-
Prob. správ	,05	,06	,14	,26**	-	-	-	-	-	-
Blíz. priateľ	-	-	-	-	-	-	,19	,22**	-	-
SO rodičia	-	-	-	-	-	-	,05	,17**	-	-
SO učitelia	,08	,24*	,04	,11	-	-	-	-	-	-
SO spoluž	-	-	-	-	-	-	-,02	-,07	-	-
SO kamaráti	-	-	-	-	-	-	,16	,49***	-	-
Pri. ku škole	,12	,12	,13	,12	-	-	,19	,19*	-	-
Prin. k učít	-,06	-,05	,06	,02	-	-	-	-	-	-
Tr. klíma	,06	,15	,06	,15	-	-	,01	,02	-	-
Δ R <sup>2</sup>	1,3 %		1,3 %		0 %		0 %		0 %	
Regresný model	R <sup>2</sup> = 15,4 %, F(5,165)=5,99, p = < ,001		R <sup>2</sup> = 22,1 %, F(5,165)=9,366, p = < ,001		R <sup>2</sup> = 44,5 %, F(4,170)=34,01, p = < ,001		R <sup>2</sup> = 59,1 %, F(7,165)=34,113, p = < ,001		R <sup>2</sup> = 57,5 %, F(5,169)=45,74, p = < ,001	

\*p < ,05, \*\*p < ,01; \*\*\*p < ,001



Výsledky analýz ukázali, že zaujatie činnosťou u žiakov SŠ je v najväčšej miere vysvetlené sociálnou oporou (8,9 %) a následne osobnostnými faktormi (4 %). Najsilnejším (a v poslednom kroku regresnej analýzy jediným) prediktorom bola sociálna opora od učiteľov. Vytrvalosť u žiakov ZŠ bola z 14,7 % vysvetlená osobnostnými faktormi a z 4,6 % sociálnou oporou (od učiteľa). Najsilnejším (a v poslednom kroku regresnej analýzy jediným) prediktorom sa ukázala neprítomnosť problémového správania. Osobnostné faktory (globálne sebahodnotenie a sociálne kompetencie) vysvetľovali 36,7 % variácie optimizmu. Prináležitosť ku škole vysvetľovala 4,7 % variácie a sociálna opora od rodičov vysvetľovala 3,1 % variácie optimizmu. Najsilnejším prediktorom bolo globálne sebahodnotenie a následne prináležitosť ku škole. Zapojenie v sociálnych vzťahoch bolo vysvetlené z 34 % kompetenciami vo vytváraní blízkych priateľstiev a sociálnymi kompetenciami, 23,5 % sociálnou oporou od kamarátov a rodičov, a z 1,6 % prináležitosťou ku škole. Najsilnejšími prediktormi boli kompetencie vo vytváraní blízkych priateľstiev a sociálna opora od kamarátov. Napokon šťastie bolo z 48,7 % vysvetlené osobnostnými faktormi (globálnym sebahodnotením a sociálnymi kompetenciami), z 4,9 % prináležitosťou ku škole a z 3,8 % sociálnou oporou od rodičov. Najsilnejšími prediktormi boli globálne sebahodnotenie a prináležitosť ku škole. Výsledky regresných analýz sú uvedené v tabuľke č. 58.

### **Predikcia o rok**

Výsledky regresnej analýzy ukázali, že zaujatie činnosťou u stredoškôľakov na začiatku druhého ročníka je predikované úrovňou ich vnímaných sociálnych kompetencií a sociálnou oporou od spolužiakov na začiatku prvého ročníka. Sociálne kompetencie a opora od spolužiakov pritom ostali významnými, pozitívnymi, stredne silným, resp. slabým prediktorom aj po pridaní školskej prináležitosti a triednej klímy v treťom, resp. štvrtom kroku. Sociálne kompetencie vysvetľovali 15,3 % variácie zaujatia činnosťou, sociálna opora od spolužiakov 5,8 % a prináležitosť ku škole a triedna klíma vysvetľovali len pridaných 0,2 resp. 1,5 % variácie. Podobne vytrvalosť stredoškôľakov na začiatku druhého ročníka bola predikovaná sociálnymi kompetenciami a oporou od spolužiakov (začiatok 1. ročníka). Sociálne kompetencie a sociálna opora od spolužiakov ostali významnými, pozitívnymi, no už len slabými prediktormi po pridaní triednej klímy. Sociálne kompetencie vysvetľovali 14,4 % variácie, sociálna opora od spolužiakov 8,8 %, a triedna klíma pridaných 1,8 % variácie vytrvalosti žiakov stredných škôl. Optimizmus žiakov v druhom ročníku bol negatívne, slabo predikovaný školskými kompetenciami, pozitívne slabo sociálnou oporou od rodičov a silne, pozitívne prináležitosťou ku škole, meranými na začiatku 1. ročníka. Školské kompetencie vysvetľovali 0,6 % variácie optimizmu, sociálna opora od rodičov 12,3 % a prináležitosť ku škole vysvetľovala pridaných 15,1 % variácie. Zapojenie do sociálnych vzťahov bolo predikované úrovňou sociálnych (pozitívne, stredne silne) a školských kompetencií (negatívne, slabo) žiakov. Oba prediktory ostali vo významnom vzťahu so zapojením aj po pridaní triednej klímy v druhom kroku. Osobnostné faktory vysvetľovali 13,5 % variácie a triedna klíma pridaných 3,7 % variácie zapojenie v sociálnych vzťahov u žiakov v druhom ročníku. Napokon šťastie bolo významne predikované sociálnymi, školskými kompetenciami a celkovým sebahodnotením, pričom všetky osobnostné faktory ostali významné aj po pridaní sociálne opory od spolužiakov a prináležitosti ku škole. Podobne ako pri optimizme a zapojení do sociálnych vzťahov, školské kompetencie boli negatívnym prediktorom, sociálne kompetencie a globálne sebahodnotenie pozitívnymi prediktormi. Osobnostné faktory vysvetľovali 31,7 % variácie šťastia, sociálna opora len pridaných 1,1 % a prináležitosť ku škole 0,4%. Výsledky regresných analýz sú uvedené v tabuľke č. 59.

Tabuľka 59 Predikcia dimenzií EPOCH zaujatie, vytrvalosť a optimizmus (2. meranie) osobnosťami a sociálnymi faktormi (1. meranie)

prediktory	Zaujatie2		Vytrvalosť2		Optimizmus2		Zapojenie2		Šťastie2	
	B	β	B	β	B	β	B	β	B	β
1 Soc. komp.	,39	<b>,39***</b>	,39	<b>,38***</b>	-	-	,33	<b>,37**</b>	,42	<b>,35**</b>
Šk. komp.	-	-	-	-	-,10	-,08	-,22	<b>-,23*</b>	-,41	<b>-,32**</b>
Atlet. komp.	-	-	-	-	-	-	-	-	,18	,17
Glob. self	-	-	-	-	-	-	-	-	,36	<b>,29*</b>
<b>R<sup>2</sup></b>	15,3 %		14,4 %		0,6 %		13,5 %		31,7 %	
2 Soc. komp.	,29	<b>,29**</b>	,23	<b>,23*</b>	-	-	-	-	,34	<b>,28*</b>
Šk. komp.	-	-	-	-	-,18	-,14	-	-	-,38	<b>-,30**</b>
Atlet. komp.	-	-	-	-	-	-	-	-	,18	,17
Glob. Self	-	-	-	-	-	-	-	-	,37	<b>,30*</b>
SO rodič	-	-	-	-	,14	<b>,36**</b>	-	-	-	-
SO spoluž.	,10	<b>,26*</b>	,12	<b>,33**</b>	-	-	-	-	,06	,12
<b>ΔR<sup>2</sup></b>	5,8 %		8,8 %		12,3 %				1,1 %	
3 Soc. komp.	,34	<b>,34*</b>	-	-	-	-	-	-	,31	<b>,26*</b>
Šk. komp.	-	-	-	-	-,38	<b>-,29**</b>	-	-	-,39	<b>-,30**</b>
Atlet. komp.	-	-	-	-	-	-	-	-	,19	,17
Glob. self	-	-	-	-	-	-	-	-	,36	<b>,28*</b>
SO rodič	-	-	-	-	,08	<b>,21*</b>	-	-	-	-
SO spoluž.	,10	<b>,27*</b>	-	-	-	-	-	-	<b>,05</b>	<b>,11</b>
Pri. ku škole	-,09	-,08	-	-	,65	<b>,45***</b>	-	-	<b>,06</b>	<b>,04</b>
<b>ΔR<sup>2</sup></b>	0,2 %				15,1 %				0,1 %	
4 Soc. komp.	,35	<b>,35*</b>	,23	<b>,22*</b>	-	-	,30	<b>,34**</b>	-	-
Šk. komp.	-	-	-	-	-	-	-,21	<b>-,22*</b>	-	-
Atlet. komp.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Glob. self	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
SO rodič	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
SO spoluž.	,09	<b>,24*</b>	,11	<b>,30**</b>	-	-	-	-	-	-
Pri. ku škole	-,13	-,11	-	-	-	-	-	-	-	-
Tr. klíma	,06	,13	,07	,14	-	-	,08	,20	-	-
<b>ΔR<sup>2</sup></b>	1,5 %		1,8 %				3,7 %			
<b>Regresný model</b>	R <sup>2</sup> = 22,8 %, F(4,79) = 5,82, p = ,000		R <sup>2</sup> = 25 %, F(3,81) = 8,98, p = ,000		R <sup>2</sup> = 28 %, F(3,74) = 9,58, p = ,000		R <sup>2</sup> = 17,2 %, F(3,82) = 5,67, p = ,001		R <sup>2</sup> = 32,9 %, F(6,74) = 6,05, p < ,001	

\*p < ,05; \*\*p < ,01; \*\*\*p < ,001

## Diskusia

Cieľom realizovaného výskumu bolo analyzovať a porovnať dôležitosť osobnostných a sociálnych faktorov pri predikcii jednotlivých indikátorov optimálneho prosperovania u žiakov ZŠ a SŠ. Naším cieľom bolo tiež identifikovať tie premenné, ktoré predikujú optimálne prosperovanie u dospievajúcich prospektívne (o rok neskôr).

