

MASARYKOVA UNIVERZITA

FAKULTA SOCIÁLNÍCH STUDIÍ

KATEDRA PSYCHOLOGIE



Mgr. ZUZANA WIRTZ

**EMOCIONÁLNA INTELIGENCIA VO VZŤAHU K RIZIKOVÉMU SPRÁVANIU
U DOSPIEVAJÚCICH V OBDOBÍ RANEJ ADOLESCENCIE**

DIZERTAČNÁ PRÁCA

ŠKOLITEĽ: DOC. PHDR.FRANTIŠEK BAUMGARTNER,CSC.

BRNO 2012

Dizertačnú prácu som vypracovala samostatne a všetky použité informačné zdroje som uviedla v zozname literatúry.

Bratislava, 20 september 2012.

Zuzana Wirtz

POĎAKOVANIE

Rada by som poďakovala predovšetkým môjmu školiťovi Doc. PhDr. Františkovi Baumgartnerovi, CSc, ktorý bol po štyri roky môjho štúdia vedúcim práce. Zvlášť oceňujem, že ma prijal za svoju doktorskú študentku, hoci som neskončila magisterské štúdium na Masarykovej univerzite, a ďakujem mu za ústretovosť, dôveru, cenné inšpiratívne rady a celkovo podporu v štúdiu. Ďalej by som rada poďakovala Cathy Ward, Ph.D. za ochotu spolupráce a odborné vedenie a celkovú pomoc počas mojej zahraničnej stáže. Vďaka patrí aj Ernestov Páleníkovi, RNDr. za štatistické podnety, nasmerovania a technickú podporu v priebehu tvorby textu.

Srdečné poďakovanie patrí tiež mojim najbližším - Erichovi a mame, za hodiny strávené editovaním textu, za prejavenie trpezlivosti, porozumenia, dôvery a podpory, ako aj celkového zdieľania mojich pocitov pri písaní práce.

OBSAH

ÚVOD	7
TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ.....	9
1 RANÁ ADOLESCENCIA.....	9
1.1 OBDOBIE RANEJ ADOLESCENCIE	9
1.2 HLAVNÉ CHARAKTERISTIKY OBDOBIA RANEJ ADOLESCENCIE.....	9
1.2.1 Kognitívny vývin	10
1.2.2 Emocionálny vývin.....	11
1.3 VÝVINOVÉ ÚLOHY	12
1.3.1 Formovanie autonómie	12
1.3.2 Vlastná identita	13
2 EMOCIONÁLNA INTELIGENCIA.....	14
2.1 KONŠTRUKT EMOCIONÁLNEJ INTELIGENCIE	14
2.2 MODELY EMOCIONÁLNEJ INTELIGENCIE A MOŽNOSTI JEJ MERANIA.....	15
2.2.1 Model emocionálnej inteligencie ako schopnosti (Mayer a Salovey) a možnosti jej merania	16
2.2.2 Zmiešané modely (Bar-On, Goleman) a ich možnosti merania	21
2.2.3 Nový pohľad na konštrukt emocionálnej inteligencie	24
2.3 ROLA EMOCIONÁLNEJ INTELIGENCIE V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ A V KAŽDODENNOM ŽIVOTE DOSPIEVAJÚCICH.....	27
2.4 MOŽNOSTI ZVYŠOVANIA ÚROVNE EMOCIONÁLNEJ INTELIGENCIE.....	29
2.5 KULTÚRNY KONTEXT	31
2.6 VPLYV RODINY, JEJ ŠTRUKTÚRY A VÝCHOVNÝCH ŠTÝLOV NA FORMOVANIE EMOCIONÁLNYCH ZRUČNOSTÍ	32
3 RIZIKOVÉ SPRÁVANIE	33
3.1 TERMINOLÓGIA (DEFINÍCIA POJMU)	33
3.2 FORMY RIZIKOVÉHO SPRÁVANIA.....	36
3.3 FAKTORY RIZIKOVÉHO SPRÁVANIA.....	39
3.4 ANTISOCIÁLNE SPRÁVANIE	46
3.5 KULTÚRNY KONTEXT (POROVNANIE SLOVENSKÝCH A JUHOAFRICKÝCH ŠTÚDIÍ)	48
4 COPING	52
4.1 STRES A ZÁŤAŽ V OBDOBÍ RANEJ ADOLESCENCIE.....	52
4.2 JEDNOTLIVÉ PRÍSTUPY COPINGU	55

4.2.1 Novšie prístupy k ponímaniu zvládania	57
4.3 STRATÉGIE ZVLÁDANIA ZÁŤAŽE A ICH VÝZNAM V ŽIVOTE DOSPIEVAJÚCICH.....	61
4.3.1 Efektivita copingových stratégií	66
4.4 KULTÚRNY KONTEXT (POROVNANIE SLOVENSKÝCH A JUHOAFRICKÝCH ŠTÚDIÍ)	68
5 VZŤAHY EMOCIONÁLNEJ INTELIGENCIE, COPINGU A ANTISOCIÁLNEHO SPRÁVANIA V RANEJ ADOLESCENCII	71
5.1 EMOCIONÁLNA INTELIGENCIA A COPINGOVÉ STRATÉGIE	71
5.2 EMOCIONÁLNA INTELIGENCIA A RIZIKOVÉ SPRÁVANIE	72
6 ZHRNUTIE TEORETICKÝCH VÝCHODÍSK.....	74
VÝSKUMNÁ ČASŤ.....	78
7 VYMEDZENIE VÝSKUMNÉHO PROBLÉMU.....	78
8 METODOLOGICKÁ ČASŤ VÝSKUMU I	80
8.1 CIELE, VÝSKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY I.....	80
8.2 CHARAKTERISTIKA VÝSKUMNEJ VZORKY I	82
8.3 VÝSKUMNÉ METÓDY.....	83
8.4 DIZAJN A PRIEBEH VÝSKUMU I.....	89
8.5 ŠTATISTICKÉ POSTUPY A METÓDY ANALÝZY DÁT I	90
8.6 VÝSLEDKY A INTERPRETÁCIA VÝSKUMNEJ ČASTI I	90
8.6.1. Analýza vzťahov medzi skúmanými premennými.....	90
8.6.1.1 Vzťah EI ako schopnosti s problémovým správaním (externalizované a internalizované formy) a s postojmi k nemu	91
8.6.1.2 Vzťah EI ako schopnosti (porozumenia a regulovania emócií) so školským prospechom a vzťahom ku škole.....	93
8.6.1.3 Vzťah EI ako schopnosti s copingovými stratégiami	94
8.6.1.4 Vzťah EI ako schopnosti so sociodemografickými premennými (štruktúra rodiny, vzťahy rodičov), štýlom výchovy rodičov a s ich vzťahom s deťmi	94
8.6.5 Vzťah problémového správania (externalizované formy) a postojov k nemu so sociodemografickými premennými (vrátane citového vzťahu medzi rodičmi a deťmi, výchovným štýlom a mienkou detí o názoroch rodičov na antisociálne správanie)	97
8.6.2 Analýza kultúrnych rozdielov (porozumenie emóciám a emocionálnym situáciám, preferencia copingových stratégií, prevalencia foriem antisociálneho správania) medzi slovenskými a juhoafrickými pubescentmi	100
8.7 DISKUSIA I.....	105
8.7.1 Diskusia výsledkov I.....	105

8.7.2 Obmedzenia výskumu I	113
9 METODOLOGICKÁ ČASŤ VÝSKUMU II	115
9.1 CIELE, VÝSKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY II	115
9.2 CHARAKTERISTIKA VÝSKUMNEJ VZORKY II	116
9.3 VÝSKUMNÉ METÓDY II.....	116
9.4 DIZAJN A PRIEBEH VÝSKUMU II.....	117
9.4.1 Východiská a štruktúra intervenčného programu	118
9.4.2 Realizácia a priebeh programu	120
9.5 ŠTATISTICKÉ POSTUPY A METÓDY ANALÝZY DÁT II	121
9.6 VÝSLEDKY A INTERPRETÁCIA VÝSKUMNEJ ČASTI II	121
9.6.1 Porovnanie úrovne schopností EI (identifikovanie, porozumenie a regulovanie emócií)	121
9.6.2 Sledovanie efektu programu v oblasti používania copingových stratégií.....	123
9.6.3 Sledovanie efektu programu v oblasti postojov k antisociálnemu správaniu (vrátane prosociálnych názorov, odmietnutia drog a pozitívnych očakávaní úspechov v budúcnosti)	128
9.6.4 Sledovanie efektu programu v oblasti problémového správania (externalizované formy)	130
9.7 DISKUSIA II.....	134
9.7.1 Diskusia výsledkov II.....	134
9.7.2 Obmedzenia výskumu II	137
ZÁVER.....	140
LITERATÚRA.....	143
PRÍLOHY	173
PRÍLOHA A: ABECEDNÝ ZOZNAM SKRATIEK POUŽITÝCH V TABUĽKÁCH A V TEXTE PRÁCE.	173
PRÍLOHA B: UKÁŽKA VYBRANEJ AKTIVITY Z INTERVENČNÉHO PROGRAMU ROZVÍJANIA EI ...	174
PRÍLOHA C: DESKRIPTÍVNE ŠTATISTIKY POUŽITÝCH METODÍK (Súbor N 86)	177
PRÍLOHA D: TESTOVANIE NORMALITY DOTAZNÍKOV (Shapiro Wilk test)	179
PRÍLOHA E: POSÚDENIE VLASTNOSTI REZIDUÍ (HISTOGRAMY, P-P GRAFY, BODOVÉ ŠKÁLY)	181
PRÍLOHA F: POROVNANIE SKÓRE CIEĽOVÝCH OBLASTÍ V DVOCH SÚBOROCH.....	185
PRÍLOHA G: ZOZNAM TABULIEK.....	187
PRÍLOHA H: ZOZNAM GRAFOV.....	190

ÚVOD

V súdobej modernej spoločnosti rastie dôraz na hľadanie a budovanie charakteristík, ktoré sprostredkujú a podporujú efektívne fungovanie osobnosti, začínajúc už v mladšom detstve. Jedna z oblastí, na ktorú sa v súčasnosti upriamuje pozornosť v súvislosti s rozvíjaním osobnostných a sociálnych zručností je emocionálna inteligencia (EI). Za posledné dve desaťročia získala EI výrazný záujem zo strany laickej, ale aj vedeckej verejnosti.

Za súčasť emocionálnej inteligencie je niektorými autormi považované úspešné zvládanie stresových situácií. Autori Mayer a Salovey zdôrazňujú možnosť zvýšiť schopnosti zvládať stres a záťaž adekvátnou reguláciou emócií, nakoľko regulačné procesy pomáhajú znížiť frekvenciu aj intenzitu pocitu stresu. Iní výskumníci považujú schopnosti EI za predpoklad kompetencie myslieť a učiť sa, pričom viaceré štúdie dokazujú ich dôležitú rolu v osobnostnom, sociálnom a akademickom živote detí. Na druhej strane, deficity v schopnostiach EI sa spájajú s užívaním alkoholu, fajčením, so syndrómami úzkosti, depresie a prejavmi násillia.

Medzinárodné štúdie zaoberajúce sa otázkami duševného a telesného zdravia i sociálnych podmienok života žiakov jednoznačne poukázali na problémové oblasti v postojoch a správaní sa žiakov. Vysoký výskyt rizikového správania v mladších vekových kategóriách (u 11-12 ročných jedincov), sa preukázal najmä v rámci užívania návykových látok a antisociálneho správania (agresívne a delikventné formy správania). Stále viac sa ukazuje nutnosť aplikácie preventívnych a špecificky cielených programov zameraných na dospievajúcich jedincov. Jednou z významných alternatív ako ovplyvniť mnohé aspekty a oblasti života mladých ľudí je rozvíjanie emocionálnych schopností.

Odborné štúdie podávajúce zistenia o modeloch, teóriách, prediktívnej validite EI ako aj jej vzťahoch s rôznymi fenoménmi životnej spokojnosti sú však prioritne zacielené na dospelých jedincov, alebo adolescentov. S mladšími dospievajúcimi sa realizuje podstatne menej štúdií skúmajúcich EI koreláty a jej prediktory. Doterajší výskum sa taktiež vo veľkej miere zameriava na črtové hľadisko emocionálnej inteligencie, pričom koncept chápania EI ako schopnosti skúmaný v niektorých prácach s dospievajúcimi jedincami, získal dosiaľ menej pozornosti. Dôvodom tohto stavu je aj nedostatok takých metodík merania EI, ktoré by vyhovovali mladším vekovým kategóriám. Existuje pomerne málo poznatkov o vzťahoch EI ako schopnosti s rizikovým správaním, copingovými stratégiami, sociodemografiickými ukazovateľmi (napr. štruktúrou rodiny a vzťahmi rodičov) a výchovným štýlom rodičov, ktoré by boli sledované u adolescentov na začiatku dospievania (Williams, Daley, Burnside & Hammond- Rowley, 2009). My sme sa rozhodli prioritne sledovať tieto

vzťahy, teda asociácie EI s fenoménmi rizikového správania, postojov k nemu, copingového správania a ukazovateľov rodinného prostredia, so záujmom zdokonaľovať schopnosti EI prostredníctvom intervenčného programu.

Emocionálny vývin, ako aj formovanie správania, sa u každého jedinca odohrávajú unikátne s rôznymi vzormi pre odlišné skupiny adolescentov pochádzajúcich z odlišných kultúrnych prostredí, nakoľko kultúra môže ovplyvniť také aspekty ako je vyjadrovanie emócií a všeobecné skúsenosti jedincov (Parker et al., 2005). Naším ďalším zámerom bolo skúmať úroveň porozumenia emócií, preferenciu používania copingových stratégií a účasť na antisociálnom správaní u slovenských a juhoafrických dospelých. Slovensko a JAR sú krajiny, ktoré sa výrazne odlišujú kultúrou, tradíciami, hodnotami, veľké rozdiely sú v etnickom zložení obyvateľstva. Obe krajiny pritom zaznamenali v nedávnom období veľké politické zmeny smerom k nastoleniu demokracie. Predkladaná štúdia si preto kladie za cieľ, okrem vyššie uvedených, priblížiť možné rozdiely v cieľových oblastiach emocionálnej inteligencie, antisociálneho správania a copingu, ako aj prispieť k získaniu informácií o možnostiach zvyšovania úrovne schopností EI (a s ňou asociovaných fenoménov) vo vybraných skupinách slovenských a juhoafrických dospelých.

TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

1 RANÁ ADOLESCENCIA

1.1 OBDOBIE RANEJ ADOLESCENCIE

„V základnom biologickom zmysle môžeme obdobie dospievania vymedziť široko ako životný úsek ohraničený na jednej strane, prvými známkami pohlavného dozrievania a zreteľnou akceleráciou rastu a na druhej strane, dovŕšením plnej pohlavnej zrelosti a dokončením telesného rastu“ (Langmeier & Krejčířová, 1998, str. 138). Jedná sa o obdobie prechodu medzi detstvom a dospelosťou, tak v oblasti fyziologickej, ako aj v oblasti psychologickej a sociálnej. Mení sa telesný vzhľad, dochádza k pohlavnému dozrievaniu a hormonálnym zmenám. Vyvíjajú sa mentálne schopnosti (v zmysle nástupu vyspelejšieho-abstraktného spôsobu myslenia) a dochádza k zmenám v oblasti emocionálneho prežívania a sociálneho učenia. Iný rozmer nadobúdajú vzťahy k rodičom, významnými sa stávajú vzťahy k druhým osobám a postupne dochádza k osamostatňovaniu ľudského jedinca. Toto obdobie je silne ovplyvňované spoločnosťou a hodnotami, v ktorej jedinec vyrastá.

Ide o obdobie časovo rozsiahle, s dolnou hranicou od 10-11 rokov s hornou do 20-22 rokov, ktoré je z psychologického hľadiska značne diferencované. Preto býva ďalej členené na niekoľko časovo kratších úsekov, ktoré sú kvalitatívne odlišné, pričom toto členenie je u jednotlivých autorov rôzne. V európskej literatúre sa tradične rozlišuje obdobie pubescencie a adolescencie. Vágnerová (2000) lokalizuje pubescenciu medzi 11. a 15. rok a adolescenciu medzi 15. a 20. rok života. Iní autori (Inhelder & Piaget, 1958; Macek, 2003) rozdeľujú adolescenciu na 3 etapy: včasnú (10-13 rokov), strednú (14-16 rokov) a neskorú (17-20 rokov).

1.2 HLAVNÉ CHARAKTERISTIKY OBDOBIA RANEJ ADOLESCENCIE

Raná (včasná adolescencia) trvá zhruba od 10. (11.) do 13. rokov života. Charakteristické sú pubertálne zmeny. Prejavujú sa rastom sekundárnych pohlavných znakov a dá sa povedať, že u všetkých adolescentov v tomto čase začína pohlavné dozrievanie. „Niektoré psychické a sociálne zmeny v ranej adolescencii sa dajú považovať za priamy dôsledok pubertálnych zmien. Typické je napr. zvýšenie záujmu o rovesníkov opačného pohlavia, ktorý je posilňovaný práve prejavovým pohlavným pudom a výskytom sekundárnych pohlavných znakov“ (Macek, 2003, str. 36). Pudový tlak, spojený s pohlavnou maturáciou, prináša do života dospievajúcich nové vnútorné podnety, pričom dospievajúci reagujú precitlivo a ich prejavy citových konfliktov bývajú tak silné a nápadné.

Hoci emočná instabilita, časté a výrazné zmeny nálad, najmä smerom k negatívnym prejavom, impulzivita, nestálosť a nepredvídateľnosť reakcií a postojev k dospievaniu patria, novšie práce (Rosenblum & Lewisa, 2003) potvrdili tieto všeobecné charakteristiky iba čiastočne

a nepreukázali univerzálny výskyt emocionálnych kríz spojených s dospievaním . Podľa Macka (2003, str. 32-33) „skôr ako o krízu, ktorá sa spája s negovaním všetkého doterajšieho hodnotného, sa častejšie jedná o proces pozvoľnej transformácie vlastných pocitov, názorov a hodnôt. Pre tento proces sa viac ako kríza, hodia termíny ako hľadanie a prehodnotenie.“

1.2.1 Kognitívny vývin

V období dospievania dochádza k zmene uvažovania. Charakteristickým je využívanie nových kognitívnych schopností riešenia problémov abstraktným uvažovaním a zvažovaním viacerých perspektív. Myslenie jedincov prechádza zo štádia konkrétnych operácií, smerom k formálnemu štádiu, kedy prestávajú byť viazaní na konkrétnu realitu a sú schopní uvažovať hypoteticky. Adolescenti v rannom štádiu myšlienково experimentujú s rôznymi pojmami, zohľadňujú viaceré možnosti a kombinácie riešenia problémov. Môžu tak uvažovať o alternatívnych riešeniach a vybrať to, čo sa im v danej situácii javí ako najvhodnejšie (Inhelder & Piaget, 1958). „Menia sa i charakteristiky pamäte, a to ako krátkodobej, tak i dlhodobej. S pribúdajúcim vekom a životnými skúsenosťami sa prirodzene zvyšuje i kvantita informácií uložených v dlhodobej pamäti“ (Macek, 2003, str. 46).

Tento proces kognitívneho rozvoja sa objavuje v postupných kumulatívnych krokoch, zvyčajne v jednej doméne, skôr ako radikálnym a globálnym nástupom (Case, 1991; Siegler, 1991). Navyše konštruktivistická teória tvrdí, že vedomosti sú tvorené pomocou interakcie jedinca s informáciami, materiálom a inštrukciami. Podľa toho, kognitívny rozvoj nastáva vtedy, keď jedinec nadobudne skúsenosť s určitým konceptom a informáciami a následne si formuje stratégie k organizovaniu daných poznatkov a informácií do jeho mentálnej štruktúry, alebo schémy.

Zmeny prebiehajúce vo fyzickej, kognitívnej a sociálnej sfére života motivujú dospievajúcich k prehľbovaniu vlastného poznania a menšieho akceptovania predkladaných informácií autoritami (rodičmi, učiteľmi). Všeobecne, dospievajúci majú záujem skúmať rôzne oblasti záujmu, čo sa odohráva systematicky. Ako nadobúdajú presnejšiu predstavu o tom, kto sú, ich orientácia na rôzne záujmové činnosti sa stáva viac špecifickou. Toto často vedie k výberu jednej oblasti, do ktorej investujú čas a mentálnu energiu, zatiaľ čo ostatné ignorujú. V tomto zmysle sa stávajú dospievajúci užšie zameranými na okruh svojich záujmov, prehľbujú si z toho plynúce znalosti, a tak zdokonaľujú svoj mentálny rast (Urdan & Klein, 1998).

Nástup formálnych operácií, zvýšená kapacita analytického myslenia, reflexie a introspekcie umožňujú tiež nový spôsob morálneho hodnotenia a sú príkladom spojenia morálneho a intelektuálneho rozvoja. Objavujú sa častejšie mravné sudy, ktoré berú ohľad na druhého. Zo

zorného uhla druhého človeka sa teraz jedinec dokáže pozerať aj sám na seba (Kohlberg, 1983; Roney, 2005).

1.2.2 Emocionálny vývin

Zmeny hormonálnych funkcií v dospievaní so sebou prinášajú nielen telesnú premenu, ale i určitú emočnú labilitu, ktorá sa môže prejavovať väčšou impulzivitou a nedostatkom sebaovládania. Tieto sú výrazné najmä v prvej fáze adolescencie. V súvislosti s novými situáciami, ktorým musia čeliť adolescenti, je tiež tomuto obdobiu pripisovaný zvýšený emočný distress (Susman, Dom, Inoff-Germain, Nottelman, & Chrousos, 1997). V adolescencii sa najmä vďaka abstraktnému mysleniu zvyšuje kapacita pre prácu s negatívnymi emočnými stavmi (Abe & Izard, 1999).

Typická pre toto obdobie je zvýšená introvertnosť. Dospievajúci sa vo svojich pocitoch často nevyzná, no zo strachu z nepochopenia, alebo výsmechu, si ich necháva pre seba, odmieta ich prejavovať navonok a niekomu sa zdôverovať. Sebahodnotenie je kolísavé, dospievajúci sú neistí a zraniteľní (Vágnerová, 2000).

Jedinci vo veku 11 rokov disponujú pomerne veľkým množstvom emocionálnych kompetencií. V danom veku majú nadobudnutú schopnosť prisúdiť emocionálny podnet viac k vnútorným ako k externým javom (táto schopnosť emocionálneho porozumenia umožňuje deťom predpovedať emócie druhých bez toho, aby potrebovali pozorovať ich fyzické prejavy). V priebehu daného vývinového štádia, dospievajúci stále viac a viac rozumejú komplexnostiam emócií, predovšetkým tomu, že emocionálne stavy druhých nie sú tak jednoduché ako si predstavovali v mladšom veku, a teda môžu byť dôsledkom komplexných príčin, ktoré nie sú vždy navonok jednoznačné. Precvičujú si schopnosť myslieť simultánne o protichodných emóciách k rovnakému objektu napr. že je možné zároveň prežívať viac ako jednu emóciu (cítiť sa šťastný, že môže hrať za lepší tím, ale zároveň nervózny z novej zodpovednosti). V období ranného dospievania taktiež narastá úroveň a prejav empatie, na ktorú má podstatný vplyv podpora rodiny. Dôležitým faktorom v manifestovaní emocionálneho prejavu dospievajúcich je ich zvýšená senzitivita posudzovania druhými jedincami. Konajú tak, akoby boli pred imaginárnym publikom, ktoré ich analyzuje a detailne hodnotí. Preto sú si takto zmýšľajúci jedinci vedomí dopadu svojho emocionálneho prejavu na ich sociálne interakcie s ostatnými, a predovšetkým dopadu na uznanie rovesníkmi. Napriek výraznému posunu rozvoja emocionálnych zručností oproti obdobiu mladšieho školského veku, sa dospievajúci musia neustále vyrovnávať s ťažkou úlohou učenia sa, kedy a ako riadiť určité emócie (Rosenblum & Lewis, 2003).

Jednou z dôležitých vývinových úloh tohto obdobia je taktiež dosiahnutie emočnej autonómie, ktorá je ponímaná v zmysle vzťahov vzdávania sa závislosti a emocionálneho

osamostatňovania sa od rodičov (Steinberg, 1999). V súlade s predpokladom rodového zosilnenia (Polce-Lynch, Myers, Kliewer, & Kilmartin, 2001) dochádza na základe tradičných rozdielov v gendrových roliach v adolescencii k rastúcemu tlaku na osvojovanie si gendrových rolí a správania sa v súlade s nimi. Príkladom je fakt, že dospievajúce dievčatá sa v porovnaní s chlapcami usilujú viac o udržanie emočných väzieb na rodinu a snažia sa najšť rozdiel medzi rovnováhou v autonómii a nekonfliktným vzťahom s rodičmi (Geuzaine, Debry, & Liesens, 2000).

1.3 VÝVINOVÉ ÚLOHY

Jedinci v období dospievania musia v spoločnosti, v ktorej žijú, úspešne zvládnuť niekoľko úloh, počínajúc ovládnutím svojej impulzivity až po prijatie seba samého (Schoeppe, Hagard, & Havighurts, 1953).

1.3.1 Formovanie autonómie

Medzi hlavné vývinové úlohy v období dospievania patrí najmä uvoľnenie sa z prílišnej závislosti na rodičoch a na druhej strane, nadväzovanie diferencovanejších vzťahov s vrstovníkmi rovnakého a neskôr aj odlišného pohlavia. Obdobie dospievania je v tomto smere kľúčové a rozhodujúce pre uspokojivé prevzatie neskorších manželských a rodičovských rolí.

Rozvoj nezávislosti je bezpochyby súčasťou procesu nadobúdania autonómie počas dospievania, pričom autonómia znamená viac ako správať sa nezávisle. Ide o uvažovanie, počítovanie a morálne rozhodovanie, ktoré je vlastné a charakteristické pre toho ktorého jedinca namiesto nasledovania názorov a predstáv ostatných (Steinberg, 1999). Rozvoj behaviorálnej, emocionálnej a kognitívnej autonómie počas adolescencie odráža priebeh nástupu pozitívneho mentálneho zdravia, vysokej sebaúčinnosti (sebavedomia), motivácie a regulácie (Zimmer-Gembeck, 2001) v dospelosti.

Tento proces osamostatňovania prebieha rôzne. Mnohí adolescenti svojich rodičov kritizujú, odsudzujú ich názory, odmietajú ich hodnoty a normy a snažia sa im dokázať, že si dokážu poradiť aj bez nich. Iní sa boja straty rodičovskej istoty a naopak, sa k nim ešte viac snažia pripútať. Pokiaľ interakcie medzi rodičmi a dospievajúcimi zachovávajú charakteristiky vzájomného rešpektovania sa a otvorenosti, adolescentom bude jednak záležať na zachovaní vzťahov s rodičmi a zároveň sa nebudú cítiť obmedzení vo svojej nezávislosti. Za normálnych okolností si teda dospievajúci, i napriek svojej túžbe po emancipácii, udrží pozitívny vzťah s rodičmi a ponecháva si základné hodnoty a morálne postoje prijaté zo svojej rodiny. Viac ako o proces separácie ide o proces zmeny a transformácie rodiných vzťahov (Hill & Holmbeck, 1986).

Tak ako sa dospievajúci postupne čoraz viac osamostatňujú od rodičov, tak sa v ich živote stávajú dôležité vzťahy k rovesníkom, prostredníctvom ktorých si môžu uspokojovať základné psychické potreby. Nové vzťahy im dávajú istotu, ktorú strácajú odpútavaním sa od rodiny a pripravujú ich taktiež na nové emočné vzťahy v dospelosti. Celkovo vplyv vrstovníkov závisí na hodnotách daných rovesníkov, charakteristikách samotných dospievajúcich a vzťahu medzi rodičmi a adolescentmi (Zimmer-Gembeck, 2001).

1.3.2 Vlastná identita

Okrem emancipácie od rodiny, je veľmi podstatnou vývinovou úlohou dosiahnutie jasného a stabilného pocitu vlastnej identity. Mladý človek sa snaží odpovedať si na otázky kto je, kam patrí, kam smeruje, aké sú v jeho živote najdôležitejšie hodnoty, ako sa vyrovnáť s požiadavkami spoločnosti a nájsť si v nej svoje miesto. V istom zmysle pojem identity v adolescencii zlučuje celkovú sebareflexiu jedinca v jeho sociálnom a kultúrnom prostredí. Ide o potvrdenie vlastnej existencie (Bačová, 2003), jednak pred sebou samým, ako aj v spoločnosti, v ktorej jedinec žije. Identita, však nie je v adolescencii hotovou, definitívne utvorenou štruktúrou, naopak, spája sa s trvalým procesom sebaopoznávania.

Hľadanie vlastnej identity je procesom aktívnym, dospievajúci skúša rôzne postoje, mení záujmy, experimentuje s rôznymi sociálnymi rolami a snaží sa dosiahnuť svoj ideál. Súčasná vývinová psychológia poníma identitu ako proces, ktorý je naplno zahájený v dospievaní, pričom v dospievaní ale nekončí (Macek, 2003). Naopak, vývin a zrenie identity prechádza všetkými vývinovými štádiami. Toto je posun od tradičných koncepcií, v ktorých bola identita chápaná ako určitá fáza procesu celoživotného vývinu, úloha ktorú treba splniť, aby sa človek mohol ďalej formovať (napr. Erikson). Samotná koncepcia identity je u rôznych autorov odlišná, napríklad Macek považuje identitu za „živú s vedomím reflektovanú skúsenosť so sebou samým, ktorá je spontánne uvedomovaná ako subjektívne vnímaná, a ktorá sa dotýka takých tém, ktoré človek zámerne vzťahuje k vlastnému ja a ktoré dávajú vlastnému životu a vlastnej existencii človeka konkrétny rozmer a zmysel“ (Macek, 2006, str. 73). Proces reflektovania autorstva vlastných aktivít, zažívanie vlastnej jedinečnosti a oddelenosti od druhých ľudí a uvedomovanie si časovej kontinuity vlastného života je kľúčová charakteristika identity (McAdams, 1997).

2 EMOCIONÁLNA INTELIGENCIA

2.1 KONŠTRUKT EMOCIONÁLNEJ INTELIGENCIE

Po viac ako 17 rokoch sa emocionálna inteligencia objavuje ako jeden z najevidentnejších a vysoko významných konštruktov vo výskume individuálnych rozdielov v správaní. Všeobecne definovaná EI, predstavuje sadu kompetencií k identifikovaniu, spracovaniu a riadeniu emócií.

Vzdialené korene emocionálnej inteligencie sú vidieť v Thorndikovej koncepcii sociálnej inteligencie (1920), v ktorej SI rozoberá na niekoľko behaviorálnych a kognitívnych faktorov a definuje ju ako schopnosť porozumieť ľuďom, riadiť ich a v ľudských vzťahoch múdro konať. Thorndikova práca spustila vlnu publikácií, zameriavajúcich sa na popis a definovanie sociálne kompetentného správania, pričom mnoho z týchto ranných štúdií sociálnej inteligencie, ovplyvnilo neskôr spôsob konceptualizácie emocionálnej inteligencie. V štúiu EI známi autori Peter Salovey a John Mayer taktiež pôvodne vnímali emocionálnu inteligenciu ako súčasť sociálnej inteligencie (1990), nakoľko tvrdili, že oba koncepty sú príbuzné a môžu reprezentovať vzájomne prepojené komponenty rovnakého konštruktu. Bližšie korene EI môžeme nájsť v Gardnerovom rozlíšení intrapersonálnej a interpersonálnej inteligencie, ktoré predstavujú schopnosť porozumieť vlastným emóciám (intra) a emóciám druhých ľudí (inter). Termín „emocionálna inteligencia“ sa objavil v literatúre ešte pár-krát predtým (napr. nepublikovaná dizertačná práca Payna z roku 1986), ako daný pojem rozpracovali Salovey a Mayer (1990). Vo svojej práci z roku 1997 ju charakterizovali ako schopnosť monitorovať emócie (vlastné aj druhých), rozlišovať medzi nimi a používať tieto informácie k usmerňovaniu vlastného myslenia a správania sa. Autori vysvetľujú emocionálnu inteligenciu ako schopnosť rozpoznať význam emócií a ich vzťahov a na základe toho, uvažovať o probléme a následne ho aj vyriešiť. Ďalej hovoria predovšetkým o jej štyroch komponentoch, prostredníctvom ktorých aj EI definujú (Mayer, Caruso, & Salovey, 1999). Ide o: percepciu a vyjadrenie emócií, integráciu emócií do myšlienkového procesu k uľahčeniu myslenia a porozumenie emóciám a ich reguláciu k dosiahnutiu osobného rastu. Teória Saloveya a Mayera viedla neskôr Daniela Golemana k napísaniu jeho známej knihy „Emocionálna Inteligencia“, pričom EI podľa neho zahŕňa samoreguláciu, nadšenie, elán, vytrvalosť a schopnosť motivovať sa (Goleman 1997). Spomenutou publikáciou, ktorá sa stala bestsellerom, sa koncept emocionálnej inteligencie spopularizoval, no nielen jej empirický, ale ešte viac teoretický prínos, je sporný. Iný pohľad na emocionálnu inteligenciu prezentuje Bar-On, ktorý vidí EI ako rad nekognitívnych schopností, kompetencií a zručností, ktoré ovplyvňujú našu schopnosť uspieť v zvládaní požiadaviek a tlakov vonkajšieho prostredia (Bar On, 2004).

2.2 MODELY EMOCIONÁLNEJ INTELIGENCIE A MOŽNOSTI JEJ MERANIA

Aj po takmer dvoch dekádach výskumu venovanému EI existuje iba určitý konsenzus o konceptualizácii emocionálnej inteligencie, jej spôsobe merania, ako aj efekte jej praktických aplikácií a využití v reálnom živote. Kontroverznosť, ktorá obklopuje emocionálnu inteligenciu sa týka najmä definície EI a jej podstaty (teda čo emocionálna inteligencia skutočne predstavuje), pričom tieto nejasnosti vyúsťujú do diskusií o tom, ako by mala byť EI zisťovaná.