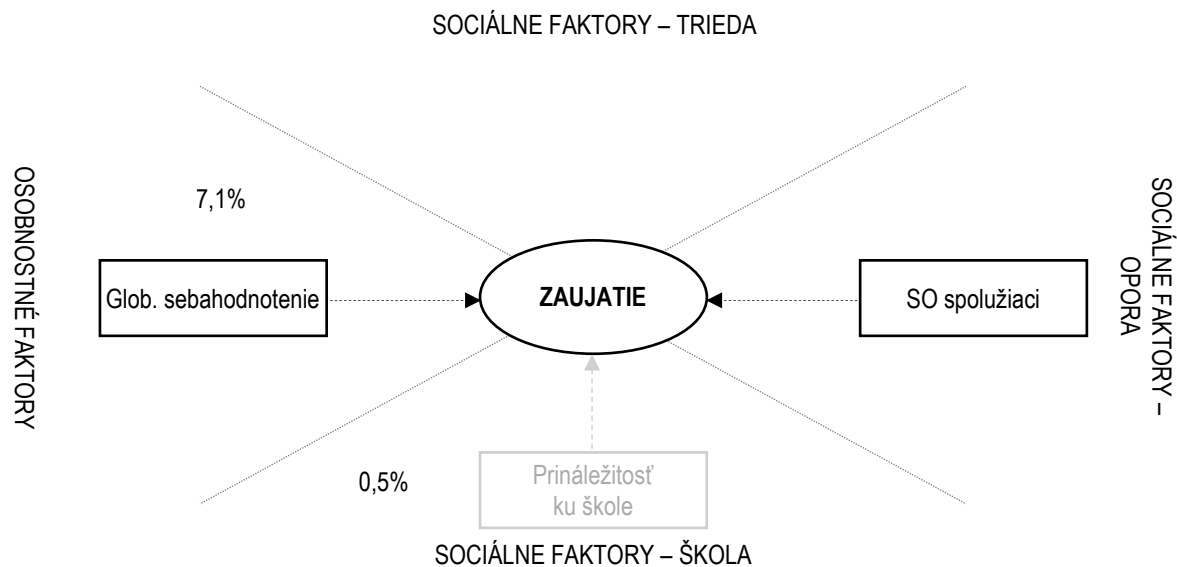
Analýzy ukázali, že každý indikátor optimálneho prosperovania (zaujatie, vytrvalosť, optimizmus, zapojenie v sociálnych vzťahoch, šťastie) je predikovaný jedinečnou skladbou osobnostných (dimenzie sebaaponímania) a sociálnych faktorov (opora od významných druhých, príнадležitosť ku škole a učiteľom, triedna klíma), čo

podporuje multidimenzionálnu podstatu konštruktú optimálneho prosperovania. Podobné zistenia sme zaznamenali pri predikcii prosperovania u stredoškôľakov o rok neskôr.

Pre prehľadnosť ilustrujeme faktory, ktoré sa podieľajú na piatich indikátoroch optimálneho prosperovania u žiakov základných a stredných škôl a prospektívne o rok neskôr, prostredníctvom schém. Na schémach sú zobrazené všetky premenné, ktoré sa na základe výsledkov prezentovaných v kapitolách 5.2, 5.3 a 5.4 podieľajú na vysvetlení úrovne optimálneho fungovania dospelých. Vyšedené sú tie premenné, ktoré sa pri simultánnom skúmaní osobnostných aj sociálnych faktorov ukázali ako nevýznamné. Sila regresných koeficientov je znázornená prostredníctvom hrúbky šípok a uvádzaná podľa výsledkov v poslednom kroku regresnej analýzy (pri vložení všetkých premenných). V schémach uvádzame tiež percento vysvetlenej variancie jednotlivých indikátorov EPOCH skúmanými štyrmi oblasťami prediktorov (osobnostné: sebaopímanie, sociálne – opora od významných ľudí, sociálne – škola: sociálne – triedna klíma).

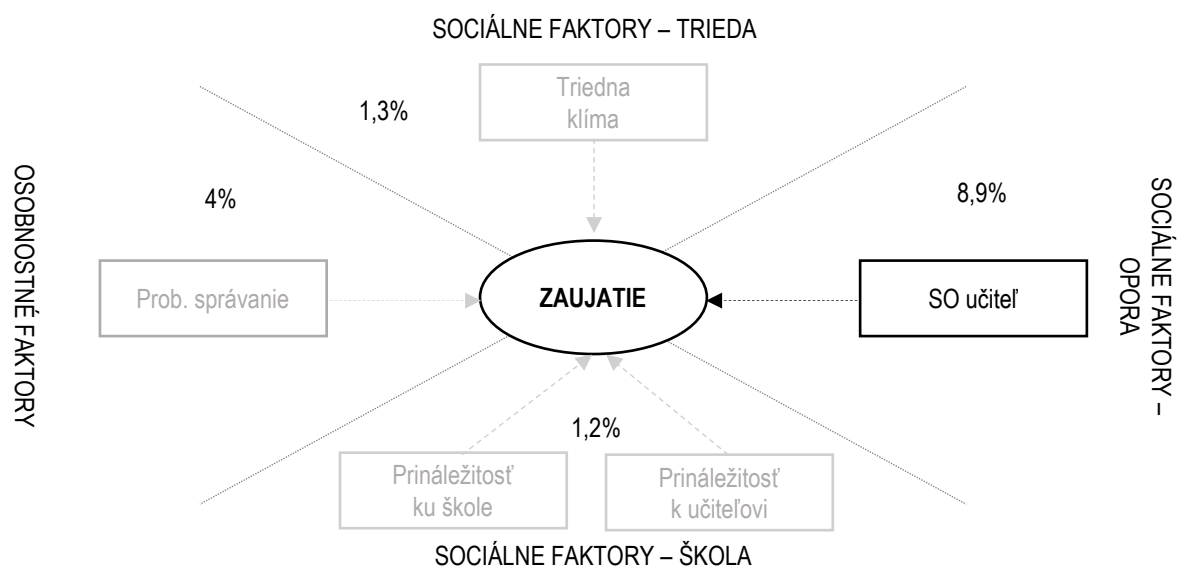
## Žiaci základných a stredných škôl

Obrázok 3 Skladba prediktorov zaujatia u žiakov ZŠ



Vysvetlivky: osobnostné a sociálne faktory – 1. meranie (začiatok 1. ročníka), zaujatie – 1. meranie (začiatok 1. ročníka); **→** silný vzťah ( $\beta = 0,5 - 1$ ), **- - - - -** stredne silný vzťah ( $\beta = 0,3 - 0,5$ ), **.....** slabý vzťah ( $\beta = 0 - 0,3$ )

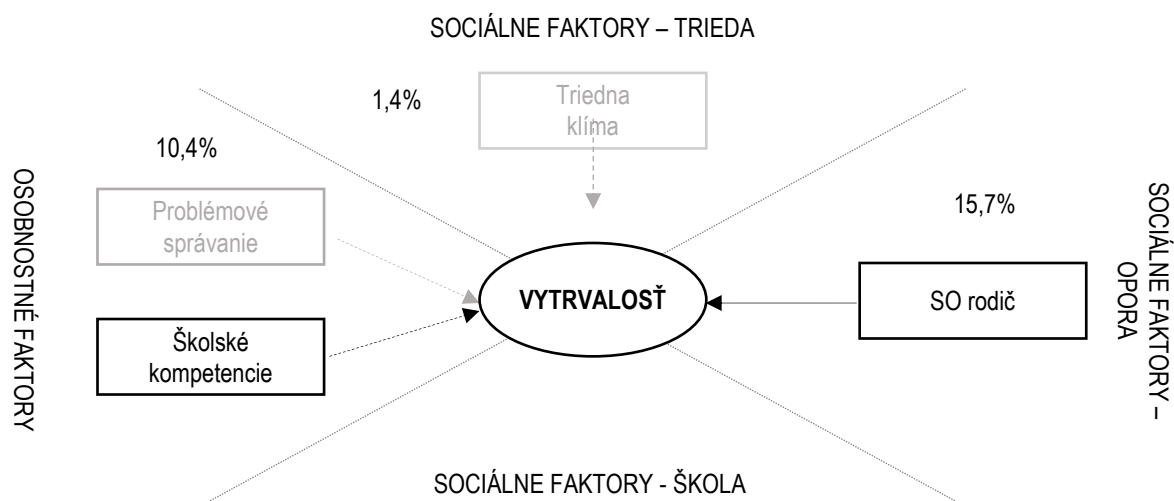
Obrázok 4 Skladba prediktorov zaujatia u žiakov SŠ



Vysvetlivky: osobnostné a sociálne faktory – 1. meranie (začiatok 1. ročníka), zaujatie – 1. meranie (začiatok 1. ročníka); **→** silný vzťah ( $\beta = 0,5 - 1$ ), **- - - - -** stredne silný vzťah ( $\beta = 0,3 - 0,5$ ), **.....** slabý vzťah ( $\beta = 0 - 0,3$ )

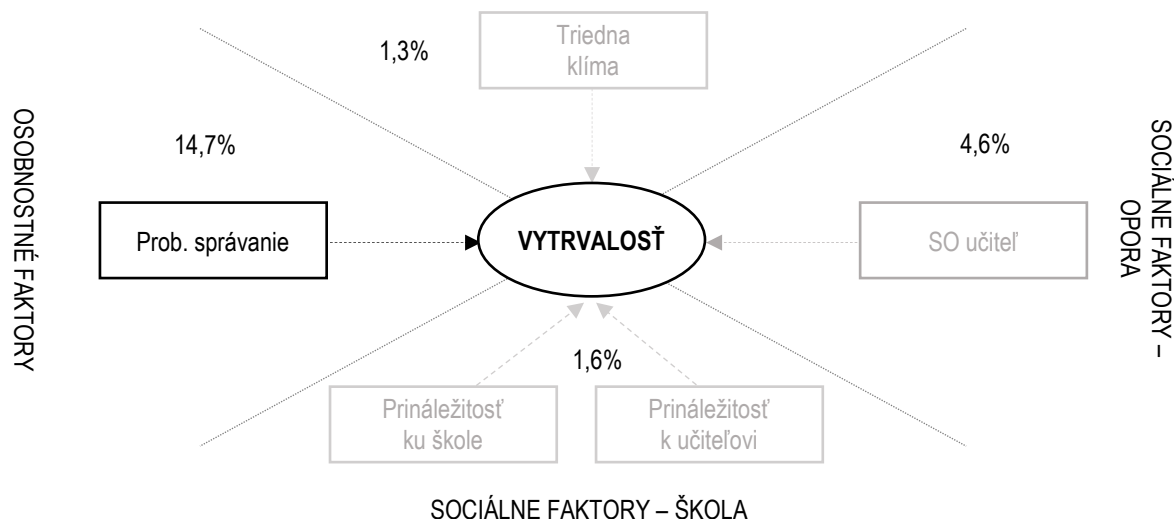
ZAUJATIE ČINNOSŤOU je u žiakov ZŠ sýtené podporou od spolužiakov a globálnym sebahodnotením, u žiakov SŠ podporou od učiteľov. Inak povedané, u žiakov ZŠ (v 8. a 9. ročníku) môže byť schopnosť zahĺbenia do činnosti posilnená najmä podporou od spolužiakov a u stredoškôľakov – gymnazistov tesne po nástupe do 1. ročníka zohráva podľa našich výsledkov dôležitú rolu učiteľ. Osobnostné a sociálne faktory spoločne vysvetľujú 17,8 %, resp. 15,4 % variancie zaujatia u dospelých v našej vzorke, čo naznačuje existenciu iných faktorov podieľajúcich sa na vysvetlení úrovne zaujatia u našich žiakov.

Obrázok 5 Skladba prediktorov vytrvalosti u žiakov ZŠ



Vysvetlivky: osobnostné a sociálne faktory – 1. meranie (začiatok 1. ročníka), vytrvalosť – 2. meranie (začiatok 2. ročníka); **→** silný vzťah ( $\beta = 0,5 - 1$ ), **→** stredne silný vzťah ( $\beta = 0,3 - 0,5$ ), **→** slabý vzťah ( $\beta = 0 - 0,3$ )

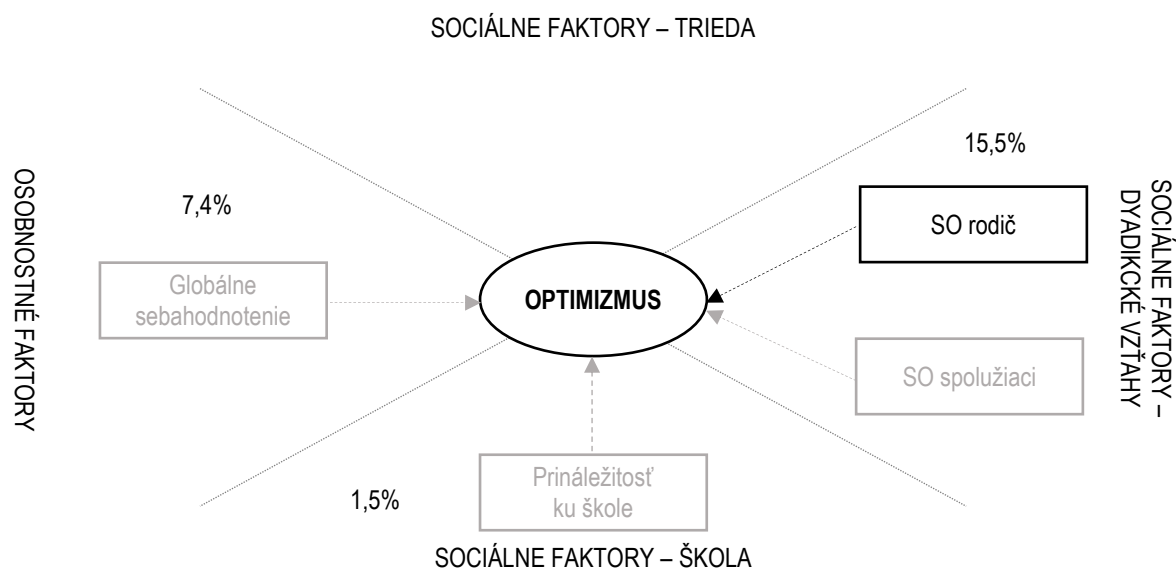
Obrázok 6 Skladba prediktorov vytrvalosti u žiakov SŠ



Vysvetlivky: osobnostné a sociálne faktory – 1. meranie (začiatok 1. ročníka), vytrvalosť – 2. meranie (začiatok 2. ročníka); **→** silný vzťah ( $\beta = 0,5 - 1$ ), **→** stredne silný vzťah ( $\beta = 0,3 - 0,5$ ), **→** slabý vzťah ( $\beta = 0 - 0,3$ )

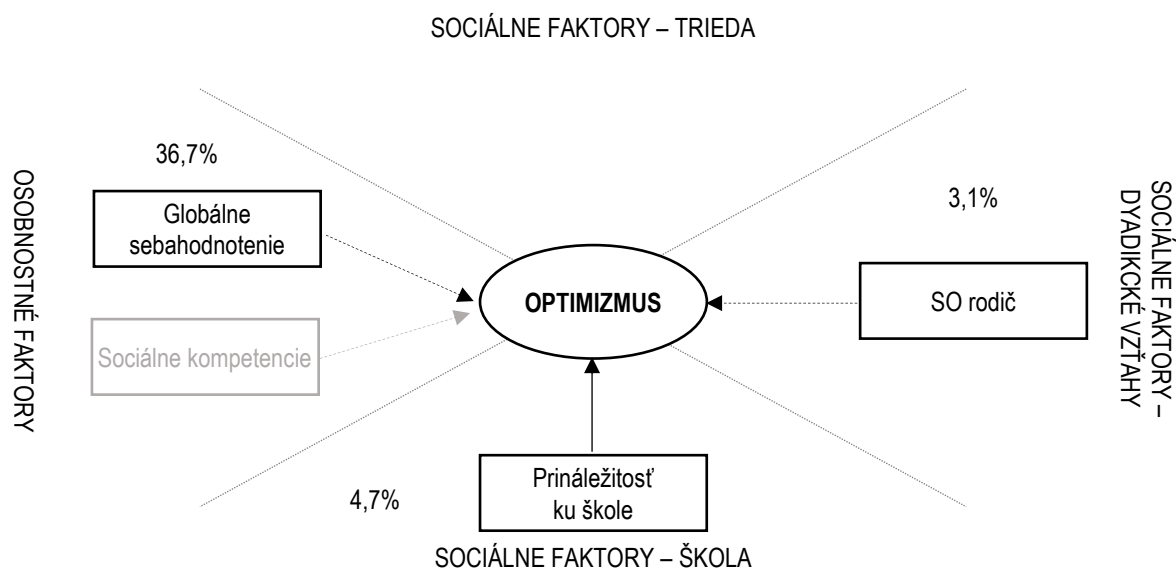
VYTRVALOSŤ u žiakov ZŠ je sýtená najmä oporou od rodičov a školskými kompetenciami, u žiakov SŠ podporuje vytrvalosť neprítomnosť problémového správania. Schopnosť vytrvať napriek prekážkam tak možno podporiť u mladších dospelujúcich vyššou oporou od rodičov a percipovanými kompetenciami v školskej práci, u starších dospelujúcich tesne po tranzícii na strednú školu zohráva dôležitú rolu neprítomnosť problémového správania. Spoločne osobnostné a sociálne faktory vysvetľujú 27,5 % u mladších a 22,2 % variácie vytrvalosti, čo naznačuje existenciu iných faktorov podieľajúcich sa na vysvetlení úrovne vytrvalosti u našich žiakov.

Obrázok 7 Skladba prediktorov optimizmu u žiakov ZŠ



Vysvetlivky: osobnostné a sociálne faktory – 1. meranie (začiatok 1. ročníka), optimizmus – 2. meranie (začiatok 2. ročníka); **→** silný vzťah ( $\beta = 0,5 - 1$ ), **→** stredne silný vzťah ( $\beta = 0,3 - 0,5$ ), **→** slabý vzťah ( $\beta = 0 - 0,3$ )

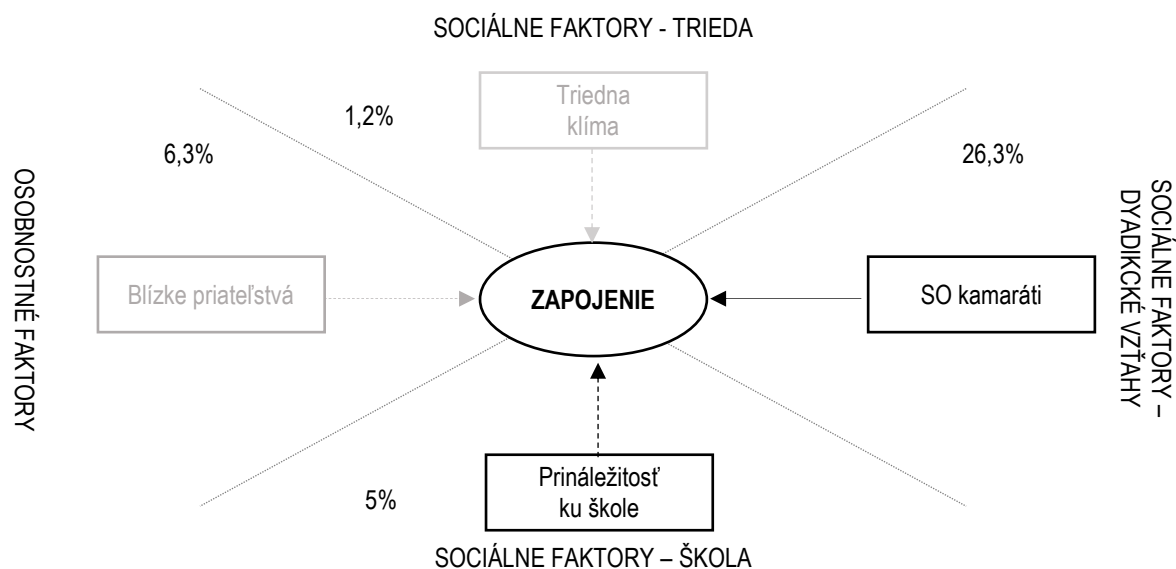
Obrázok 8 Skladba prediktorov optimizmu u žiakov SŠ



Vysvetlivky: osobnostné a sociálne faktory – 1. meranie (začiatok 1. ročníka), optimizmus – 2. meranie (začiatok 2. ročníka); **→** silný vzťah ( $\beta = 0,5 - 1$ ), **→** stredne silný vzťah ( $\beta = 0,3 - 0,5$ ), **→** slabý vzťah ( $\beta = 0 - 0,3$ )

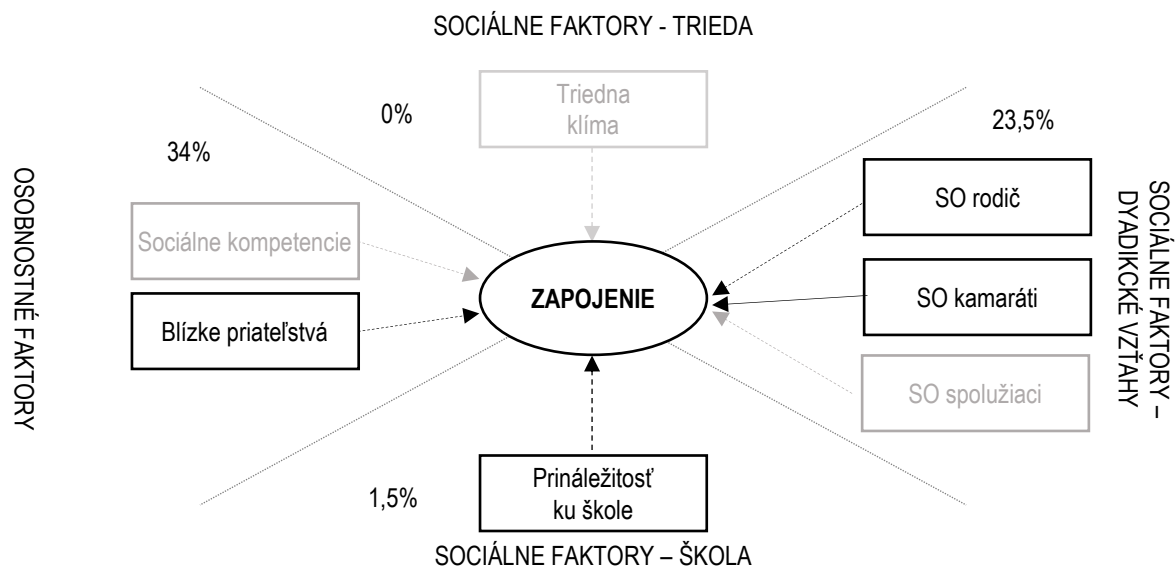
OPTIMIZMUS je u žiakov ZŠ a SŠ sýtený podobnými faktormi, u mladších dospelých zohráva najdôležitejšiu rolu opora od rodičov, u starších dospelých sú dôležitými faktormi najmä globálne sebahodnotenie, prináležitosť ku škole a napokon aj opora od rodičov. Sledované faktory vysvetľujú väčšie percento variancie optimizmu u starších (cca 45 %) ako u mladších adolescentov (cca 23 %).