Výskum EI sa rozdelil do dvoch odlišných perspektív. Obidve zdieľajú predstavu, že kognitívne schopnosti nie sú unikátnym prediktorom úspešnej adaptácie jedincov, ale treba zohľadniť aj emocionálne kompetencie. Napriek tomu sú tieto perspektívy markantne rozdielne ponímaním daných kompetencií a ich alternatívnymi meraniami (Mikolajczak, Luminet, & Menil, 2006). Rôzne triedy teórií emocionálnej inteligencie a ich prostriedkov merania sa líšia v tom, či spájajú, alebo nespájajú, kognitívne schopnosti a osobnostné rysy. Mayer, Salovey a Caruso (2000) charakterizovali rozdiel medzi zmiešanými modelmi, ktoré zahrňujú spektrum osobnostných črt a modelmi schopností definujúcich EI výhradne na kognitívnej báze. Zmiešané modely boli popísané ako komplexná interakcia kognícií, metakognícií, nálad, emócií a osobnostných črt, ktoré sa aplikujú v kontexte interpersonálnom a intrapersonálnom (Matthews, Zeidner, & Roberts, 2003). Ďalej, v zmiešaných modeloch, bola napríklad EI popisovaná ako schopnosť, ktorú dopĺňali aj osobnostné charakteristiky ako príjemnosť, otvorenosť a vytrvalosť (Mayer, et al., 2000). Petrides a Furnham (2000, 2003) oponovali tomu hľadisku a navrhli, aby sa teoretické koncepcie EI v jej modeloch rozlišovali viac na funkčnom základe, nakoľko teoretické perspektívy spomenutých domén modelov sa prekrývajú. Petrides a Furnham rozlišujú medzi črtovou EI, meranou sebaopisovými dotazníkmi, a EI ako schopnosťou, ktorá si vyžaduje performačné testy správnych a nesprávnych odpovedí. Podľa zmienených autorov, typ metodiky merania determinuje charakteristiky modelov EI viac ako jej samotné teórie.

Petrides a Furnham vnímajú črtovú EI, alebo emocionálnu sebaúčinnosť, ako kombináciu behaviorálnych dispozícií, emočne ladených schopností a črt osobnosti. Je dokázaná jej pozitívna korelácia s dimenziami extravenzie, otvorenosť a negatívna korelácia s neuroticizmom (Mayer, Roberts, & Barsade, 2008). V tomto prípade sa EI vzťahuje k oblasti osobnosti, konkrétne je konceptualizovaná ako nižšia úroveň osobnostných črt, a preto je zisťovaná sebaopisovými dotazníkmi. Ide o typický výkon, ktorý sa sústreďuje na to, ako sa človek správa v každodennom živote. Na druhej strane, EI ako schopnosť zahrňuje kompetenciu vnímať, spracovať, porozumieť a manažovať emocionálne ladenú informáciu, pričom jej najvyššia zložka (regulácia emócií vlastných aj druhých ľudí) predstavuje podklad motivačným, emocionálnym a kognitívnym faktorom. Takto definovaný konštrukt patrí do oblasti kognitívnych zručností a je meraný prostredníctvom testov

maximálneho výkonu. Maximálny výkon sa orientuje na to, čo sú ľudia schopní vykonať (Bracket & Geher, 2006).

V súčasnej literatúre sa popisujú nasledovné modely emocionálnej inteligencie: model EI ako schopnosti (Mayer & Salovey 1997) a zmiešané modely EI (Bar On, 1997; Goleman 1995), ktoré v nasledujúcich kapitolách bližšie objasníme.

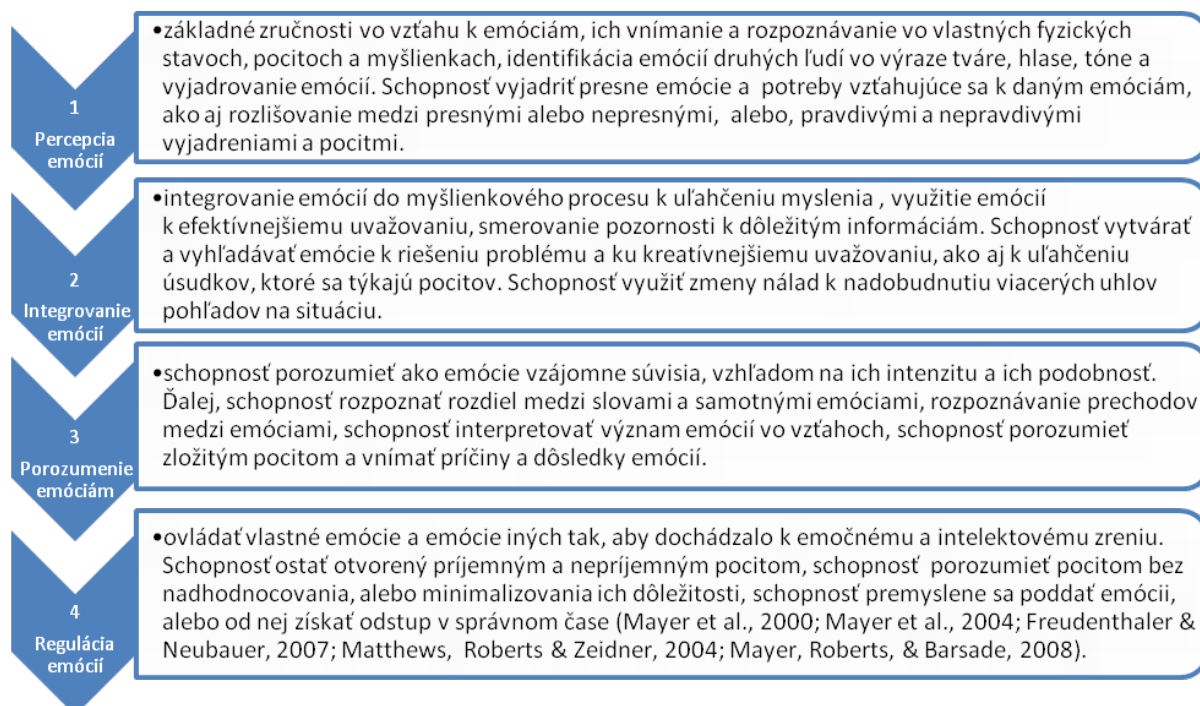
2.2.1 Model emocionálnej inteligencie ako schopnosti (Mayer a Salovey) a možnosti jej merania

Mayer a Salovey prepracovali model schopností v roku 1997, zdôraznením dôležitosti kognitívnych komponentov a re-interpretáciou EI z hľadiska jej potenciálu pre intelektuálny a emocionálny rast. Daný model poníma EI ako formu kognitívnej schopnosti , pre ktorú platia také isté “zákony” ako pre tradičné koncepty inteligencie (Matthews, et al., 2003). K emocionálnej inteligencii sa pristupuje ako k novému typu inteligencie, ktorá pozostáva z niekoľkých základných faktorov inteligencie potrebných pre nadobudnutie schopností ako napríklad: schopnosť porozumieť, uvažovať o emočných informáciách a spájať myšlienky a emócie k podávaniu efektívnych výkonov v špecifických situáciách (Wakeman, 2006; Mayer & Salovey, 1997).

Model EI ako schopnosti sa namiesto sebaopisovacích osobnostných škál , pozorovania správania sa druhých a škálami kompetencií, ktoré osoba môže, ale nemusí aktuálne mať, zameriava na meranie EI pomocou aktuálnych mentálnych výkonov. Podľa daného modelu, rovnako ako meranie všeobecnej inteligencie, tak aj metodiky EI ako schopnosti, obsahujú správne a nesprávne odpovede, merané zručnosti korelujú s inými kognitívnymi zručnosťami a úroveň daných schopností narastá s vekom (Mayer et al.,2000). Mayer považoval EI za schopnosť rozpoznať významy emocionálnych prejavov v sociálnych interakciách a na základe toho vyriešiť problémy.

Model EI ako schopnosti je hierarchický s jednotlivými úrovňami, ktoré predstavujú konceptuálne vzájomné vývinové stupne, počnúc od základných po viac integrované a komplexné psychologické procesy, ktorými osoba úspešne prechádza. Jeho 4 vetvy znázorňuje nasledujúci model (obrázok 1).

Obrázok 1 Model EI ako schopnosti autorov Mayera a Saloveya



Percepcia, hodnotenie a vyjadrovanie emócií sa považujú za základné procesy, ktoré obsahujú kľúčové kompetencie, zahrňujúce identifikovanie pocitov a myšlienok pomocou vhodných slov tak u seba samého, ako aj u druhých ľudí. Účinná regulácia emócií je najvyšším vývinovým štádiom, ktoré vyžaduje integrovanú schopnosť vedome regulovať emócie k dosiahnutiu emočného a intelektuálneho rastu. V rámci každej zložky modelu sa jednotlivé schopnosti budujú jedna na druhej postupne v závislosti od vývinového procesu (Mayer et al., 1999; Mayer & Salovey, 1997).

MSCEIT – Mayer, Salovey, Caruso Emotional Intelligence Test

Najdôležitejšími nástrojmi merania EI ako schopnosti sú MEIS (Multifactor Emotional Intelligence Scale) a jeho prepracovaná verzia MSCEIT Mayera, Saloveya a Carusa. Postupne sa však objavujú i nové testy. Ich spoločným problémom je subjektivita emocionálnej inteligencie a z toho vyplývajúci problém pri hľadaní správnych odpovedí na jednotlivé položky.

Súčasným nástrojom merania EI schopností podľa modelu Mayera a Saloveya je test emocionálnej inteligencie MSCEIT. Daná metodika predpokladá štvorfaktorový model EI, nezávisle od osobnostných charakteristík. Obsahuje 141 položiek a každá schopnosť je meraná prostredníctvom špecifických úloh. Percepcia emócií je zisťovaná ohodnotením sily a typu emócií, vyjadrených na fotografiách ľudí. K meraniu druhej schopnosti- emočnej podpory myslenia - sa

používa úloha vytvorenia paralel medzi emóciou a fyzickým pocitom (napr. svetlo, farba, teplota), ako aj paralel medzi emóciami a myšlienkami. Do akej miery ľudia rozumejú emóciám sa sleduje z úloh, ktoré sa pýtajú na to, ako sa z jednej emócie stáva druhá emócia (napríklad hnev až po zúrivosť). Schopnosť regulovať emócie je zisťovaná pomocou dvoch subškál úloh. Jednou je set úloh regulovania emócií, v ktorých participanti majú označiť efektívnosť určitých stratégií, napríklad k redukcii hnevu, alebo predĺženiu pociťovania radosti. Druhou subškálou sú úlohy týkajúce sa vzťahov súvisiacich s prežívaním určitých emócií. V nich sú respondenti vyzvaní vyjadriť sa o tom, ako je úspešná osoba v regulovaní pocitov druhej osoby (Palmer, Gignac, Manocha, & Stough, 2004). Test hodnotí 7 škál: celkové skóre EI, 4 subškály a dva skóre-skúsenostnú EI (kombinácia faktorov 1 a 2) a strategickú EI (kombinácia faktorov 3 a 4). Skúsenostná EI hovorí o prijímaní emócií, strategická o ich chápaní a využívaní (Brackett & Geher, 2006; Pérez, Petrides, & Furnham, 2007). Test je evaluovaný na základe troch rozdielnych skóre:

1. skupinový konsenzus: respondent je skórovaný na základe porovnania výsledkov s odpoveďami veľkého množstva participantov
2. expertné skóre: na základe porovnania s odpoveďami ľudí, považovaných za expertov v danej oblasti (21 členov International Society of Research on Emotions)
3. cieľové skóre: na základe pozorovaného súhlasu s emocionálnym zámerom osoby, ktorá vytvorila danú položku (Matthews et al., 2004; Legree, Psotka, Tremble, & Bourne, 2005; Brackett & Geher, 2006).

MSCEIT preukazuje dobré psychometrické charakteristiky a primerane meria základný konštrukt, pričom subtesty sú dobre rozlíšené. Analýzy štruktúrálnej validity podporujú štvorfaktorový model inteligencie (index dobrej zhody- Goodness of Fit Index, GFI=.99) skóre skúsenostnej a strategickkej EI (GFI=1.00) a celkového skóre (GFI=.96, Mayer, Salovey & Caruso, 2002). Väčšina testu je reliabilná. „Split half“ reliabilita testu je podľa Mayera 0,90; pre skupinový konsenzus aj expertné skóre 0,86; pre 4 faktory 0,76 – 0,91; test retest reliabilita po 3 týždňoch dosiahla hodnotu 0,86. Výsledky diskriminačnej analýzy (Brackett & Mayer, 2003) potvrdzujú fakt, že MSCEIT (v porovnaní so seba posudzovacími škálami EI) je najviac vzdialená od osobnosti a „well beingu“. Testovanie konvergentnej validity ukázalo, že MSCEIT koreluje s testami všeobecnej (teda aj neverbálnej) inteligencie $r=.36$ (Fiora & Antonakis, 2011) a $r=.38$ (Mayer et al., 1999). Je možné tvrdiť, že EI nie je len premenovaním starších konštruktov inteligencie. Slabé korelácie medzi MSCEIT a sebaopisnými nástrojmi merania EI (EQI, $r=.21$ a SREIT, $r=.18$), ako aj s nástrojom merania sociálnych zručností (Lopes, Salovey, & Straus, 2003), v ktorých sa manifestovala nulová korelácia s celkovým skóre MSCEIT (pričom iba vetva - riadenie emócií významne korelovala ($r=.24$) indikujú, že dané nástroje nemerajú rovnaký koncept (Mayer et al., 2000; Brackett & Geher, 2006; Matthews

et al., 2004; Pérez et al., 2005). Bola taktiež dokázaná inkrementálna validita testu, pričom MSCEIT predikoval sociálnu deviáciu v skupine 207 študentov aj po kontrolovaní faktorov osobnosti a všeobecnej inteligencie (IQ) (Brackett & Mayer, 2003).

Podľa autorov Mayera a Saloveya, MSCEIT je vhodnou metodikou zisťovania EI ako schopnosti, nakoľko spĺňa kritéria novej inteligencie: je operacionalizovaná ako skupina schopností, je objektívna v zmysle poskytovania správnych a nesprávnych odpovedí determinovaných expertným a konsenzuálnym skórovaním, koreluje so všeobecnou inteligenciou a jej skóre narastá s vekom (Mayer, Salovey, Caruso, & Sitarenios, 2003). Existuje niekoľko obmedzení týkajúcich sa najmä psychometrických vlastností, ktoré je potrebné bližšie preskúmať (Matthews et al., 2004). Viacero výskumníkov vyjadrilo pochybnosti o vedeckých štandardoch presnosti konsenzuálneho a expertného skóre (e.g. Austin, Parker, Petrides, & Saklofske, 2008). Málo sa hovorí o rozdieloch konsenzuálneho a expertného skóre vzhľadom na rodové rozdiely, rôzne kultúrne prostredia a kontexty. Pre testy inteligencie sú dôležité úlohy so sťažujúcou sa náročnosťou. Konsenzuálne skóre svojou podstatou túto možnosť vylučuje, pretože hodnotí viac konvergenciu v emocionálnej inteligencii ako kvalitnejšie schopnosti a podhodnocuje tiež výnimočné emočné odpovede (Averill, 2004). Problémom expertného skóre je proces výberu určujúci kto je skutočne „expertom“ na posúdenie emócií. Napriek tomu, že podľa autorov testu je vysoká zhoda medzi oboma spôsobmi skórovania (Mayer, Salovey, Caruso, & Sitarenios, 2001), neexistuje žiadna objektívna metóda, ktorá by identifikovala pravého odborníka v oblasti EI (Roberts, Zeidner, & Matthews, 2001). Okrem kritiky aspektov skórovania výskumníci taktiež spochybňujú konvergentnú validitu metodiky. Napríklad, schopnosť vnímania emócií nekoreluje s existujúcimi metodikami merania percepcie emócií (Austin, 2010; Farrelly & Austin, 2007; Roberts et al., 2006). Ďalej, nakoľko interkorelácie medzi jednotlivými vetvami sú pomerne nízke, v rozmedzí od $r=.30$ do $r=.54$ (Mayer, Salovey, & Caruso, 2002), vznikajú pochybnosti o prítomnosti základnej štruktúry EI vyššieho rádu. Z dôvodu evidentného prekryvania MSCEIT s osobnosťou a inteligenciou, niektorí výskumníci naznačujú aj slabšiu diskriminačnú validitu testu (Fiori & Antonakis, 2011). McCann (2010), na druhej strane, poukazuje, že MSCEIT tvorí latentný faktor odlišný od fluidnej a kryštalickej inteligencie, no úzko súvisiaci s kryštalickou inteligenciou, pričom ale navrhuje pohľad, že EI meraná MSCEIT testom predstavuje oproti testom kryštalickej inteligencie odlišnú obsahovú doménu pre získané vedomosti a môže mať iné motivačné cesty vzniku a vývoja.

Napriek uvedeným nedostatkom však Roberts a kolektív (2006) pokladajú tento model za najvhodnejší nástroj merania schopností súvisiacich s emóciami.

STEU- The Situational test of Emotional Understanding a STEM-The Situational test of Emotional Management

Alternatívnymi metodikami merania emócií ako schopností môžu byť test Situačného porozumenia emócií (STEU) a test Situačného riadenia emócií (STEM) (MacCann, 2006; MacCann & Roberts, 2008). Boli vytvorené k rozšíreniu možností zisťovania schopností EI a k oslabeniu negatív MSCEIT testu.

STEU meria schopnosť porozumenia emócií. Obsahuje 42 položiek z oblasti abstraktnej (14), osobnej (14) a pracovnej sféry (14). Participantom je prezentovaný krátky popis emocionálne ladenej situácie a ich úlohou je vybrať jednu z piatich emócií, ktorá čo najpravdepodobnejšie môže z danej situácie vyplývať. STEU vychádza z Rosemanovej teórie emócií, podľa ktorej 17 základných emócií môže byť vysvetlených kombináciou 7 dimenzií hodnotenia (posudzovania). Skórovanie je teda teoreticky založené na jednej správnej odpovedi pre každú jednotlivú položku.

STEM meria schopnosť regulovať a riadiť emócie. Jedná sa o 44 položkový test s formátom voľby viacerých možností. Dvanásť položiek pokrýva oblasť strachu, 18 hnevu a 14 oblasť smútku. Polovica položiek sa venuje osobnému a druhá polovica pracovnému kontextu. Participantom je prezentovaný popis situácie emocionálneho charakteru, vyžadujúci riadenie vlastných a/alebo emócií druhých, pričom účastníci sú vyzvaní vybrať jednu, najefektívnejšiu možnosť riadenia danej situácie z ponúknutých alternatív. Skórovanie je založené na hodnotení expertov.

Autori metodík zistili vnútornú konzistenciu na vzorke študentov psychológie pre STEU .71 a pre STEM .68. Aktuálnejšie údaje poskytuje práca výskumníčiek Fergusonovej a Austinovej (2010), ktoré namerali hodnotu Cronbachovho alfa zo vzorky neuniverzitných dospelých jedincov pre STEU.64 a pre STEM .80. Posudzovanie validity obidvoch testov ukázalo akceptovateľné výsledky. Analýza psychometrických vlastností odhalila, že skóre metodík koreluje s inými testami merania EI (konkrétne s MSCEIT .36 pre STEU a .33 pre STEM) ako aj s testami inteligencie (.49 pre STEU a .41 pre STEM) (MacCann & Roberts, 2008; Austin , 2010). Ďalej, skóre STEU a STEM naznačuje predikciu niektorých dôležitých kritérií, nezávislosť od domény osobnosti a zmysluplné vzťahy s inými testami EI a metodikami sledovania distresu. Konkrétne, skóre testov asociovalo aj navzájom a s externe orientovaným myslením-zložkou alexythímie, a to nezávisle od osobnosti. STEU preukázal vzťah so subtestom Príbehov (Stories test) použitého z nástroja MEIS (Mayer et al.,1999) a zároveň predikoval akademické výsledky. STEM naznačil možnosť predikcie životnej spokojnosti. Signifikantné korelácie STEU a STEM so subtestom Príbehy pri kontrolovaní premennej Slovník, indikujú prítomnosť špecifickosti EI, ktorú nezahrňuje a nevysvetľuje verbálna zložka inteligencie. Korelácie sa však manifestovali výraznejšie s testom Slovník ako so subtestom Príbehy, z čoho sa črtá pochybnosť o tom , či dané testy merajú emocionálnu inteligenciu, alebo iba všeobecnú inteligenciu.

Každá z metodík má svoje výhody a nevýhody. STEM sa preukázal ako reliabilný nástroj vo viacerých vzorkách jedincov a môže byť aplikovaný aj v oblastiach (ako napr. manažment, riadenie) ktoré nemajú ešte vytvorené psychologické teórie poskytujúce špecifické štandardy pre správne odpovede. Na druhej strane, voľba správnej odpovede v prípade STEU testu, je výhodou oproti expertnému posudzovaniu. Skórovanie vychádzajúce z teórie je dôležité ako z hľadiska validity, tak aj pre vyvinutie tréningových programov založených na definícii konštruktu. To znamená, ak je nástroj merania postavený na zozname presných pravidiel, učenie pravidiel na pozadí skórovacieho kľúča tvorí logickú základňu tréningu.

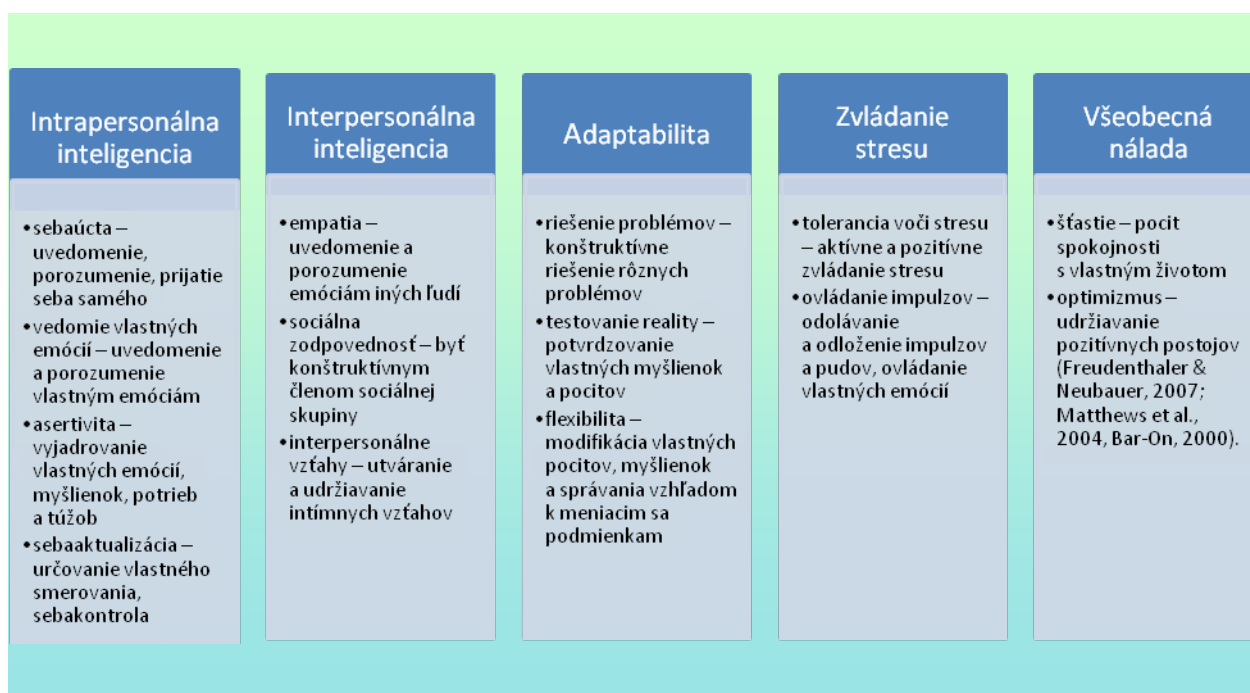
2.2.2 Zmiešané modely (Bar-On, Goleman) a ich možnosti merania

Veľa modelov, ako napríklad model vyvinutý skupinou výskumníkov Schutte (et al., 1998), je založených na rovnakých teoretických princípoch ako model EI Mayera a Saloveya (1997) s tým rozdielom, že jednotlivé schopnosti EI sú merané sebaopisovovacími metódami. Modely autorov Reveuena Bar-Ona a Daniela Golemana zahrňujú ako súčasť EI aj také charakteristiky ako motivácia a sociálne kompetencie.

Bar –Onov model, EQ-i (Emotional Quotient Inventory)

Bar-Onova koncepcia patrí k zmiešaným modelom, keďže emocionálnu inteligenciu používa na označenie skupiny osobnostných premenných, ktoré majú vzťah k úspechu v pracovnom i osobnom živote (Bar-On 2000; Freudenthaler & Neubauer, 2007; Matthews et al., 2004). Emocionálnu inteligenciu poníma ako „zoskupenie schopností, kompetencií a zručností, ktoré ovplyňujú schopnosť človeka úspešne zvládať tlaky a požiadavky okolia“ (Bar-On cit. podľa Matthews et al., 2003, s.15). Podľa Bar-Ona (2007), byť emocionálne a sociálne inteligentný znamená efektívne rozumieť sebe samému, vyjadriť sa, rozumieť iným a budovať s nimi pozitívne vzťahy a úspešne zvládať každodenné požiadavky, výzvy a tlak. Znamená to tiež zvládať personálne a sociálne zmeny a zmeny prostredia realistickým a efektívnym spôsobom. K tomu je potrebné byť dostatočne optimistický, pozitívny a sebamotivovaný. Na základe skúmania osobnostných charakteristík, ktoré podľa neho podmieňujú úspech a preukazujú prírastkovú validitu nad rámec kognitívnej inteligencie, identifikuje Bar-On v roku 1997 päť všeobecných dimenzií, v rámci ktorých rozlišuje niekoľko subškál (obrázok 2).

Obrázok 2 Bar-Onov model



Napriek tomu, že niektoré subškály boli popísané ako facilitátory, stále ostáva niekoľko ďalších, ako testovanie reality, tolerancia voči stresu a kontrola impulzov, ktoré zasahujú ďalej ako všeobecný význam emócií a inteligencie (Mayer et al., 2000). Okrem toho, kritika Bar-Onovej definície EI spočíva v tom, že konštrukt je príliš široký a obsahuje priveľa aspektov z oblasti osobnosti (Zenng & Miller, 2003). Mayer et al. (2000) kritizovali danú teóriu pre nedostatok jej vnútornej konzistencie a ťažkosti s možnosťami jej evaluácie.

EQ-i (Emotional Quotient Inventory)

Sebaposisudzovacia metodika Emotional Quotient Inventory (EQ-i) bola zhotovená na meranie všetkých vyššie spomenutých komponentov Bar-Onovej koncepcie EI. Publikovaná verzia EQ-i obsahovala 133 položiek s odpoveďami na 5 bodovej Likertovej škále. Pôvodná verzia obsahovala 15 subškál, ktoré však boli po skúmaní faktorovou analýzou čiastočne pozmenené, ako uvádzame vyššie. Metodika taktiež obsahuje štyri validizačné indikátory: index vynechania, inkonzistencie, pozitívneho a negatívneho dojmu. Začlenený faktor korekcie mení skóre na základe odpovedí v škále pozitívneho a negatívneho dojmu a redukuje tak snahu respondenta odpovedať určitým spôsobom (Bar-On, 2000; Bar-On, 2007; Matthews et al., 2004).

Bar-On (2005) udáva vnútornú konzistenciu 0,97, test retest reliabilitu 0,80 pre ženy a 0,72 pre mužov v časovom rozpätí 6 mesiacov. Pri zisťovaní vzťahu s nástrojmi na meranie ďalších premenných, kognitívne testy vysvetľujú menej ako 4% variability a testy osobnosti menej ako 15%

variability. Bar-On teda považuje svoj nástroj EQ-i za validný a reliabilný. Na druhej strane, Brackett a Mayer (2003) poukazujú na signifikantné prekryvanie EQ-i s dimenziami osobnosti dotazníka Big Five. Taktiež nie všetky validizačné štúdie potvrdili vzťah EQ-i k mentálnemu zdraviu, copingu, pracovnej spokojnosti, úzkosti, depresii, hraničnej poruche osobnosti, emocionálnej instabilite, stresovému manažmentu, srdečnosti, akademickému úspechu a sebaaktualizácii (Bar-On, 2000; Bar-On, 2005; Matthews et al., 2004; Brackett & Geher, 2006). Okrem toho, problémy sa objavujú aj s rozdelením faktorov a tiež empiricky nebola dokázaná štruktúra na seba nadväzujúcich faktorov, nakoľko dotazník sa javí podľa Petridesa a Furnhama (2001) ako jednofaktorový (uni factorial). Iní výskumníci získali iba 6 namiesto pôvodných 15 faktorov (Palmer, Manocha, Gignac, & Stough, 2003). Ďalšie obmedzenie dotazníka spočíva v tom, že nie je jasné rozlíšenie medzi faktormi, ktoré zabezpečujú rozvoj kompetencií EI a schopnosťami, ktoré by človek disponujúci emocionálnymi zručnosťami mal nadobudnúť (Wakeman, 2006). Z odpovedových škál nie je evidentné, či odpovede respondentov nie sú ovplyvnené ich nedostatočnou percepciou vlastných emocionálnych schopností (Matthews et al., 2003).

Golemanov model, ECI-Emotional Competence Inventory

Jeho definícia znie: „Emocionálna inteligencia zahŕňa spôsobilosti ako byť schopný motivovať seba samého a odolať frustrácii, kontrolovať impulzy a oddialiť uspokojenie, regulovať nálady a zabrániť distresu, aby ovplyvnil schopnosť myslieť, byť empatický a dúfať“ (Goleman, 1995, s.34).

Goleman (1995, s.34) tvrdí, že „akademická inteligencia má málo čo do činenia s emocionálnym životom. Emocionálna inteligencia by sa mohla stať rovnako dôležitou, ak nie dôležitejšou, ako IQ. Tieto dve entity spolu čiastočne korelujú, nie sú protikladmi, no skôr sa dopĺňajú“ (Goleman, 1995).

Goleman popisuje päťfaktorový model, ktorý zahŕňa: sebauvedomenie, riadenie emócií, motiváciu, empatiu a sociálne schopnosti. Neskôr v knihe tento zoznam rozširuje a čiastočne pozmeňuje. Udáva zoznam 25 komponentov EI, ktoré neskôr skrakuje na 20 kompetencií a 4 domény: seba uvedomenie a sebakontrola (kombinácia vlastnej regulácie a motivácie), sociálne uvedomovanie (kombinácia motivácie a empatie) a sociálne zručnosti (kombinácia motivácie, empatie a sociálnych zručností) (Matthews et al., 2004; Mayer et al., 2000).

Jeho teória je považovaná za prehnane globalizujúcu. Mnohé z charakteristík EI je možné popísať ako premenné z oblasti psychológie osobnosti a osobnostných rysov. Sám Goleman neskôr konštatuje, že pojem, ktorý popisuje schopnosti reprezentujúce EI, je charakter. Problémom jeho teórie teda je, či prináša niečo nové, alebo len premenúva staré poznatky. Ďalším kritickým bodom tejto práce je, že pod jeden konštrukt spája črty, ktoré sú funkčne nezávislé (Matthews et al., 2004).

ECI-Emotional Competence Inventory

Aktuálne používaná verzia dotazníka ECI, Emotional Competence Inventory, je založená na pôvodnom dotazníku, ktorý vytvoril Boyatzis. Prvá verzia obsahovala 110 položiek posudzovaných na 7 bodovej likertovej škále a zahrňovala 5 faktorov a 25 kompetencií podľa Golemanovho modelu (uvedeného vyššie). Neskôr bol dotazník revidovaný na 72 položiek s 6 bodovou likertovou škálou. Aktuálna verzia meria 20 kompetencií a 4 faktory. Tento nástroj na zisťovanie kompetencií však už meria iný model EI ako ten, popísaný v Golemanovej knihe „Working with Emotional Intelligence“. Dotazník je multiratingový, poskytuje seba hodnotenie, hodnotenie nadriadených a známych a priame hodnotenie.

Ako uvádza manuál dotazníka, skóre reliability sa pohybuje od 0.61 pre subškálu sebauvedomenia a 0.92 pre subškálu sociálneho uvedomenia, čo sú vyššie údaje, k akým dospel Matthews et al., (2003). Niekoľko výskumníkov poukázalo aj na výrazné prekrývanie s dimenziami osobnosti meranými dotazníkom Big Five (Davies, Stankov & Roberts, 1998; Matthews et al., 2003; Van Roy & Viswesvaran, 2004), a tým aj spochybnenie spoľahlivosti metodiky.

Napriek popularite nástroja v oblasti ľudských zdrojov, je daná metodika podrobovaná častej kritike, najmä kvôli nedostatku vedeckých štúdií, ktoré by overovali jej psychometrické vlastnosti.

Jedným z častých argumentov sebaopisovacích metodík vo všeobecnosti je ich závislosť na úprimnosti a dostatočnej miere sebapoznania respondentov (Ciarrochi, Chan & Caputi, 2000). Ak sú tieto výpovede ľudí nepresné, dotazníky podávajú následne informácie iba z pohľadu daných percepcií respondentov a nie o ich aktuálnych úrovniach EI. Ďalším problémom ECI je, že sa nedá overiť vzťah položiek k celkovému skóre, alebo k jednotlivým faktorom. Okrem toho sa metodikám merania EI ako črty vytýka aj fakt, že neprezentujú v podstate nič nové, nakoľko predstavujú iba iné formy testovania osobnosti. Tento názor podporujú štúdie (Brackett & Mayer, 2003) dokazujúce koreláciu črtových dotazníkov EI s dimenziami osobnosti (extroverzia a neuroticizmus), čo je v protiklade so stanoviskom Mayera a Saloveya o tom, že EI prezentuje tradičnú formu inteligencie.

2.2.3 Nový pohľad na konštrukt emocionálnej inteligencie

Na rozdiel od štúdií pristupujúcich ku koncepcii EI ako vedomej doméne a skúmajúcich konštrukt korelačným prístupom, autorka Marina Fiori (2009) prináša alternatívny pohľad na EI sledovaním procesov, ktoré sú súčasťou EI. Fiori predstavuje rozdiely medzi vedomými a automatickými procesmi ako potencionálnej príčiny variability v emocionálnom správaní ľudí. Centrálnou hypotézou tohto nového pohľadu je tvrdenie, že individuálne rozdiely v EI môžu byť najlepšie vysvetlené spôsobom, akým jednotlivci automaticky spracovávajú emočný stimul. Pre zachovanie aktuálnosti uvádzaných informácií a z dôvodu prezentovania mechanizmov

individuálnych rozdielov v EI správaní, považujeme za relevantné priblížiť aj tento, čiastočne odlišný koncept, ktorý doposiaľ získal zo strany výskumníkov iba malú pozornosť.

Rozdiel medzi vedomými a automatickými procesmi autorka približuje objasnením pojmu *vedomý*, ktorý používa k označeniu kvalitatívne odlišných procesov, než k akým smeruje pojem *automatický*. Automatický proces označuje nezámerný proces, ktorý nie je dostupný uvedomovaniu, pričom jedinci nepoznajú príčiny ich správania, alebo momentálneho stavu. Jedná sa o nekontrolovaný proces t.j. nie je možné ho zastaviť, je však účinný a operuje na základe nízkych kognitívnych zdrojov.