Obrázok 9 Skladba prediktorov zapojenia do sociálnych vzťahov u žiakov ZŠ



Vysvetlivky: osobnostné a sociálne faktory – 1. meranie (začiatok 1. ročníka), zapojenie – 2. meranie (začiatok 2. ročníka), → silný vzťah ( $\beta = 0,5 \rightarrow$ ), → stredne silný vzťah ( $\beta = 0,3 \rightarrow$ ), → slabý vzťah ( $\beta = 0 \rightarrow$ )

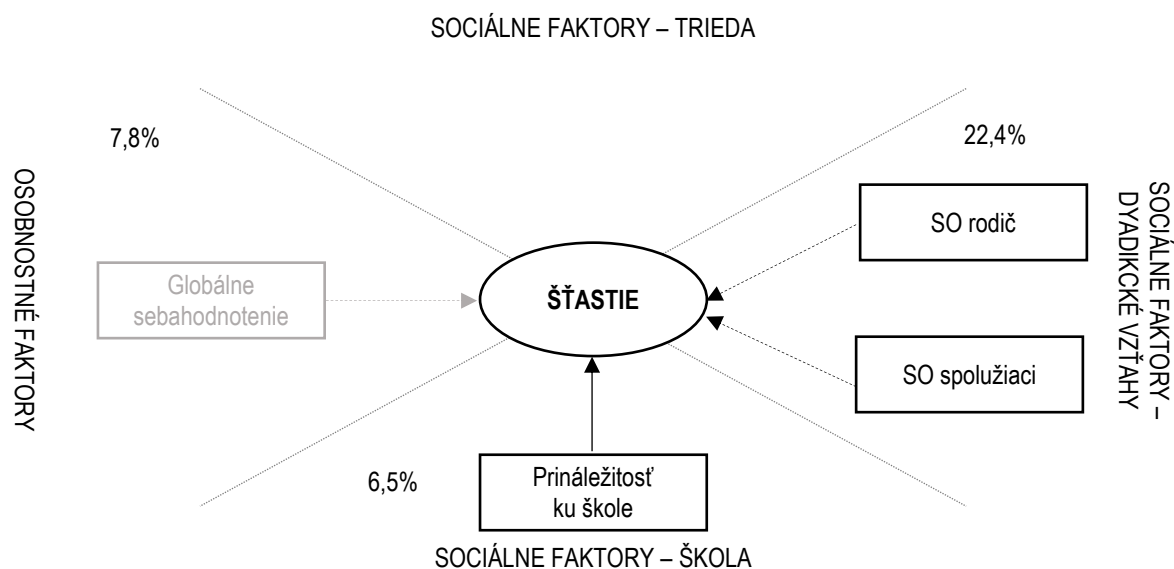
Obrázok 10 Skladba prediktorov zapojenia do sociálnych vzťahov u žiakov SŠ



Vysvetlivky: osobnostné a sociálne faktory – 1. meranie (začiatok 1. ročníka), zapojenie – 2. meranie (začiatok 2. ročníka), → silný vzťah ( $\beta = 0,5 \rightarrow$ ), → stredne silný vzťah ( $\beta = 0,3 \rightarrow$ ), → slabý vzťah ( $\beta = 0 \rightarrow$ )

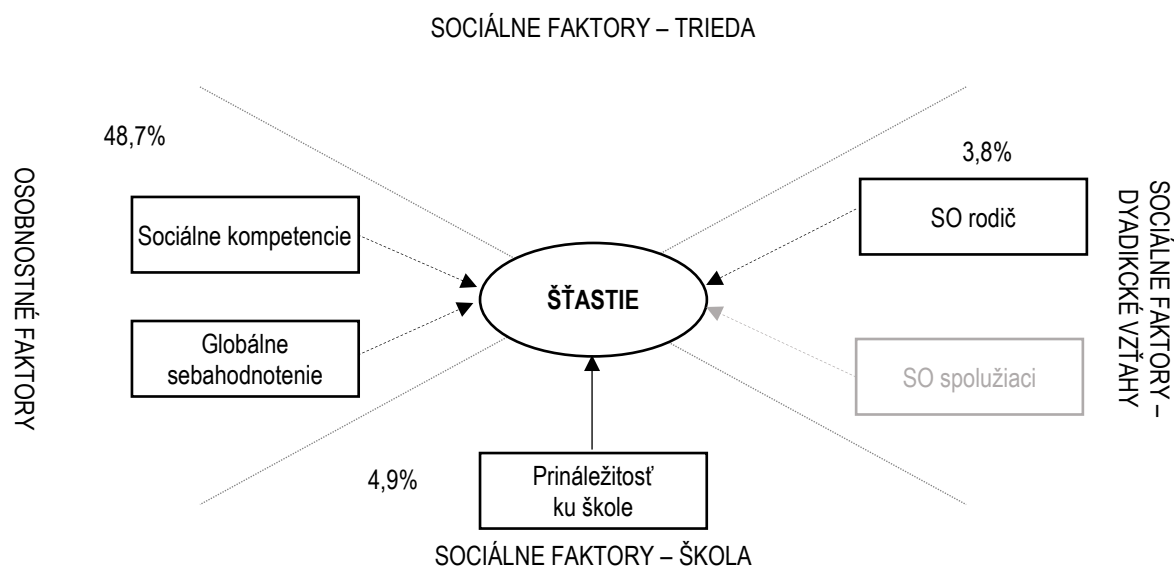
ZAPOJENIE V SOCIÁLNYCH VŤAHOCH je u žiakov ZŠ aj SŠ vysvetlené najmä kamarátskymi vzťahmi, pričom s vekom narastá význam vnímaných kompetencií v oblasti sociálnych vzťahov. Významnou pre saturáciu kvalitných vzťahov dospievajúcich je aj percipovaná prináležitosť ku škole a to tak pre žiakov, ktorí sú na škole dlhšie (8. a 9. ročník), ako aj pre žiakov tesne po nástupe do školy (1. ročník SŠ). Sledované faktory vysvetľujú cca 39 % resp. 59 % variácie zapojenia do vzťahov, čo poukazuje aj na vecne významnú úlohu týchto premenných v percipovanej schopnosti zapojenia v sociálnych vzťahoch mladších aj starších adolescentov.

Obrázok 11 Skladba prediktorov šťastia u žiakov ZŠ



Vysvetlivky: osobnostné a sociálne faktory – 1. meranie (začiatok 1. ročníka), šťastie – 2. meranie (začiatok 2. ročníka) → silný vzťah ( $\beta = 0,5 - 1$ ); → stredne silný vzťah ( $\beta = 0,3 - 0,5$ ); → slabý vzťah ( $\beta = 0 - 0,3$ )

Obrázok 12 Skladba prediktorov šťastia u žiakov SŠ



Vysvetlivky: osobnostné a sociálne faktory – 1. meranie (začiatok 1. ročníka), šťastie – 2. meranie (začiatok 2. ročníka) → silný vzťah ( $\beta = 0,5 - 1$ ); → stredne silný vzťah ( $\beta = 0,3 - 0,5$ ); → slabý vzťah ( $\beta = 0 - 0,3$ )

ŠŤASTIE je u žiakov ZŠ a SŠ sýtené podobnými faktormi, u mladších dospievajúcich zohráva najdôležitejšiu rolu opora od rodičov a spolužiakov, u starších dospievajúcich sú dôležitými faktormi najmä globálne sebahodnotenie a sociálne kompetencie. Prináležitosť ku škole zohráva dôležitú rolu v úrovni šťastia tak u žiakov, ktorí sú na škole dlhšie (8. a 9. ročník), ako aj pre žiakov tesne po nástupe do školy (1. ročník SŠ). Sledované faktory vysvetľujú cca 37 %, resp. 56 % variancie šťastia, čo poukazuje aj na vecne významnú úlohu týchto premenných v prežívanom šťastí mladších aj starších adolescentov.



Zhrnutím možno povedať, že sme zaznamenali určité odlišnosti u žiakov základných a stredných škôl. U žiakov SŠ vysvetľovali osobnostné faktory viac % variancie prosperovania (4 – 48,7%) ako u žiakov ZŠ (6,3 – 10,4 %). A naopak prosperovanie u žiakov základnej školy bolo vo väčšej miere vysvetlené sociálnou oporou od významných druhých (10 – 26,3 %) v porovnaní so stredoškólakmi (3,1 – 23,5 %). U žiakov ZŠ sa vo všetkých dimenziách EPOCH ukázal ako najsilnejší prediktor niektorý zo sociálnych faktorov (zdrojov sociálnej opory, resp. príslušnosť ku škole) a po ich pridaní do analýzy sa už osobnostné premenné neukázali ako významné prediktory prosperovania. U stredoškólakov ostali aj pri vzájomnej kontrole všetkých premenných významnými faktormi aj osobnostné, aj sociálne premenné.

Výsledky sú v súlade so zisteniami Danielsena et al. (2009), ktorí poukázali na silnejšie súvislosti sociálnej opory so životnou spokojnosťou u 13-ročných adolescentov v porovnaní s 15-ročnými. Danielsen et al. (2009) však zistili najvýznamnejšiu rolu opory od učiteľov, ktorá sa v našich analýzach nepotvrdila. Dôvodom môže byť použitá metodika, nakoľko sme sa vo výskume zamerali na učiteľov vo všeobecnosti a nie na konkrétneho učiteľa, ktorého opora by mohla byť vo významnejšom vzťahu s prosperovaním dospievajúcich (Walace & Chhuon, 2012). Rovnako treba upozorniť na odlišnú konceptualizáciu well-beingu dospievajúcich, nakoľko autori skúmali jednodimenzionálny koncept životnej spokojnosti. V našom výskume sme sa zamerali na päť rôznych indikátorov prosperovania, ktoré vykazujú odlišné vzťahy s jednotlivými zdrojmi sociálnej opory.

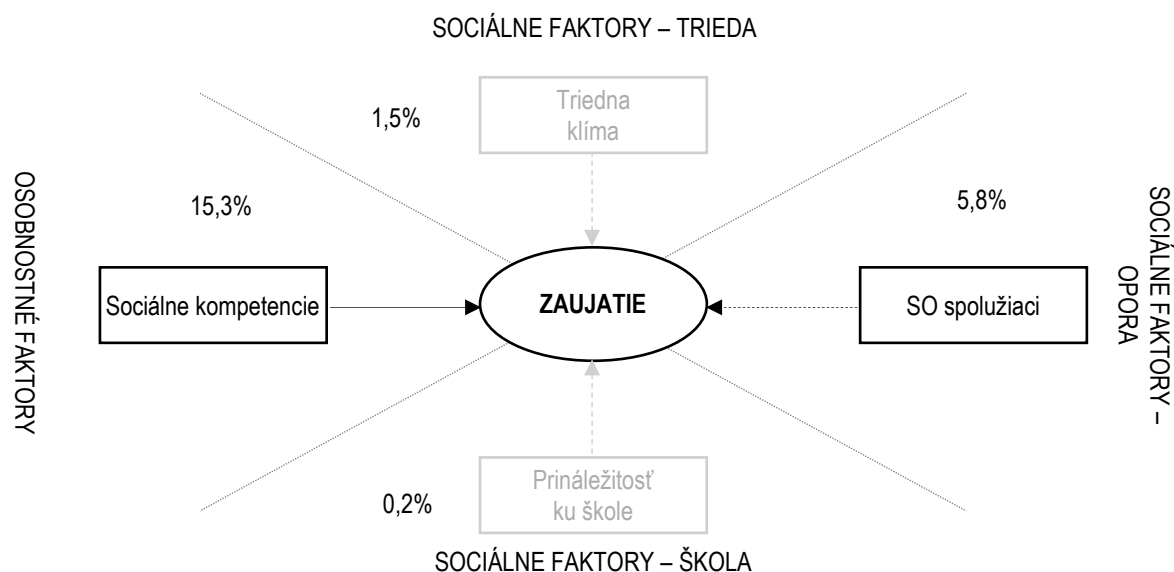
Výsledky tiež môžu poukazovať na väčšiu diferenciáciu sebaopímnia u starších dospievajúcich (Cole et al., 2001) a jej narastajúci význam pre optimálne prosperovanie s vekom adolescentov. Menej významná rola sociálnej opory u stredoškólakov však môže súvisieť aj so špecifickosťou našej vzorky, ktorú tvorili prváci tesne po príchode na strednú školu. Z tohto dôvodu nemuseli vnímať učiteľov a spolužiakov ako významné zdroje opory.

Príslušnosť ku škole sa aj pri kontrole ostatných osobnostných a sociálnych faktorov ukázala ako významný prediktor optimizmu, zapojenia a šťastia u oboch skupín žiakov. Naše zistenia sú v súlade s viacerými výskumami (Anderman, 2002; Lester et al., 2013; Jose et al., 2012; Shochet et al., 2006; Šeboková, Uhláriková, & Halamová, 2018) a poukazujú na signifikantnú rolu pocítovanej príslušnosti ku škole v súvislosti s prosperovaním našich žiakov. Žiaci, ktorí cítia, že do školy patria, cítia sa v nej šťastne a radi do nej chodia, sú celkovo optimistickejší, šťastnejší a vo vyššej miere zapojení do sociálnych vzťahov aj mimo školského kontextu. Naše zistenia tak podporujú hypotézu „príslušnosti“ (Baumeister & Leary, 1995), ktorá tvrdí, že hoci pripútanie k rodičom a pozitívne priateľské vzťahy sú dôležité pre prosperovanie jedinca, tí, ktorí nemajú pocit spojenia so širšou skupinou alebo komunitou, budú častejšie prežívať zvýšený stres a emocionálnu nepohodu.

Triedna klíma sa neukázala ako významný prediktor optimálneho prosperovania ani u žiakov základných, ani žiakov stredných škôl. Naše zistenia sú v rozpore s výsledkami viacerých autorov (Alridge & McChesney, 2018), ktorí potvrdili súvislosť medzi klímou a duševným zdravím adolescentov. Uvažujeme tak o pravdepodobnom probléme merania klímy, nakoľko reliabilita použitého nástroja sa v našom výskume ukázala ako nízka. Výsledky však môžu naznačovať menšiu dôležitosť tzv. mezosystémových faktorov v optimálnom fungovaní slovenských žiakov a poukazujú skôr na význam individuálnych (osobnostné premenné) a mikrosystémových premenných (sociálna opora od významných druhých v školskom kontexte) (Allen et al., 2016).

## Predikcia o rok neskôr

Obrázok 13 Skladba prediktorov zaujatia u žiakov SŠ po roku

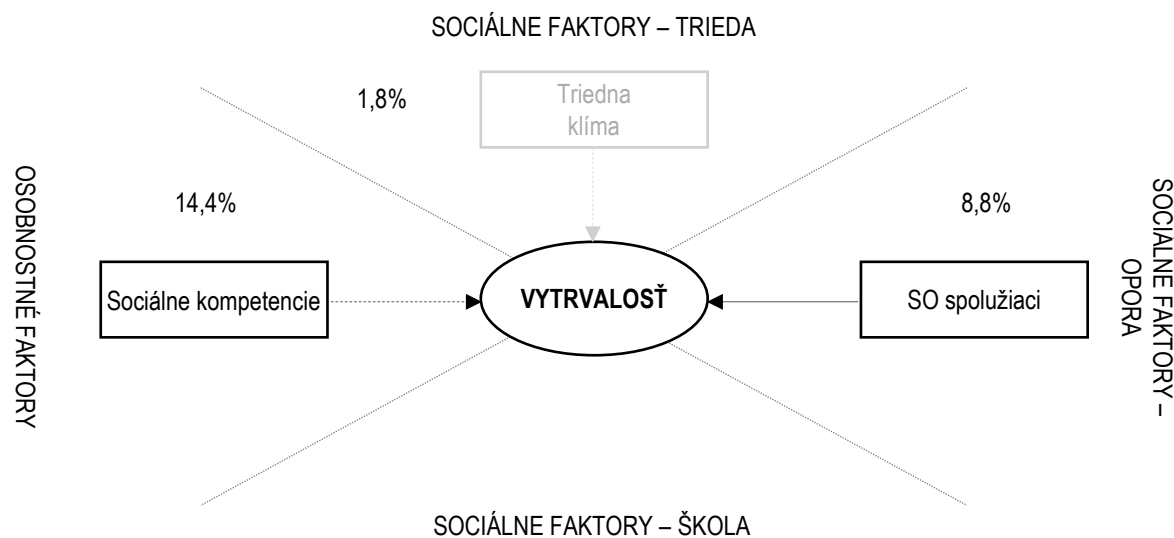


Vysvetlivky: osobnostné a sociálne faktory – 1. meranie (začiatok 1. ročníka), zaujatie – 2. meranie (začiatok 2. ročníka);  $\longrightarrow$  silný vzťah ( $\beta = 0,5 - 1$ ),  $\rightarrow$  stredne silný vzťah ( $\beta = 0,3 - 0,5$ ),  $\cdots\rightarrow$  slabý vzťah ( $\beta = 0 - 0,3$ )

ZAUJATIE ČINNOSŤOU u stredoškolákov v druhom ročníku je sýtené najmä úrovňou ich sociálnych kompetencií na začiatku prvého ročníka a percipovanou podporou od spolužiakov. Inak povedané, miera, do akej sa dokážu žiaci gymnázií ponoriť do aktivít, je z približne 23 % vysvetlená ich percipovanými kompetenciami v sociálnych vzťahoch a vnímanou oporou od spolužiakov tesne po tranzícii na strednú školu.

VYTRVALOSŤ u stredoškolákov v druhom ročníku je sýtená podobne ako zaujatie činnosťou úrovňou ich sociálnych kompetencií na začiatku prvého ročníka a percipovanou podporou od spolužiakov. Miera, do akej dokážu gymnazisti vytrvať v úsilí napriek prekážkam, je z približne 23 % vysvetlená ich percipovanými kompetenciami v sociálnych vzťahoch a vnímanou oporou od spolužiakov tesne po tranzícii na strednú školu.

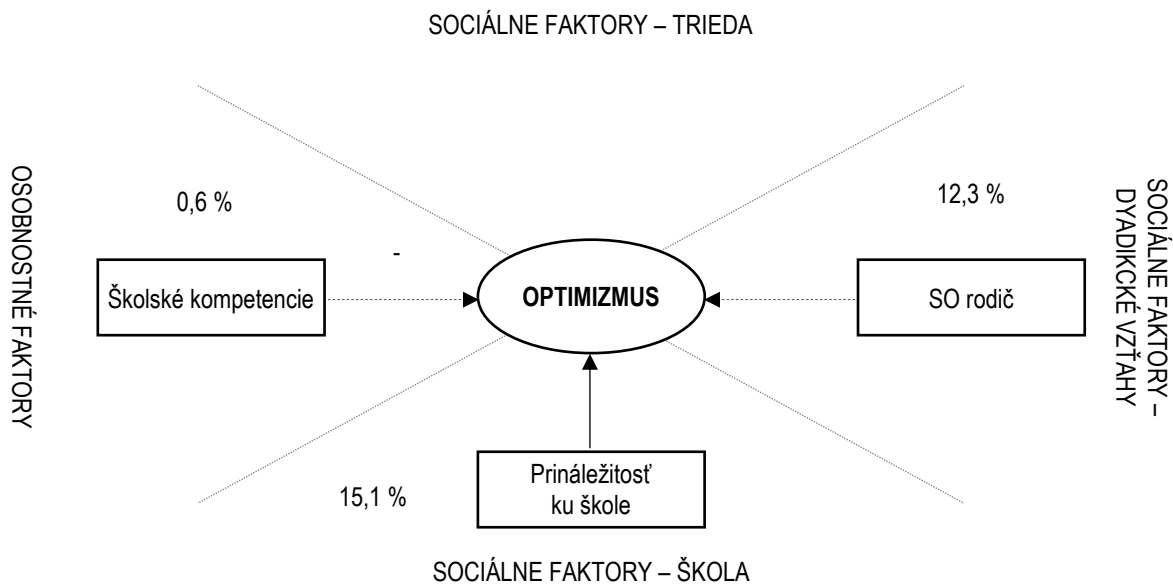
Obrázok 14 Skladba prediktorov vytrvalosti u žiakov SŠ po roku