Koncepcia EI ako súboru schopností k vysporiadaniu sa s emóciou výhradne pomocou vedomých mechanizmov sa javí príliš obmedzujúca z dôvodu, že afektívne reakcie sú spracované okamžite a môžu ovplyvniť správanie so zapojením žiadneho, alebo iba minimálneho, vedomého myslenia. Okrem toho zohľadnenie mechanizmov emocionálneho spracovania načrtáva možnosť, že jednotlivci sa môžu líšiť práve vzhľadom k tomu, ako sa zapájajú do emocionálneho spracovania. Predpokladá sa, že percepcia emočného stimulu nevedie k rovnakému správaniu u všetkých jedincov aj z toho dôvodu, že každý z krokov emocionálneho spracovávania môže byť vykonaný vedome, alebo automaticky. Porozumenie individuálnym rozdielom v EI predpokladá analýzu jednotlivých krokov zahrňujúcich emocionálne spracovávanie. Tie pozostávajú z reakcií na stimul ako prvej afektívnej odpovede, zohľadnenie psychologických reakcií aktivovaných stimulom a ich podrobenie momentálnemu posúdeniu (súdu), porozumenie dopadom afektívnych reakcií na správanie a regulovanie sily ich dopadov buď zvýraznením, znížením, alebo udržaním, emočného náboja. Uvedené postupy, ktoré sú súčasťou emocionálneho spracovávania pre všetkých jedincov z veľkej časti spadajú do 4 vetiev predstavených Mayerom a Saloveyom a môžu sa objaviť bez akéhokoľvek špecifického poradia počas priebehu emocionálnej epizódy (Gohm & Clore, 2000).

Podľa modelov duálneho spracovávania, behaviorálne a emocionálne odpovede závisia na interakcii medzi vedomým a nevedomým spracovávaním. Teória modelov duálneho spracovávania môže byť využitá na objasnenie EI v tom zmysle, že rovnako vedomé a automatické procesy charakterizujú emocionálne spracovávanie a prispievajú k úspešnému výslednému emocionálnemu správaniu. Podľa autorky, najrelevantnejšie sa charakteristika automaticity vzhľadom k EI prejavuje v oblasti uvedomovania. Procesy súvisiace s uvedomovaním sú známe ako „nevedomé“ (Moors & DeHouwer, 2006) a môžu sa vzťahovať k rôznym aspektom emócií, nakoľko jedinci si (ne)musia uvedomovať a) príčiny emócií, b) podstatu emócií (teda, akú emóciu pociťovali, napr. hnev, šťastie) a tiež c) dopady, alebo dôsledky, emocionálnych reakcií na správanie. Prvým krokom k porozumeniu automatickosti prejavujúcej sa v EI je identifikovanie typu aspektov nevedomých procesov (príčin, podstaty, alebo dopadov), ktorým je jedinec vystavený. Ďalej je dôležité sledovať cesty a spôsoby,

akými proces môže/nemusi byť asociovaný s uvedomovaním. Predpokladá sa, že nevedomé procesy môžu byť rôzneho druhu a môžu sa spájať s emočne inteligentným správaním prostredníctvom rôznych psychologických mechanizmov.

„Predvedomé“ (preconscious) procesy sú charakterizované nedostatkom uvedomovania v určitom čase, ale môžu sa stať vedomými v prípade, že človek na ne zameria svoju pozornosť, čo znamená, že tieto procesy sú potenciálne dostupné. Fiori uvádza hypotézu, že jedinci s vysokou úrovňou EI môžu mať vyššiu citlivosť (alebo môžu venovať vyššiu pozornosť) k emocionálnym informáciám, pričom pre daných jedincov predvedomé emocionálne procesy, spájané s príčinou, podstatou a dopadom emócií na ich správanie, môžu jednoduchšie aktivovať uvedomovanie a stať sa zdrojom informácií pre rozhodovanie a presnú percepciu emócií druhých. Podľa daného predpokladu, jedinci vysokej úrovne EI sa vyznačujú uvedomovaním si emocionálnych aspektov, čím ostatní ľudia, s nižšou úrovňou EI, nedisponujú.

Iným druhom sú procesy, ktoré sa nemusia stať zjavné, ani keď je na ne orientovaná pozornosť. Autorka ich pomenúva názvom „implicitné procesy“, akými sú rýchle afektívne hodnotenia, ktoré vedú k emocionálnemu intuitívnemu regulačnému procesu, tak ako ho popisujú Koole a Jostmann (2004). Vstupný stimul, alebo proces, v tomto regulačnom procese nemusí dosiahnuť hranicu uvedomovania, nakoľko prebehne tak rýchlo, aby mohol byť zaznamenaný, alebo je zo štrukturálneho hľadiska pre uvedomovanie nenadobudnuteľný.

Ďalší druh nevedomých procesov autorka pomenúva ako „zautomatizované procesy“, ktoré sa vyvíjajú cvičením a praxou a zahrňujú zmeny v uvedomovaní. Môžu začať ako predvedomé procesy. To znamená, že uvedomovanie si dopadov emócií môže byť ponímané ako predvedomý proces, ktorý sa stáva za určitých podmienok dostupný. Čím viac človek upriamuje pozornosť na emocionálne aspekty, tým pravdepodobnejšie použije v procese rozhodovania emocionálnu informáciu. Vedomosti o dopade emócií na správanie zažité cieleným a vedomým procesom sa môžu stať zautomatizované a môžu nasmerovať správanie v podobe habituálnych odpovedí (Bargh & Gollwitzer, 1994). Zvyky, ako forma cieleného automatického správania, môžu byť aktivované bez vedomého uvedomovania (Aarts & Dijksterhuis, 2000). Toto tvrdenie implikuje, že jednoduchá prítomnosť emocionálneho podnetu môže postačovať k spusteniu habituálnych odpovedí, čo u jedincov s vysokou úrovňou EI korešponduje s vysoko adaptívnym správaním. Baumeister et al. (2007) proklamuje, že vedome zažité emócie zanechajú v pamäti stopu správania asociovaného s určitou situáciou; keď sa potom objaví podobná situácia, rovnaká emócia je automaticky aktivovaná ako „sprievodca“ správania.

Rozlíšenie odlišných typov nevedomých procesov je fundamentálnym pre určenie príčin individuálnych rozdielov EI, pričom súbory schopností EI majú tendenciu neopierať sa iba o jeden typ nevedomých procesov, z ktorých každý nasleduje odlišnú cestu k automatickosti.

Štúdia ešte zdôrazňuje, že nielen individuálne faktory ako vedomosti o emóciách sú ingredienciami ovplyvňujúcimi emocionálne inteligentné správanie, ale do úvahy treba brať aj kontextuálne faktory. Tie môžu poskytovať podnety, ktoré robia automatické správanie a odpovede situačnými, nakoľko emócie neexistujú mimo rámca kontextu, ale vedomosti o primeraných emocionálnych reakciách prameňa v kontexte, kde sa dané reakcie vyskytujú (Barrett, 2006).

Hlbšie porozumenie tomu, aké procesy tvoria EI, si vyžaduje špecifikovanie aspektu automatickosti a s ním asociovaných mechanizmov. K otázke, ako spomenuté automatické procesy môžu prispievať k úspešnému emocionálnemu správaniu, autorka navrhuje zohľadniť individuálne aj kontextuálne faktory.

2.3 ROLA EMOCIONÁLNEJ INTELIGENCIE V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ A V KAŽDODENNOM ŽIVOTE DOSPIEVAJÚCICH

Ponímanie EI ako skupiny emočne príbuzných schopností (percepcia, použitie emócií, porozumenie a ich riadenie) umožňuje posúdiť, do akej miery špecificky prispievajú k správaniu, ako aj poskytnúť pevný základ pre vyvíjanie programov na podporu daných zručností (Brackett & Geher, 2006; Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner, & Salovey, 2006). Stanovisko o koncepcii EI, ako schopnosti a jej meranie výkonovými testami, umožňuje operacionalizovať konštrukt a ohodnotiť jeho unikátny prínos v našich výkonoch (nad rámec efektu osobnostných atribútov) podporujú výskumníci, ktorí nie sú asociovaní so zavádzaním ktorejkoľvek metódy merania EI. K rovnakému hľadisku sa prikláňame a vychádzame z neho aj v predkladanej práci (Matthews et al., 2003).

Mnohé výskumy týkajúce sa zisťovania hodnoty emocionálnej inteligencie pre náš život sa zhodujú v názore, že emocionálna inteligencia zdokonaľuje naše sociálne schopnosti a interakcie, pozitívne rozvíja sociálnu a verbálnu inteligenciu a pomáha predchádzať problémovému, negatívnemu správaniu, ako aj rôznym závislostiam. Konkrétne, zvýšená schopnosť uvedomovať si a rozumieť emóciám, emočným situáciám a dôvodom reakcií, vedie k viac efektívnemu riešeniu problémov. Dôsledkom je lepšie adaptovanie emočne inteligentných ľudí v komplexných a interpersonálnych situáciách (Austin, Saklofske, & Egan, 2005). Vysoká úroveň EI je spájaná s pravdepodobnosťou vyššieho pracovného, ale aj osobnostného úspechu v rôznych prostrediach (Carusso, 1999). Z toho dôvodu je EI možné považovať za dôležitého činiteľa, ktorý prispieva k schopnosti prispôbiť spôsoby uvažovania a ciele k požiadavkám okolia, predovšetkým v sfére akademickej, alebo pracovnej.

EI schopnosti sú predpokladom myšlienkových a učiacich sa zručností, pričom viaceré štúdie dokazujú ich väčšiu rolu a efekt v osobnostnom, sociálnom a akademickom živote detí oproti osobnosti a všeobecnej inteligencii (Brackett & Katulak, 2007). Je známe, že emócie sú dôležité v edukačnom procese, nakoľko podnecujú pozornosť, ktorá následne aktivuje učenie a pamäť (Izard et al., 1997). Emócie ďalej ovplyvňujú percepciu, motiváciu, kritické myslenie a správanie sa (Izard, Fine, Schultz, Mostow, Ackerman, & Youngstrom, 2001; Mayer & Salovey, 1997). Výskumná práca overovania psychometrických vlastností testovacích nástrojov STEU preukázala, že test predikuje celkové známky študentov a toto zistenie podľa výskumníkov indikuje, že zložka porozumenia emóciám sa javí spomedzi ostatných súborov EI schopností ako najsilnejší prediktor akademického úspechu (MacCann & Roberts, 2008).

Schopnosť regulovať emócie môže napríklad pomôcť zachovať si sústredenie počas vyučovania a zvládnuť stresové situácie, akými sú skúšky a testy (Lopes & Salovey, 2004). Taktiež deti s vyššou úrovňou EI schopností, majú tendenciu celkovo dosahovať lepšie školské výsledky oproti deťom s nízkou úrovňou EI schopností (Eisenberg, Fabes, Guthrie, & Reiser, 2000; Feldman, Philippot, & Custrini, 1991; Halberstadt, Denham, & Dunsmore, 2001; Saarni, 1999; Gil-Orlarte Marquez, Palomera, & Brackett, 2006). EI môže fungovať ako sprostredkovateľ efektov kognitívnych schopností v akademických výkonoch (Fernandez-Berrocal, Extremera, & Ramos, 2004; Palomera, Fernandez-Berrocal, & Brackett, 2008; Petrides, Frederickson & Furnham, 2004), no deti s rovnakou úrovňou všeobecnej inteligencie môžu podať rôzne školské výkony, v závislosti od ich úrovne emocionálnej inteligencie. Napríklad, vysoko inteligentný študent, ktorý bude pri písaní testu nervózny, môže dosiahnuť zlý výsledok, pretože nedisponuje efektívnymi stratégiami riešenia záťažových situácií. Z toho dôvodu, poskytovanie tréningu emočných schopností, môže viesť k získavaniu akademických úspechov (Salovey & Sluyter, 1997; Weissberg & Greenberg, 1998; Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004).

Niektoré štúdie poskytujú priamo empirické dáta, dokazujúce asociácie EI s adekvátnymi interpersonálnymi vzťahmi (Extremera & Fernandez-Berrocal, 2004; Lopes, Salovey, Cote, & Beers, 2005; Brackett et al., 2006). Deti, ktoré majú dobre osvojenú percepciu emócií, zažívajú viac pozitívnych sociálnych interakcií (Izard, Schultz, Mostow, Ackerman, & Youngstrom, 2001). Taktiež deti, ktoré vedia efektívne vyjadriť emócie, verbálne aj neverbálne, majú tendenciu dodržiavať pravidlá a normy danej spoločnosti ku komunikovaniu toho, ako sa cítia. Toto je dôležité, pretože žiaci, ktorí nadobudnú kvalitné sociálne vzťahy v ich škole sa tam cítia lepšie, pohodlnejšie a následne dostávajú výraznejšiu podporu od svojich spolužiakov a učiteľov (Agostin & Bain, 1997; O'Neil, Welsh, Parke, Wang, & Strand, 1997).

Deti s vyššou úrovňou EI sa zvyknú správať viac sociálne prijateľnými spôsobmi, prejavujú menej agresívneho správania, pričom zároveň učitelia vnímajú deti s vysokým skóre EI, ako sociálne kompetentnejšie, menej hyperaktívne, menej depresívne a menej úzkostné (Agostin & Bain 1997; Eisenberg, et al., 2000; Gli-Olarte Marquez et al., 2006; Denham et al., 2003; Nelligan-Williams, 1997; Rubin, 1999; Saarni 1999). Výskumné štúdie uvádzajú taktiež asociácie vyššej úrovne emocionálnej inteligencie s kvalitnejším psychologickým fungovaním, životnou spokojnosťou (Brackett & Mayer, 2003), schopnosťou meniť negatívne nálady (Schutte et al., 1998) ako aj s vyššou úrovňou sebedovedomia (Schutte, Malouff, Simunek, McKenley, & Hollander, 2002; Mayer, Salovey, & Caruso, 2002). Štúdie realizované v USA naznačujú, že študenti s vyššou úrovňou EI (meranej testom MSCEIT) volia k riešeniu problémov častejšie aktívne copingové stratégie a menej stratégie, ako neustále uvažovanie o probléme. Taktiež vnímajú stresory menej ohrozujúco (Salovey, Stroud, Woolery, & Epel, 2002) a lepšie sa dokážu zotaviť po vystavení určitým náročným situáciám (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, & Palfai, 1995). Štúdie so španielskymi študentmi, ktorí boli rozdelení podľa stupňa depresívnej symptomatológie ukázali, že jedinci, ktorí nejavili známky depresívnych symptómov, sa vyznačovali schopnosťou jasne rozpoznávať svoje pocity, ako aj vedieť tieto pocity regulovať (Fernandez-Berrocal, Alcaide, Extremera, & Pizarro, 2006).

Deficity EI sú predovšetkým spájané s fajčením a užívaním alkoholu (Trinidad & Johnson, 2002). Adolescenti, ktorých repertoár kompetencií je založený na porozumení, regulácii a riadení emócií, nepotrebujú k úspešnému prekonaniu nepriaznivých situácií iné typy regulátorov, akými sú alkohol, tabak a rôzne návykové látky (Ruiz-Aranda, Fernandez-Berrocal, Cebello, & Extremera, 2006). Ďalej nedostatočná úroveň EI sa vzťahuje aj k násiliu (Winters, Clift, & Dutton, 2004) a antisociálnemu správaniu (Brackett, Mayer, & Warner, 2004). Napríklad, neschopnosť správneho posúdenia emócií druhých ľudí môže byť u detí priamo asociovaná s hostilitou a agresivitou, nakoľko agresívne deti vnímajú viac nepriateľských prejavov správania u druhých ako neagresívne deti (Crick & Dodge, 1994). Pomerne veľký počet výskumných prác prezentuje myšlienku rozvíjania jednotlivých schopností EI, pričom EI kompetencie pomáhajú znižovať na školách násilie, neadaptívne správanie a šikanovanie (Eisenberg et al., 2000; Halberstadt, Denham, & Dunsmore, 2001).

2.4 MOŽNOSTI ZVYŠOVANIA ÚROVNE EMOCIONÁLNEJ INTELIGENCIE

Uvedenie benefitov EI v rôznych oblastiach školského kontextu navádza k otázke, či je možné u detí EI rozvíjať. Učenie emocionálnym zručnostiam sa stalo potrebnou úlohou v oblasti vzdelávania a veľa rodičov a učiteľov považuje nadobudnutie daných schopností za prioritu v socioemocionálnom a osobnostnom vývine ich detí (Ruiz-Aranda, Fernandez-Berrocal, Cabello, & Salguero, 2008). Existuje niekoľko možností a programov, ktoré sa zaoberajú zvyšovaním úrovne EI schopností.

V poslednej dobe došlo k nárastu intervencií zacielených na zdokonalenie EI (Matthews, et al., 2002), obzvlášť v školskom prostredí v podobe programov sociálno-emocionálneho učenia (Social and emotional learning-SEL programs). Napriek tomu, existuje iba veľmi málo programov rozvíjania EI, ktoré by boli založené na teoretických modeloch a ešte menej je tých, ktoré by boli teoreticky a empiricky overované (Matthews et al., 2002). Ak sú k dispozícii evaluácie programov, bývajú často obmedzené iba na subjektívne dojmy učiteľov EI tréningu, zisťované ihneď po programe (Aber, Brown & Henrich 1999; Goleman, 1995; Matthews et al., 2002). Okrem toho, že programom chýbajú teoretické a metodologické východiská, aplikujú techniky, ktorých psychologické princípy sú niekedy spochybiteľné (Matthews et al., 2002, Matthews, Zeidner, & Roberts 2007). Veľa z nich je zameraných iba na jednu dimenziu EI (napríklad na zdokonaľovanie identifikácii emócií nezahrňujúc riadenie emócií).

Organizácia CASEL (Collaboratives for Social, Academic and Emotional Learning), ktorá zastrešuje programy rozvíjajúce EI, však dbá na všetky uvedené pripomienky a zabezpečuje zlepšovanie vedeckého aj praktického realizovania školských a sociálno-emocionálnych programov. Jedno z jej kritérií aplikovania programov je popri rozvíjaní emocionálnych schopností žiakov aj absolvovanie EI výcviku učiteľom. Ďalej zdôrazňuje, že (empiricky) úspešné programy by mali zohľadniť vývinové a kultúrne aspekty, vytvoriť podnetné a príjemné prostredie, učiť aplikovať EI zručnosti aj mimo školského prostredia (poskytnúť variabilitu tém), podporovať neustálu evaluáciu a zdokonaľovanie programov ako aj podporovať vzťahy rodičov a školy.

Z nášho uhla pohľadu je preto dôležité, vychádzať zo spomenutých kritérií a používať také modely, ktoré explicitne zahrňujú 4 hlavné komponenty EI tak, ako sú definované podľa teórie Mayera a Saloveya (Grewal & Salovey, 2005; Mayer & Salovey, 1997). Učenie EI schopnostiam spočíva v uprednostnení praktických zážitkov, dostatku tréningu a nie až tak na verbálnej inštrukcii. Podstatou je cvičiť si všetky emocionálne schopnosti tak, aby sa stali súčasťou prirodzeného repertoáru. Existuje niekoľko štúdií, ktoré preukazujú efektívnosť takto obsiahnutého precvičovania EI schopností (Lopes & Salovey, 2004; Mauer & Brackett, 2004; Fernandez-Berrocal & Ramos, 2004). Obzvlášť veľmi sľubné prinášajú edukačné programy pod záštitou programov socio-emocionálneho učenia (Weissberg & O'Brien, 2004; Ruiz-Aranda et al., 2008).

2.5 KULTÚRNY KONTEXT

Individualizmus - kolektivismus je významná dimenzia kultúrnych premenných, rozpracovaná mnohými teoretikmi (napr. Hofstede, 1980). Zameriava sa na mieru, do akej spoločnosť podporuje individuálne, alebo spoločné (kolektívne) ciele, úspechy a medziľudské vzťahy. Kolektivistické spoločnosti sú viac charakterizované kolektívnou-spoločnou povahou, čo znamená preferenciu spoločných cieľov a závislosť na skupine ako aj blízke vzťahy medzi jednotlivcami spoločností. Naproti tomu, individualistické kultúry zdôrazňujú individuálne ciele jedincov a ich vlastnú nezávislosť. Niektorí výskumníci tvrdia, že kultúrne rozdiely (individualistické verzus kolektivistické) existujú aj v rámci emočných zručností, ktoré tvoria konštrukt EI ako schopnosti. Napríklad, v porovnaní s kolektivistickou dimenziou, ľudia z individualistických kultúr sú lepší v spoznávaní, identifikovaní, vyjadrovaní a porozumení emócií (Matsumoto, 1989, 1992), je u nich väčšia pravdepodobnosť prejavovania emócií (Fernandez, Carrera, Sanchez, Paez, & Candia, 2000) a sú lepšie schopní regulovať svoje emócie (Gross & John, 2003; Karim & Waisz, 2010). Dôsledkom vplyvu kultúry vo vývoji, prejavovaní a interpretácii emócií, proces ktorý sa spája s formovaním faktorov EI a ich manifestácie, sa môže líšiť v rôznych kultúrnych prostrediach (Karim & Waisz, 2010).

Podľa teórie dimenzií kultúrnych rozdielov (Hofstede, 1980), skóre individualizmu v Južnej Afrike je 65, pričom priemer spomenutej kategórie je 50. Dôvodom vyššieho skóre, oproti iným africkým národom, je vysoký stupeň európskeho vplyvu v danej krajine. Mnoho obyvateľov Južnej Afriky má anglické, alebo holandské, korene, a teda biela populácia Južnej Afriky má sklony skôr k výrazne individualistickej dimenzii. Na druhej strane, sociologické výskumy ukazujú výrazne nižšie skóre individualizmu čiernych, alebo zmiešaných obyvateľov Južnej Afriky, oproti bielym spoluobčanom. Inklinácia spomenutých etník ku kolektivismu je podmienená tradíciami, ktoré proklamujú, že „človek je človekom prostredníctvom iných ľudí“. Toto je veľmi starý africký koncept, ktorý vyjadruje všeobecný postoj ku kolektivismu, veľmi dominantný medzi čiernymi Juhoafričanmi (Mayer, Salovey, & Caruso, 2004).

Slovensko ako postkomunistická krajina stredovýchodnej Európy, patrí medzi krajiny vyznačujúce sa nízkym skóre individualizmu v strednej Európe. Index individualizmu je 52, čo naznačuje pomerne výrazné preferencie kolektivisticky orientovanej kultúry (Kolman, Noorderhaven Hofstede, & Dienes, 2003).

Z doterajších výskumov je evidentné, že kultúra má nezanedbateľnú úlohu vo vývoji a formovaní emocionálnych zručností ako aj v manifestácii emócií. Z dostupných poznatkov o kultúrnych dimenziách môžeme urobiť iba nepriame úsudky o tom, že je vyššia pravdepodobnosť pre časť čiernych a zmiešaných (coloured) juhoafrických adolescentov preukázať horšie výsledky porozumenia emócií (vychádzajúc z ich silnej preferencie kolektivistickej orientácie), oproti

slovenským dospelým, i keď rozdiely nemusia byť výrazné, nakoľko ani Slovensko sa nejaví ako typicky individualistické. No k potvrdeniu danej predikcie je nutné realizovať štúdie s kros kulturálnym dizajnom, ktoré by sa zaoberali priamym meraním jednotlivých EI schopností, medzi tak odlišnými kultúrnymi prostrediami ako je Južná Afrika a Slovensko

2.6 VPLYV RODINY, JEJ ŠTRUKTÚRY A VÝCHOVNÝCH ŠTÝLOV NA FORMOVANIE EMOCIONÁLNYCH ZRUČNOSTÍ

V štúdiu konštruktú emocioálnej inteligencie je nutné zohľadniť akýkoľvek faktor, alebo premennú, ako je napr. štruktúra rodiny, ktorá ovplyvňuje formovanie EI. Možné asociácie sociodemografických charakteristík s vývinom emócií u jedincov sú očakávateľné. Výskumná štúdia Lakshmiho (2004) naznačila, že adolescenti, ktorí patria do nukleárnej rodiny s vysokým socioekonomickým statusom, vykázali lepšie výsledky všeobecnej (neverbálnej) inteligencie. Vzhľadom na kladný a signifikantný vzťah všeobecnej inteligencie s EI ako schopnosťou, by sa dala očakávať aj podobná asociácia existencie v úplnej rodine s emocioálnou inteligenciou ako schopnosťou. Iná premenná, ktorá môže ovplyvniť rozvoj a úroveň EI u dospelých, je výchovný štýl rodičov. Z niekoľkých výskumov vyplýva efekt rodičovských praktík a prístupu na rozvoj emocioálnych zručností ich detí. Bennett, Bendersky a Lewis (2002) zistili, že rodičovská láska je pozitívne asociovaná so schopnosťou detí rozpoznať emócie. Ďalej sa objavila rodičovská láska v korelácii so zručnosťou porozumieť emóciám (Alegre & Benson, 2007; Dunn & Brown, 1994; Steele, Steele, Croft, & Fonagy, 1999) a s ich regulovaním (Eisenberg, Cumberland, & Spinard, 1998; Eisenberg & Fabes, 1998; Eisenberg, Fabes, Guthrie, & Reiser, 2000; Eisenberg et al., 1999). Na druhej strane, prísna disciplína sa spája s nízkou úrovňou porozumeniu emóciám (Pears & Moses, 2003) a s nižšou schopnosťou ich regulácie (Morris, Silk, Steinberg, Myers, & Robinson, 2007). Vzhľadom na fakt, že premenné rodinného prostredia a prístupu rodičov k výchove detí dôležitou mierou ovplyvňujú celkový vývoj a správanie detí, je opodstatnené predpokladať ich dopad aj v oblasti emocioálnej inteligencie.

3 RIZIKOVÉ SPRÁVANIE

3.1 TERMINOLÓGIA (DEFINÍCIA POJMU)

Raná adolescencia je obdobie citlivé k rozvoju správania, ktoré nejakým spôsobom porušuje spoločenské normy, ohrozuje spoločnosť, alebo psychické i fyzické zdravie dospelávajúceho človeka. V odbornej literatúre sa môžeme stretnúť s mnohými pojmami, ktoré takéto správanie popisujú, napr. výchovne problémové správanie, sociálna patológia, poruchy správania, delikvencia, predelikventné správanie, antisociálne správanie, rizikové správanie a pod. Ide o termíny so širokým záberom, predstavujúce značne heterogénnu kategóriu rôznych typov správania.

Koncept rizikového správania sa vzťahuje k špecifickým formám nevhodného riešenia problému. Napriek tomu, že v literatúre neexistuje spoločný konsenzus o definícii, alebo kľúčových elementoch, ktoré sú zakotvené v koncepte rizikového správania, všeobecne je možné súhlasiť s tvrdením, že sa jedná o také správanie, ktoré je priamo, alebo nepriamo asociované so zdravím jedinca a s jeho zdravým vývinom osobnosti. Podľa Orosovej, Gajdošovej, Madarasovej-Geckovej a van Dijk (2007), rizikové správanie je možné určiť ako správanie, ktorého výsledok nie je jasný, pretože prináša balansovanie medzi možnosťou negatívnych následkov, strát a pozitívnych následkov, profitom. Všetky formy rizikového správania spravidla obsahujú kompromis medzi krátkodobým ziskom a potenciálnymi dlhodobými negatívnymi následkami.

Kocourková a Koutek (2005) považujú za rizikové také správanie, ktoré ohrozí zdravie či život adolescenta, sťažuje, alebo znemožní, mu osamostatniť sa od rodičov normálnym spôsobom, skomplikuje dokončenie jeho profesijnej kvalifikácie, negatívne ovplyvní jeho identifikáciu so sexuálnou rolou a poškodí jeho sebahodnotenie v budúcnosti.

Labáth a kolektív (2001, str. 11) hovoria v súvislosti s rizikovým správaním o rizikovej mládeži, za ktorú považuje „dospievajúcich, u ktorých je následkom spolupôsobenia viacerých faktorov zvýšená pravdepodobnosť zlyhania v sociálnej a psychickej oblasti.“ Ďalej vo svojej práci udávajú konštatovanie Svetovej zdravotníckej organizácie (WHO), že okrem nadmerného zneužívania návykových látok, narastajú problémy mládeže v ďalších troch formách:

- pasívnej: únikové správanie, záškoláctvo, vyhýbanie sa nárokom, v extrémnej podobe až samovražedné konanie
- agresívnej: delikvencia, násilie, až extrémny v podobe terorizmu
- kompromisnej: prejavy instability, výkyvy v práci a v sociálnom živote

Macek (2003) rozdeľuje rizikové správanie na dve skupiny. Prvú tvorí správanie, ktoré nejakým spôsobom poškodzuje fyzické, alebo psychické zdravie adolescenta, v druhej ide o správanie spojené s negatívnym vplyvom a ujmu druhých, teda s ohrozením spoločnosti. Rizikové

správanie môže byť ponímané ako správanie, ktoré je fyzicky, alebo emocionálne, nebezpečné a prispieva k vývinovým problémom mládeže, ktorá sa na ňom podieľa (Visser, 2003). Z uvedeného môžeme zovšeobecniť, že „rizikové správanie je sociálnym konštruktom, zahŕňajúcim rozmanité formy správania, ktoré nemusia byť nutne taxatívne vymedzené. Sú však identifikované ako tie, ktoré spôsobujú zdravotné, sociálne, alebo psychologické, ohrozenie jedinca samotného, alebo jeho sociálneho okolia, pričom ohrozenie môže byť reálne alebo predpokladané“ (Širůček, Širůčková, & Macek, 200, s.477).

Jessor a Jessor (1977) stanovili termín „syndróm problémového správania“, podľa ktorého je pravdepodobné, že adolescent, ktorý sa správa rizikovo v jednej, či viacerých oblastiach života, bude mať tendenciu repertoár rizikového správania rozširovať ďalej. Z ich longitudinálnych výskumov vyplynulo, že všetky formy problémového správania so sebou pozitívne súvisia, pričom negatívne korelujú s konvenčným správaním (napr. pozitívne postoje ku škole, zapojenie sa do prosociálnych aktivít) a rôzne formy rizikového správania rovnako, alebo podobne, korelujú s osobnostnými a sociálnymi premennými. Výskumná práca autorov Širůček, Širůčková, Macek (2007) koncepciu syndrómu problémového správania R. Jessora nepodporila, nakoľko autori ukazujú na nutnosť skúmať význam jednotlivých foriem problémového správania v socializácii v priebehu adolescencie.

Rizikové správanie, ako sme uviedli vyššie, nepredstavuje žiadnu homogénnu kategóriu, ale zahŕňa rôzne typy správania od spoločensky prijateľného, ako sú napríklad extrémne (adrenalinové) športy, až po závažné prejavy, ako napríklad samovražedné správanie. Všeobecne sa do oblasti rizikového správania adolescentov zaraďuje (Macek, 2003) napr.: predelikventné správanie a páchanie trestnej činnosti, agresia, násilie, šikana a týranie (vrátane rasovej neznášanlivosti a diskriminácie niektorých skupín), užívanie drog (vrátane alkoholu a fajčenia), sexuálne rizikové správanie (vrátane predčasného materstva a rodičovstva), poruchy príjmu potravy, samovražedné pokusy a dokonané samovraždy.

Pri štúdiu rizikového správania je v súčasnosti zdôrazňované vývinové hľadisko, podľa ktorého sa rizikové správanie nepokladá za výsledný stav negatívnych vplyvov pôsobiacich v minulosti, ale za dynamický, v čase sa vyvíjajúci proces, na ktorom sa vrátane minulej skúsenosti, podieľajú momentálne pôsobiace faktory, a v ktorom hrá taktiež rolu aj predstava o vlastnej budúcnosti (Bonino, Cattelino, & Ciairano, 2005; Shaffer, 2000). Adolescencia je pritom študovaná v širšom kontexte teórií celoživotného vývoja človeka a životnej dráhy (Elder, Kirpatrick, Johnson, & Crosnoe, 2003). Niektorí autori presadzujú názor, že rizikové správanie je normatívna súčasť vývinu jedinca v adolescencii, nakoľko veľká časť dospievajúcich sa medzi 10. až 17. rokom života zapojí aspoň do jednej z hlavných foriem rizikového správania (užívanie návykových látok, antisociálne správanie, skorý sex), ktoré po dosiahnutí dospelosti v prevažnej väčšine samo odoznie

(Jessor, Van den Bos, Vanderryn, Costa, & Turbin, 1995; Moffit, 1993; Moffitt & Caspi, 2001). Zvládanie typických vývinových úloh daného obdobia môže byť splnené podľa niektorých autorov, tak prostredníctvom zdravého, sociálne prispôsobeného správania, ako aj pomocou správania rizikového - prejav opozície voči dospelým a testovanie ich reakcií (Bonino et al., 2005).

Medzinárodné štúdie European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs (ESPAD, Swedish Council for Information on Alcohol and Other Drugs, 2005), Social and Health Assessment (SAHA, Blatný, Hrdlička, Květon Vobořil, & Jelínek, 2004) a Health Behaviour in School-aged Children (HBSC, Currie et al., 2004), zaoberajúce sa otázkami duševného, telesného zdravia a sociálnych podmienok života jedincov, jednoznačne poukázali na problémové oblasti v postojoch a v správaní sa dospievajúcich, pričom, okrem iného, vysoký výskyt rizikového správania bol zistený najmä v oblastiach užívania návykových látok, antisociálneho (agresívne, delikventné formy správania) a sexuálneho správania (Blatný, Polišenská, Balaštíková, & Hrdlička, 2005). Potvrdil sa nárast problémového správania s vekom, pričom u niektorých prejavov antisociálneho správania bol zaznamenaný ich početný výskyt v najmladšej vekovej kategórii - 12 rokov (Blatný et al., 2006). Konkrétne išlo o tie formy správania, ktoré boli najviac identifikované ako typické pre dané vývinové obdobie (Blatný et al., 2006): porušovanie pravidiel (noriem), fyzické súboje, ale aj agresívne správanie, ničenie cudzieho majetku, krádeže a užívanie návykových látok. Ako obdobie kritické pre rozvoj rizikového správania sa ukazuje raná adolescencia (11 rokov), kedy dochádza k prudkému nárastu všetkých foriem rizikového správania s vekom (Craig & Harel, 2004; Blatný et al., 2006).

Nielen výsledky o prevalencii rôznych foriem rizikového správania, ale aj samotný fakt, že rizikové správanie sa v konečnom dôsledku spája priamo, alebo nepriamo, s celkovým zdravím, životnou spokojnosťou (well-beingom), pracovným (školským) úspechom a zdravým vývinom osobnosti, upozorňuje na vhodnosť, ale aj nutnosť, dostatočne sa venovať danému fenoménu, najmä z hľadiska jeho prevencie a intervencie. Podrobnejšie sa budeme zaoberať takými formami rizikového správania, ktoré podľa štúdií (Blatný et al., 2006) zaznamenávajú najväčšiu mieru zastúpenia v ranej adolescencii (porušovanie pravidiel - noriem, fyzické súboje, agresívne správanie, majetkové delikty - delikventné a predelikventné správanie a užívanie návykových látok).

3.2 FORMY RIZIKOVÉHO SPRÁVANIA

Delikventné a predelikventné správanie

Matoušek a Kroftová (1998, str. 309) vymedzujú delikventné správanie ako „všetky typy konania, ktoré porušujú sociálne normy chránené právnymi predpismi vrátane priestupkov.“ Pôvodne právnický pojem, ktorý v sociálnych vedách zdomácnel (Koudelková, 1992, s.35) označuje správanie, ktoré „môže, alebo nemusí, byť spojené s právnymi dôsledkami, pričom delikvenciou sa spravidla rozumie miernejšie porušenie právnych, alebo morálnych, noriem, najmä deťmi, alebo dospievajúcimi, zatiaľ čo termín kriminalita sa používa pre závažné priestupky, trestné činy u dospelých osôb“. Priestupky mladých osôb, s následkom súdnych konaní sa označujú termínom juvenilná delikvencia. Blatný a kolektív (2005) tvrdia, že štúdie, realizované od konca osemdesiatych rokov minulého storočia, poskytli rad dôkazov, podporujúcich poňatie antisociálneho správania v adolescencii ako samostatnej psychologickkej kategórie významovo odlišnej od juvenilnej delikvencie. Podľa nášho názoru, delikvencia mladistvých, znamená protispoločenské správanie v širšom zmysle než kriminalita, teda aj to, čo nedosahuje stupeň spoločenskej nebezpečnosti trestného činu.

Delikvencia môže mať rôzne formy prejavov. Határ, Lohinová (cit. Podľa Kolesárova, 2005) uvádzajú tieto:

- vlastnícke- krádeže, vlámanie
- sexuálne-znásilnenie, zneužitie
- poriadkové delikty- vandalizmus, výtržníctvo
- organizované násilie a zločin

Z dostupných štatistických údajov (Štatistické prehľady Ministerstva vnútra SR z roku 2011) ďalej vyplýva, že v porovnaní so všeobecnou kriminalitou, sa kriminalita mládeže pohybuje okolo hranice dvadsať percent. Na tejto úrovni kulminuje už dlhší čas. V roku 2006, t. j. v prvom roku účinnosti platného trestného zákona, tak ako to vyplýva z dosiaľ uverejnených štatistík generálnej prokuratúry Slovenskej Republiky, bolo stíhaných 3 541 mladistvých. V roku 2005 bolo stíhaných 3 799 mladistvých. Z hľadiska skladby trestných činov boli primárne spáchané majetkové trestné činy (najmä krádež), ďalej násilné trestné činy (násilná kriminalita), trestné činy, ktoré môžeme zaradiť do skupiny tzv. mravnostnej kriminality, a napokon sa objavili aj časté prípady tzv. ekonomickej kriminality. Pri poukázaní na tieto príslušné štatistické údaje treba mať na mysli, že ich zrelatívňuje latentná kriminalita, kriminalita, ktorú orgány činné v trestnom konaní neregistrujú (Čecot & Kotercová, 2007). Podľa výskumu Marešovej (2000) v ČR u dievčat do 15 rokov prevažuje krádež a s tým spojené poškodzovanie cudzích vecí a porušovanie domovej slobody. U chlapcov, mladších ako 15 rokov, sú taktiež najčastejšie majetkové trestné činy krádeže, ďalej ublíženie na zdraví,

nedovolené ozbrojovanie, držanie omamných látok a násilné činy. Pri porovnaní detí s poruchami správania, mladistvých s antisociálnym správaním so žiakmi základných škôl, gymnázií a učňoviek sa zistilo, že delikventná mládež často vyrastá v neúplnej rodine, má vyšší počet súrodencov a hodnotí finančnú situáciu rodiny ako zlú. Delikventní mladiství často pochádzajú z rodín, kde už niekto bol súdne trestaný, najčastejšie otec. Títo jedinci majú častejšie dvojku zo správania, nenávidia svojho učiteľa a pociťujú nudu vo svojom živote. Až 67% delikventnej mládeže fajčí, 16% často pije alkohol a 21% viackrát požilo drogu (Šejcová, 2002).

Niekoľko výskumov uvádza najfrekvencovanejšie zastúpenie prejavov delikventného správania, ako sú násilné prejavy, krádeže a ničenie cudzieho majetku u dospievajúcich jedincov. Štúdia Health Behaviour in School Aged Children- HBSC (Baška et al., 2009) realizovaná na Slovensku v roku 2005 poukazuje na fakt, že zo všetkých vekových kohort (11, 13, 15 rokov) boli fyzické súboje najviac zastúpené u 11 ročných respondentov, pričom 34% chlapcov a 12% dievčat uviedlo vzájomne bitky aspoň 3 krát za posledný rok. V porovnaní s priemerom percentuálneho zastúpenia fyzických súbojov krajín HBSC v danej vekovej kategórii (25% chlapcov a 7% dievčat), boli údaje od slovenských dospievajúcich vyššie, najmä u chlapcov. Chlapci udávali vzájomné bitky približne 3-krát častejšie ako dievčatá (vo všetkých troch vekových skupinách). V prípade foriem násilného správania zisťovaných dotazníkom SAHA u českých adolescentov (Blatný et al., 2006), zostáva najvyššia prevalencia u pästných súbojov, a to opakovane v najmladšej vekovej skupine 12 ročných chlapcov (38.9 % sa 3 krát v poslednom roku zapojilo do bitky, alebo sa začalo postrkovať; u dievčat sa k tomu správaniu hlásilo 15%), spolu s kategóriou nosenia zbrane do školy (7.6% chlapcov a 1.1% dievčat malo 3 krát za posledný rok v škole nôž, alebo strelnú zbraň). Čo sa týka majetkových deliktov, zo spomenutého dotazníka vyplýva, že 12 roční jedinci sa najčastejšie dopúšťajú krádeží v obchode (5.4 % chlapcov a 2.1% dievčat kradli v obchode 3 krát za posledný rok). Ostatné kategórie, ako ničenie súkromného a verejného majetku a predávanie drog pre peniaze, ako aj záškoláctvo (14.8 % chlapcov a 15.4% 16 ročných dievčat boli za školou 3 krát v poslednom roku), patriace do problémového a delikventného správania, sú výrazne manifestované u starších adolescentov. Z výsledkov štúdií je možno konštatovať, že s vekom klesajú predovšetkým krádeže, množstvo fyzických súbojov, pričom tento trend je výraznejší u dievčat, a naopak, s vekom narastajú formy problémového správania (záškoláctvo, chodenie do školy po užití alkoholu), ničenie majetku a obchodovanie s drogami. Skutočnosť, že fyzické súboje častejšie uvádzajú chlapci, nemusí znamenať, že chlapci sú agresívnejší ako dievčatá. Podľa niektorých výskumov spočíva príčina tohto rozdielu v tom, že chlapci sa dopúšťajú otvorenej agresii, zatiaľ čo dievčatá sa skôr prejavujú v menej otvorených, nepriamych formách agresie (Craig & Harel, 2004; Baumgartner, 1993).

Užívanie návykových látok

Podľa svetovej zdravotníckej organizácie (WHO) drogou je taká látka, ktorá keď je vpravená do živého organizmu, môže pozmeniť jednu, alebo viac jeho funkcií. Rozlišujú sa legálne drogy (napr. alkohol, tabak, kofeín) a nelegálne drogy (napr. marihuana, kokaín, pervitín). Keďže v tejto práci sa zaoberáme dospelými, sú všetky drogy považované za ilicitné, pričom ich užívanie v tomto veku má svoje špecifiká: „vyššie riziko ťažkých otráv, rýchlejší vznik závislostí, zaostávanie v psychosociálnom vývoji, vyššie riziko nebezpečného konania pod vplyvom návykovej látky“ (Vágnerová, 1999, s. 210). Užívanie návykových látok znamená užitie akejkoľvek chemickej látky, ktorá spôsobuje jedincovi, alebo jeho okoliu fyzické, psychické, emocionálne a sociálne poškodenie.

Rizikové správanie v adolescentnom veku je najviac zastúpené konzumáciou alkoholu, fajčením cigariet a skúsenosťami s inými drogami, predovšetkým s kanabis (Blatný et al., 2005). Prvý kontakt s drogou sa objavuje už v rannom veku 11 rokov, kedy jedinci skúšajú alkohol a cigarety, o niečo neskôr vo veku 14 rokov nastáva experimentovanie s marihuanou a v 15 rokoch s inými drogami, ako sú opiáty a stimulanciá (Nešpor & Csémy, 1999). Niekoľko prác poukazuje na výskyt rôznych drog medzi žiakmi základných škôl. Zistenia Miovskej, Trapokovej a Miovského (2004) informujú o bohatých skúsenostiach s alkoholom a tabakom u detí 6. ročníkov základných škôl (skúsenosti s inými drogami sú skôr sprostredkované, pričom menej často odsudzujú užívateľov konope a láka ich užívanie alkoholu a tabaku). Výskum o prevalencii užívania omamných látok u českých adolescentov podobne ukázal, že 12 roční jedinci boli minimálne 1 krát do roka prítomní v škole po požití alkoholu a marihuany (Blatný et al., 2006). Existujú záznamy o evidencii skúseností s návykovými látkami ešte v ranejšom veku. Žemličková, Nagyová, Kubiátko a Ušáková (2005), vo svojej práci realizovanej v meste a na vidieku uvádzajú, že až 20% vidieckych žiakov 5. ročníkov základných škôl pozitívne odpovedalo na otázku, či už užíli nejakú drogu (z nich 44% vyjadrilo svoju skúsenosť s fajčením). Z výskumov sa taktiež ukazuje návaznosť fajčenia na konzumáciu alkoholu, nakoľko pravidelní fajčiari významne častejšie konzumujú pivo, víno, destiláty a opíjajú sa častejšie ako nefajčiari (Kvasová, 2003). Zahraničné výskumy taktiež dokazujú rozšírené užívanie návykových látok u adolescentov, ktoré je zahájené fajčením a konzumáciou alkoholu, pokračuje častejším aplikovaním spomenutých látok a vedie až k užívaniu nelegálnych drog (Chung & Martin 2001; Guo, Collins, Hills, & Hawkins, 2000; Kandel & Yamaguchi, 1993).

Faktom je, že drogová scéna na Slovensku sa neustále vyvíja (smerom k vyššej spotrebe všetkých druhov návykových látok). Podľa medzinárodnej štúdie The European School Survey on Alcohol and Other Drugs - ESPAD (Nociar, 2007), veľká väčšina študentov (88 %), ktorí sa do tohto výskumu na Slovensku zapojili, konzumovali alkohol v posledných 12 mesiacoch a viac ako polovica (50 %) bola opitých. Fajčenie slovenských účastníkov bolo zastúpené vo väčšej miere (37%) v

porovnaní s priemerom výsledkov ESPAD v ostatných krajinách. Prevalencia kanabisu sa viac než stornásobila z 9 % v roku 1995 na 37% v roku 2007, pričom v užívaní drog ako extáza (1995: 0%, 2007: 6%), amfetamíny (1995: 1%, 2007: 2%) a halucinogény (1995: 2%, 2007: 4%) bol zaznamenaný menší, ale predsa evidentný nárast.

Dôvodom užívania drog najčastejšie býva únik pred problémami a povzbudenie. Toto rizikové správanie je často spojené s typom vrstovníkov a spôsobom trávenia voľného času, s istým druhom zábavy (trávenie času v parte, chodenie večer sa zábavou, menej času stráveného s rodičmi, konfliktný vzťah s niektorým s rodičov, ako aj užívanie alkoholu, cigariet a iných drog rodičmi), ale taktiež s krádežami a kriminalitou. Z uvedeného vyplýva nielen potreba pravdivého a odborne kvalifikovaného oboznámenia žiakov s vplyvom drog na ľudský organizmus, ale aj dostatočne včasná protidrogová prevencia prostredníctvom školských programov prezentovaných médiami v spolupráci s rodičmi (Blatný et al., 2005).

3.3 FAKTORY RIZIKOVÉHO SPRÁVANIA

Rizikové správanie je rovnako ako každé iné správanie, podmienené komplexne. Na jeho vzniku sa môžu podieľať mnohé faktory najrôznejšej povahy (individuálne, kultúrne, sociálne, atď.). Podľa vplyvu na rozvoj rizikového správania rozlišujeme faktory rizikové a faktory protektívne. Rizikové faktory zvyšujú pravdepodobnosť vzniku rizikového správania tým, že poskytujú modely rizikového správania, príležitosť a väčšiu osobnú náchylnosť pre zapojenie sa do daného správania. Naproti tomu, protektívne faktory znižujú pravdepodobnosť rozvoja rizikového správania tým, že adolescentovi poskytujú modely pozitívneho a prosociálneho správania, osobnú, alebo sociálnu, kontrolu namierenú proti rizikovému správaniu a podporujúce prostredie. Dôležitú úlohu majú aj preto, že zmierňujú vplyv rizikových faktorov pri vzniku rizikového správania (Jessor et al., 2003).

Predispozície k rizikovému správaniu dospelujúcich spočívajú predovšetkým vo faktoroch rodinného, školského prostredia, rovesníckej skupine a osobnostnej štruktúre jedinca. Podľa správy Svetovej zdravotníckej organizácie o násilí a zdraví (World Report on Violence and Health, 2002) sa považujú za potenciálne rizikové faktory antisociálneho správania na individuálnej úrovni jedinca: biologické (problémy spojené s tehotenstvom a pôrodom, nízka úroveň kognitívneho vývinu), psychologické a behaviorálne (hyperaktivita, impulzivita, poruchy pozornosti, vysoká úroveň hľadania vzrušenia) charakteristiky. Tieto faktory sa môžu objavovať už v detstve, alebo adolescencii a do určitej miery môžu byť ovplyvnené rodinou jedinca, jeho vrstovníkmi, alebo sociálnymi a kultúrnymi činiteľmi.

Viacero autorov sa zaoberalo koncepciami rizikových a protektívnych faktorov antisociálneho správania dospelujúcich (Jessor et al., 2003; Dryfoose 1990; Shader, 2002). Podľa

Jessorovej teórie problémového správania (problem - behavior theory), existujú tri nezávislé, ale vzájomne prepojené psychosociálne systémy. Každý systém je tvorený premennými, ktoré môžu pôsobiť buď ako spúšťače, alebo ako kontrola problémového správania. Spúšťače zodpovedajú rizikovým faktorom a kontrola protektívnym faktorom.

Napríklad:

- osobnostný systém

protektívny faktor= *pozitívna orientácia na školu* / rizikový faktor= *malé očakávania úspechu*

- percipovaný environmentálny systém

protektívny faktor= *pozitívne vzťahy s dospelými* / rizikový faktor= *silnejšia orientácia na rovesníkov ako na rodičov*

- systém správania

protektívny faktor= *zapojenie do prosociálnych aktivít, ako je dobrovoľná práca* / rizikový faktor= *malá školská úspešnosť*

Shader (2002) začlenil do svojho modelu rizikových a protektívnych faktorov aj vek nástupu rizikových faktorov v piatich doménach (individuálna doména, škola, rodina, rovesníci a komunita). No pri bližšej analýze rizikových faktorov v určitých vekových skupinách (6-11 a 12-14 rokov) zistil, že faktory sa vzhľadom na vekové štádiá nelíšia. Z toho dôvodu je možné rizikové faktory chápať ako kontinuum, ktoré prechádza vývinovými obdobiami, či už pôsobiace v živote jedinca skôr, alebo neskôr, môže zvýšiť riziko výskytu antisociálneho, alebo delikventného správania. Obrázok 3 popisuje rizikové a protektívne faktory v 5 doménach, v ktorých boli identifikované. Vystavenie vyššiemu počtu rizikových faktorov zvyšuje risk zapojenia sa do násilného správania. Vzhľadom k úspešnej intervencii sa vyžaduje hlbšie porozumenie práve protektívnym faktorom, ktoré zmierňujú dôsledky rizikového správania (Hawkins et al., 2000). Záujem sa teda zameriava na protektívne faktory oproti faktorom rizikovým, pričom podľa niektorých autorov je toto produktívnejší prístup (Dryfoos, 1990). Prináša možnosti pre jednanie v prítomnosti, konfrontovanie rizikových podmienok a intervencií, ktoré sa odohrávajú v súčasnosti.

Obrázok 3 Rizikové a protektívne faktory v piatich doménach (Shader, 2002)

Doména	Rizikové faktory	Protektívne Faktory
Individuálna	• Nepokoj • Agresivita • Hyperaktivita • Problém koncentrácie • Nízka úroveň IQ • Antisociálne názory • Neúprimnosť	• Netolerancia antisociálneho správania • Pozitívna sociálna orientácia • Vysoká úroveň IQ
Rodina	• Nízky socioekonomický status/chudoba • Antisociálne správanie rodičov • Nekvalitný vzťah dieťaťa s rodičmi • Tvrdá, laxná alebo nekonzistentná výchova • Neúplná rodina • Zanedbávanie dieťaťa • Zneužívanie dieťaťa • Slabé kontrolovanie a dohliadanie na dieťaťa • Rodinné konflikty	• Kvalitné, podporujúce vzájomné vzťahy s rodičmi alebo inými dospelými • Pozitívne hodnotenie rodičmi • Kontrolovanie aktivít dieťaťa
Škola	• Nízka úroveň podávania školských výsledkov a/alebo nevhodný vzťah ku škole • Akademické zlyhávanie	• Pozitívny a odhodlaný prístup ku škole • Zapojenie sa do rôznych prosociálnych aktivít
Vrstovníci	• Slabé sociálne vzťahy • Nadväzovanie vzťahov s Antisociálnymi alebo delikventnými jedincami	• Priatelia ktorí sú zapojení v prosociálnych činnostiach
Komunita	• Výskyt kriminality a drog • Zle organizované prostredie	• Zapájanie sa do prospešných komunitných aktivít

Rodina ako faktor ovplyvňujúci rizikové správanie-jej dopady a súvislosti s rizikovým správaním

Faktory rodinného prostredia, v ktorých sa najviac manifestujú príčiny rizikového správania tak, ako to naznačuje Shader (2002), je socioekonomická situácia, štruktúra rodiny, osobnostné charakteristiky členov rodiny, štýl výchovy a vzťahy medzi členmi rodiny (Gecková, 1998; Macek, 2003).

Štruktúra rodiny

Vzťah k rizikovému správaniu, horšiemu prispôsobeniu sa sociálnym normám a celkovému fungovaniu má nepochybne i neprítomnosť rodičovskej postavy v rodine (Wise, 2002). Podľa Matouška a Kroftovej (1998), v rodine mladistvých delikventov často chýba otec a deti tak nemajú

druhý zdroj opory a druhú autoritu. Matka detí je viac zaťažovaná nárokmi na výchovu a často ju nevláda efektívne.

Početné výskumné štúdie sa zhodujú v názore, že adolescenti vyrastajúci v rodinách s jedným rodičom sú viac náchylní k prežívaniu emocionálneho distresu a k manifestovaniu negatívneho delikventného správania, ako aj užívania návykových látok (Amato & Keith, 1991; Barrett & Turner, 2006; Bjarnason et al., 2003; Eitle, 2006, Cairney, Boyle, Offord, & Racine, 2003, Booth & Amato, 2001). Autori Loeber a Stouthamer-Loeber (1986) dospeli k zisteniu, že v rodinách kde došlo k rozchodu rodičov, pracovná vyťaženosť, popudlivosť a náchylnosť k agresívnym výbuchom rodičov vedie ich deti k nevhodnému správaniu. Je menej pravdepodobné, že za daných podmienok budú rodičia učiť deti pozitívnym sociálnym zručnostiam, alebo efektívnemu riešeniu problémov. Po odznení krízy sa nadobudnuté nevhodné správanie detí posúva na pred stresovú úroveň. Zhoršenie kvality výchovy, ktorá môže súvisieť s negatívnym emočným stavom rodičov po rozvode, zvyšuje pravdepodobnosť, že sa u adolescentov objavia prejavy rizikového správania. Vo výskume Simonsa, Lina, Gordona, Congera a Lorenza (1999), kvalita matkinej výchovy vysvetľovala veľkú časť vzťahu medzi rozpadom rodiny a rizikovým správaním dospelých. U chlapcov z rozvedených rodín sa ako ochranný faktor ukázal vzťah otca, i napriek tomu, že už s rodinou nebýva. Ak sa otec aktívne zapája do výchovy a pomáha riešiť každodenné problémy, znižuje tým u chlapcov riziko výskytu problémového správania. U dievčat sa tento efekt prejavil len v malej miere, dôležitejší je pre ne dobrý vzťah s matkou. Iné výsledky priniesla výskumná práca Tomčíkovej, Madarasovej-Geckovej, Orosovej, Van Dijka a Reijnevelda (2009). Autori zistili, že rozvod rodičov má pretrvávajúci vplyv na rizikové správanie (užívanie alkoholu) u adolescentov (s priemerným vekom 14.3 rokov), nezávisle od socioekonomickej situácie a ich životnej spokojnosti, aj keď častejšie prejavy depresie a úzkosti boli zastúpené práve u jedincov z rozvedených rodín. Rozvod rodičov môže zvýšiť pravdepodobnosť výskytu opilosti viac než faktory ako podpora zo strany rodičov a slabé ekonomické podmienky rodiny. Dané výsledky korešpondujú s výsledkami ďalších štúdií skúmajúcich vplyv štruktúry rodiny a rozvodu rodičov na užívanie návykových látok (Rodgers & Rose, 2002; Doherty & Needle, 1991; Paxton, Valois, & Drane, 2007).

Výchovný štýl

Odhliadnuc od spomenutých rizík, rodina plní veľmi podstatnú funkciu ochrany, minimalizuje riziká jedinca k zapojeniu sa do nevhodného správania. Rozhodujúcu rolu hrá predovšetkým pozitívny rodičovský model a rodičovský štýl výchovy. Pokiaľ rodičia vo výchovnom procese kombinujú primeranú kontrolu správania dieťaťa, jasne stanovia pravidlá, ktoré má dieťa rešpektovať, a prejavujú stálu otvorenosť k dialógu, potom sa protektívnou osobou stáva rodič.

Okrem stanovených pravidiel a otvorenosti komunikovať, rodičia prispievajú k budovaniu odolnosti svojho dieťaťa k rizikovému správaniu aj rešpektovaním individualít a tiež tým, že sú citliví a akceptujú správanie detí (Hanson & Carta, 1995). Daný rodič dohliada na dodržiavanie pravidiel a zároveň je schopný brať dieťa vážne, počúvať ho a hovoriť s ním o problémoch.

Harmónia medzi rodičmi a deťmi, vzťah vzájomnosti a citlivosti má podľa Crissa et al. (2003, cit. podľa Verešová & Hušvétyová, 2005) vplyv na nižšiu mieru agresivity a problémov v správaní detí, vyššiu úroveň sociálnych spôsobilostí a pozitívnejšie vzťahy s rovesníkmi. Podobne i výskum Širůčka, Širůčkovej a Macka (2007) preukázal, že vnímaná vrelosť rodičov pôsobí ako protektívny faktor vo vzťahu k rizikovému správaniu. U dospievajúcich, ktorí vnímajú svojich rodičov ako podporujúcich, sa menej často vyskytuje delikvencia, problémové správanie v škole a zneužívanie návykových látok. Naopak, nízka podpora od rodičov umožňuje väčší vplyv rovesníkov, čo môže viesť k rozvoju rizikového správania (Parker & Benson, 2004). Navyše, neadekvátne prejavy výchovného štýlu negatívne vplyvajú aj na formovanie postojov k rizikovému správaniu. Výskum Loobyho (2008) s 227 univerzitnými študentmi dospel k zisteniu, že kombinácia slabého monitorovania a zapájania sa do života adolescentov a nedostatok vrelosti a podpory predikujú viac otvorené postoje k antisociálnemu a delikventnému správaniu.

Emočný vzťah rodičov a adolescentov úzko súvisí s prístupom rodičov k udržiavaniu disciplíny, kontroly a riadenia. Tieto dve dimenzie výchovného štýlu by sa mali navzájom vhodne dopĺňať a vytvárať pozitívnu rodinnú klímu. Gecková (1998) uvádza, že ak má rodina vychovať samostatného a zodpovedného jedinca, musí sa o dieťa starať dôsledne a s láskou, prejavovať úprimný záujem a podporovať jeho iniciatívu a autonómiu.

Vplyvným faktorom rozvinutia rizikového správania a formovania neadekvátnych postojov k nemu sú taktiež samotné postoje rodičov tolerujúce rizikové a agresívne správanie, ktoré sa odrážajú vo výchovnom procese. Napríklad, deti rodičov, ktorí sa správajú agresívne, alebo násilne vo svojej domácnosti, majú vyššiu pravdepodobnosť stať sa agresívnymi v priebehu adolescencie (Farrington, 1991; Hawkins, Catalano, & Brewer, 1995). Taktiež postoje rodičov opovrhujúce zákonmi a pravidlami, kedy rodičia neoznačia závažné prečiny (krádež, alebo inú delikvenciu) detí ako "nevhodné" a povzbudzujú riešiť vrstovnicke spory detí násilím, podporujú dospievajúcich v nadobudnutí podobných prístupov a postojov k správaniu. Negatívny vplyv postojov rodičov sa však preukazuje najviac v akceptovaní užívania návykových látok rodičmi (alkohol, cigarety, drogy), čo vedie s vysokou pravdepodobnosťou k užívaniu daných látok deťmi (Hawkins et al., 1992).

Škola ako faktor ovplyvňujúci rizikové správanie-jej dopady a súvislosti s rizikovým správaním

Okrem rodiny, prostredie, kde adolescenti trávajú značnú časť svojho času, je škola. Má nezastupiteľný význam, nakoľko je to miesto stretávania sa s rovesníkmi a sprostredkovateľ rôznych záujmových aktivít. Avšak, dáva taktiež priestor pre rozvoj rizikového správania (ako napríklad šikanovanie).

Za významný rizikový faktor vo vývoji problémového správania sa označujú (Orosová et al., 2007) nejasné školské normy, dezorganizované školské prostredie, ktoré neposkytuje pocit bezpečia a prežitia príjemných zážitkov. Žiaci, ktorí nedosahujú kladné výsledky v škole, majú slabší prospech, sú vystavení väčšiemu potenciálu akéhokoľvek rizikového správania (Nightingale & Fischhoff, 2002). Carpenter (2001) konštatuje, že problémy adolescentov v škole súvisia s fajčením cigariet, konzumáciou alkoholu, násilným správaním a myšlienkami na samovraždu.

Kvalitný vzťah dieťaťa ku škole je jeden z faktorov, ktorý môže eliminovať negatívne prejavy správania. Tento pocit neodráža priamo školský prospech, ale skôr to, či má jedinec nadviazaný vzťah s dospelou osobou v škole a či v tomto prostredí zažíva nejaké predsudky zo strany rovesníkov. Prežívanie pocitu spolupatričnosti k škole patrí k dôležitým protektívnym faktorom, nakoľko viaceré štúdie poukazujú na spojitosť medzi nedostatočným pocitom spokojnosti so školou a fajčením, konzumáciou alkoholu, či užívaním marihuany (Samdal, Wold, Klepp, & Kannas 2000; Rausmusses, Damsgaard, Holstein, Poulsen, & Due 2005; Bond et al., 2007). V štúdii medzinárodného porovnania HBSC (Baška et al., 2009) sa zaznamenal u slovenských detí o 1.5 až 3 krát menší výskyt odpovedí pozitívneho postoja ku škole v porovnaní s priemernými hodnotami chlapcov a dievčat HBSC štúdie. Rovnaká štúdia z posledných rokov (Baška et al., 2011) ukazuje, že takmer 22% všetkých školákov uviedlo, že sa im v súčasnosti v škole veľmi páči, pričom dievčatá častejšie vyjadrovali spokojnosť so školou, no s rastúcim vekom klesal výskyt pocitu spokojnosti vo vzťahu ku škole ako aj kladné hodnotenie školského výkonu. Z národnej štúdie životného štýlu mládeže realizovanej v Južnej Afrike (Leoschut, 2009) vyplýva že dospelávajúci majú ku škole skôr negatívny vzťah, ktorý vzniká v dôsledku ich obáv z vnímania školy ako miesta, kde sa necítia bezpečne.

Škola všeobecne, môže pomáhať žiakom rozvíjať odolnosť voči rôznym formám problémového správania zabezpečovaním pozitívneho a bezpečného prostredia k učeniu, stanovením vysokých, ale dosiahnuteľných akademických a sociálnych očakávaní a podporovaním akademického a sociálneho úspechu (Furlong & Morrisson, 2000). Rola učiteľa je tiež veľmi dôležitá, nakoľko pokiaľ sprostredkuje postoje porozumenia, rešpektu študentov a úprimného záujmu, môže významnou mierou prispievať k ochrane pred vznikom rizikového správania.

Mnoho protektívnych faktorov spojených so školou vychádza zo skúseností so školským prostredím. Dôležitými aspektmi ovplyvňujúcimi vznik rizikového správania sú spokojnosť so školou,

pocity pohody v škole a zážitok úspechu v škole (Dryfoos, 1990). Dospievajúcim, ktorí radi chodia do školy, majú dobré známky a zažívajú v škole pozitívne skúsenosti, hrozí menšia pravdepodobnosť zapojenia sa do nejakého rizikového správania.

Vrstovníci ako faktor ovplyvňujúci rizikové správanie

Ako sme už naznačili, nielen rodina a škola tvoria sociálnu sieť, ale sú to taktiež kamaráti a ich vzájomné vzťahy, pričom rizikové správanie sa často prejavuje práve v kontexte vrstovníckych vzťahov.

Rovesnícka skupina sa výrazne podieľa na formovaní správania jedinca jednak tým, že podľa Maxwella (2002, cit. podľa Širůček, Širůčková, & Macek, 2007), pôsobí ako brzda rizikového správania, prípadne má priamy vplyv na to, že k nemu vôbec nepríde a v druhom prípade, iniciuje a podporuje rizikové správanie. Príslušnosť ku skupine väčšinou vyžaduje určitú konformitu jedinca so záujmami skupiny, ktoré sa celkom nemusia zhodovať s jeho záujmami. Skupina potom môže na jednotlivca vyvíjať nátlak, aby sa prispôbil skupinovej norme a demonštroval tak svoju loajalitu. Podstatou vrstovníckeho tlaku je aktívne povzbudzovanie, alebo vyzývanie jedinca k určitej činnosti ostatnými príslušníkmi vrstovníckej skupiny (Brown, Lohr, & McClenahan, 1986). Pritom môže ísť o atraktívnu činnosť o ktorej jedinec vie, že nie je správna, alebo jedinec skutočne danú činnosť nechce vykonať, ale v danej chvíli je pre neho vyhovenie skupine dôležitejšie. Vrstovnícky tlak je možné chápať nielen ako aktívne povzbudzovanie, ale taktiež ako vnímanú odlišnosť vlastného presvedčenia a správania od skupinovej normy, ktorá však nie je ostatnými členmi skupiny voči jedincovi aktívne presadzovaná (Perkins, 1997). Koncept vrstovníckeho tlaku sa úzko spája s konceptom vrstovníckej konformity, pričom je ale nutné obidva pojmy rozlišovať. Vrstovnícky tlak predstavuje subjektívne vnímanie vplyvu skupiny na jedinca, no konformita už znamená behaviorálne dispozície, ktoré sú podmienené pravdepodobnosťou podľahnutiu tomuto tlaku (Brown, Classen, & Eicher, 1986). Vrstovnícka konformita sa preto javí ako podstatný faktor rizikového správania, čo dokazuje aj zistenie výskumnej štúdie Jelínka, Květona, Vobořila, Blatného, Hrdličku (2006) o tom, že adolescenti, ktorí priznali zníženú odolnosť voči tlaku rovesníkov, vykazovali vyššiu mieru rizikového správania. Ak je však rodina dysfunkčná a rodičia neposkytujú adekvátny model správania, potom pri vystavení vrstovníckemu tlaku a súčasne vyššej miere konformity, sa jedinec častejšie podriaďuje normám a pravidlám vrstovníkov (Perkins, 1997; Shulman, Seiffge-Krenke, Levy-Shiff, Fabian, & Rotenberg, 1995).

Vo vrstovníckej sieti hrá nezanedbateľnú rolu aj prijatie/odmietnutie jedinca skupinou. Sociálne odmietanie dieťaťa, z iných dôvodov (sociálny status dieťaťa, vplyv rodičov) ako odolávanie vrstovníckeho tlaku, môže taktiež viesť k maladjustovanej socializácii v neskoršom veku

(Zaťková, 2002). Odmietnutie vrstovníkmi v období mladšieho školského veku, predikuje neskoršie antisociálne správanie v adolescencii, konkrétne môže viesť k nekvalitným vzťahom ako aj položiť základy delikventnému správaniu (Trentacosta & Shaw, 2009).

Gecková, Pudelský a Van Dijk (2001) potvrdili významný vzťah medzi vplyvom rovesníkov a rizikovým správaním. Pravdepodobnosť, že sa u daného jedinca rozvinie rizikové správanie, je tým väčšia, čím viac kamarátov sa takýchto aktivít zúčastňuje. Podobné výsledky prináša aj práca Sobotkovej, Blatného a Hrdličku (2007), ktorí tvrdia, že počet kontaktov detí s rovesníkmi, ktorí zneužívajú návykové látky a správajú sa delikventne, súvisí s mierou zapojenia sa do antisociálneho správania. Carpenter (2001) dáva vplyv rovesníkov do súvislosti s fajčením a pitím alkoholu. Kamaráti, ktorí pijú a fajčia, sú silným rizikovým faktorom takéhoto správania. Gecková a kolektív (2000) uvádzajú viacero štúdií, ktoré identifikovali vplyv rovesníkov ako najsilnejší prediktor fajčenia dospievajúcich.

3.4 ANTISOCIÁLNE SPRÁVANIE

Z definícií rizikového správania je možné vidieť obsahovú príbuznosť pojmov rizikové a antisociálne správanie. Podľa nich by bolo možné považovať antisociálne správanie ako súčasť rizikového správania. Zmena pohľadu na rizikové správanie adolescentov je do značnej miery založená na výskumoch antisociálneho správania (Moffit, 1993), ktorých zistenia prispeli k poňatiu antisociálneho správania v adolescencii ako samostatnej psychologickkej kategórie. Antisociálnym správaním sa v súčasnej psychológii považuje správanie, ktoré porušuje normy prijaté, či uznávané spoločnosťou. Napríklad, Bonino, Cattelino a Ciarirano (2005) charakterizujú antisociálne správanie ako správanie, namierené proti normám, hodnotám, zásadám spoločenstva, ktorého je jedinec, porušujúci dané štandardy, príslušníkom. Z psychologického hľadiska sú všetky formy antisociálneho správania pre svoju transagresívnu povahu rovnako závažné. Z hľadiska spoločenských dopadov môžeme rozlíšiť 2 oblasti podľa stupňa závažnosti antisociálneho správania - kritériom je spoločenská závažnosť - nebezpečnosť správania, vyjadrená jeho potenciálnymi právnymi dôsledkami (Blatný et al., 2006). Jedná sa o menej závažné antisociálne správanie, ktoré je možno pomenovať ako prehrešky. V odbornej literatúre je táto forma antisociálneho správania označovaná napr. ako porušovanie pravidiel (McFarlane, Groff, O'Brien, & Watson, 2003), neposlušnosť (Bonino, Cattelino, & Ciarirano, 2005), či problém so správaním. Reprezentuje sa najmä nedodržiavaním dohôd, porušovaním pravidiel (napr. pravidiel slušného správania), či priestupkami proti rôznym organizačným poriadkom (hlavne školskému poriadku), typické je chodenie poza školu, alebo neskoré príchody domov. Do tejto kategórie bolo zaradené aj klamanie, a to predovšetkým učiteľom, rodičom, teda autoritám, s ktorými sa jedinec stretáva najčastejšie. Druhú oblasť predstavuje

spoločensky závažnejšia forma antisociálneho správania, zahrňujúca činy, ktoré už môžu naplniť právnu podstatu priestupku, alebo trestného činu. Po stránke obsahovej sa delia na majetkové delikty (poškodzovanie majetku- vandalizmus, krádeže) a na násilné správanie (fyzické súboje, nosenie zbrane) (Blatný et al., 2006). Autori Bonino (et al., 2005) uvádzajú nasledovnú typológiu antisociálneho správania (obrázok 4).