Vysvetlivky: osobnostné a sociálne faktory – 1. meranie (začiatok 1. ročníka), vytrvalosť – 2. meranie (začiatok 2. ročníka);  $\longrightarrow$  silný vzťah ( $\beta = 0,5 - 1$ ),  $\rightarrow$  stredne silný vzťah ( $\beta = 0,3 - 0,5$ ),  $\cdots\rightarrow$  slabý vzťah ( $\beta = 0 - 0,3$ )

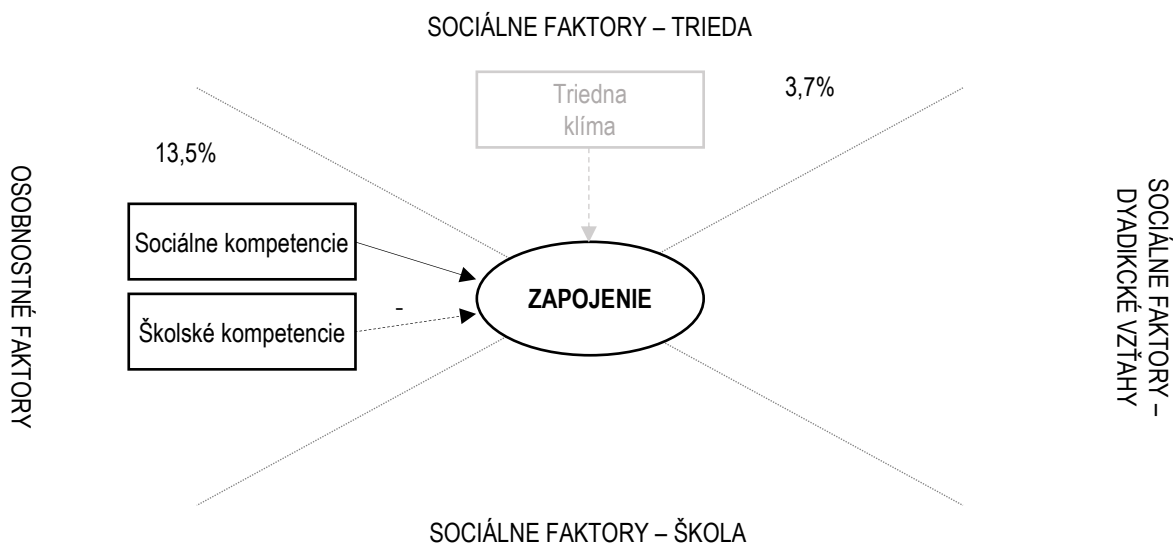
OPTIMIZMUS u gymnazistov v druhom ročníku je predikovaný najmä ich vnímanou príslušnosťou ku škole a následne oporou od rodičov, percipovanými na začiatku prvého ročníka. Negatívne k optimizmu prispieva úroveň ich školských kompetencií. To, do akej miery sa gymnazisti v druhom ročníku budú cítiť optimisticky, je z 28 % vysvetlená pocitom, že sú súčasťou školy tesne po príchode na túto školu a podporou, ktorú v tomto období získavajú od rodičov. Len v slabej miere úroveň optimizmu znižuje percepcia kognitívnych kompetencií v školskej práci, ktorú majú žiaci po príchode na strednú školu.

Obrázok 15 Skladba prediktorov optimizmu u žiakov SŠ po roku



Vysvetlivky: osobnostné a sociálne faktory – 1. meranie (začiatok 1. ročníka), optimizmus – 2. meranie (začiatok 2. ročníka); **→** silný vzťah ( $\beta = 0,5 - 1$ ), **→** stredne silný vzťah ( $\beta = 0,3 - 0,5$ ), **→** slabý vzťah ( $\beta = 0 - 0,3$ )

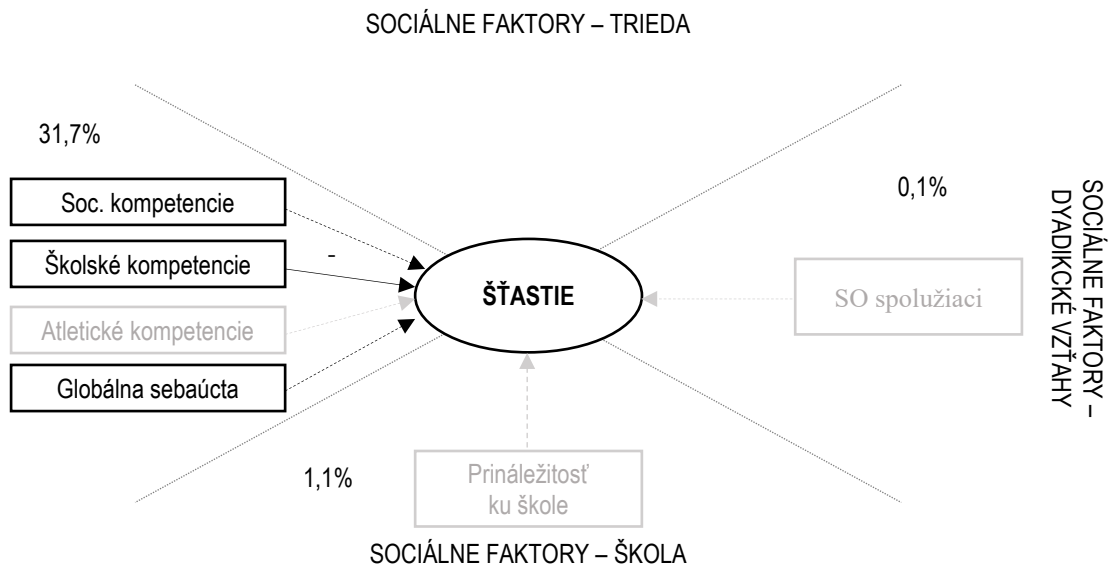
Obrázok 16 Skladba prediktorov zapojenia do sociálnych vzťahov u žiakov SŠ po roku



Vysvetlivky: osobnostné a sociálne faktory – 1. meranie (začiatok 1. ročníka), zapojenie – 2. meranie (začiatok 2. ročníka); **→** silný vzťah ( $\beta = 0,5 - 1$ ), **→** stredne silný vzťah ( $\beta = 0,3 - 0,5$ ), **→** slabý vzťah ( $\beta = 0 - 0,3$ )

ZAPOJENIE V SOCIÁLNYCH VZŤAHOCH u gymnazistov v druhom ročníku je predikovaná len ich vnímanými kompetenciami – v sociálnych vzťahoch a školskej práci. To, do akej miery gymnazisti percipujú svoje vzťahy ako kvalitné v druhom ročníku, je z približne 14 % vysvetlené ich vnímanými kompetenciami vo vzťahoch a negatívne ich kompetenciami v školskej práci, percipovanými tesne po tranzícii na strednú školu.

Obrázok 17 Skladba prediktorov šťastia u žiakov SŠ po roku



Vysvetlivky: osobnostné a sociálne faktory – 1. meranie (začiatok 1. ročníka), šťastie – 2. meranie (začiatok 2. ročníka); ➔ silný vzťah ( $\beta = 0,5 - 1$ ), ➡ stredne silný vzťah ( $\beta = 0,3 - 0,5$ ), ⋯→ slabý vzťah ( $\beta = 0 - 0,3$ )

ŠŤASTIE u gymnazistov v druhom ročníku je syténé najmä percipovanými kompetenciami v sociálnych vzťahoch, školskej práci a ich globálnym sebahodnotením na začiatku prvého ročníka. To, do akej miery sa budú stredoškólači cítiť šťastne aj o rok neskôr, je z cca 30 % vysvetlená ich sebahodnotením a kompetenciami, vnímanými tesne po prechode na strednú školu.

Naše zistenia naznačili, že pre neskoršie optimálne fungovanie stredoškólačkov (zaujatie, vytrvalosť, zapojenie a šťastie) sú dôležitejšie osobnostné dimenzie – percipované kompetencie v oblasti sociálnych vzťahov a školskej práce prípadne globálne sebahodnotenie, na začiatku školskej dochádzky. Tieto ostali významnými prediktormi aj keď boli kontrolované sociálne premenné, čo naznačuje ich jedinečný príspevok k optimálnemu fungovaniu adolescentov.

Sociálne kompetencie predstavujú percipovanú schopnosť adolescentov kvalitne fungovať v sociálnych vzťahoch – vytvárať a udržiavať priateľstvá, byť akceptovaný, obľúbený a populárny medzi rovesníkmi. Dospievajúci s vysokou úrovňou sociálnych kompetencií už na začiatku štúdia vykazujú vyššiu mieru zaujatia, zahĺbenia do činností, sú vytrvalejší, vo vyššej miere zapojení do sociálnych vzťahov a šťastnejší o rok neskôr, než adolescenti s nižšou mierou sociálnych kompetencií.

Školské kompetencie sú definované ako vnímané kognitívne schopnosti uplatnené v školskej práci, miera, do akej sa cítí dospievajúci inteligentný a šikovný v školských povinnostiach. Je prekvapivé, že vyššia miera školských kompetencií u žiakov na začiatku prvého ročníka predikovala pokles optimizmu, zapojenia do vzťahov a šťastia o rok neskôr. Naše výsledky naznačili, že žiaci, ktorí sa cítili sebavedomí ohľadom svojich schopností a vedomostí, sa cítili menej šťastne, menej prijatí vo vzťahoch a menej optimisticky ako žiaci

s nižšou mieru vnímaných školských kompetencií. Tieto zistenia môžu byť špecifické pre našu vzorku gymnazistov, ako sme diskutovali v kapitole 5.2. Význam vnímaných kognitívnych schopností sa v období tranzície na strednú školu ukazuje ako kľúčový a nie je ovplyvnený ani percipovanou úrovňou sociálnej opory či prináležitosti ku škole.

Sociálne faktory (prináležitosť ku škole a sociálna opora) sa prospektívne ukázali ako kľúčové len pri optimizme žiakov. Schopnosť nahliadať na život a budúcnosť pozitívne je u žiakov gymnázií podporená tým, ako sa cítia prijatí a súčasťou školy tesne po tranzícii a tým, akú podporu im poskytujú rodičia. Naše zistenia tak podporili význam pociťovanej prináležitosti ku škole nielen pre aktuálne fungovanie adolescentov, ale aj pre kvalitu ich prosperovania o rok neskôr. I keď význam opory od rodičov v priebehu adolescencie podľa viacerých výskumníkov klesá (napr. Macek, 2012), jej dôležitosť pretrváva a to najmä v stresujúcich obdobiach života dospievajúcich, ako je napr. nami skúmaná tranzícia na strednú školu.