Obrázok 4 Typológia antisociálneho správania (Bonino, Cattelino, & Ciairano, 2005)



Antisociálnemu správaniu sa v značnej miere venoval Moffit (1993), ktorý navrhol “vývinovú taxonómiu“, podľa ktorej klasifikoval jednu skupinu detí s vážnymi formami antisociálneho správania, ktoré boli zahájené práve v detstve ako jedincov s antisociálnym správaním, prítomným celoživotne (life-course persistent), oproti druhej skupine detí, ktorých antisociálne správanie bolo limitované iba na obdobie adolescencie (adolescence limited antisocial behaviour). Týmto spôsobom chcel Moffitt objasniť cestu tých, ktorí začínajú problémové správanie v rannom veku a pokračujú s daným správaním po mnoho rokov. No väčšina adolescentov sa do antisociálneho správania zapojí počas obdobia dospievania, pričom dané správanie vrcholí medzi 14.-17. rokom, ale neskôr s daným správaním nepokračujú.

Moffit a autori testovali a zdokonaľovali danú teóriu a dospeli k zisteniu, že deti so skorým začiatkom antisociálneho správania (early on-set antisocial behaviour), čo je menej početná skupina, tvorená prevažne chlapcami, sa vyznačujú viac agresívnymi prejavmi, kognitívnymi a neuropsychologickými problémami, poruchami pozornosti, väčšou impulzivitou a viac nefunkčným rodinným prostredím. Dané kognitívne, afektívne a behaviorálne nedostatky sú spôsobené napr. neuropsychickým pre- a perinatálnym deficitom, genetickou záťažou, matkou užívajúcou v

tehotenstve lieky, zlou prenatálnou výživou a post natálnou hypostimuláciou. Správanie prítomné celoživotne sa vyvíja prostredníctvom interpersonálnych interakcií, kedy temperamentovo problematické dieťa je vychovávané v domácnosti s neoptimálnymi podmienkami starostlivosti (Moffitt & Caspi 2001). Na druhej strane, mladiství, patriaci do skupiny antisociálneho správania limitovaného iba obdobím adolescencie, majú pravdepodobnosť výskytu rebelujúcej osobnosti. Oproti prvej skupine jedincov s antisociálnym správaním prítomným celoživotne sa vyznačujú nízkou kontinuitou, ako aj konzistenciou v danom správaní v rôznych situáciách. Taktiež si udržujú kontrolu nad svojim antisociálnym správaním a prejavujú ho iba v situáciách, kde môže slúžiť k dosiahnutiu nejakého cieľa (Moffitt, 1993). Dané antisociálne správanie je hlavne odpoveďou na vývinové úlohy adolescencie (Bonino, Cattelino, & Ciarirano, 2005). Moffitt výskyt antisociálneho správania u jedincov limitovaných na obdobie dospievania, bližšie vysvetľuje napodobňovaním daného správania od dospievajúcich, patriacich do celoživotnej kategórie antisociálneho správania. Behom adolescencie, tieto dva typy antisociálneho správania koexistujú, ale každý z nich má svoje špecifické etiologické faktory a charakteristiky.

3.5 KULTÚRNY KONTEXT (POROVNANIE SLOVENSKÝCH A JUHOAFRICKÝCH ŠTÚDIÍ)

V koncepte rizikového správania treba zohľadniť niekoľko faktorov, ktoré súvisia s individuálnym fungovaním jedincov a ich interakciami s prostredím (Pilkonis & Klein, 1997). Autori dané faktory definujú ako kontextuálne faktory, pričom sa jedná o premenné, ktoré pôsobia na správanie a osobnosť človeka externe a interne. Spektrum externých kontextuálnych faktorov (napr. vonkajšie prostredie) zahŕňa elementy, ktoré môžu byť pre jedinca blízke (rodina, vrstovníci, komunita) a vzdialené. Pod kategóriu vzdialených kontextuálnych externých faktorov patria globálne aspekty prostredia, v ktorom jedinec existuje, ako napr. kultúrne a etnické vplyvy, ale aj socioekonomické podmienky. Vzhľadom na to, že antisociálne správanie je výrazne asociované s viacerými sociokultúrnymi faktormi, malo by byť konceptualizované a skúmané v prostredí (alebo sociálnom kontexte), v ktorom sa objavuje.

Správanie dieťaťa je ovplyvnené vzájomným pôsobením vnútorných vývinových procesov a požiadaviek vonkajšieho prostredia. Keď schopnosť dieťaťa zvládať vnútorné a vonkajšie (enviromentálne) vývinové výzvy je nedostatočná, alebo oslabená, začne sa daná neschopnosť manifestovať v správaní. Externé kontextuálne faktory môžu predstavovať významný zdroj vplyvu na antisociálne správanie. Deti koexistujú v prostredí formovanom dospelými, pričom majú nad ním veľmi malú kontrolu. Existuje preto riziko objavenia sa dopadov a negatívnych externých faktorov, akými sú napr. chaotické domáce prostredie a okolie, maladaptívne normy spoločnosti, komunity, alebo nedostatočná rodičovská starostlivosť. Deti teda môžu manifestovať rizikové správanie

v procese adaptovania sa podmienkam prostrediu, ktoré zlyhalo v zabránení daného správania, alebo ktoré prezentuje nevhodné správanie ako stratégiu zvládnutia vonkajších kontextuálnych požiadaviek. Interakcia medzi vývinovými a vonkajšími-enviromentálnymi faktormi môže byť dôvodom výskytu rizikového správania, ktoré sa objavuje počas detstva alebo adolescencie.

Z definície antisociálneho správania (ako správania namiereného proti normám a zvyklostiam, prijatým či uznávaným určitou spoločnosťou) vyplýva skutočnosť, že konkrétne prejavy antisociálneho správania sú vždy závislé na kultúrnom kontexte. Napriek tomu, že mnoho štúdií charakterizovalo jeho typické prejavy sledované najmä zo západných krajín, konkrétna prevalencia jednotlivých foriem antisociálneho správania sa môže v jednotlivých kultúrnych okruhoch líšiť.

Pravdepodobnosť výskytu delikventného správania v mnohých prípadoch nezáleží iba na nedostupnosti legálnych možností, ale aj na miere dostupnosti nelegálnych aktivít (ako napríklad, dostupnosť drog a s tým spojené vystavenie násiliu a násilná povaha niektorých kriminálnych činov) (United Nations, 2003).

Množstvo násilných činov spáchaných v Južnej Afrike je nepochybne jedno z najvyšších na svete. Za obdobie apríl 2007-2008, bolo v Južnej Afrike zaznamenaných 33.8 vražd na 100 000 obyvateľov (United Nations Office on Drugs and Crime, 2011). Navyše, výsledky z inštitútu, ktorý zhromažďuje a poskytuje informácie o neprirodzených úmrtiach indikujú, že príčinou neprirodzených úmrtí pre jedincov medzi 15.-45. rokom sú násilné činy. Tieto údaje sa markantne líšia od slovenských štatistík o násilí a spáchaných kriminálnych činoch. Slovensko patrí ku krajinám s nízkym počtom vražd (1.5 na 100 000 obyvateľov) (United Nations Office on Drugs and Crime, 2011).

Násilná a trestná činnosť je početne rozšírená v rôznych komunitách a oblastiach Južnej Afriky, pričom 12 roční respondenti charakterizujú prostredie, kde vyrastajú, najmä častými bitkami (53.5 % respondentov) a kriminalitou (50.1%). Vzhľadom na vysokú frekvenciu trestných činov, nie sú prekvapujúce údaje o tom, že mladí ľudia sa poznajú osobne s tými jedincami zo svojho okolia, ktorí nejakým spôsobom participujú na antisociálnom správaní. Z národnej štúdie životného štýlu mládeže National Youth Lifestyle Study (Leoschut, 2009), ktorá skúmala adolescentov vo veku od 12-22 rokov (28.3% z toho bolo 12-14 ročných dospelujúcich) sa ukázalo, že skoro polovica (48.7%) vzorky (n=4391) poznala osobne ľudí zo susedstva, ktorí fajčili marihuanu, 18.7% daných respondentov poznalo priamo osoby, ktoré kupovali drogy, a 14.2% poznalo ľudí zo svojho okolia, ktorí predávali a obchodovali s drogami. Znalosť členov komunity, zapojených do delikventného správania sa nevzťahovala iba na drogy a s nimi spájané aktivity, ale zahrňovala aj ďalšie druhy kriminality. Celkovo 34.2% participantov osobne poznalo niekoho v ich okolí domova, ktorí vykonali nejaké činy, ktoré ich mohli dostať do problémov so zákonom. Z dôvodu blízkosti a známostí s ľuďmi

zo susedstva, ktorí predávajú nelegálne látky, sú dané drogy pre dospievajúcich ľahko dostupné v štvrtiach, kde participanti žijú. Až 72.6% opýtaných vypovedalo, že má vo svojom okolí ľahký prístup k pivu, vínu a destilátom. Ľahký prístup k marihuane bol zaznamenaný viac ako u tretiny (36.1%) vzorky, pričom 1 z desiatich mladých ľudí odpovedal, že vo svojom susedstve by bolo ľahké dostať sa ku kokaínu, alebo k extáze. Na druhej strane, slovenská štúdia ESPAD (Nociar, 2007) ukazuje, že viac dospievajúcich vo veku 15-19 rokov má ľahký prístup k legálnym a nelegálnym drogám, oproti juhoafrickým adolescentom. Skoro všetci respondenti označili veľmi ľahký prístup k pivu (91.3%), vínu (90.4%) a destilátom (80%). Ľahké by bolo taktiež zohnať marihuanu pre 61.8% opýtaných, extázu pre 34.8% mladých ľudí a amfetamíny pre 15% mladých ľudí (Nociar, 2007).

Vzhľadom na výsledky štúdií, nielen dostupnosť drog je na Slovensku vyššia oproti Južnej Afrike, ale podľa správ Svetovej zdravotníckej organizácie (WHO, 2011), aj konzumácia alkoholu je výrazne vyššia na Slovensku (10.33 litra čistého alkoholu na jednu osobu vo veku 15 rokov a viac, oproti 6.96 litrov čistého alkoholu na osobu v Južnej Afrike). V Južnej Afrike, 18.5% 13 ročných dospievajúcich (z celkového počtu 445 adolescentov v danej vekovej kategórii) a 31.8% 15 ročných (n=2018) vypovedali, že užili jeden alkoholický nápoj minimálne jeden, alebo dva dni počas predchádzajúcich 30 dní (Reddy et al., 2010). Na Slovensku sú ukazovatele konzumácie alkoholu v rovnakej vekovej kategórii vyššie. Podľa HBSC štúdie (Baška et al., 2011), z celkového počtu 1748, 35% 13 ročných respondentov a 55% 15 ročných zúčastnených (n=1605) konzumovalo podľa ich odpovedí alkohol minimálne jedenkrát za posledný mesiac. Čo sa týka užívania iných látok (marihuana), výskumné štúdie naznačujú ich nižšiu mieru prevalence u mladších adolescentov práve v Južnej Afrike. Z výsledkov národnej štúdie Second South African Youth Risk Behaviour Survey (Reddy et al., 2010) vyplynulo, že 11.4% chlapcov a 5.6% dievčat vo veku 15 rokov za život už niekedy fajčili marihuanu, pričom na Slovensku v rovnakej vekovej kategórii 21% chlapcov a 12% dievčat toto správanie vykonalo aspoň jedenkrát za život. Vychádzajúc z ESPAD štúdie (Nociar, 2007), ktorá identifikovala 32% celoživotne užívajúcich adolescentov kanabisu v porovnaní s národným prieskumom rizikového správania z Južnej Afriky (Reddy et al., 2002; Peltzer & Ramlagan, 2007), ktorý označil 13% celoživotných užívateľov danej látky, môžeme konštatovať, že vyššie sa ukazujú aj štatistické údaje dospievajúcich o celoživotnom užívaní kanabisu na Slovensku.

Okrem štatistík demonštrujúcich rozličnú mieru užívania nelegálnych látok v dvoch kultúrnych prostrediach, údaje o školskom násilí taktiež poukazujú na rozdiely a početnosť prejavov antisociálneho správania, práve v školskom prostredí. Výskumy z Južnej Afriky prezentujú názor, že škola je kľúčovým miestom násilného správania a delikventných činov (Pelser, 2007). Štúdia realizovaná v Kapskom meste (Centre for justice and crime prevention) identifikovala 1821 žiakov z celkového počtu 12 794 zúčastnených, ktorí zažili nejakú formu násilného správania vo svojej škole

(Pelser, 2007), pričom 12 % žiakov základných škôl vypovedalo, že bolo verbálne urážaných. Z nich (n=839) 35.6% bolo šikanovaných verbálnym spôsobom 2 až 5 krát za mesiac a 10.5% žiakov toto správanie zažilo 6-10 krát v priebehu mesiaca. Viac ako pätina žiakov sa niekto vyhrážal ublížením na zdraví, alebo im fyzicky ublížil. Evidentná je teda frekvencia emocionálneho a fyzického šikanovania, ktorému sú školáci v Južnej Afrike vystavení, pričom opakovaná viktimizácia je, podľa výsledkov štúdie, bežný jav (Leoschut, 2008). V skupine slovenských dospievajúcich vo veku 11 rokov bolo obeťou šikanovania (2 až 3 krát v priebehu mesiaca) 16% chlapcov a 10 % dievčat. V ostatných vekových kohorách 13 a 15 ročných sa ukázali nižšie percentá obetí daného násilného správania. Štúdia HBSC (Baška et al., 2011) so slovenskými participantmi dokazuje klesajúcu tendenciu vystavenia školskému násiliu s narastajúcim vekom.

Percentuálne zastúpenie iniciátorov šikanovania sa javí vyššie v Južnej Afrike. Z výskumu , ktorý realizoval Flisher et.al (2005) o manifestácii rizikového správania sa ukázalo, že 22% adolescentov vo veku 13 rokov v minulom roku niekoho šikanovali, pričom na Slovensku dané správanie u 13 ročných dospievajúcich priznalo 16 % chlapcov a 12 % dievčat. V účasti na bitkách (za posledný rok), jednej z ďalších foriem antisociálneho správania, typickej pre vývinové obdobie adolescence, preukázali juhoafrickí adolescenti v porovnaní so slovenskými, vyššie percentuálne zastúpenie v danom správaní, a teda horšie výsledky. Práca Flishera a spolupracovníkov (Flisher, Evans, Muller, & Lombard, 2004) uviedla 30% 13 ročných jedincov, ktorí participovali na danom správaní za posledný rok. HBSC štúdia demonštrovala 22% chlapcov a 13% dievčat zapojených do bitiek aspoň raz za predchádzajúci školský rok (Baška et al., 2011).

Nielen nepriame štatistické indikátory vyššej kriminálnej činnosti zaznamenananej v Južnej Afrike, ale aj štúdie sledujúce prevalenciu násilného a problémového správania adolescentov naznačujú, že antisociálne správanie v podobe zapájania sa do bitiek, delikventných činov a ich početnosti, ako aj šikanovanie, je častejšie prítomné v Južnej Afrike v porovnaní so Slovenskom. Na druhej strane, prekvapivo je vyššia ľahká dostupnosť návykových látok a ich frekventované užívanie (najmä alkoholu), práve u slovenských adolescentov. Jedným z možných vysvetlení je aj skutočnosť, že prvá skúsenosť s alkoholom sa odohráva v domácom prostredí, keď na Slovensku je celkom bežné ponúkanie alkoholických nápojov v podobe malých prípitkov v rámci rodinných osláv a podujatí. Pre hlbší a objektívny prehľad o antisociálnom správaní je nutné realizovať kroskultúrne štúdie, ktoré by využívali rovnakú metodiku sledovania, ako aj analýzy dát antisociálneho správania. Uvedené výsledky v prezentovanej kapitole je teda treba brať s rezervou a nemožno ich chápať ako spoľahlivý ukazovateľ prevalence daného správania, nakoľko nevychádzali z rovnakých štatistických postupov a metód, a teda ide skôr o predstavenie istých trendov a aspektov antisociálneho správania v dvoch odlišných kultúrach.

4 COPING

4.1 STRES A ZÁŤAŽ V OBDOBÍ RANEJ ADOLESCENCIE

V literatúre existuje veľké množstvo vymedzení pojmu stres, no všeobecne možno stres definovať podľa Křivohlavého (1994) ako vnútorný stav človeka, ktorý je buď priamo niečím ohrozovaný, alebo ohrozenie očakáva a pritom sa domnieva, že jeho obrana proti nepriaznivým vplyvom nie je dostatočne silná. Stresom sa rozumie i odpoveď organizmu na stresujúce činitele a taktiež celkový vnútorný stav človeka (fyzický i psychický). Toto veľké množstvo definícií stresu vychádza predovšetkým z toho, na akú jeho stránku, či charakteristiku, kladú jednotliví autori dôraz. Daný pojem preto buď označuje určitú *záťažovú situáciu* ako takú, alebo hovoríme o nejakej *podmienke, okolnosti, či nepriaznivom faktore -stresore*, ktorý na človeka pôsobí. Stresory môžu mať rôznu podobu: **fyzickú** (zranenia, infekcie, šok), **sociálnu**, alebo **psychickú** - úzkosť, obavy, strach, očakávanie desivej udalosti (Baumgartner, 2001). Stresory sa podľa intenzity pôsobenia delia na **mini** a **makrostresory**. Podľa toho, ako stres na človeka pôsobí, sa rozlišujú dva kvalitatívne odlišné póly : **distres** (negatívne pôsobiaci stres, termín sa používa v súvislosti s najnáročnejšími záťažovými situáciami) a **eustres** (pozitívne pôsobiaci stres, obvykle spojený s príjemným prežívaním). Iné členenie vychádza z adaptability stresovej situácie a rozoznáva sa **hyperstres** - stres, prekračujúci hranicu adaptability a **hypostres** - stres, u ktorého hranica adaptability nebola prekročená, ale hrozí jej prekročenie v dôsledku dlhodobého pôsobenia určitého stresora.

Okrem stresu spomíname aj záťaž, ktorá predstavuje príbuzný pojem stresu a väčšinou sa chápe ako menej intenzívne ohrozenie (Baumgartner, 2001). Napríklad Daniel (1997, cit.podľa Lovaš, 1997) definuje záťaž podľa intenzity stresora a navrhuje používať záťaž pre ľahký a stredný psychický stres, pričom samotný pojem stres, vyhradzuje pre ťažký psychický a fyziologický stres. Mikšík (2001) ďalej zdôrazňuje dôležitý aspekt pojmu záťaž, a to súlad vonkajších vplyvov a vnútorných podmienok. Konkrétne životné situácie a podmienky môžu buď stimulovať psychický rozvoj osobnosti, v prípade optimálnej záťaže, alebo sa môžu stať zdrojom psychickej dezintegrácie, v prípade extrémnej záťaže. Vplyv situácie na psychiku je funkciou reálneho rozporu medzi predpokladmi, schopnosťami, temperamentom na jednej strane, a situačnými nárokmi na psychiku jedinca, na druhej strane (Mikšík, 1991). Rozhodujúcim je tu pre každého vzťah medzi vonkajšími vplyvmi a vnútornými podmienkami a pri posudzovaní miery záťaže jedinca sa teda vždy jedná o riešenie vzťahu medzi jedincom a prostredím. Na základe prežívanej miery subjektívnej záťaže jedincom, rozoznáva 5 stupňov záťaže:

- *bežná psychická záťaž* - normálna interakcia jedinca s okolím
- *optimálna psychická záťaž* - ideálna pre psychický rozvoj

- *pesimálna psychická záťaž*- jedná sa o príliš nízke (neumožňujúce psychický rozvoj), alebo naopak, príliš vysoké nároky (sú zdrojom psychickej dezintegrácie) na psychiku

-*hraničná psychická záťaž*-na hranici riešiteľnosti, jedná sa o najvyššiu úroveň požiadaviek, nárokov, ktoré je jedinec schopný zvládnuť za cenu vypätia psychických síl a iných negatívnych dôsledkov

-*extrémna psychická záťaž* - kompenzačné mechanizmy už nie sú účinné a vzniká dezintegrované správanie.

Z mnohých výskumov sa ukazujú dva typy stresorov - *významné životné udalosti* a *denné starosti, nepríjemnosti*, ovplyvňujúce proces zvládania záťaže. Denné starosti, predstavujú akékoľvek nepríjemnosti na dennej báze a objavujú sa s väčšou frekvenciou ako významné životné udalosti . Ukazuje sa, že denné starosti sú lepším prediktorom prispôsobenia sa ťažkým situáciám ako významné životné udalosti (Sandler, Wolchik, MacKinnon, Ayers, & Roosa, 1997). Tie, na druhej strane, zahŕňajú kritické, alebo traumatické situácie a zvyčajne svojou povahou bývajú nenormatívne. Pre adolescentov, tieto významné životné udalosti môžu byť rozchod rodičov, smrť milovanej osoby, zmena školy atď. Napriek tomu, že sa vyskytujú menej často ako každodenné starosti, bývajú hodnotené negatívnejšie a ich zvládanie je vnímané náročnejšie. Adolescencia ako obdobie životných zmien, počas ktorého jedinci každodenne riešia nové problémy a vyrovnávajú so zmenami prebiehajúcimi zároveň vo viacerých oblastiach ich života, môže potom predstavovať náročnejšie obdobie zvládania a vyrovnávania sa so stresom a znamenať aj obdobie podľahnutia stresovým situáciám. Vzhľadom na skutočnosť, že dospievanie sa vyznačuje nárastom pôsobenia množstva normatívnych stresorov a v porovnaní so strednou a neskorou adolescenciou je obdobie ranej adolescencie obzvlášť stresujúce (Petersen, Sarigiani, & Kenedy, 1991), sú dospievajúci rizikovou kategóriou rozvinutia rôznych prejavov patológie. Mnohé výskumy opakovane poukazujú na fakt, že dynamický proces, akým je coping, má funkciu silného mediátora medzi stresormi a výsledkami správania dospievajúcich, obzvlášť v rôznych problémových emocionálnych a behaviorálnych kontextoch (Celestin & Celestin-Westreich, 2006).

Zažívanie stresu má dôležitú funkciu v procese vývoja adolescentov. Stres je indikátorom nerovnováhy medzi jedincom a jeho/jej prostredím, pričom dospievajúci sa počas svojho života stretáva s rôznymi stresormi (spravidla rodina, škola- vrstovníci), s ktorými sa vyrovnáva viac, alebo menej úspešne. Väčšina dospievajúcich je konfrontovaná s mierne stresujúcimi situáciami, napríklad keď sa adolescenti snažia, aby ich vzťah s rodičmi bol rovnocennejší a začínajú zahrňovať do ich sociálnych sietí kamarátov, objavujú sa popritom stresové momenty (Seiffge-Krenke, Aunola, & Nurmi, 2009). Všeobecne platí, že úroveň stresu sa líši v závislosti od situácie, v akej sa jedinci nachádzajú (Seiffge-Krenke et al., 2009). Výsledky štúdií tiež informujú, že vyššia úroveň prežívania stresu je zaznamenaná obzvlášť počas ranej adolescencie do veku 15 rokov, po ktorej začína

vnímanie stresu klesať (Petersen , Crockett, Richards, & Boxer, 1991; Seiffge-Krenke et al.,2009). Je zaujímavé, že zo všetkých stresujúcich každodenných zážitkov, adolescenti pripisujú 42% až 82% daných situácií interpersonálnym vzťahom (Compas & Phares, 1991; Ebata & Moos, 1994; Seiffge-Krenke, 2006), ktoré zahrňujú konflikty s rodičmi (Seiffge-Krenke, Weidemann, Fentner, Aegenheister, & Poeb lau, 2001; Thornton, Orbuch, & Axinn, 1995), s blízkymi kamarátmi (Bowker, Bukowski, Hymel, & Sippola,2000) a romantickými partnermi (Nieder & Seiffge-Krenke,2001; Pollina & Snell, 1999). Medveďová (2001) vo svojej štúdii o vplyve stresorov a subjektívnom vnímaní ich zvládnuteľnosti u žiakov 5. až 8 roč. základných škôl identifikovala 5 stratégií zvládania, pričom dôležitým zistením bolo, že druh stresora má najväčší vplyv na stratégie vyhľadávania sociálnej opory a vyjadrovania emócií, pričom školské stresory sú pokladané za ľahšie zvládnuteľné ako interpersonálne. Viacero výskumov sa zhodlo na fakte, že vzťahové stresory sú vnímané najkritickejšie práve v období ranej adolescencie (Petersen, Sarigiani, & Kennedy, 1991; Seiffge-Krenke, 2006; Simmons, Burgeon, & Carlton-Ford, 1987). Vyššia úroveň stresu v rodine (konflikty ohľadne autonómie, komunikačné problémy a tlak rodičov na dosahovanie adekvátnych školských výsledkov) a v začínajúcich romantických vzťahoch bola objavená v ranej a strednej adolescencii v porovnaní s obdobím neskoršej adolescencie (Seiffge-Krenke et al., 2009). Naproti tomu, adolescenti v staršom veku považujú za viac stresujúce školské výsledky (Seiffge-Krenke, 1995; Wagner & Compas,1990). Ďalšie stresory dospievajúcich zvyčajne pramenia z obáv vzťahujúcich sa k svojej identite (napr. nespokojnosť s fyzickými zmenami, vzhľad celkovo, osobnostné črty a povahové charakteristiky). Tieto obavy sa objavujú v ranej adolescencii a pretrvávajú až do obdobia skorej dospelosti (Frydenberg, 1997; Kroger, 2000). Počas dospievajúcich rokov sa môže stres spájať aj so strachom a obavami o svoju budúcnosť (Nurmi, Poole, & Kalakoski, 1994), vzhľadom k vzdelaniu, zamestnaniu a kariére (Frydenberg & Lewis, 1999; Matheney, Aycock, & McCarthy, 1993), pričom daný druh stresu narastá s vekom, nakoľko starší adolescenti sú viac konfrontovaní s dôležitými rozhodnutiami ohľadne ich budúcnosti (Arnett, 2000; Nurmi, 2004).

Hoci mnoho každodenných stresorov v adolescencii je univerzálnych a boli zastúpené v rôznych kroskultúrnych vzorkách, niektoré stresory sú podmienené aj kontextuálne. Napríklad, v kontexte kritických životných udalostí ako chronické choroby (Seiffge-Krenke, 2001), násilie (Kliewer, Murelle, Meija, Torres, & Angold, 2001), alebo rozvod rodičov (Sheets, Sandle, & West, 1996) sa môžu vyskytnúť špecifické každodenné stresory.

Kritický aspekt vnímania stresu spočíva v tom, či osoba považuje situáciu za namáhavú, alebo presahujúcu jej vlastné zdroje (Lazarus & Folkman, 1984). Počas základného procesu primárneho hodnotenia situácie, jedinec posudzuje potenciálnu ujmu, poškodenie, alebo benefit zo stresujúcej situácie. Strata je definovaná ako ujma, ktorá už nastala, hrozba sa vzťahuje k anticipácii ujmy

v budúcnosti a výzva napriek tomu, že je stresujúca značí, že situácia môže dopadnúť s pozitívnym výsledkom. Hoci každodenné stresory sú normatívne a obsahujú výzvu takmer pre všetkých adolescentov, zahŕňajú v sebe aj elementy straty a hrozby.

4.2 JEDNOTLIVÉ PRÍSTUPY COPINGU

Pojem coping, prevzatý z anglického jazyka, v tuzemskej odbornej literatúre už natoľko zdomácnel, že je bežne používaný vedľa slovenského ekvivalentu. Môžeme ho charakterizovať ako zvládanie náročných životných situácií, kríz a konfliktov. Baumgartner (2001) ho prekladá ako zvládanie niečoho, vyrovnáť sa s niečím, vedieť si rady. Z počiatku sa pod pojmom coping myslelo len zvládanie nadlimitnej, extrémnej záťaže. Lazarus však zaviedol do tejto problematiky aj tzv. „daily hassles“, čo znamená silný zaťažujúci efekt drobných denných ťažkostí, či nepríjemností (iritujúce, frustrujúce každodenné interakcie jedinca s prostredím, napr. strácanie predmetov, drobné roztržky v zamestnaní či v rodine, starosť o zarobenie peňazí) (Hladký, 1993). Lazarus a Folkman (1984) charakterizujú coping ako behaviorálne, kognitívne, alebo sociálne odpovede vzťahujúce sa k úsiliam osoby regulovať (vo význame obmedzovať, minimalizovať, prekonávať, alebo tolerovať) vnútorné, alebo vonkajšie tlaky, napätia, vyplývajúce z transakcií osoby a prostredia. Houston (1982, cit. podľa Ficková, 1993) patrí k autorom, ktorí kladú dôraz na odlišné stránky zvládania záťaže, podľa ktorého sa coping týka predovšetkým vyhýbaniu sa, alebo redukovaniu stresu, pričom stres vníma ako jeden, alebo kombináciu negatívnych emočných stavov. Čiastočne rozdielne definuje coping Latacková (1986), podľa ktorej je coping odpoveď na situácie charakterizované neistotou a významnými dôsledkami vyplývajúcimi z riešenia problémových situácií.

K problematike stresu a zvládania patrí okrem spomínaných pojmov aj termín adaptácia. Na rozdiel od copingu, ktorý označuje boj človeka s neprimeranou nadlimitnou záťažou, sa adaptáciou rozumie vyrovnanie sa so záťažou, ktorá je relatívne v normálnych medziach a v obvyklej, pre človeka pomerne dobre zvládnuteľnej tolerancii (Křivohlavý, 1994).

Výsledky výskumov adolescentného zvládania záťažových situácií poukazujú na súvislosť copingu s osobnostnou štruktúrou (jej špeciálnymi charakteristikami) a so situačnými faktormi, alebo popisujú stratégie zvládania ako dispozičné tendencie (Hanžlová & Macek, 2008). Vzhľadom na daný fakt, ako aj na dôležitosť, ktorú jednotliví autori prikladajú tomu-ktorému aspektu copingovej teórie, existujú viaceré prístupy. Z hľadiska skutočného chronologického vývoja úvah o copingovej problematike, môžeme rozlíšiť podľa Salsa, Davida a Harveyho (1996) tri základné prístupy, venujúce sa problematike zvládania záťaže. *Psychodynamický prístup* (od 20. rokov 20.st.), ktorý sa orientuje najmä na obranné mechanizmy osobnosti a vychádza z psychoanalytickej tradície. Primárne sa zameriava na osobnostné determinanty zvládania a situačné vplyvy sú v ňom uplatňované iba

minimálne. V rámci tohto prístupu je prvýkrát prezentovaný názor, že predovšetkým osobnostné rysy určujú správanie človeka v záťažových situáciách. Ďalej je to prístup *transakčný* či *kognitívno-transakčný* (od 60. rokov 20. st.), ktorého hlavné princípy formuloval R.S.Lazarus (1966) a otestoval so svojimi spolupracovníkmi (Lazarus & Folkman, 1984). Toto poňatie je charakterizované predovšetkým dôrazom na procesuálnu stránku copingu, pričom dispozičný prístup k zvládaniu záťaže, akcentovaný zástancami psychodynamických koncepcií je tu skoro úplne opustený. Rola osobnosti nie je celkom odmietaná, dôraz je však prenesený na jej kognitívnu resp. skúsenostnú zložku. Medzi základné princípy daného prístupu patrí: copingové správanie a jeho kognitívne a situačné determinanty. Transakčným nazýva Lazarus svoj model na základe presvedčenia, že v riešení záťažovej situácie ide vždy o vzťah, vzájomnú interakciu medzi jedincom a prostredím (kognitívne-transakčným zvýrazňuje význam kognitívneho hodnotenia záťažovej situácie jedincom). Vo všeobecnosti Lazarus rozoznáva 3 fázy vyrovnávania sa so stresovou situáciou:

1. primárne hodnotenie („primary appraisal“): človek posudzuje, či je preňho daná situácia ohrozujúca a zvažuje hypotetické negatívne i pozitívne dopady danej situácie.
2. sekundárne hodnotenie: človek zvažuje a hodnotí svoje copingové zdroje s ohľadom na situáciu, s ktorou sa treba vysporiadať.

Po prebehnutí daných dvoch fáz, zvyčajne nasleduje výber nejakej konkrétnej copingovej reakcie.

3. prehodnotenie, spätné hodnotenie: táto fáza väčšinou nastupuje skoro po prebehnutí dvoch predchádzajúcich fáz. Jej výsledkom sú skúsenosti, s ktorými človek vstupuje vybavený nielen do ďalších copingových situácií, ale ktoré zároveň determinujú jeho postoj k riešeniu pôvodnej situácie.

Jedným z aspektov, na ktoré sa v rámci transakčnej teórie kladie obzvlášť dôraz je fakt, či človek hodnotí konkrétnu záťažovú situáciu ako ovplyvniteľnú („changeable“). Toto kritérium považuje Lazarus za zásadné pre následnú voľbu jedného z dvoch základných spôsobov riešenia záťažovej situácie : *coping orientovaný na problém*, alebo *zameraný na emócie*. Pokiaľ totiž jedinec hodnotí situáciu ako ovplyvniteľnú, zvolí častejšie *coping zameraný na problém*, analogicky pokiaľ je situácia jedincom vnímaná ako nezmeniteľná, prikloní sa skôr k voľbe *copingu zameraného na emócie*. Vedľa transakčného stojí *interakčný prístup* (od 90. rokov 20. st.), ktorý v súčasnosti dominuje. Nekladie si otázku, či majú na copingovom správaní väčší podiel osobnostné, alebo situačné dispozície, ale zisťuje skôr, do akej miery sa oba tieto faktory podieľajú na výslednom copingovom správaní, aká je ich vzájomná interakcia (Richard & Krieschok, 1989; Ryan, 1996). Rozdiel oproti ranným osobnostným konceptom spočíva najmä v ponímaní rozsahu osobnostných premenných. Zatiaľ čo v ranných prácach sa autori orientovali na rôzne špecifickejšie rysy osobnosti, u ktorých bol predpokladaný vzťah k zvládaniu záťaže, v súčasnej dobe sa objavuje skôr všeobecné

poňatie osobnostnej dimenzie, majúcej vplyv na správanie človeka v záťažovej situácii. Rovnakú mieru dôležitosti prikladá tak faktorom situačným, ako aj faktorom osobnostným. Obe skupiny premenných sú v súčasnosti študované v zmysle ich vzájomného ovplyvňovania a spolupôsobenia na správanie sa v záťaži. Napriek tomu, že daný prístup je preferovaný viacerými autormi, existuje stále niekoľko sporných otázok, ku ktorým zástanci daného prístupu majú najrôznejšie stanoviská. Je to napríklad problematika situačnej konzistencie copingu, alebo dispozičnej povahy osobnostných rysov - obvykle sa u nich predpokladá značná stabilita, ale existuje i názor, že i tieto osobnostné rysy môžu podliehať zmene, alebo byť aspoň čiastočne pozmenené. Nejasnosti sa objavujú taktiež v oblasti metód merania copingu.

4.2.1 Novšie prístupy k ponímaniu zvládania

Okrem uvedených tradičných prístupov ku copingu existujú aj odlišné, nové trendy v oblasti problematiky zvládania, z ktorých sa pre potreby práce zameriame na koncepty: *zvládanie ako duálny proces*, *proaktívne zvládanie*, a *zvládanie a pozitívne emócie*, ktoré určitým spôsobom rozvíjajú a rozširujú pôvodné definície.

Duálne chápanie zvládania

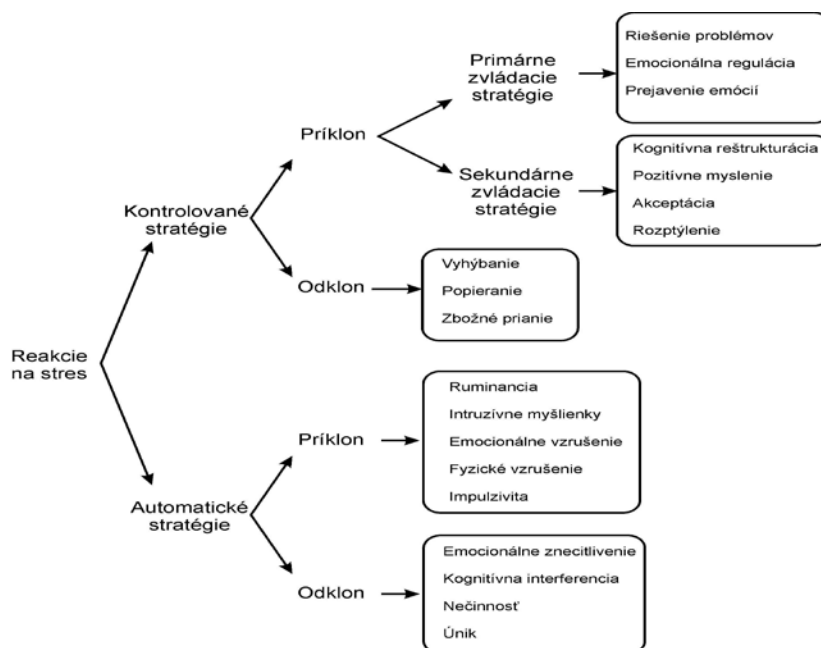
Podstatou duálneho chápania zvládania je inkorporácia reakcií na stres a regulácie (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007), čo vedie ku konfrontácii kontrolovaných a automatických reakcií na záťaž. Duálne chápanie zvládania na jednej strane odzrkadľuje, čo spraví stres s človekom (automatické reakcie) a na druhej strane, ako on na to vedome zareaguje (kontrolované procesy).

Jedným z autorov, ktorý využíva duálne chápanie zvládania je Compas a jeho kolektív. Vychádzali z presvedčenia, že reakcie na stres sú nielen zámerné, ale aj mimovoľné, či automatické (Compas, Connor, Osowiecki, & Welch, 1997). O rok neskôr doplnil, že zvládanie je len jeden z procesov širšieho spektra postupov, ktoré prebiehajú v rámci reakcie a adaptácie na stresové podmienky (Compas, 1998), čím ho vyčlenil od ostatných reakcií na stres. V roku 2001 autori nakoniec spresnili, že zvládanie je časťou širších sebaregulačných procesov (Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thosen, & Wadsworth, 2001). Vybrali najpoužívanejšie stratégie zvládania (primárne/ sekundárne kontrolované zvládanie a zvládanie v podobne priblíženia/ vyhýbania sa stresoru) a usporiadali ich na základe teórie duálnej sebaregulácie. V súčasnosti Compas zvládanie definuje ako „vedomé úsilie jedinca vynaložené na reguláciu emócií, kognícií, správania, fyziologických reakcií, ale aj prostredia zoči-voči konkrétnym stresovým okolnostiam“ (Compas et al., 2001, s. 89).

Rozlišuje dva póly duálneho modelu zvládania v stresových podmienkach (obrázok 5): vedomé (dobrovoľné, kontrolované, zámerné) zvládanie a automatické (nedobrovoľné,

bezprostredné). Kontrolovaný coping (označovaný aj kontrolované odpovede) vysvetľuje ako vedomú, zámernú snahu o usmernenie kognitívnych, emocionálnych, behaviorálnych, alebo fyziologických reakcií na stres, smerujúcich k regulácii buď samotného zdroja stresu, alebo jedincových reakcií naň (Compas et al., 2001). Naopak, automatické reakcie sú považované za okamžité, rýchle, spontánne reaktívne ako emocionálne (fyziologické), tak behaviorálne, alebo kognitívne odpovede, ktoré sú mimo vôle jedinca. Na ich pozadí stojí temperament, preto ich jedinec nekontroluje, nepoužíva ich úmyselne. Ich podstatou je okamžitá pripravenosť konať na základe emocionálneho popudu (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007). Tieto dve základné skupiny odpovedí (kontrolované ↔ automatické) reprezentujú prvý základný stupeň duálneho modelu zvládania. Ďalej sú diferencované do viacerých úrovní. Na druhej úrovni sú kontrolované a automatické odpovede členené na príklonové (engagement) a odklonové (disengagement) odpovede. Príklonové reakcie zastupujú snahy jedinca o priblíženie sa zdroju stresu, naopak odklonové reprezentujú vyhýbanie sa mu. Samotné kontrolované odpovede sú ešte na tretej úrovni rozdelené na primárne/sekundárne zvládacie stratégie. Primárne kontrolované zvládacie stratégie predstavujú reakcie zamerané buď na aktívnu zmenu stresora (riešenie problému), alebo na reguláciu stresom vyvolaných emócií (emocionálna regulácia, prejavenie emócií). Naopak, sekundárne kontrolované stratégie zvládania zastupujú snahy jedinca o zmenu pohľadu na stresor pomocou akceptácie, kognitívnej reštruktúracie, alebo pozitívneho myslenia, čím sa môže jedinec lepšie adaptovať na nekontrolované aspekty stresora.

Obrázok 5 Duálny model zvládania (podľa Connor-Smith, Compas, Wadsworth, Thomsen, & Saltzman, 2000)



Compas et al. (2001) dodáva, že pre adaptívne zvládanie je potrebné nepoddať sa automatickým reakciám, nakoľko kontrolované, hlavne príklonové odpovede sú predpokladom optimálneho zvládania. Compasov duálny model zvládania reprezentuje nový pohľad na problematiku copingu a usporiadania zvládacích stratégií, nielen tým, že integruje najpoužívanejšie stratégie zvládania, ale najmä ich rozpracovaním do komplexnejšieho, multidimenzionálneho modelu.

Proaktívne zvládanie

Proaktívne zvládanie sa, ako jeden z nových trendov, sústreďuje na tie stratégie zvládania, ktoré pomáhajú jedincovi predchádzať, alebo dokonca odvrátiť pôsobenie predpokladaného stresora. Vychádza z predpokladu, že anticipácia stresora vedie k menej stresujúcemu prežívaniu udalosti (Aspinwall & Taylor, 1997; Carver & Connor-Smith, 2010).

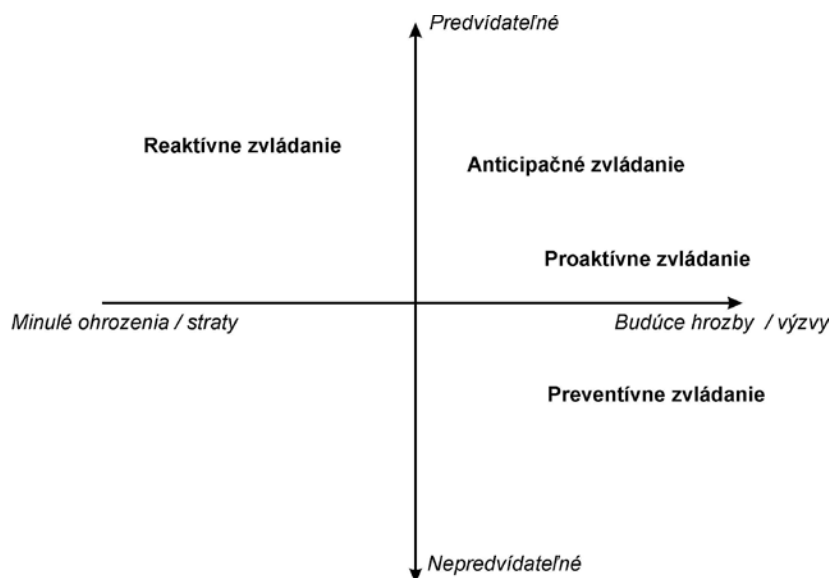
Daný pojem prvýkrát použili výskumníčky Aspinwallová s Taylorovou v roku 1997, ktoré definujú proaktívne zvládanie ako „jedincovu námahu zameranú na predídenie, alebo zmenu stresujúcich okolností ešte predtým než nastanú“ (1997, s. 417). Jedinec sa snaží zmierniť dôsledky stresovej situácie tým, že ju očakáva, snaží sa na ňu pripraviť. K eliminovaniu potenciálneho stresora a zváženiu voľby stratégií je zdôrazňovaná rola plánovania a tvorby cieľov (Aspinwall, 2005). Okrem toho Aspinwallová a Taylorová (1997) popisujú ďalšie komponenty proaktívneho procesu: vybudovanie záložných zdrojov (časové, sociálne, finančné), akumulácia síl a vybudovania schopnosti odhaliť hroziaci stresor, rozpoznanie potencionálneho stresora, zvládanie zamerané na predchádzanie nárastu jeho vplyvu a spätné prehodnotenie úspešnosti zvládania.

Schwarzer a Taubert (2002) dodávajú, že proaktívne zvládanie reprezentuje predchádzanie stresu pohľadom do budúcnosti, preto ho označujú aj ako zvládanie orientované na budúcnosť. Okrem toho, Schwarzer (2001) definuje proaktívne zvládanie na základe diferenciácie typov zvládania pomocou časovej dimenzie (obrázok 6), na ktorej póloch stoja minulé straty/ budúce hrozby a predvídateľne/ nepredvídateľné hrozby. Konkrétne rozlišuje:

- reaktívne zvládanie, riešenie ohrozenia, alebo straty, ktorá už nastala, alebo momentálne prebieha
- anticipačné zvládanie – zvládanie očakávaného bezprostredného ohrozenia (návšteva zubára, pracovný pohovor)
- preventívne zvládanie – tvorba záložných zdrojov, ktoré pomáhajú k zníženiu stresovosti istých nepredvídateľných situácií v budúcnosti (strata zamestnania, chudoba, choroba)

- proaktívne zvládanie – „zámerné budovanie zdrojov (sociálna opora, stratégie zvládania, osobnostné charakteristiky), ktoré nielenže napomôžu efektívnemu zvládnutiu stresu, ale aj k zmene cieľa a jedincovmu osobnému rastu“ (Schwarzer, 2001, s. 406).

Obrázok 6 Typy zvládania na základe časovej dimenzie (Schwarzer, 2001, s.404)



Zatiaľ čo väčšina teórií zvládania sa zameriava na sledovanie zvládania stresových udalostí, ktoré buď práve prebiehajú, alebo sa stali v minulosti, prístup proaktívneho zvládania je inovatívny v tom, že zdôrazňuje orientáciu na budúcnosť, plánovanie, prípravy a tvorby cieľov ako potencionálnych zdrojov predchádzania stresu.

Zvládanie a pozitívne emócie

Najnovšie prístupy zdôrazňujú aj fakt, že pre celý proces zvládania je charakteristická prítomnosť emócií, ktorých polarita a intenzita kolíše. Objavenie stresora a zahájenie zvládania sprevádzajú prevažne intenzívne negatívne emócie. Autorky Aspinwallová a MacNamarová (2005) upozorňujú, že hlavne v prípade významnej náročnej situácie, ako je oznámenie závažného ochorenia, sú prítomné hlavne negatívne emócie. Avšak do troch týždňov od oznámenia ochorenia pacienti prežívajú tak pozitívne, ako aj negatívne emócie (Aspinwall & Clark, 2005). Výsledky viacerých autorov potvrdzujú, že vo fáze vyrovnávania sa so závažným ochorením, alebo stratou, či už tri týždne, alebo až tri roky od objavenia stresora, sa súbežne vyskytujú negatívne emócie s pozitívnymi, pričom ich dominancia osciluje (Folkman, 1997; Folkman & Moskowitz, 2000). Poznatok o súbežnom výskyte oboch polarít emócií významne obohacuje súčasnú teóriu zvládania. Pozitívne emócie významne uľahčujú adaptáciu v náročných stresových podmienkach (Aspinwall &

MacNamar, 2005; Folkman & Moskowitz, 2000), sú zdrojom úľavy od úzkosti (Folkman & Moskowitz, 2004), zdrojom novej energie (Aspinwall & Clark, 2005) a nového zmyslu stresujúcich podmienok (Folkman, 1997).

4.3 STRATÉGIE ZVLÁDANIA ZÁŤAŽE A ICH VÝZNAM V ŽIVOTE DOSPIEVAJÚCICH

Otázkou prečo coping vyžaduje v kontexte adolescencie špeciálnu pozornosť, sa zaoberá Compas (et al., 2001), ktorý tvrdí, že psychosociálny stres je signifikantný a pervazívny rizikový faktor psychopatológie jedinca, a teda spôsoby, akými deti zvládajú stres, sú dôležité činitele ovplyvňujúce dopad stresu na jedincovo súčasné a budúce adjustovanie sa. V živote každého človeka sa vyskytujú situácie, keď sme konfrontovaní s náročnými situáciami, ktoré vyžadujú nejaké riešenie. Primeraná miera záťaže je jednou z podmienok normálneho vývoja, pretože môže viesť k učeniu a rozvoju zručností (Kohoutek, Ježek, & Mareš, 2006). Ako sme už uviedli, osobitne raná adolescencia je obdobím prežívania výrazných zmien, nových situácií a zvládania nových úloh, ktoré môžu byť pre niektorých dospievajúcich značne stresujúce (najmä pokiaľ sa v krátkom časovom období nahromadí niekoľko takýchto úloh). Rovnaký stres vedie u rôznych ľudí, alebo aj u toho istého človeka, v rôznych situáciách k rôznym výsledkom. Môže pritom záležať na mnohých faktoroch, na význame situácie, na nálade jednotlivca, alebo na jeho minulých skúsenostiach. Dospievanie je neodmysliteľne spojené s rôznymi druhmi záťaže a k vysporiadaniu sa s nimi, k prispôbaniu sa zmenám využívajú jedinci rozličné zdroje, schopnosti a postupy (Hanžlová & Macek, 2008). Čím viac sú tieto stratégie adaptívne, tým efektívnejšie jedinci reagujú na stresové situácie, a tým menej sa prikláňajú k maladaptívnemu správaniu. Vývoj typických spôsobov zvládania môže slúžiť ako predchodca neskoršieho copingového správania v dospelosti. Dôležitým faktorom pre prípadný rozvoj rizikového správania je teda to, ako sa dospievajúci dokážu vyrovnávať s problémami a všeobecne so záťažou.

S pojmom stratégie zvládania záťaže býva úzko spájaný aj koncept štýlu zvládania záťaže, pričom sa často v odbornej literatúre používajú ako synonymá, ale nie sú to pojmy identické. Okrem toho s copingovými mechanizmami súvisí príbuzný, no nie (obsahovo) rovnaký termín -obranný mechanizmus. Rozdiel medzi copingovými a obrannými mechanizmami spočíva v tom, že obranné mechanizmy a správanie s ním spojené vedie k nepresnému vnímaniu reality a je podstatne ovplyvnené zážitkami z minulosti a vychádza z nevedomia. Správanie spojené s copingovými mechanizmami je viac flexibilné a zamerané k určitému cieľu, orientované na realitu, budúcnosť a má svoj pôvod vo vedomí (Haan, 1977).

Koncepcia zvládania predpokladá existenciu všeobecnejších kognitívnych procesov a osobnostných rysov, na základe ktorých si jedinec vyvíja štýly zvládania. Tieto procesy a črty sa v priebehu záťažovej situácie aktualizujú vo forme zvládania a ovplyvňujú prežívanie a správanie

jedinca (Baumgartner, 2001). Rozdelenie štýlov zvládania rozpracováva Křivohlavý (2003), ktorý sa zmieňuje o *štýle vyhýbania sa stresu*, pre ktorý je charakteristické vyhnúť sa tomu, čo je pre nás stresujúce a *štýl postavenia sa stresu na odpor*, pre ktorý je typický aktívny boj so stresom. Definícia štýlu zvládania záťaže ako všeobecnej tendencie jednať so stresujúcou situáciou celkom určitým spôsobom (1995, cit. podľa Křivohlavý 2003), akcentuje predstavu štýlov zvládania ako relatívne stabilnej veličiny, ktorá do značnej miery determinuje a charakterizuje správanie jedinca v záťažovej situácii. Napriek tomu, by sa mal štýl zvládania celkovo chápať skôr ako tendencia voliť v určitých typoch situácií nejakú triedu zvládacích stratégií, než ako stály spôsob vyrovnávania sa s náročnými situáciami (Hanžlová & Macek 2008).

Stratégie zvládania záťažových situácií môžeme všeobecne považovať za špecifickejšie spôsoby boja so stresom, oproti štýlom zvládania. Medzi stratégiami zvládania dominuje definícia Lazarusa a Folkmanovej (1984), ktorí ich považujú za akúkoľvek snahu riadiť boj s požiadavkami situácie, ktoré presahujú možnosti danej osoby, bez ohľadu na ich účinnosť, alebo hodnotu. Daní autori uvádzajú dva hlavné typy stratégií zvládania (1984, cit. podľa Baumgartner, 2001). *Coping zameraný na problém*, ktorý je charakterizovaný snahou jedinca o aktívne riešenie a zvládnutie problému obsahuje tendenciu aktívne zasahovať a meniť prostredie (zahŕňa snahy kontrolovať, alebo meniť zdroje stresu a správanie ako: analýza problému, zostavenie plánu, alebo postupu, naučenie sa novým zručnostiam a odstraňovanie prekážok, vytvorenie alternatívneho riešenia konfliktov). Častejšie sa používa v situáciách, kde sa predpokladá ovplyvniteľnosť stresoru. Zvládanie *zamerané na emócie* vystihuje úsilie jedinca regulovať vlastné emocionálne reakcie na aktuálne prežívanú stresovú situáciu v zmysle znížiť mieru negatívnych emócií (napr. strach, zlosť). V tejto oblasti môžeme pozorovať postupy ako vyjadrovanie emócií, reinterpretáciu javu, hľadanie emočnej podpory a pod. Do kategórie copingu zameraného na emócie sa zaraďujú aj únikové reakcie, ako napr. denné snenie, spánok, užívanie alkoholu, drog. Iní autori (Baumgartner, 2001) neskôr uvádzajú túto tendenciu k únikovým reakciám ako samostatnú kategóriu - jedná sa o tzv. *orientáciu na únik* (úplné vypustenie problému z hlavy – nepripúšťať si problém, vyhýbať sa mu, úmyselne na neho zabudnúť).

Amirkham (1990, cit. podľa Baumgartner, 2001) podobne ako Lovaš (1997) pomenoval tri postupy, ktoré ľudia najčastejšie používajú pri kontakte so záťažou:

- inštrumentálna stratégia** :aktívne riešenie problému, zameranie sa naň
- vyhľadávanie opory** : vyhľadávanie druhých ľudí, hľadanie rád a pomoci
- vyhýbanie sa situácii**: fyzicky aj psychologicky

Jednu z rozsiahlych klasifikácií stratégií zvládania záťaže vytvorili Carver, Scheier a Weintraub (1989) ktorí identifikovali 15 stratégií: aktívny coping, plánovanie, prekonávanie

konkurujúcich aktivít, sebaovládanie, hľadanie inštrumentálnej sociálnej podpory, hľadanie emocionálnej podpory, pozitívna reinterpretácia a rast, popieranie, akceptácia, viera, behaviorálne, alebo mentálne vypnutie, zameranie sa na emócie a ich prejavenie, humor, užívanie alkoholu a drog. Toto rozpracovanie sa zvyčajne považuje ako podrobnejšie rozšírenie konceptu na problém a na emócie zameraného copingu.

Stratégie zvládania možno konceptualizovať aj z pohľadu ich adaptívnosti a maladaptívnosti, v zmysle adaptívny coping zvyšuje možnosť pozitívnych výsledkov v správaní a naopak, maladaptívny coping zvyšuje pravdepodobnosť negatívneho správania. Výskum identifikujúci spojenie medzi copingom a prispôsobovaním sa, regulovaním správania demonštroval, že aktívne stratégie zvládania (riešenie problému, hľadanie sociálnej pomoci) sú považované za viac adaptívne a asociujú sa teda viac s pozitívnymi výsledkami správania detí, kde vyhýbacie stratégie zvládania (dištancovanie sa od stresoru) boli určené ako viac maladaptívne copingové stratégie, ktoré sa vo väčšej miere vzťahujú k slabším výsledkom správania jedincov vzhľadom k stresu (Copmas et al., 2001). Toto delenie však nemusí byť vždy najoptimálnejšie, najmä z toho dôvodu, že efektívnosť tej ktorej stratégie závisí na konkrétnej situácii a na miere kontroly, ktorú človek nad situáciou má (Folkman & Moskowitz, 2000). Folkman a Moskowitz (2004) uvádzajú ako príklad prípravu na skúšku, kde v počiatočnej fáze zohráva najdôležitejšiu úlohu na problém zameraná stratégia, ktorá znamená prípravu na skúšku, pri čakaní na výsledky je však efektívnejšie dištancovanie sa. V situácii straty blízkej osoby je v prvom rade dôležité zvládnuť príslušné emócie a až neskôr je človek schopný plánovať budúcnosť. Fakt, že copingové stratégie sú v značnej miere podmienené situačne, predkladá aj štúdia Seiffge-Krenke (et al., 2009) v súlade s ďalšími autormi (Bowker et al., 2000; Isakson & Jarvis, 1999), ktorých výsledky naznačujú, že k zvládaniu problémov v školskom kontexte a s rovesníkmi sa lepšie hodia stratégie priameho riešenia, hľadania podpory, alebo spoľahnutia sa na pomoc dôležitej osoby.

Vývinové zmeny v kompetenciách a správaní sa adolescentov môžu tiež ovplyvniť výber a implementáciu rôznych copingových stratégií dospievajúcich pri riešení ich každodenných stresorov. Zdrojmi zmien vysporiadavania sa so stresom medzi skorou a neskorou adolescenciou sú aspekty kognitívnej maturácie ako: dokonalejšie metakognitívne schopnosti, prepracovanejšie formálne operácie umožňujúce zohľadnenia perspektívy druhých, rozvinutie kapacity plánovania, učenie sa pozorovaním ostatných, uvedomovanie si emócií, ako aj ich lepšia schopnosť regulácie (Eisenberg et al., 1997; Seiffge-Krenke, 1993). Niekoľko výskumov zdôvodňuje rozdiely v používaní copingových stratégií v rôznych fázach adolescencie, okrem kognitívneho rozvoja aj vzhľadom na špecifické požiadavky a sociálnu podporu, charakteristické pre tie ktoré fázy skorej, strednej a neskorej adolescencie. V ranej adolescencii charakteristická nedokonalá schopnosť zvoliť efektívnu

stratégiu vyplýva u jedincov z nedostatočných skúsenosti a tým pádom aj z nepresného odhadu situácie a aj vlastných síl. Častejšie než dospelí, sa rozhodujú pocitovo. Autori Frydenberg a Lewis (1993) zistili, že mladší adolescenti v zvládaní stresu používali viac stratégiu rozptýlenia sa od problému, naproti tomu starší adolescenti, volili stratégie redukcie stresu častejšie, ako mladší dospelávajúci. Daný fakt je konzistentný so záverom autorov Compasa, Orosana a Granta (1993), že frekvencia copingových stratégií zameraných na emócie narastá s vekom počas adolescencie. Nielen coping zacielený na emócie, ale aj stratégie zamerané na problém, ukázali nárast s vekom v priebehu obdobia adolescencie. Napriek tomu, že analýzy vekových rozdielov copingu neukazujú jednoznačnú korešpondenciu tendencie narastajúceho veku so zdokonaľovaním copingových zručností, existujú všeobecné fakty o zmenách, ktoré sa manifestujú v stratégiách zvládania počas obdobia adolescencie. Starší adolescenti častejšie oproti mladším používajú väčšie spektrum copingových stratégií, ako aj metódy, ktoré priamo redukujú dopady stresu a zahrňujú kognitívne komponenty (plánované riešenie problému, prehodnotenie problému) (Williams & McGillicuddy-De Lisi, 2000). Steele, Cushing, Bevder a Richards (2008) u 135 detí vo veku 11 rokov ukázali, že väčšina respondentov (38.8 %) používala relatívne málo dostupných copingových stratégií a 32.1% detí vykazovala nízku úroveň zvládania záťaže. Ďalej, výsledky danej štúdie naznačujú, že práve kombinácia aktívnych stratégií môže byť pre celkové správanie a psychologické fungovanie jedinca viac prínosná, než kombinácia aktívnych a vyhýbavých stratégií (používanie viacerých copingových stratégií nemusí nevyhnutne znamenať lepšiu schopnosť copingu). Seiffge-Krenke (1995) zistila, že dve najpoužívanéjšie stratégie v adolescencii sú pohovorenie si o probléme s rodičmi a riešenie problémov pomocou priateľov, pričom mladší dospelávajúci častejšie preferujú kontakt s rodičmi, zatiaľ čo po 15. roku začínajú byť uprednostňovaní priatelia. Okrem zmienkej autorky, niekoľko ďalších výskumníkov zistilo, že spomedzi stratégií aktívneho riešenia (vyhľadávanie podpory, diskutovanie problému s rodičmi, alebo vrstovníkmi), interného copingu (kognitívne riešenie-zohľadnenie možných alternatív riešenia) a odstupu od riešenia problému (dištancovanie sa od stresoru, stratégie rozptýlenia, stratégie emocionálnych prejavov) sa adolescenti spoliehajú v prípade konfrontácie s vekovo špecifickými stresormi viac na aktívne stratégie interného copingu (Garnefski, Legerstee, Kraaij, van der Kommer, & Teerds, 2002; Seiffge-Krenke, 1995) ako na stratégie držania si odstupu od problému (Gelhaar et al., 2007; Seiffge-Krenke & Klessinger, 2000). V neskoršej práci Seiffge-Krenke so spolupracovníkmi (2009) poukázala na nárast aktívnych a interných stratégií copingu počas obdobia skorej aj neskorej adolescencie, no nárast stratégie držania si odstupu od problému sa manifestoval iba v ranej adolescencii (Seiffge-Krenke et al., 2009). Ďalšie práce poskytujú podobné výsledky. Hanžlová a Macek (2008) preukázali častejšiu voľbu aktívnych stratégií zvládania u starších dospelávajúcich, mladší boli naopak viac bezradní, vzdávali sa,

ako aj frekventovanejšie používali stratégiu odstup, najmä v oblasti voľby zamestnania. Kohoutek, Mareš a Ježek (2006) uvádzajú, že u mladších adolescentov v oblastiach problémov s vrstovníkmi, s dospelými, s vlastnými schopnosťami, školským výkonom a v problematickej atmosfére rodiny je častejšie prítomná voľba stratégie izolácie, podliehanie problému, strata kontroly nad stratégiami aktívneho riešenia, alebo kompletného riešenia. Od obdobia strednej adolescencie sú copingové stratégie viac rozmanité a v ich používaní sa objavuje väčšia flexibilita (Kavsek & Seiffge-Krenke, 1996). Taktiež medzi obdobím 12.-18. rokov sa stávajú adolescenti viac efektívni vo výbere najlepšieho zdroja podpory pri riešení problémov (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007).

Vo vnímaní záťaže a vo voľbe jednotlivých stratégií zvládania existujú rozdiely, ktoré sú ovplyvnené nielen osobnostnými, kognitívnymi, vývinovými a situačnými faktormi, ale do určitej miery, aj pohlavím. Veľký počet štúdií uvádza podobné zistenia rozdielov zvládania záťaže vzhľadom na pohlavie, pričom najkonzistentnejšie výsledky sa zhodujú v tom, že dospievajúce dievčatá vyhľadávajú častejšie sociálnu podporu, viac sa spoliehajú na sociálne siete pri zvládaní stresu (Compas et al., 2001; Seiffge-Krenke, 2006; Seiffge-Krenke & Beyers, 2005) a manifestujú vyššiu úroveň aktívneho copingu (Tamres, Janicki, & Helgeson 2002), ako chlapci. Typické sú pre ne stratégie zamerania na emócie, v rámci ktorých vyjadrujú svoje emócie, zameriavajú sa na negatívne aspekty situácie, viacej sa znepokojujú a po skončení, na nepríjemnú udalosť stále myslia (Kort-Bulter, 2009). Adolescentné dievčatá uvádzajú celkovo vyššiu úroveň prežívania stresu oproti chlapcom (Petersen et al., 1991; Seiffge-Krenke, 1995; Simmons et al., 1987). Seiffge-Krenke (et al., 2009) s dospievajúcimi dievčatami (s priemerným vekom 14 rokov) odhalila pomerne vysokú úroveň stresu, práve v rámci vzťahov s rovesníkmi. Tento fakt vysvetľuje skutočnosťou, že dievčatá trávia viac času v dôverných skupinách vrstovníkov ako chlapci (Benenson, 1990; Urberg, Degirmencioglu, Tolson, & Halliday-Scher, 1995) a zažívajú oproti chlapcom v nich aj viac konfliktov (Collins, Laursen, Mortensen, Luebker, & Ferreria, 1997) a žiarlivosti (Parker, Low, Walker, & Gamm, 2005). Dospievajúci chlapci, naopak, málo používajú stratégie ako ventilovanie svojich pocitov, spoliehajú sa viac na humor, fyzické odreagovanie sa, alebo uvádzajú pasívny odstup od situácie a ignorovanie problému (Copeland & Hess, 1995; Frydenberg & Lewis, 1993; Halstead, Johnson, & Cunningham, 1993; Puskar & Lamb, 1991). Aj v spomínanej práci Seiffge-Krenke (et al., 2009) sa preukázalo, že chlapci častejšie volili stratégiu odstup, práve smerom k školským stresorom.

4.3.1 Efektivita copingových stratégií

Napriek pribúdajúcim zisteniam vo výskume merania efektivity zvládania záťaže, existuje celý rad stále nezodpovedaných otázok (ako napr: aké copingové stratégie sú efektívnejšie z krátkodobého a dlhodobého hľadiska, v akom kontexte a pre koho). K presnejšiemu náhľadu do problematiky navrhujú niektorí autori významovo rozlišovať medzi pojmami efektivita a adaptabilita (Tolan & Grant, 2009). *Efektivita* predstavuje mieru, do akej má copingová metóda možnosť zabrániť a obmedziť vplyv stresora, alebo v prípade, že je stresor nad rámec jedincovej kontroly, limituje dané dopady vzhľadom na dlhodobé ciele (adjustment). *Adaptabilita* je miera, do akej copingová stratégia okamžite redukuje distress, bez ohľadu dlhodobých efektov, ako aj bez ohľadu na to, či zabráni pokračovaniu, návratu pocitu distressu. Adaptívna copingová reakcia môže slúžiť na odstránenie, alebo obmedzenie zdroja stresu, alebo môže jednoducho poskytovať únik. Pre hodnotenie efektivity konkrétnych stratégií je nutné stanoviť a vychádzať z validných kritérií úspešného zvládania záťažových situácií. Podľa Zeidnera a Saklofske (1996) sa jedná o nasledovné aspekty:

- *Vyriešenie konfliktu, či záťažovej situácie*: snaha o vyriešenie, a tým aj zvládnutie problému, by mala viesť k zmierneniu účinku stresoru, alebo úplnému odstráneniu záťažovej situácie tam, kde je to možné
- *Redukcia fyziologického dopadu stresu*: efektívna copingová reakcia môže byť vtedy, ak vďaka nej dôjde k redukcii fyziologických prejavov stresu (napr. zrýchlený tlkot srdca a dychová frekvencia)
- *Redukcia psychického distressu*: ak je kontrola emocionálneho distressu a úzkosť spájaná s prežívaním stresu v zvládnuteľných medziach, je možné hovoriť o adaptívnom zvládaní záťaže
- *Bežné fungovanie v rámci medzilľudských vzťahov a širšieho sociálneho prostredia*: úspešné fungovanie jedinca v rámci interpersonálnych vzťahov vo svojom sociálnom okolí je indikátorom efektívneho zvládnutia záťaže a realistického posúdenia všetkých životných situácií i situácií záťažových.
- *Návrat k činnostiam vykonávaným pred vznikom záťažovej situácie*: copingové stratégie je možné posudzovať ako efektívne, ak umožňujú jedincovi vrátiť sa k činnostiam, ktorým sa venoval pred vznikom záťažovej situácie. Pokiaľ však životná situácia jedinca pred záťažovou situáciou nebola ideálna, významné zmeny v živote, ku ktorým sa človek v dôsledku

pôsobenia nejakej stresujúcej situácie odhodlá, sú skôr známkou úspešného, než neúspešného vysporiadania sa so záťažou.

- *Životná spokojnosť vlastná aj ostatných ľudí, ovplyvnených danou situáciou:* patria sem životní partneri, deti, rodičia, spolupracovníci, priatelia a ďalší.
- *Udržanie pozitívneho sebahodnotenia:* negatívne sebahodnotenie sa obvykle považuje za znak maladaptívneho použitia copingových stratégií.
- *Subjektívne vnímaná efektivita:* určuje sa zvyčajne na základe tvrdenia jedinca o tom, či bola konkrétna stratégia zvládania záťaže určitým spôsobom pre neho efektívna. Zeidner a Saklofske (1996) ale považujú takéto tvrdenia za problematické, nakoľko iba ťažko môžu byť objektívnym kritériom hodnotenia všeobecnej efektivity copingových reakcií.