Len v malej miere (2,7 – 4 % vysvetlenej variancie) k optimálnemu fungovaniu prispieva triedna klíma, čo možno vysvetliť faktormi, o ktorých sme diskutovali vyššie. Určitú rolu však mohol zohrávať aj čas merania. Hoci je triedna klíma stabilnejšia ako atmosféra triedy, ktorá sa mení vplyvom aktuálnych udalostí, aj triedna klíma sa v priebehu štúdia formuje a vyvíja. Klíma triedy vytvorená v prvé dva mesiace školskej dochádzky tak nemusí významne predikovať úroveň neskoršieho fungovania žiakov.

Naše zistenia nie sú v súlade s longitudinálnymi výskumami (Lu, 1999; Olsson, et al., 2013) dokumentujúcimi výraznejšiu rolu sociálnych faktorov v porovnaní s osobnostnými premenými v duševnom zdraví dospievajúcich. Naše výsledky však do určitej miery s týmito zisteniami korešpondujú, pričom naznačujú, že pre adolescentov – žiakov stredných škôl, je v súvislosti s prospektívnym optimálnym fungovaním dôležité to, ako subjektívne vnímajú svoje kompetencie v oblasti sociálnych vzťahov, ako kvalita sociálnych vzťahov samotných. Ako kľúčové sa preto ukazuje to, ako žiak vníma svoje schopnosti nájsť si priateľov a optimálne fungovať vo vzťahoch, čo môže následne vplývať na kvalitu vytvorených vzťahov, mieru prináležitosti aj triednej klímy, ktoré môžu zasa neskôr pôsobiť na well-being dospievajúcich.

Je však dôležité zdôrazniť špecifickosť našej vzorky, ktorú tvorili žiaci na začiatku prvého ročníka strednej školy. V tomto období pravdepodobne ešte nemali vytvorené podporné sociálne siete v rámci školy a ako sme spomínali vyššie, klíma triedy sa v tomto období ešte len formuje a je ovplyvnená očakávaniami, obavami a nejasnými predstavami žiakov. Je preto možné, že význam sociálnej opory od významných druhých v školskom kontexte (spolužiaci, učitelia) narastá s časom stráveným v danej inštitúcii a k prosperovaniu môže prispievať u žiakov vo vyšších ročníkoch. Na overenie tejto hypotézy by však bolo potrebné realizovať ďalší výskum so žiakmi vo všetkých ročníkoch štúdia.

### **Limity výskumu**

Náš realizovaný výskum (prezentovaný v tejto aj v predchádzajúcich podkapitolách 5.1., 5.2, 5.3 a 5.4) má niekoľko limitov, ktoré je potrebné zdôrazniť. Výsledky nášho výskumu sa neopierajú o reprezentatívny výber žiakov slovenských škôl, išlo len o príležitostný výber žiakov z Nitrianskeho a Trenčianskeho kraja (základné školy a gymnáziá), čo neumožňuje zovšeobecniť naše zistenia na všetky kraje, typy škôl a úroveň vzdelávania na Slovensku. Do budúca je potrebné naše pilotné zistenia overiť a výskum replikovať na reprezentatívnom výbere dospievajúcich na Slovensku.

Vo výskume taktiež vzhľadom na veľkosť vzorky nebol zohľadnený efekt pohlavia. Budúci výskum by mohol priniesť overenie medzipohlavných rozdielov. Zistenia mohli byť ovplyvnené aj nižšou reliabilitou meracích nástrojov (CES a SPPA). Hoci Harterovej metodika SPPA je odporúčaná pre dospelých vo veku od 13 do 18 rokov a rozpätie veku v našej vzorke bol od 13 do 16, naše výsledky naznačili, že niektoré subskály nie sú najmä pre mladších respondentov vhodné (majú nižšiu než akceptovateľnú vnútornú konzistenciu). Výsledky preto formulujeme opatrne a na potvrdenie našich záverov je potrebné realizovať ďalšie výskumy.

Na záver je potrebné upozorniť, že vzhľadom na vzájomné, recipročné súvislosti medzi skúmanými premennými nie je možné jasne konceptualizovať a rozlíšiť faktory, prediktory a dôsledky well-beingu a optimálneho fungovania. Preto, hoci sme sa v našom výskume zamerali na skúmanie prediktorov optimálneho fungovania, je rovnako plausibilné skúmať indikátory optimálneho fungovania ako prediktory vybraných osobnostných a sociálnych faktorov.

### **Prínos výskumu a odporúčania**

Napriek uvedeným limitom priniesol náš výskum cenné poznatky a pilotné zmapovanie indikátorov optimálneho fungovania u žiakov základných a stredných škôl. Identifikovali sme niekoľko významných prediktorov well-beingu u dospelých a poukázali na premenné, pôsobiace v špecifickom období tranzície na strednú školu, ktorých význam pre optimálne fungovanie adolescentov pretrváva aj o rok neskôr.

Naše výsledky ukázali, že každý indikátor optimálneho prosperovania je predikovaný jedinečnou skladbou osobnostných a sociálnych premenných, čo potvrdzuje dôležitosť skúmania well-beingu ako multidimenzionálneho fenoménu. Takto koncipovaný výskum, na rozdiel od skúmaných jednodimenzionálnych konceptov životnej spokojnosti, resp. šťastia, umožňuje identifikáciu a podporu silných a slabých stránok dospelých.

Naše zistenia tiež poukázali na rozdiely vo faktoroch, ktoré sa podieľajú na optimálnom fungovaní u žiakov základných a stredných škôl, čo umožňuje cielejšiu intervenciu pre jednotlivé oblasti prosperovania v rôznych vekových skupinách, resp. stupňoch vzdelávania. U žiakov základných škôl sa ako kľúčová ukazuje saturácia opory od významných ľudí, u stredoškolákov podpora pozitívneho sebaobrazu a vnímania vlastných kompetencií. Tieto sa ukazujú ako kľúčové aj v období tranzície a môžu ovplyvniť nielen aktuálne, ale aj budúce prosperovanie adolescentov.

Ako špecificky významná premenná sa u oboch skupín žiakov, a to tak crosssekčne ako aj prospektívne, ukazuje príslušnosť ku škole. Škola, v ktorej žiaci vnímajú, že sú prijatí, podporovaní, sú jej súčasťou a radi do nej chodia, môže podporiť žiakovo emočné a sociálne zdravie a pôsobiť na optimálne fungovanie protektívne aj o rok neskôr.

Zhrnutím možno povedať, že v súvislosti s podporou optimálneho fungovania žiakov sa ako významné ukázali faktory pôsobiace na viacerých úrovniach – individuálnej (osobnostné faktory žiakov), mikrosystémovej (sociálne vzťahy s významnými druhými na horizontálnej aj vertikálnej úrovni) a mezosystémovej úrovni (príslušnosť ku škole ako inštitúcii), pričom ich dôležitosť sa mení v závislosti od konkrétneho indikátora prosperovania a stupňa vzdelávania, resp. veku adolescentov. Intervencie je tak potrebné uskutočniť na úrovni podpory individuálnych kompetencií žiakov, sociálnych vzťahov v školskom kontexte a v neposlednom rade v sociálnej a organizačnej štruktúre školy. Intervenčné a preventívne stratégie, zamerané na optimálne

fungovanie žiakov, by mali akcentovať odklon od úzkej orientácie na problémy žiakov na podporu celkového emočného a sociálneho zdravia dospelých.

## LITERATÚRA

- Aldridge, J. & McChesney, K. (2018). Taking care of our youth: School climate and students' mental health and wellbeing. Online. citované 2018-09-20.
- Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. „What Schools Need to Know About Fostering School Belonging: a Meta-analysis“ *Educational Psychological Review*.
- Antaramian, S., Huebner, E. S., & Valois, R. F. (2008). Adolescent life satisfaction. *Applied Psychological: Health and Well-Being*, 57 (supplement s1), 112 – 126.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191 – 215.
- Barr, J. J. (2016). Developing a Positive Classroom Climate. IDEA Paper #61. Online. citované 2017-03-20. Dostupné na: [https://www.ideaedu.org/Portals/0/Uploads/Documents/IDEA%20Papers/PaperIDEA\\_61.pdf](https://www.ideaedu.org/Portals/0/Uploads/Documents/IDEA%20Papers/PaperIDEA_61.pdf).
- Blatný, M., & Šolcová, I. (2016). Osobnostní předpoklady osobní pohody. *Československá psychologie*, 60 (1), 2 – 12.
- 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. *The Journal of adolescent health : 40 (357)* .9 – 18.
- Bouchey, H. A. (2007). Perceived Romantic Competence, Importance of Romantic Domains, and Psychosocial Adjustment. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36 (4), 503 – 514.
- Cappella, E., Kim, H. Y., Neal, W., J., & Jackson, D. R. (2013). Classroom Peer Relationships and Behavioral Engagement in Elementary School: The Role of Social Network Equity. *American Journal of Community Psychology*, 52, 367 – 379.
- Carver, CH. & Scheier, M. F. (1985), Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology* 4 (3), 219 – 47.
- Cole, D.A. et al. (2001). The Development of Multiple Domains of Child and Adolescent Self-Concept: A Cohort Sequential Longitudinal Design. *Child Development*, 72 (6), 1723 – 1746.
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). School-Related Social Support and Students' Perceived Life Satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 102 (4), 303 – 318.
- Diener, E., Wolsic, B., & Fujita, F. (1995). Physical Attractiveness and Subjective Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (1), 120 – 129.
- Dornbusch, S. M., Erickson, K. G., Laird, J., & Wong, C. A. (2001). The relation of family and school attachment to adolescent deviance in diverse groups and communities. *Journal of Adolescent Research*, 16 (4), 396 – 422.
- Fox, KR & Corbin, CB 1989, 'The Physical Self-Perception Profile: Development and preliminary validation' *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 408 – 430.
- Furman, W., & Winkles, K.J. (2010). Predicting Romantic Involvement, Relationship Cognitions, and Relationship Qualities from Physical Appearance, Perceived Norms, and Relational Styles Regarding Friends and Parents. *Journal of Adolescence*, 33(6), 827 – 836.
- Furnham, A., & Cheng, H. (2000). Lay Theories of Happiness. *Journal of Happiness Studies*, 1, 227 – 246.
- Gajdošová, E. (2017). Nové výzvy a nové úlohy školských psychologov v kontexte európskej a slovenskej politiky zdravia. *Školský psychológ// Školní psycholog*, 18, 1, 8 – -13.
- Giordano, P. C. (2003). Friendships in Adolescence. *Annual Review of Sociology*, 29, 257 – -281.
- Gülacti, F. (2010). The effect of perceived social support on subjective well-being. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 3844 – 3849.
- Hawkins, J. D., Doueck, H. J., & Lishner, D. M. (1988). Changing teaching practices in mainstream classrooms to improve bonding and behavior of low achievers. *American Educational Research Journal*, 25, 31 – 50.