V rámci výsledného zvládania záťaže býva často zdôrazňovaný pozitívny efekt stratégií, zameraných na problém a negatívny dopad stratégií zameraných na emócie. Dôvodom preferencií stratégií, orientovaných na problém je jednak fakt, že v redukcii stresu sú väčšinou efektívne, no najmä sa spájajú s pocitom dobrého zvládnutia danej záťažovej situácie, odklonu pozornosti jedinca od problému vďaka zameraniu sa na zvládnutie samotnej problematickej situácie a odčerpania negatívnej energie nahromadenej pôsobením stresora, prostredníctvom činností orientovaných na jeho odstránenie (Zeidner & Saklofske, 1996). Stratégia zameraná na emócie sa vo výskumoch často spája s distresom a disfunkciou, čo je však spôsobené tradičnou konceptualizáciou emócií ako dizorganizovaných a maladaptívnych kvalít. Naopak, nové výskumy zdôrazňujú adaptívnu povahu emócií a ich vyjadrenia (Stanton, Kirk, Cameron, & Danoff-Burg, 2000; Zautra 1996 cit. podľa Folkman & Moskowitz 2004). Autori vysvetľujú, že doterajšie negatívne výsledky v neprospech stratégií, zameraných na emócie, súvisia s chybami v konceptualizácii a meraní týchto stratégií. Roky výskumu jasne ukázali dôležitosť emocionálnej regulácie pri adaptácii na stresujúce životné udalosti (Garnefski & Kraaij 2006). Nové výskumy v oblasti stresu poukazujú na ešte vyšší a pozitívnejší význam emócií a stratégií ich zvládania pri záťaži, ako sa doteraz predpokladalo. Na emócie zacielené copingové správanie sa objavuje nielen medzi tzv. negatívnymi, resp. neefektívnymi stratégiami, no i medzi efektívnymi, ktoré sa podľa zistení Garnefskej a Kraaijovej (2006) a Grossa a Johna (2003) spájajú s väčšou životnou spokojnosťou a menším počtom emocionálnych a psychických problémov. Lazarus a Folkman (1984) tiež uvádzajú, že stratégie zamerané na emócie, ako aj stratégie vyhnutia sa, môžu prispieť k udržaniu duševnej rovnováhy. Existujú výskumy, ktoré naznačujú efektivitu stratégií vyhnutia sa pri pôsobení krátkodobých stresorov ako napr. hluk, bolesti, či lekárske zákroky (Suls & Fletcher, 1985 cit. podľa Zeidner & Saklofske, 1996). Taktiež Carver a Scheier (1994)

priznávajú, že stratégie dištancovania sa môžu byť v niektorých prípadoch prospešné, nakoľko poskytujú akýsi psychický „oddychový čas“ a možnosť čiastočne uniknúť trvalému tlaku záťažovej situácie.

Podľa Lazarusa a Folkmanovej (1984) existujú 3 základné faktory, ktoré významne ovplyvňujú efektivitu zvládania záťažových situácií: osobnostné charakteristiky, situačné faktory a individuálne copingové procesy. Vzájomná interakcia a vplyvy daných faktorov vysvetľujú skutočnosť, prečo rôzni ľudia zvládajú rovnakú záťažovú situáciu s rozdielnou úspešnosťou.

4.4 KULTÚRNY KONTEXT (POROVNANIE SLOVENSKÝCH A JUHOAFRICKÝCH ŠTÚDIÍ)

Ako sme už naznačili, kultúrny kontext hrá všeobecne signifikantnú rolu vo formovaní vzorcov správania a podobne ako aj výskumy dokazujú, ovplyvňuje copingové procesy jedincov. Použitie zdrojov k zvládaniu záťaže môže byť buď podporované, alebo zamietnuté hodnotami a normami kultúr. Markus, Mullally a Kitayama (1997) tvrdia, že kultúrne požiadavky sú zakotvené v emocionálnom systéme ľudí, to znamená, že jedinec sa cíti dobre, keď používa také stratégie vyrovnávania sa so záťažou, ktoré sú schválené príslušnou kultúrou. No na druhej strane, pod tlakom situácie medzikulturálneho kontaktu, voľba copingových stratégií, ktoré nie sú v súlade s normami platnými v istej kultúre, môže vyvolávať pocit diskomfortu. Kultúra môže ovplyvniť stres a copingový mechanizmus štyrmi spôsobmi (Aldwin, 2007). Po prvé, kultúrny kontext formuje typy stresorov, ktoré osoba môže pravdepodobne zažívať. Niektoré stresujúce udalosti môžu byť vnímané ako normatívne – to znamená, väčšina jedincov danej kultúry, alebo kultúrnej skupiny (menšiny), bude zažívať určité situácie v špecifickom časovom období. Príkladom takýchto normatívnych životných situácií sú rituály adolescentov spojené s dospievaním. To, akým spôsobom sa dané situácie objavujú v živote dospievajúcich, je často odrazom kultúrnych presvedčení a praktík. Stresory, ktoré ovplyvňujú dospievajúcich v znevýhodnených prostrediach sú viac závažné a chronické ako tie, ktoré pôsobia u detí vyrastajúcich v adekvátnych podmienkach, prostrediach (Grant et al., 2009; Tolan & Gorman-Smith, 1997). Niektoré štúdie (D’Imperio, Dubow, & Ippolito 2000; Seidman, Lambert, Allen, & Aber, 2003) tiež naznačujú, že copingové stratégie asociované s pozitívnymi výsledkami v normatívnej populácii môžu niekedy predikovať negatívne dopady pre mládež z rodín s nízkym príjmom a mládež miešaných etníc. Po druhé, kultúra môže tiež ovplyvniť posúdenie stresu v určitej situácii (jeho zvládnuteľnosť). Za tretie, kultúrne prostredia vplyvajú na voľbu copingových stratégií a za štvrté, kultúry poskytujú odlišné inštitucionálne mechanizmy, pomocou ktorých sa jedinci môžu vyrovnávať so stresom (Aldwin, 2007).

Sociokultúrny model stresu, copingu a adaptácie popisuje kultúrne požiadavky a zdroje ako faktory, ktoré ovplyvňujú situačné požiadavky a individuálne zdroje jedincov, pričom všetky tieto aspekty ovplyvňujú hodnotenie stresujúcej situácie. Hodnoty a názory platiace pre jednotlivé kultúry, neovplyvňujú iba individuálne názory jedincov a ich presvedčenia, ale taktiež aj reakcie ostatných zainteresovaných v danej situácii, pričom toto všetko ovplyvňuje odhadnutie stresu. Zvládanie záťaže je ovplyvnené štyrmi faktormi: posúdením stresu, jedincovými vlastnými zdrojmi, zdrojmi poskytnutými kultúrou a reakciami ostatných zainteresovaných.

Okrem spomenutého, coping nemá iba psychologické a fyziologické, ale taktiež sociálne a kultúrne dopady (Aldwin & Stokols, 1988). V procese zvládania problematickej situácie, jednotlivci, alebo skupina jednotlivcov, modifikujú kultúru (jej aspekty) a zároveň poskytujú prostriedky copingového správania pre iných, ktorí riešia podobný problém.

K presnému porozumeniu, ako kultúrne vplyvy predpovedajú prijateľnosť určitých copingových odpovedí v danom kontexte, je potrebné realizovať ďalšie výskumné štúdie. V rôznych kultúrnych kontextoch je ale pomerne vysoká pravdepodobnosť variácií vnímania a akceptovateľnosti copingových reakcií (Grant et al., 2006). Napríklad, prijateľnosť copingových stratégií ako humor a viera sa líši vzhľadom na rozdielne etnické a socioekonomické skupiny (Bagley & Carroll, 1998; Gonzales & Kim, 1997). Objavujú sa taktiež zistenia, že relatívna tendencia používať dané copingové stratégie závisí na odlišnej etnicite (Compas et al., 2001; Tolan, Gorman-Smith, Henry, Chung, & Hunt, 2002). Kultúrne dimenzie, ako kolektivismus a individualizmus, vysvetľujú niektoré kultúrne podmienené rozdielnosti vo vysporiadávaní sa so stresom. V kolektivistických kultúrach (napr. krajiny Ázie) je zvykom pre ľudí, ktorí sa dostanú do stresovej situácie, diskutovať tieto skutočnosti s rodinou, zvládanie záťaže je preto realizované pomocou vyhľadávania sociálnej podpory, sociálnych sietí, rodinných väzieb, náboženskými, alebo spirituálnymi, formami. V individualistických kultúrnych prostrediach (napr. USA) sa kladie veľký dôraz na vlastnú samostatnú autonómiu a kontrolu (Inman, Ebreo, Kinoshita, Yang, & Fu, 2007). Olah (1995) vo svojej štúdii s adolescentmi z európskych krajín (Taliansko, Maďarsko, Švédsko), Indie a Jemenu zistil, že dospievajúci z európskeho prostredia signifikantne častejšie používali stratégie zamerané na problém konštruktívneho a konfrontačného typu, na hľadanie informácií, ako aj hľadanie sociálnej podpory za inštrumentálnym účelom, oproti jedincom z východnej kultúry. Kroskultúrna štúdia porovnávania malajzijských so severoamerickými a nemeckými adolescentmi preukázala, že malajzijskí dospievajúci v situáciách so školskými stresormi častejšie volili stratégie zacielené na emócie ako na problém (Essau & Trommsdorff, 1996). Podobne aj Sinha, Wilson a Watson (2000) objavili častejšie používanie copingu zameraného na emócie u študentov z Indie oproti adolescentom z Kanady. Ukazuje sa istá tendencia voľby stratégií zacielených na emócie

v kolektivistických kultúrach, zatiaľ čo v individualistických kultúrach sa objavuje preferencia copingových stratégií zameraných na problém (Olah, 1995; Sinha et al., 2000).

Štúdie venujúce sa skúmaniu preferencií copingových stratégií u dospievajúcich realizovaných zvlášť v Južnej Afrike a na Slovensku (s použitím Carveroveho dotazníka Cope) zistili, že adolescenti obidvoch krajín vo veku od 15-17 rokov inklinujú viac k používaniu adaptívnych ako dysfunkčných stratégií. Častejšie zastúpenie zvládania záťaže zameraného na problém a na emócie sa manifestovalo v štúdii s juhoafrickými adolescentmi. Na druhej strane, z nepriameho porovnania sa tiež ukázalo, že nefunkčné stratégie, ako popieranie problému a dištancovanie sa boli menej často používané slovenskými dospievajúcimi, avšak okrem stratégií alkoholu a drog, ktoré naopak výraznejšie dominovali u slovenských adolescentov. (Ficková, 1998; Basson, 2008; Loots, 2008). Aj v štúdii porovnávajúcej 6 národností (Gelhaar et al., 2004) sa preukázalo, že spomedzi všetkých skúmaných kultúr, juhoafrickí adolescenti (spolu s japonskými) mali najviac zastúpenú stratégiu dištancovania sa od problému. Gelhaar (et al., 2004) zdôvodňuje frekventované používanie danej stratégie najmä vzhľadom na odlišné hodnoty, vzdelanie, rodinný systém, charakteristické pre kultúry s kolektivistickým pozadím. Niektoré kultúry s danou orientáciou sa spoliehajú napríklad viac na vieru ako na riešenie problémov tvárou tvár nepriazni osudu (Seligman, 1975; Grotberg, 1995). Predchádzajúci politický systém Južnej Afriky prispel k tomu, že ľudia nadobudli pocit neschopnosti zmeniť svoju situáciu a vytvorili si tak stanovisko beznádeje. K reálnemu obrazu o preferenciách copingových stratégií u slovenských a juhoafrických dospievajúcich chýbajú kroskultúrne štúdie posudzujúce priamo copingové správanie v daných kultúrnych prostrediach. Uvedené výsledky slúžia iba k približnej orientácii a úvodu náhľadu do copingového správania adolescentov z dvoch kultúrne odlišných prostredí, nie je však možné z nich vyvodzovať jednoznačné závery efektivity copingu, v tom ktorom kultúrnom prostredí.

5 VZŤAHY EMOCIONÁLNEJ INTELIGENCIE, COPINGU A ANTISOCIÁLNEHO SPRÁVANIA V RANEJ ADOLESCENCII

Empirické výsledky v oblasti skúmania konštruktú EI informujú o dôležitosti vzťahu celkovej životnej spokojnosti s vysokou úrovňou EI kompetencií (Oberst & Lizeretti, 2004). No napriek tomu, literatúra nemusí poskytovať vyvážený pohľad na rolu emocionálnej inteligencie v sociálnom živote ľudí. Emocionálna inteligencia odráža, ako dobre jedinci dokážu spracovávať rôzne emócie (Mayer, Roberts, & Barsade, 2008; Salovey & Mayer, 1990), čo sa na jednej strane spája s jej schopnosťou pomôcť nadobudnúť sociálne akceptovateľné správanie a zároveň, na druhej strane, môže podnietiť sociálne nežiadúce správanie (Austin, Farrelly, Black, & Moore, 2007; Kilduff, Chiaburu, & Menges, 2010). Snahou tejto kapitoly je preto poskytnúť prehľad podstatných vedeckých zistení zaoberajúcich sa asociáciami EI ako schopnosti s rôznymi formami sociálneho/ antisociálneho správania, zvládaním záťaže, ktoré súvisia so životnou spokojnosťou dospelých a môžu vysvetľovať príčiny ich konania.

5.1 EMOCIONÁLNA INTELIGENCIA A COPINGOVÉ STRATÉGIE

Jedna z kľúčových súčastí emocionálnej inteligencie je úspešné zvládanie stresových situácií. Mayer a Salovey zdôrazňujú možnosť zvýšenia schopnosti zvládať stres a záťaž, ak je úroveň emocionálnej regulácie adekvátna, nakoľko regulačné procesy pomáhajú znížiť frekvenciu a intenzitu pocitu stresu. Niektorí autori dokonca navrhujú považovať EI za mechanizmus zvládania záťaže, ktorý môže uľahčovať úspešnú a efektívnu seba reguláciu smerom k stanoveným cieľom (Salovey, Bedell, Detweiler, & Mayer, 2000) vzťahujúc sa k hľadisku (Folkman & Moskowitz, 2000), že výskum copingu by mal obsiahnuť tak pozitívne, ako aj negatívne emócie a dopady správania.

Všeobecne platí, že ľudia disponujúci s vysoko úrovňou EI sú lepšie vybavení zvládať stresujúce situácie. Ich schopnosť presného vnímania, porozumenia a regulovania vlastných emócií, ako aj emócií druhých ľudí, by mala viesť k používaniu adekvátnejších copingových zručností (Salovey, Bedell, Detweiller, & Mayer, 2000). Zároveň však boli zistené aj negatívne asociácie celkového skóre testu MSCEIT s copingovými stratégiami vyhýbania sa (Matthews et al., 2006) s copingom zameraným na emócie (do ktorých výskumníci zaradili práve škodlivé aspekty emocionálneho copingu - ventilovanie, opakované myslenie na najhoršie alternatívy, sebaobviňovanie). Autori (MacCann, Fogarty, Zeidner, & Roberts, 2011) vysvetľujú, že v takto ponímanom copingu je potom negatívny vzťah s EI pravdepodobný.

Existujú predbežné výsledky, ktoré naznačujú, že niektoré časti emocionálnej inteligencie môžu ochrániť ľudí od negatívnych dopadov stresu a viesť k lepšej adaptácii sa okolnostiam.

Preukázalo sa, že komponenty emocionálnej inteligencie ako napr. kontrola - riadenie emócií, súvisia s copingovými stratégiami vyhľadávania sociálnej podpory a zapojenia sa do vykonávania rôznych aktivít (Ciarochi, Chan, & Bajgar 2001; Swiatek, 1995, 2001). Z daného faktu vyplýva, že u jedincov, ktorí disponujú vysokou úrovňou EI, je možné očakávať lepšiu schopnosť plánovania a rozhodovania výberu copingových zdrojov a stratégií, ktoré redukujú škodlivé dopady stresu. Naopak, emocionálne a sociálne fungovanie u ľudí s deficitmi emocionálnej inteligencie je možné považovať za oslabené (Salovey & Mayer, 1990). Známi autori tvrdia, že schopnosť porozumenia emóciám tvorí základný komponent emocionálnej inteligencie. Ľudia ktorí majú rozvinutú schopnosť sebauvedomovania, vedia, akú emóciu zažívajú, vedia ju pomenovať, kategorizovať a môžu si uvedomovať proces pociťovania emócie k momentu aktívneho kroku t.j jej regulácie (napríklad prepojenie pocitov a toho, čo si človek myslí, a čo môže v danej situácii urobiť). Gohm, Corser and Dalsky (2005) vo svojej štúdii o vzťahu EI meranej výkonovým testom MSCEIT a stresu u vysokoškolských študentov zistili, že vyššia úroveň emocionálnej inteligencie bola účelným prostriedkom odbúravania stresu, avšak iba u tých jedincov, ktorí kládli značnú pozornosť emóciám a boli senzitívni k ich rozpoznávaniu. Bližšia analýza v štúdii ukázala, že riadenie emócií pozitívne korelovalo s copingovým štýlom hľadania opory, inštrumentálnymi a nábožensky orientovanými štýlmi zvládania. Tieto zistenia implikujú, že pre ľudí, ktorí používajú emocionálnu inteligenciu ku kontrolovaniu svojich myšlienok, môže byť jednoduchšie prispôbiť sa stresujúcim situáciám.

5.2 EMOCIONÁLNA INTELIGENCIA A RIZIKOVÉ SPRÁVANIE

Viacero štúdií poskytuje výsledky o vzťahoch nízkej úrovne EI (ako schopnosti) s antisociálnym správaním, obzvlášť nedostatky v schopnosti regulácie emócií sa spájajú s participáciou na rizikovom správaní (Compas et al., 2001; Goleman, 1995). Preukázalo sa tiež, že neschopnosť identifikácie emócií druhých ľudí sa môže priamo spájať s hostilitou a agresiou u detí (Crick & Dodge, 1994). Bohnert, Crnic a Lim (2003) podobne naznačujú, že deti, ktoré sa správajú agresívne, robia časté chyby v interpretácii zámerov sociálnych situácií. Taktiež deti v školskom veku s vyššou úrovňou schopností EI boli hodnotené svojimi spolužiakmi ako menej agresívne a podľa svojich učiteľov boli viac prosociálne.

Teória EI predpokladá, že schopnosť jedincov presne vnímať, používať, porozumieť emóciám a riadiť emócie pomáha predísť potenciálne škodlivému správaniu (Brackett, Lopes, Ivcevic, Mayer, & Salovey 2004). Už výsledky realizované s pôvodným performačným testom merania EI (MEIS) dokazujú, že vysoké skóre v úlohách emocionálnej percepcie koreluje s nižšou mierou zapojenia sa do násilného správania a užívania návykových látok (Mayer, Caruso, Salovey, Formica, & Woolery, 1999). Brackett, Mayer, and Warner (2004) napríklad zaznamenali asociáciu nízkej úrovne EI

(najmä jej zložiek percepcie a používania emócií meranej testom MSCEIT) s užívaním návykových látok a deviantným správaním (ktoré predstavovalo počet fyzických bitiek a vandalizmu vykonaného za posledný rok) u adolescentných mužov. Ďalej, jedinci mužského pohlavia s nízkou úrovňou EI demonštrovali signifikantne častejšie zapojenie sa do správania, ktoré predstavovalo: nadmernú konzumáciu alkoholu, užívanie drog a antisociálneho správania oproti adolescentným ženám. Daný výskum indikuje, že pokiaľ ľudia rozumejú svojim vlastným emóciám, je vyššia šanca, že sa budú správať vhodne, nadväzovaním efektívnych interakcií s druhými s cieľom naplniť ich očakávania. Naznačenú koreláciu nízkej úrovne EI s užívaním alkoholu, drog, fajčením a participáciu v rôznych formách antisociálneho správania podporuje niekoľko ďalších výskumných prác (Brackett & Mayer, 2003; Trinidad & Johnson, 2002). Výskumníci konštatujú, že vysoké skóre v škálach jednotlivých kompetencií EI (obzvlášť týkajúcich sa porozumenia a regulácie emócií) sa spája s vyššou ochotou kooperácie (Izard, Fine, Schultz, Mostow, Ackerman, & Youngstrom, 2001), prosociálneho správania – prejavovania viac ochoty pomôcť druhým (Lopes, Salovey, Cote, & Beers, 2005), s nižšou frekvenciou agresívneho správania a kritizovania druhých (Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner, & Salovey, 2006; Brackett & Mayer, 2003). Štúdie sa zhodujú na názore, že osoby disponujúce vysokou úrovňou EI schopností sa zapájajú menej do problémového správania, ako aj menej často konzumujú alkohol a iné návykové látky (Palmer, Donaldson, & Stough, 2002; Charbonneau & Nicol, 2002).

Doterajšie práce predkladali vzťahy medzi schopnosťami EI (ich deficitmi) a rôznymi formami maladaptívneho správania ako napr. : užívanie návykových látok a násilné správanie (Winters, Clift, & Dutton, 2004). No väčšinou boli dané výsledky nadobudnuté so staršími adolescentmi zo západných krajín. V súčasnosti nie je veľa empirických výsledkov, ktoré by jednoznačne poukázali, aké faktory antisociálneho a rizikového správania tesne korelujú s EI a ako sa tieto vzťahy manifestujú u mladších adolescentov vo veku 11-12 rokov. Sledovanie možných asociácií antisociálneho správania a zručností EI v období dospievania je podstatnou súčasťou nášho výskumného zámeru, nakoľko dospievanie je kritickým obdobím rozvinutia rôznych foriem antisociálneho správania.

6 ZHRNUTIE TEORETICKÝCH VÝCHODÍSK

V predchádzajúcich kapitolách práce sme priniesli prehľad aktuálnych poznatkov z teórie emocionálnej inteligencie, rizikového správania a copingu, jednak ako samostatných fenoménov, ale aj vzhľadom na ich vzťahy navzájom, kultúrny kontext a sociodemografické ukazovatele. Cieľom tejto kapitoly je stručne zhrnúť kľúčové poznatky a súvislosti, ktoré sú východiskovými pre stanovenie výskumných zámerov predkladanej práce.

Napriek intenzívnemu výskumu venovanému EI v období dvoch dekád, existuje iba určitý konsenzus o konceptualizácii emocionálnej inteligencie, jej spôsobe merania, ako aj efektu jej praktických aplikácií a využití v reálnom živote. V súčasnej literatúre sa prezentujú nasledovné modely emocionálnej inteligencie: model EI ako schopnosti (Mayer & Salovey 1997) a zmiešané modely EI (Bar-On, 1997; Goleman 1997, Schutte, et al., 1998, Matthews, Zeidner, & Roberts, 2003). Autori Perides a Furnham (Petrides & Furnham, 2001) navrhli rozlišovať medzi črtovou EI (alebo emocionálnou sebaúčinnosťou), meranou sebaopisovými dotazníkmi, a EI ako schopnosťou, ktorá je posudzovaná na základe perfomačných testov správnych a nesprávnych odpovedí. V prezentovanej práci sa opierame o model EI ako schopnosti, ktorý zdôrazňuje dôležitosť kognitívnych komponentov, a reinterpretuje EI z hľadiska jej potenciálu pre intelektuálny a emocionálny rast. Domnievame sa, že práve takto ponímanú EI, pre ktorú platia také isté "zákony" ako pre tradičné koncepty inteligencie (Matthews, et al., 2003), je možné ovplyvňovať a rozvíjať formou teoreticky koncipovaných intervenčných programov. Výskumné štúdie tiež informujú, že zúženie ponímania EI na súbor schopností umožňuje zisťovať mieru, do akej schopnosti EI špecificky prispievajú k správaniu, ako aj poskytuje pevnú základňu pre vypracovanie programov rozvíjajúcich jednotlivé schopnosti EI (Brackett & Geher, 2006; Brackett et al., 2006).

Mnohé výskumy dokazujú niekoľko pozitív vysokéj úrovne EI pre náš život, a to v širokospektrálnych oblastiach týkajúcich sa sociálnych zručností a interakcií, sociálnej a verbálnej inteligencie, akademického prospechu a predchádzania problémového - negatívneho správania, ako aj rôznym závislostiam (Austin et al., 2005; Lopes & Salovey, 2004; Extremera & Fernandez-Berrocal, 2004; Gli-Orlarte Marquez et al., 2006; Ruiz-Aranda et al., 2006). Pôsobenie benefitov EI v rôznych oblastiach školského a osobného kontextu sa spája aj s problematikou jej rozvíjania. Obzvlášť v západných krajinách (USA, Austrália) sa v poslednej dobe dostávajú do popredia záujmu intervencie programov sociálno emocionálneho učenia zamerané na zdokonalenie EI schopností (Matthews et al., 2003). Mnoho autorov súhlasí s názormi začleňovať k dosiahnutiu priaznivých výsledkov do daných programov formovania emocionálnych schopností široké spektrum tém (šikanovanie, vrtovnícky tlak, drogy, stres a záťaž). Napriek pomerne veľkému počtu dostupných

programov, existuje iba veľmi málo takých intervencií rozvíjania EI, ktoré by boli založené na teoretických modeloch a ešte menej je tých, ktoré by boli teoreticky a empiricky overované (Matthews, Zeidner, & Robers 2007). V predkladanej štúdii je preto ťažiskom jednak zohľadniť teoretické a metodologické východiská a tiež používať také modely intervencií, ktoré explicitne obsahujú 4 hlavné komponenty EI tak, ako sú definované podľa teórie Mayera a Saloveya (Grewal & Salovey, 2005; Mayer & Salovey, 1997) prezentované aj prostredníctvom tém antisociálneho správania a copingu, ale aj empiricky evaluovať ich efekt.

Napriek tomu, že v literatúre neexistuje spoločný konsenzus o definícii, alebo kľúčových elementoch, ktoré sú zakotvené v koncepte rizikového správania, všeobecne je možné súhlasiť s tvrdením, že sa jedná o také správanie, ktoré je priamo, alebo nepriamo, asociované so zdravím jedinca a s jeho zdravým vývinom osobnosti, pričom nemusí byť nutne taxatívne vymedzené. Je však identifikované ako správanie, ktoré spôsobuje zdravotné, sociálne, alebo psychologické, ohrozenie samotného jedinca, alebo jeho sociálneho okolia, ktoré môže byť reálne, alebo predpokladané (Širůček et al., 2007).

Ako obdobie kritické pre rozvoj rizikového správania sa ukazuje raná adolescencia (11 rokov), kedy dochádza k prudkému nárastu všetkých foriem rizikového správania s vekom (Craig & Harel, 2004; Blatný et al., 2006). Niekoľko medzinárodných štúdií (ESPAD - Swedish Council for Information on Alcohol and Other Drugs, 2005; SAHA- Blatný et al., 2004; HBSC - Currie et al., 2004) manifestovalo vysoký výskyt rizikového správania v najmladšej vekovej kategórii – napr. 12 ročných (Blatný et al., 2006). Konkrétne išlo o tie formy správania, ktoré boli najviac identifikované ako typické pre dané vývinové obdobie (Blatný et al., 2006) a ktorými sa budeme bližšie zaoberať: porušovanie pravidiel (noriem), fyzické súboje, ale aj agresívne správanie, ničenie cudzieho majetku, krádeže a užívanie návykových látok. Aj z dôvodu uvedenej prevalencie spomenutého správania je náš výskum zacielený na vekovú kategóriu ranej adolescencie.

Súčasťou (no nie totožným pojmom) rizikového správania je antisociálne správanie. V súdobej psychológii sa ním považuje správanie, ktoré porušuje normy prijatej, či uznávanej spoločnosti. V našej práci upriamime pozornosť najmä na oblasť menej závažných prejavov daného správania, pomenovaných ako porušovanie pravidiel (McFarlane et al., 2003), alebo neposlušnosť (Bonino et al., 2005), ktorých frekvencia výskytu bola u dospievajúcich najviac zaznamenaná. Reprezentuje sa najmä nedodržiavaním dohôd, porušovaním pravidiel (napr. pravidiel slušného správania), či priestupkami proti rôznym organizačným poriadkom (hlavne školskému poriadku). Typické je chodenie poza školu, alebo neskoré príchody domov. Do tejto kategórie bolo zaradené aj klamanie, a to predovšetkým učiteľom a rodičom.

Adolescencia ako obdobie životných zmien, počas ktorého sa jedinci vyrovnávajú so zmenami prebiehajúcimi zároveň vo viacerých oblastiach ich života, môže predstavovať náročnejšiu etapu zvládania a vyrovnávania sa so stresom, v ktorej môže dôjsť aj k podľahnutiu stresovým situáciám. Mnohé výskumy opakovane poukazujú na fakt, že dynamický proces, akým je coping, má funkciu silného mediátora medzi stresormi a výsledkami správania dospievajúcich, obzvlášť v rôznych problémových emocionálnych a behaviorálnych kontextoch (Celestin & Celestin-Westreich, 2006). V práci vychádzame z ponímania stresorov ako denných starostí, predstavujúcich akékoľvek nepríjemnosti na dennej báze (u dospievajúcich sa jedná spravidla o rodinu, školu - vrstovníkov), ktoré sa objavujú s väčšou frekvenciou ako významné životné udalosti. Ukazuje sa, že denné starosti sú lepším prediktorom prispôsobenia sa ťažkým situáciám ako významné životné udalosti (Sandler at al., 1997). Výsledky štúdií tiež informujú, že vyššia úroveň prežívania stresu je zaznamenaná počas ranej adolescence do veku 15 rokov, po ktorej začína vnímanie stresu klesať (Petersen at al., 1991; Seiffge-Krenke et al., 2009), pričom školské stresory sú v tomto období pokladané za zvládutejšie ako interpersonálne (Medveďová, 2001, Petersen at al., 1991; Seiffge-Krenke, 2006; Simmons et al., 1987). Dôležitý aspekt vnímania stresu spočíva v tom, či osoba považuje situáciu za namáhavú, alebo presahujúcu jej vlastné zdroje (Lazarus & Folkman, 1984). Vychádzame teda z pohľadu transakčnej teórie Lazarusa, ktorého ústrednou myšlienkou bolo hodnotenie ovplyvniteľnosti situácie. Následne toto kritérium Lazarus považuje za zásadné pre voľbu jedného z dvoch základných spôsobov riešenia záťažovej situácie : *coping orientovaný na problém*, alebo *coping zameraný na emócie*. Zároveň však berieme do úvahy a akcentujeme najmä v rámci intervenčného pôsobenia na copingové stratégie aj komponent kontrolovaného copingu v duálnom modeli zvládania (Compas et al., 2001), pretože zohľadňuje zámernú snahu o usmernenie kognitívnych, emocionálnych, behaviorálnych, alebo fyziologických, reakcií na stres, smerujúcich k regulácii buď samotného zdroja stresu, alebo jedincových reakcií naň. Našou úlohou je skúmať i subjektívnu percepciu zvládnuteľnosti bežných stresorov.

Konkrétne copingové stratégie posudzujeme aj z hľadiska ich adaptívnosti a maladaptívnosti v zmysle adaptívny coping (aktívne stratégie zvládania, alebo stratégie zamerané na problém-riešenie problému, hľadanie sociálnej pomoci) zvyšujúci možnosť pozitívnych výsledkov v správaní a naopak, maladaptívny coping (dištancovanie sa od stresoru) zvyšujúci pravdepodobnosť negatívneho správania. No neadaptívnosť vyhýbacích stratégií nevnímame iba podľa všeobecného spomenutého poňatia, ale skôr zastávame názor Carvera a Scheiera (1994), ktorí priznávajú, že stratégie dištancovania, môžu byť v niektorých prípadoch prospešné, nakoľko poskytujú akýsi psychický „oddychový čas“ a možnosť čiastočne uniknúť trvalému tlaku záťažovej situácie. Prikláňame sa tiež k stanoviskám novších výskumov, zdôrazňujúcich adaptívnu povahu emócií

(Stanton, 2000; Zautra 1996 cit. podľa Folkman & Moskowitz 2004). Roky výskumu jasne ukázali dôležitosť emocionálnej regulácie pri adaptácii na stresujúce životné udalosti (Garnefski, 2001). Na emócie zacielené copingové správanie sa objavuje nielen medzi tzv. negatívnymi, resp. neefektívnymi stratégiami, no i medzi efektívnymi, ktoré sa podľa zistení Garnefskej a Kraaijovej (2006), Grossa a Johna (2003) spájajú s väčšou životnou spokojnosťou a menším počtom emocionálnych a psychických problémov.

Súčasný výskum poskytuje niekoľko poznatkov o vzťahoch jednotlivých cieľových oblastí navzájom. Preukázalo sa, že komponenty emocionálnej inteligencie, ako kontrola-riadenie emócií, súvisí s copingovými stratégiami vyhľadávania sociálnej podpory a zapojenia sa do vykonávania rôznych aktivít (Ciarochi at al., 2001; Swiatek, 1995, 2001). Viacero štúdií poskytuje výsledky o vzťahoch nízkej úrovne EI (ako schopnosti) s antisociálnym správaním, obzvlášť nedostatky v schopnosti regulácie emócií sa spájajú s participáciou na rizikovitom správaní (Compas et al., 2001; Goleman, 1995). Teória EI predpokladá, že schopnosť jedincov presne vnímať, používať, porozumieť a riadiť emócie pomáha predísť potenciálne škodlivému správaniu (Brackett at al., 2004). Dôkazom sú výsledky realizované s ešte pôvodným performačným testom merania EI (MEIS) (Mayer et al., 1999). Podstatnou súčasťou nášho výskumného zámeru sú existujúce asociácie spomenutých cieľových oblastí, ktoré tvoria základ predpokladom (hypotézam) o vzťahoch kľúčových oblastí aj v našej práci. Napriek tomu, všetky fakty sú väčšinou zisťované od starších adolescentov, alebo dospelých jedincov zo západných krajín. Preto považujeme za nutné a prínosné podrobnejšie preskúmať možné asociácie sledovaných premenných v tunajších geografických podmienkach s dospievajúcimi adolescentami.

Prezentovaný výskum sa bude snažiť poukázať aj na možný dopad intervenujúcich faktorov rodinného prostredia (štruktúra rodiny a výchovný štýl) v spomenutých oblastiach, ktoré majú u dospievajúcich, popri rovesníkoch a škole, silný vplyv, nakoľko viacero výskumných štúdií podáva zistenia o ich pozitívnych / negatívnych vplyvoch na úroveň EI a na zapájanie sa do antisociálneho správania. Okrem toho, existencia kultúrnych špecifik úrovne EI, adaptívnosti copingu a prevalencii rôznych foriem antisociálneho správania v dvoch odlišných krajinách naznačuje význam kultúrneho prostredia v skúmaní ťažiskových oblastí správania a prežívania dospievajúcich.

VÝSKUMNÁ ČASŤ

7 VYMEDZENIE VÝSKUMNÉHO PROBLÉMU

Práca sa zameriava na sledovanie schopnosti EI (porozumenie, identifikovanie a regulovanie emócií) u dospievajúcich jedincov v období preadolescentnom, resp. v ranej adolescencii. Výskum emocionálnej inteligencie bol dosiaľ prevažne orientovaný na dospelú populáciu, alebo obdobie strednej a neskorej adolescencie (Mavroveli, Petrides, Rieffe, & Bakker, 2007; Mavroveli, Petrides, Sangareau, & Furnham, 2008; Mavroveli, Petrides, Shove, & Whitehead, 2008; Petrides, Sangareau, Furnham, & Frederickson, 2006). Faktom je tiež, že doterajšie výskumne štúdie sú prioritne zamerané na črtové hľadisko EI, pričom alternatívna konceptualizácia EI ako schopnosti u preadolescentov zaznamenala zatiaľ iba málo pozornosti, aj kvôli nedostatku vekovo vyhovujúcich nástrojov merania pre daný vek (Williams et al., 2009).