- Jose, P. E., Ryan, N., & Pryor J. (2012). Does social connectedness promote a greater sense of well-being in adolescence over time? *Journal of Research on Adolescence*, 22 (2), 235 – 251.
- Kingery, J.N., Erdley, C.A., & Marshall, K.C. (2010). Peer acceptance and friendship as predictors of early adolescent' adjustment across the middle school transition. *Merrill-Palmer Quarterly*, 57 (3), 215 – 243.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., & Blatt, S. J. (2001). School social climate and individual differences invulnerability to emotional instability among middle school students. *Journal of School Psychology*, 39 (2),141 – 159.
- Lakey, B., Orehek, E., Hain KL, & VanVleet, M. (2010). Enacted support's links to negative affect and perceived support are more consistent with theory when social influences are isolated from trait influences. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36 (1), 132 – 142.
- Lester, L., Waters, S., & Cross, D. (2013). The relationship between school connectedness and mental health during the transition to secondary school: A Path analysis. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 23 (2), 151 – -171.
- Li, Y., & Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology*, 471, 233 – 247.
- Lippman, L. H., Ryberg, R., Terzian, M., Moore, K. A., Humble, J., & McIntosh, H. (2014). *Positive and protective factors in adolescent well-being*. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Fronos, & J. E. Korbin (Eds.), *Handbook of child well-being*. New York: Springer.
- Lopez, C., & DuBois, D.L. (2005). Peer Victimization and Rejection: Investigation of an Integrative Model of Effects on Emotional, Behavioral and Academic Adjustment in Early Adolescence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34 (1), 25 – 36.
- Loukas, A., Roalson, L. A., & Herrera, D. E. (2010). School connectedness buffers the effects of negative familyrelations and poor effortful control on early adolescent conduct problems. *Journal of Research onAdolescence*, 20 (1), 13 – 22.
- Lu, L. (1999). Personal or environmental causes of happiness: A longitudinal analysis. *The journal of social psychology*, 139 (1), 79 – -90.
- Lyubomirsky, S., & Lepper, H. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 46, 137 – -155.
- Macek, P. (2012). *Adolescence*. Portál, Praha.
- Mareš, J. (2001). Sociální opora. *Učitelé a zdraví 3*. Brno: Nakladatelství Pavel Křepala a psychologický ústav AVČR. 2001.
- McCullough, M. E., Emmons, R. A., & Tsnag, J-A. (2002). The Grateful Disposition: A Conceptual and Empirical Topography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82 (1), 112 – 127.
- McGraw, K., Moore, S., Fuller, A., & Bates, G. (2008). Family, peer and school connectedness in final year secondary school students. *Australian Psychologist*, 43, 27 – 37.
- Moffa, K., Dowdy, E., & Furlong, M. J. (2016). Exploring the Contributions of School Belonging to Complete Mental Health Screening. *The Educational and Developmental Psychologist*, 33 (01), 16 – 32.
- Olsson, C. A., McGee, R., Nada-Raja, S., & Williams, S. M. (2013). A 32Year Longitudinal Study of Child and Adolescent Pathways to Well-being in Adulthood. *Journal of Happiness Studies*, 14 (3), 1069 – 1083.
- Phan, H. P., Hgu, B. H., & Alrashidi, O. (2016). Role of Student Well-Being: A Study Using Structural Equation Modeling. *Psychological Reports*, 119 (1), 77 – 105.
- Pinquart M. & Sörensen S. (2000). Influences of socioeconomic status, social network, and competence on subjective well-being in later life: A meta-analysis. *Psychology and Aging*, 15 (2), 187 – 224.
- Pittman, L. D., & Richmond, A. (2007). Academic and psychological functioning in late adolescence: The importance of school belonging. *The Journal of Experimental Education*, 7 (4), 270–290.
- Pretty, G. M. H., Conroy, C., Dugay, J., Fowler, K., & Williams,D. (1996). Sense of community and its relevance to adolescents of all ages. *Journal of Community Psychology*, 24, 365 – 379.

- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98 (1), 209 – 218.
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Fernández-Zabala, A., Goni, E., Esnaola, I., & Goni, A. (2016). Contextual and Psychological Variables in a Descriptive Model of Subjective Well-Being and School Engagement. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 16, 166 – 174.
- Ronen, T., Hamama, L., Rosenbaum, M., & Mishely-Yarlap, A. (2014). Subjective Well-Being in Adolescence: The Role of Self-Control, Social Support, Age, Gender, and Familial Crisis. *Journal of Happiness Studies*. 17. 1 – 24.
- Siedlecki, K. L., Salthouse, T. A., Oishi, S., & Jeswani, S. (2014). The Relationship between Social Support and Subjective Well-Being across Age. *Social Indicators Research*, 117 (2), 561 – 576.
- Snyder, C. R., Irving, L., & Anderson, J. R. (1991). Hope and Health: Measuring the will and the ways. In C. R. Snyder & D. R. Forsyth (Eds.) *Handbook of social and clinical psychology: The health perspective* (pp. 285 – 305). Elmsford, New York: Pergamon Press.
- Suldo, S. M. & Huebner, E. S. (2006). Is extremely high life satisfaction during adolescence advantageous? *Social Indicators Research*, 78, 179-203.
- Suldo, S. M. & Shafer, E. J. (2008). Looking beyond psychopathology: The dual-factor model of mental health in youth. *School Psychology Review*, 37, 52 – 68.
- Šeboková, G. (2018). Duálny model duševného zdravia a sociálna opora u žiakov stredných škôl. *Školský psychológ*, 19 (1), 2 – 13.
- Tabbah, R., & Wheaton, J.E. (2012). Self-concept in Arab American adolescents: Implications of social support and experiences in the schools. *Psychology in the Schools*..
- Thalji, A.L. (2012). *A Dual-Factor Model of Mental Health in High School Students: Group Characteristics and Social Functioning*. Dissertation thesis. University of South Florida.
- Wallace, T. L., Ye, F., & Chhuon, V. (2012). Subdimensions of Adolescent Belonging in High School. *Applied Developmental Science*, 16 (3), 122 – 139. 2012.
- Wang M.T., Fredericks, J.A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviours, and school dropout during adolescence. *Child development*, 58, 722-737.



## ZÁVER

V predloženej publikácii, riešenej v rámci projektu VEGA, bolo našim zámerom prispieť k diskusii o aplikácii pozitívnej psychológie v školách a podpore duševného zdravia žiakov. Súčasný záujem psychológov o pozitívne aspekty vývinu dospievajúcich sa vo výskumných aktivitách prejavuje v posune dôrazu od skúmania rizikových faktorov, ku skúmaniu protektívnych faktorov – silných stránok dospievajúcich. Témou sme nadviazali na náš predchádzajúci projekt, zameraný na skúmanie rodinného systému a interakčných stratégií adolescentov. Jeho výsledky ukázali, že sociálne vzťahy môžu pôsobiť ako protektívne aj rizikové faktory v súvislosti s prejavmi maladjustácie v strednej a neskorej adolescencii, v závislosti od aspektu interpersonálnych vzťahov, konkrétne vzťahov v rodine.

Terajšie výsledky ukazujú, že nielen rodinný systém, ale aj väzba na školské prostredie, vzťahy s učiteľmi a rovesníkmi významne prispievajú k adaptívnemu emočnému a sociálnemu fungovaniu adolescentov. Zatiaľ čo u žiakov základnej školy je dôležitá sociálna opora od druhých – spolužiakov a učiteľov; u žiakov stredných škôl sa javí významné vnímanie svojich kompetencií – to, ako mladý človek vníma svoje schopnosti nájst' si priateľov a dobre sa realizovať vo vzťahoch, čo môže následne ovplyvniť kvalitu vytvorených vzťahov, mieru zaangażovanosti i prijatia druhými a klímu v triede. Žiaci, ktorí cítia, že sú súčasťou školy, sú v nej spokojní a radi do nej chodia, sú celkovo optimistickejší, šťastnejší a vo vyššej miere zapojení do sociálnych vzťahov aj mimo školského kontextu.

V praktickej rovine naše výsledky poukazujú aj na dôležitosť cielenej a diferencovanej intervencie zo strany poradenských a školských psychológov, zameranej na podporu celkového emočného a sociálneho zdravia dospievajúcich v rôznych vekových skupinách. U žiakov základných škôl sa ako kľúčová javí saturácia opory od jednotlivcov významných pre mladého človeka; u stredoškolákov podpora pozitívneho sebaobrazu a vnímanie vlastných zručností a spôsobilostí. Tieto kompetencie vystupujú do popredia ako významné aj v období prechodu zo základnej na strednú školu a môžu ovplyvniť nielen aktuálnu, ale aj budúcu subjektívnu pohodu dospievajúcich.

Názov: Duševné zdravie adolescentov: Kognitívne a sociálne faktory v škole  
Autor: doc. PhDr. Marta POPELKOVÁ, PhD.  
Mgr. Gabriela ŠEBOKOVÁ, PhD.  
Mgr. Jana UHLÁRIKOVÁ, PhD.  
PaedDr. et Mgr. Marta ZAŤKOVÁ, PhD.  
Vydavateľ: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre  
Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva  
Recenzenti: doc. PhDr. VLADIMÍR SALBOT, CSc.  
Mgr. ZUZANA ROJKOVÁ, PhD.  
Jazyková úprava: Mgr. PETER NAŠČÁK, PhD.  
Obálka a technická spolupráca: Ing. arch. JAKUB POPELKA  
Monografia vznikla s podporou Grantovej agentúry VEGA č. 1/0577/16  
Vydanie: prvé  
Počet strán: 169  
Náklad: 100

ISBN 978-80-558-1349-3  
EAN 9788055813493





### **Autori**

Marta Popelková, Marta Zaťková,  
Gabriela Šeboková, Jana Uhláriková

### **Recenzenti**

doc. PhDr. Vladimír Salbot, CSc  
Mgr. Zuzana Rojková, PhD.

### **Obálka**

Ing. arch. Jakub Popelka

### **Jazyková korektúra**

Mgr. Peter Naščák, PhD.

Monografia vznikla za podpory Grantovej agentúry  
VEGA č. 1/0577/16

© **Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre**

**ISBN 978-80-558-1349-3**

**EAN 9788055813493**



9 788055 813493