Hlavným cieľom práce je sledovanie vzťahu emocionálnej inteligencie a rizikového správania, hľadanie odpovede na otázku, či schopnosti ako porozumenie emóciám alebo regulácia emócií, ako zložky EI, pôsobia na mieru výskytu, resp. na prejavy rizikového správania u dospievajúcich. Účasť na rizikovom správaní a adekvátnosť kompetencií EI sú podmienené aj faktormi rodinného prostredia, čomu tiež venujeme pozornosť. Domnievame sa ďalej, že rizikové správanie dospievajúcich môže byť dôsledkom málo efektívneho zvládania záťažových situácií, a že úroveň schopností EI sa spája s určitým typom zvládania záťaže, preto zisťujeme preferované stratégie zvládania (v súvislosti s komponentmi EI). Vzťahy uvedených premenných sú obsahom výskumnej štúdie I.

Existuje iba málo poznatkov o asociáciách EI ako schopnosti, rizikového správania, zvládania záťaže a sociodemografických premenných (štruktúra rodiny, vzťahy rodičov) a výchovného štýlu z iných ako západných krajín (napr. USA, Austrália, západná Európa). Predkladaná štúdia si z toho dôvodu kladie za cieľ pokryť a osvetliť spomenuté oblasti a ich vzťahy navzájom v skupine dospievajúcich adolescentov na Slovensku.

Poznanie vzťahov uvedených premenných môže napomôcť v úsilí cielene ovplyvňovať kompetencie dospievajúcich v oblasti emocionality, prispieva ku koncipovaniu intervenčných programov podložených empiricky overovanou teóriou. Preto sa v nadväzujúcej výskumnej štúdii II zameriavame na sledovanie možnosti zvyšovania schopnosti identifikovať a porozumieť vlastným emóciám, ako aj emóciám druhých, primerane ich regulovať, rozvíjať adekvátne copingové stratégie a zároveň redukovať prejavy antisociálneho správania u jedincov ranej adolescencie prostredníctvom intervenčného programu opierajúceho sa o teoretické konceptualizovanie emocionálnej inteligencie.

Výskumné stratégie a metódy sú volené podľa povahy sledovaného problému v nadväznosti na ciele, otázky a predpoklady práce.

Nevýhoda výskumu orientovaného na EI a s ňou asociovaného správania zo západných krajín spočíva v absencii poznania vplyvu aspektov tradície, kultúry, etnicity a spoločnosti. Preto sa okrem spomenutého cieľa, náš záujem vzťahuje aj na skúmanie potenciálnych podobností a rozdielností kľúčových oblastí (úroveň porozumenia EI, preferencia copingových stratégií, účasť na antisociálnom správaní, užívanie návykových látok a ďalších fenoménov) u pubescentov v prostrediach dvoch kultúrne odlišných krajín - Južnej Afriky a Slovenska. Južná Afrika prešla radikálnymi politickými zmenami, predovšetkým išlo o zrušenie režimu segregácie (apartheidu), keď došlo k zrovnoprávneniu čiernych obyvateľov s bielymi. Obdobie segregácie značným spôsobom poznačilo generácie obyvateľov, ich mentalitu a celkový spôsob života. Oproti prostrediu strednej Európy sa vyznačuje Južná Afrika výrazne rozdielnymi kultúrnymi tradíciami a hodnotami. Prezentovaná štúdia si teda kladie za cieľ priblížiť formy antisociálneho správania, schopnosti porozumieť emóciám a copingu u detí na začiatku procesu dospievania v prostredí tejto veľmi osobitej a odlišnej kultúry.

8 METODOLOGICKÁ ČASŤ VÝSKUMU I

8.1 CIELE, VÝSKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY I

Ciele pre prvú výskumnú časť boli stanovené s ohľadom na teoretické východiská problematiky EI, rizikového správania a copingu v rámci ich vzťahov navzájom, vplyvov ukazovateľov faktorov rodinného prostredia a kultúrnych špecifik.

Všeobecne je naším zámerom:

A. Hlbšie preskúmať možné asociácie emocionálnej inteligencie ako schopnosti (porozumenia, identifikácie a regulovania emócií) s:

- problémovým správaním, ktoré zastrešuje: vybrané formy externalizovaného (antisociálne a agresívne správanie, užívanie návykových látok) a internalizovaného správania (prejavy hyperaktivity, úzkosti, depresívnych symptómov, sebavedomie a problémy s vrstovníkmi) a postoje (k odmietnutiu drogy, postoje k antisociálnemu správaniu - prosociálne názory, postoje k svojej budúcnosti)

- s postojmi ku škole a školským prospechom

- s copingovými stratégiami

- so sociodemografickými premennými (štruktúra rodiny, vzťahy rodičov), štýlom výchovy rodičov a citovým vzťahom medzi rodičmi a deťmi.

B. Prehliť poznanie možných vzájomných súvislostí problémového správania (externalizované formy

- antisociálne a agresívne správanie, užívanie návykových látok, afiliácia s delikventnými vrstovníkmi) a postojov k antisociálnemu správaniu (postojov k odmietnutiu drogy) so sociodemografickými premennými ako aj so vzťahom medzi rodičmi a deťmi a s mienkou detí o názoroch rodičov na antisociálne správanie.

C. Rozšíriť poznanie úrovne EI (porozumenie emóciám a emocionálnym situáciám), preferencií copingových stratégií a participácie na antisociálnom správaní so slovenskými a juhoafrickými pubescentmi.

S ohľadom na poznatky z prehľadu relevantnej literatúry a v súlade s uvedenými cieľmi práce sme si položili a stanovili viaceré výskumné otázky a hypotézy:

1. Spája sa vyššia úroveň EI (porozumenia, identifikovania a regulovania emócií) s preferenciou adaptívnych copingových stratégií? Zároveň si kladieme otázku: je nižšia úroveň EI asociovaná s viac neadaptívnymi stratégiami zvládania záťaže?

Na základe faktov o vzťahu EI a copingových stratégií z kapitoly 5.1 predpokladáme asociácie:

H1 EI schopnosti budú pozitívne korelovať s viac adaptívnymi stratégiami zvládania záťaže (u raných adolescentov).

H2 EI schopnosti budú v zápornom vzťahu s neadaptívnymi copingovými stratégiami.

2. Ovplyvňuje úroveň EI (jej schopnosti porozumenia, identifikovania a regulovania emócií)

a. mieru (početnosť) zapojenia sa dospievajúcich na problémovom správaní (externalizované formy)?

b. častejšie prejavy symptómov internalizovaného problémového správania?

c. postoje k odmietnutiu drogy, postoje k antisociálnemu správaniu (prosociálne názory) a očakávania úspechov v budúcnosti?

d. postoje ku škole a školský prospech?

V sledovanom súbore dospievajúcich predpokladáme pozitívny vplyv (vyššej úrovne) porozumenia identifikácie a regulovania emócií na participáciu respondentov v rôznych formách antisociálneho správania, pozitívny vplyv na postoje k antisociálnemu správaniu, na školský prospech a vzťah ku škole, ako aj na prejavy internalizovaných foriem problémového správania v nasledovnom smere:

H3 vyššia úroveň EI sa bude spájať s nižšou frekvenciou užívania návykových látok (alkohol a cigarety) a nižšou frekvenciou zapájania sa do antisociálnych a agresívnych činností.

H4 vyššia úroveň EI bude asociovaná s nízkym výskytom prejavov foriem internalizovaného problémového správania (úzkosť, depresívne symptómy, hyperaktivita a problémy s vrstovníkmi) a s vyšším pocitom sebavedomia.

H5 vyššia úroveň schopností porozumenia a regulovania emócií bude kladne korelovať s názormi a postojmi dospievajúcich proti participácii na antisociálnom správaní (prosociálne názory), pričom pre jedincov s vyššou úrovňou EI bude jednoduchšie odmietnuť drogu od kamarátov a budú mať aj vyššie očakávania dosahovania úspechu v budúcnosti.

H6 vyššia úroveň EI (porozumenia a regulovania emócií) bude pozitívne korelovať so školským prospechom žiakov a s kladným vzťahom ku škole.

3. Do akej miery ovplyvňujú sociodemografické charakteristiky rodiny (štruktúra rodiny, vzťahy rodičov), výchovný štýl a citový vzťah medzi rodičmi a dieťaťom úroveň porozumenia, identifikácie a regulácie emócií?

Predpokladáme, že sa objaví kladný vzťah zmienených ukazovateľov rodinného prostredia s premennými EI v emocionálnom vývine dospievajúcich, ktorý sa zároveň premietne aj vo výsledkoch úrovne schopností porozumenia, identifikácie a regulácie emócií:

H7 život v úplnej rodine s rodičmi v manželskom zväzku a vysoká miera prejavovania lásky zo strany rodičov k deťom, blízkosť citového vzťahu medzi rodičmi a deťmi budú pozitívne korelovať s vyššou mierou porozumenia, identifikácie a regulácie emócií.

4. Akou mierou sa podieľajú sociodemografické charakteristiky (štruktúra rodiny, vzťahy rodičov), výchovný štýl, citový vzťah medzi rodičmi a dieťaťom, mienka detí o názoroch rodičov k antisociálnemu správaniu na zapájanie sa dospelých do problémového správania (externalizované formy) a na formovanie postojov k nemu?

Vzhľadom na preukázané vzťahy vybraných faktorov rodinného prostredia s frekvenciou participácie dospelých na rôznych formách antisociálneho správania (kapitola 3.3) predpokladáme:

H8 asociáciu neúplnej rodiny s rozvedenými rodičmi, neadekvátneho výchovného štýlu (nízku mieru prejavovania lásky, supervízie detí, konzistentnosti vo výchove) a negatívnej mienky detí o názoroch rodičov o antisociálnom správaní s:

-vyššou mierou podieľania sa dospelých na externalizovaných formách problémového správania (agresívnom správaní, užívaní návykových látok a afiliáciou s delikventnými vrstovníkmi)

-horším -menej odmietavým postojom k nevhodnému správaniu, ako aj s náročnejším odmietnutím drogy od kamaráta.

5. Je v prezentovanej vzorke juhoafrických dospelých, ktorá je prevažne kolektivisticky orientovaná (oproti slovenským dospelým)

a. vyššia úroveň porozumenia emócií ?

b. vyššia preferencia adaptívnych copingových stratégií ?

c. nižšia účasť na antisociálnom správaní ?

Priame a nepriame indikátory kultúrnych odlišností v zmienených oblastiach (EI, antisociálneho správania a copingu) uvedené v kapitolách (2.5, 3.5 a 4.4) nás vedú k predpokladom, že:

H9 úroveň porozumenia emócií bude vyššia v slovenskom súbore dospelých.

H10 na emócie zacielený coping bude dominovať u juhoafrických dospelých.

H11 neadaptívne copingové stratégie (ako distancovanie sa od problému a popieranie problému) budú preferovať juhoafrickí pubescenti.

H12 účasť na externalizovaných formách problémového správania (delikventné činy, afiliácia s delikventnými vrstovníkmi) bude významnejšia u juhoafrických účastníkov výskumu.

H13 frekvencia užívania návykových látok (alkohol, drogy, cigarety) bude, naopak, prevládať u slovenských respondentov.

8.2 CHARAKTERISTIKA VÝSKUMNEJ VZORKY I

K overovaniu cieľa I sme využili 3 vzorky účastníkov. Všetci slovenskí účastníci (N 86 a N 155) boli rekrutovaní zo základných štátnych škôl v meste Bratislava (v častiach Ružinov, Dlhé diely, Dúbravka a Petržalka) s cieľom zabezpečiť vyvážené sociodemografické rozloženie vzorky. Po súhlase riaditeľov príležitostne vyselektovaných škôl s realizáciou výskumu boli oslovené všetky 6-te ročníky,

pričom sme mohli zapojiť iba tých žiakov, ktorých rodičia, a aj sami žiaci podpísali informovaný súhlas o podieľaní sa na danom výskumnom projekte. Kritériom informovanosti rodičov a žiakov bola náhodnosť výberu vzorky obmedzená, no vzhľadom k možnostiam výskumu a dodržaniu etických kódexov sme tento krok podstúpili. Priemerný vek v slovenskom súbore 86 respondentov bol 11.40 rokov (SD. 0.52) a v súbore 155 žiakov bol 12.09 rokov (SD.0.75). Súbor 86 žiakov pozostával z 56 chlapcov a 36 dievčat, pričom priemerný vek chlapcov bol 11.38 rokov (SD.0.49) a dievčat 11.44 rokov (SD. 0.44). Skupinu 155 dospievajúcich tvorilo 60 chlapcov s priemerným vekom 12.26 rokov (SD.0.71) a 95 dievčat v priemernom veku 11.97 (SD.0.76) rokov.

V Južnej Afrike bola výskumná vzorka získavaná zo štátnych základných škôl, ktoré súhlasili podieľať sa na výskumnom projekte. Celý projekt bol schválený oddelením vzdelávania pre západnú časť Kapského Mesta (Western Cape Educational Department) a takisto získal povolenie k realizácii od výskumnej etickej rady fakulty sociálnych štúdií Univerzity Kapského Mesta. K zabezpečeniu sociálnej a etnickej variability boli výskumné školy vybrané z rôznych častí (väčšinou sa jednalo o južnú štvrť Kapského Mesta). Z väčšieho množstva oslovených žiakov, ostalo 242 participantov, ktorí sami podpísali informovaný súhlas a zároveň ich rodičia poskytli súhlas k ich participácii na výskumnom projekte. Priemerný vek v celom súbore bol 11.30 rokov (SD=0.83) a konkrétne u 95 chlapcov dosahoval priemerný vek 11.22 rokov (SD.0.67) a u 147 dievčat to bolo 11.21 rokov (SD.0.58). Dominujúcou etnickou skupinou boli zmiešaní (62.80%), za ňou nasledovali čierni (30.57%) a nakoniec bieli (5.37%) jedinci. Malé percento respondentov sa označilo, že patria k indickej skupine (0.41%) a k inej etnickej skupine (0.82%), okrem vymenovaných. Výber výskumného súboru na Slovensku a v Južnej Afrike bol teda podmienený možnosťou a ochotou škôl realizovať výskum na základe súhlasu riaditeľov jednotlivých škôl s informovanosťou rodičov a žiakov o realizácii výskumu.

8.3 VÝSKUMNÉ METÓDY

S ohľadom k cieľom, stanoveným hypotézam práce a vývinovému obdobiu participantov, sme zvolili najvhodnejšiu batériu dotazníkov, ktorými sledujeme oblasti nášho záujmu. Pozostávala z performačných a sebaopisovacích dotazníkov: Situačná skúška emocionálneho porozumenia (Situational Test of Emotional Understanding -STEU), Na emócie zacielená úloha (Emotion Focusing Task-EFT), Profil emocionálnej regulácie (The Emotion Regulation Profile-Revised), Dotazník kognitívno emocionálnej regulácie - krátka forma (Cognitive Emotion Regulation Questionnaire-CERQ-short), Situačno copingový dotazník podľa modifikovanej verzie Copingového dotazníka od Carvera (Brief Cope Questionnaire), Škála sebaodhadu (Rosenberg Self-Esteem Scale), Škála agresivity (The Aggression Scale), Škály rodinného prostredia (Communities That Care Youth Survey), vybrané škály z dotazníka SAHA (Social and Health Assessment, Ruchkin, Schwab-Stone

&Vermeiren, 2004), na použitie ktorého bolo získané povolenie od jedného z členov výskumného tímu SAHA prof. Vermeirena.

Situačná skúška emocionálneho porozumenia, v pôvodnej verzii obsahuje 42 situácií (MacCann & Roberts, 2008) z pracovnej, osobnej a partnerskej sféry, z ktorých sme 26 vybrali a upravili tak, aby vyhovovali našej vekovej kategórii. Test nám slúžil k zisťovaniu úrovne porozumenia emócií (vlastných a emócií druhých). Sleduje sa, nakoľko deti rozumejú základným emóciám a emocionálnym situáciám a ako sú schopní vnímať, spracovať a vyhodnotiť emocionálne ladenú informáciu. STEU vychádza z Rosemanovej teórie hodnotenia emócií, podľa ktorej to, ako jedinec hodnotí prežívané situácie, podmieni jeho voľbu emocionálnej odpovede. Z piatich možností, ktoré zahŕňajú rôzne modalities emócií volia skúmané osoby tú, ktorú považujú za najprimeranejšiu v danej situácii. So zreteľom k Rosemanovej teórii test obsahuje len jeden správny variant, ostatné sú nesprávne. Výsledkom je celkové skóre emocionálnej inteligencie ako schopnosti dané súčtom správnych odpovedí. Toto hrubé skóre ďalej demonštrujeme v štatistických analýzach, nakoľko štandardné skóre test neposkytuje. Autori uvádzajú vnútornú konzistenciu testu $\alpha=.71$. V našom súbore 86 participantov s upravenými položkami sa však preukázala nízka konzistencia .32. Test retest hodnota ($r=.40$ na vzorke $N=67$) vykazuje prijateľnú reliabilitu metodiky.

Na emócie zacielená úloha (The Emotion Focusing Task –EFT, Drummond, Dritschel, Astell, O'Carroll, & Dalgleish, 2006) bola použitá na posúdenie samovoľného vnímania emócií vizuálnym podnetom. Metodika prezentuje 11 fotografických obrázkov z každodenného života, pričom participant sú vyzvaní stručne popísať, čo vidia na obrázku. Použitie akéhokoľvek emočného deskriptora v respondentových odpovediach sa hodnotí priradením 1 bodu a súčet položiek tvorí potom celkové skóre škály dotazníka. Inštrument preukazuje prijateľné psychometrické vlastnosti s hodnotou Cronbach alfa .66, a koeficientom zhody medzi viacerými posudzovateľmi (0.56), zisťovaným zo súboru 86 participantov.

Profil emocionálnej regulácie (The Emotion Regulation Profile-Revised ERP-R, Nélis, Quoidbach, Hansenne & Mikolajczak, 2011) založený na posudzovaní popisu rôznych situácií meria schopnosť, typickú pre daného jedinca, regulovať negatívne a pozitívne emócie. Pozostáva zo 16 scenárov s rozličnými emočne ladenými situáciami. Každý scenár teda predstavuje špecifickú emóciu (napr: hnev, smútok, strach, žiarlivosť, hanbu, vinu, radosť, opovrhnutie, strach, vďačnosť a hrdosť), ku ktorej je priradených 8 odpovedí (stratégií): 4 sú považované za adaptívne a 4 za neadaptívne. Respondenti majú vybrať odpoveď/e, ktoré najlepšie vystihujú ich typické reakcie v danej situácii. Situácie a odpovede z pôvodnej verzie sme čiastočne obsahovo upravili tak, aby viac vyhovovali

nášmu cieľovému vývinovému obdobiu, no ponechali sme typ emócií v scenároch, tak ako boli autormi vytvorené, ako aj adaptívnosť a neadaptívnosť odpovedí (z nefunkčných stratégií sme vylúčili voľbu alkoholu a drog, vzhľadom na vekovú kategóriu dotazovaných jedincov). Daný nástroj poskytuje globálne skóre a skóre dvoch stratégií - regulácie negatívnych a pozitívnych emócií. Spôľahlivosť celkového skóre ERP-R uvádzajú autori .84 a pre faktor regulácie negatívnych emócií .83 a pozitívnych .79. Reliabilita celkového skóre v slovenskom súbore N 86 s hodnotou .82 a regulovania pozitívnych emócií .78 dosiahla uspokojivé hodnoty. Faktor regulácie negatívnych emócií .22 preukázal menej priaznivé ukazovatele konzistentnosti. Napriek tomu, sme ho v našej batérii testov ponechali, ako indikátor regulácie emócií, predovšetkým preto, že oproti ostatným metodikám, sledujúcim reguláciu emócií, má ERP-R výhodu, nakoľko neposkytuje iba všeobecný prehľad o úrovni jedincovej schopnosti regulácie emócie, ale dodáva informácie o tom, ako osoba reguluje svoje emócie (okrem negatívnych aj pozitívne) a aké regulačné stratégie k tomu používa. Špecifickosť situácii, ktoré sú typicky zastúpené v testoch sledujúcich reguláciu emócií, taktiež umožňuje jedincom presnejšie vyjadriť a manifestovať ich reguláciu v konkrétnom kontexte, a nielen odpovedať na všeobecné položky o tom, či sú schopní regulovať svoje emócie. Ďalším pozitívom ERP-R, oproti existujúcim situačne založeným nástrojom merania regulácií emócií (Freudenthaler & Neubauer's Emotion Management Abilities test, 2007; Mayer Salovey & Caruso's Emotional Intelligence Test, 2002), je stanovenie funkčnosti - nefunkčnosti regulačných stratégií nie podľa konsenzu (ako je to v ostatných uvedených metodikách), ale na základe empirických faktov dostupných z literatúry. To znamená, funkčné stratégie sú určené za adaptívne z dôvodu ich opakovaných asociácií s poklesom fyziologickej aktivácie v experimentálnych štúdiách a / alebo z dôvodu korelácií s pozitívnymi indikátormi mentálneho / somatického zdravia v klinických štúdiách. Vychádzajúc z podobného princípu boli determinované aj nefunkčné stratégie.

Dotazník kognitívno emocionálnej regulácie - krátka forma (Cognitive Emotion Regulation Questionnaire- CERQ-short) je nástrojom sledovania špecifických kognitívno emocionálnych regulačných stratégií, ktoré jedinci používajú v náročnej, alebo stresujúcej situácii. V predkladanej práci CERQ (Garnerfski, Kraaij, 2006) slúžil ako doplnkový dotazník pre hlbší obraz o regulačných a copingových stratégiách, pričom vnútorná konzistenca celej škály je vyhovujúca (.77). Dotazník pozostáva z 18 položiek a 9 konceptuálne odlišných subškál (sebaobviňovanie, akceptácia situácie, neustále myslenie na negatívne emócie spájané s problémom, pozitívne zameranie sa na situáciu, zameranie sa na plánovanie, pozitívne prehodnotenie situácie, zameranie sa na realitu situácie, myslenie na najhoršie alternatívy, obviňovanie druhých). Každá zo subškál je tvorená 2 položkami referujúcimi o tom, čo si opýtaná osoba myslí (že má spraviť), alebo na čo myslí po zažití nepríjemnej

stresujúcej situácie. Napríklad: *Myslím na to, že sa musím zmieriť s tým, čo sa stalo; Myslím na príjemné veci, ktoré vôbec nesúvisia so situáciou, ktorá sa stala.* Typom a obsahom položiek je dotazník blízky iným copingovým nástrojom (napr. Cope od autora Carver, 1997), nakoľko niektoré jeho škály sa vyskytujú aj v Cope dotazníku, s ktorého stratégiami CERQ škály korelujú (sebaobviňovanie so sebaobviňovaním $r=.14$; pozitívne zameranie sa na situáciu s pozitívnym prehodnotením $r=.15$, s vierou $r=.17$, s aktívnym copingom $r=.15$; zameranie sa na plánovanie s vyhľadávaním inštrumentálnej podpory $r=.20$, s pozitívnym prehodnotením $r=.16$, s plánovaním $r=.23$; obviňovanie druhých s nezapájaním sa do riešenia $r=.19$). Položky sú posudzované na 5 bodovej Likertovej škále v rozmedzí od 1 (skoro nikdy) a 5 (skoro vždy) a skóre individuálnych subškál má hodnoty od 2 do 10, pričom čím vyššie skóre účastníkov v danej subškále dosahuje, tým je voľba kognitívnej stratégie špecifickejšia. Odvodiť sa dá aj celkové skóre ($\alpha=.77$ zo súboru N 86). U dospelých populácie vo väčšine prípadov autori uvádzajú prijateľné psychometrické vlastnosti vo všetkých škálach nad hodnotou .70. U adolescentných jedincov (N 86) sa Cronbachovo alpha pohybuje od .49, v subškále pozitívne prehodnotenie situácie, po .67, pre stratégiu zameranie sa na plánovanie.

Situáčno copingový dotazník, štrukturálne a kontextuálne modifikovaný z dotazníka Brief Cope (Carver, 1997), bol využitý k sledovaniu copingových preferencií v 6 rôznych situáciách, ktoré boli k originálnemu Brief Cope pridané. Situácie sa týkajú školských, rovesníckych a rodinných problémov. Tieto problémy predstavujú zvládnutie nejakej požiadavky a spájajú sa s negatívnymi emóciami. Ku každej situácii sú účastníci vyzvaní označiť preferenciu použitia copingovej stratégie, a to na 4 bodovej škále (1= určite nie, 4=určite áno), pričom na rovnakej škále účastníci hodnotia aj náročnosť jednotlivých 6 situácií. Dotazník pôvodne obsahuje 14 stratégií, no pre potreby danej práce a pre cieľovú skupinu účastníkov sme vylúčili stratégiu užívania alkoholu, alebo drog a ponechali tak 13 copingových (adaptívnych, neadaptívnych) stratégií. Hodnota Cronbachovho alfa 14 copingových škál, tvorených 2 položkami, vo vzorke amerických dospelých jedincov sa pohybuje od .50 (stratégia ventilovania pocitov) po .73 (stratégie plánovania a humoru). Z dôvodu redukcie počtu položiek sme ponechali 1 položku pre každú copingovú stratégiu v 6 situáciách a údaje o vnútornej konzistencii daných 13 stratégií dosahujú v súbore primerané ukazovatele reliability škál (N 397 spojený juhoafrický N 242 a slovenský súbor N 155). Najnižšia hodnota Cronbach alfa bola zaznamenaná v stratégii vyhľadávania emocionálnej podpory .57 a naopak, najkonzistentnejšie sa ukázala škála viery .95.

Škála sebavedomia (Self Esteem Scale, Rosenberg, 1965) je 10 položková škála likertovského typu na meranie sebavedomia a vlastnej hodnoty, ktorá nám slúžila k získaniu podrobnejšieho obrazu o

internalizovanom správaní. Participant odpovedá voľbou jednej zo 4 odpovedí, ktoré sú v rozmedzí 1 (úplný nesúhlas) až 4 (úplný súhlas) napr.: „*Myslím, že mám niekoľko dobrých hodnôt a vlastností*“. Škála poskytuje celkové skóre, pričom čím je vyššia hodnota daného skóre, tým lepšie participant ohodnotil svoje sebavedomie. Autor uvádza psychometrické ukazovatele minimálnej hodnoty Cronbachovho alfa .77 a jeho maximálnej hodnoty .90. V súbore slovenských účastníkov (N 86) sa preukázala nižšia, ale stále akceptovateľná, hodnota Cronbachovho alfa .58.

Škála agresivity (Orpinas & Frankowski, 2011) s 11 položkami bola aplikovaná pri sledovaní správania, ktoré môže viesť k psychologickým a fyzickým zraneniam iných jedincov. Napriek tomu, že inštrukcia nešpecifikuje prostredie (kontext), správanie sa môže objaviť tak v škole, ako aj mimo nej, väčšina otázok sa vzťahuje k agresívnemu správaniu voči spolužiakom. Škála nesleduje iné formy agresie ako napríklad rodinné násilie, agresiu voči učiteľom, alebo ničenie majetku. Otázky sa limitujú na zjavné agresívne správanie a nezahŕňajú príbuzné prejavy agresie, teda správanie, ktoré poškodzuje ostatných prostredníctvom vrstovníckych vzťahov (napríklad vyradenie niekoho z kolektívu). Škála poskytuje informácie súvisiace s verbálnou agresiou (posmievanie sa, povzbudzovanie ostatných k bitiu, vyhrážanie sa ublížením) a fyzickou agresiou (strkanie, udieranie, kopanie, vrážanie) spolu s informáciami o tom, ako rýchlo sa jedinec nahneval, a či ostal nahnevaný počas celého dňa. Ponuka odpovedí sa pohybuje od 0 do 6 až viac krát za posledných 7 dní (pre náš účel bolo časové kritérium 7 dní nahradené mesiacom). Z týchto komponentov bola vytvorená samostatná celková škála, ktorej skóre nadobúda hodnoty 0 až 66 bodov. Jej vnútorná konzistencia .83, nameraná v slovenskom súbore (N 86), je vyhovujúca.

Škály rodinného prostredia, boli vybrané z dotazníka pre mládež o komunitách v pôvodnom znení Communities That Care Youth Survey (Arthur, Hawkins, Pollard, Catalano & Baglioni, 2002). Dotazník je zostavený k identifikovaniu rizikových a protektívnych faktorov (komunita, rodina, škola, individuálne charakteristiky) predpovedajúcich problémové správanie (užívanie návykových látok, delikvencia), pričom vychádza z rozsiahlej základne výskumu venovanému prevencii problematického správania, ktorý informuje o dobrých validizačných údajoch celkového dotazníka naprieč rôznymi vekovými obdobiami, pohlavím a etnikami (Glaser, Van Horn, Arthur, Hawkins, & Catalano, 2005). K získaniu podrobnejšieho náhľadu o vplyve rodičov a ich názorov a ich vzťahu s deťmi sme zaradili škálu vzťahu medzi rodičmi a deťmi predstavujúcu protektívny faktor rodinného prostredia, ktorú tvorí 6 položiek pýtajúcich sa na blízky citový vzťah s matkou a otcom a na to, či jedinec rád trávi čas s matkou a otcom. Odpoveď respondentov je zaznamenaná na stupnici: "úplná pravda" až "vôbec nie je pravda". Okrem toho sme predložili (rizikový) faktor rodinného prostredia v

podobe 6 položkovej škály mienky detí o názoroch ich rodičov, v ktorej zisťujeme, aký majú podľa detí názor ich rodičia na to, keby sa ich deti podieľali na rôznych antisociálnych činnostiach (napr. konzumácia návykových látok, krádež, poškodenie verejného majetku, bitie sa). Respondenti odpovedajú označením jednej zo 4 odpovedí ("vôbec by to nebolo zlé" až "veľmi zlé"). Obidve škály preukázali primeranú konzistenciu (N 86), prvá škála dosiahla Cronbach alfa .83 a druhá, .82.

Vybrané škály z dotazníka Social and Health Assessment SAHA, ktorý bol vyvinutý Weissbergom (1991) a neskôr modifikovaný výskumníčkou Schwab-Stone (1999), sme použili k meraniu rizikového správania, skúseností účastníkov s užívaním návykových látok, viktimizácie komunitného násillia, formovania kamarátstiev s delikventnými rovesníkmi, postojov k antisociálnemu správaniu, ako aj k zisťovaniu očakávaní úspechov do budúcnosti. Medzinárodný projekt SAHA je súčasťou širšieho programu Centra pre detské štúdie Yale University, ktorý sa zaoberá medzikultúrnymi aspektmi duševného zdravia a vývinovej psychopatológie u detí a adolescentov (Program on International Child & Adolescent Mental Health - PICAMH). Okrem samotného rizikového správania (antisociálne správanie, užívanie návykových látok), dotazník posudzuje široké spektrum psychologických faktorov, ktoré môžu s rizikovým správaním súvisieť (napríklad faktory rodinného prostredia, školské prostredie, vystavenie komunitnému násilliu, šikanovanie). Ďalej poskytuje aj charakteristiky rodiny (štruktúra rodiny, vzťahy rodičov) a akademického prospechu, ktoré vzhľadom k uvedeným cieľom využívame. Pre náš výskumný zámer sme vybrali nasledovné škály (ktorých konzistenciu uvádzame zo súboru N 397 pričom podobné, v niektorých škálach nižšie hodnoty Cronbach alfa, sa manifestujú aj v súbore N 86): škála pozitívny vzťah ku škole (.84), škála motivácie k štúdiu (.73), styk s delikventnými vrstovníkmi (.81), obeť komunitného násillia (.78), prosociálne názory (.90), škála rodičovstva (inkonzistencia výchovy .64; rodičovský záujem .64; rodičovský dohľad .75; rodičovská vrelosť .79), užívanie alkoholu (.87), fajčenie (.63), antisociálne správanie .87 (problémové správanie .72, menej závažná delikvencia .92, závažná delikvencia .64, právne dôsledky .51), postoje k legitimizovaniu násillia (.85) škála pokušenia (.93), škála životných šancí (.85), škály internalizovaných foriem problémového správania¹ (škála úzkosti .85, škála hyperaktivity .57, škála problémov s vrstovníkmi .66 a škála depresie .82). V závislosti od konkrétnej škály, účastníci odpovedajú na štvorstupňovej (škály školského prostredia, delikventní vrstovníci, prosociálne názory, škála vzťahov s rodičmi, postoje k násilliu, alkohol, cigarety, drogy) alebo päťstupňovej (viktimizácia, antisociálne správanie, škála pokušenia a životných šancí) škále.

¹Údaje o vnútornej konzistencii boli zisťované z daných škál na súbore N 86

8.4 DIZAJN A PRIEBEH VÝSKUMU I

Výskum prvej časti práce má neexperimentálny dizajn. Predkladaná časť výskumu I je kombináciou charakteru výskumu exploračného, keď si kladieme niekoľko výskumných otázok, výskumu konfirmačného, keďže stanovujeme a overujeme hypotézy a zároveň výskumu komparačného charakteru, keď porovnávame niekoľko premenných v dvoch kultúrne odlišných skupinách adolescentov .

Participantí boli vyberaní v rôznych, odlišných časových vlnách. V roku 2010 sme realizovali zber dát na Slovensku (155 participantov) a 2011 v Južnej Afrike (242 respondentov) k účelu skúmania kultúrnych rozdielov medzi premennými, a nakoniec v roku 2012 sme získali 86 žiakov u ktorých detailne sledujeme vzťahy medzi premennými.

V slovenskej vzorke (N 86 a N 155) sme metodiky predkladané pôvodne v anglickom origináli preložili z anglického do slovenského jazyka a nakoniec metódou spätného preloženia späť do anglického jazyka, aby sme tak zabezpečili ekvivalenciu inštrumentov v oboch jazykoch. Slovenské a anglické položky sa navzájom porovnali, či zodpovedajú a vyjadrujú rovnakú oblasť, pričom metodiky boli kompletne až po tom, keď všetky položky boli jasné a korektné v slovenskom jazyku. Juhoafrickí žiaci vyplnili všetky dotazníky v oficiálnom - anglickom jazyku, nakoľko podľa vyjadrení riaditeľov a učiteľov škôl, úroveň anglického jazyka zúčastnených bola pre porozumenie významu inštrukcií a položiek dotazníkov dostatočne adekvátne.

Výskum prebiehal po dohode s vedením školy počas vyučovania v triedach. Vzhľadom k obsiahlosti a k eliminovaniu stereotypných odpovedí respondentov, dotazníky boli predkladané postupne, počas 2 dní. Dĺžka testovania v rámci jedného dňa bola v rozmedzí najviac 2 vyučovacích hodín alebo 90 minút v Južnej Afrike (s prestávkou).

Administrovali sme vždy maximálne 3 metodiky, pričom v rôznych etapách testovanie išlo o odlišné poradie dotazníkov. Principiálny postup bol nasledovný: najskôr sme sa pýtali na úvodné demografické charakteristiky ako vek, pohlavie, počet súrodencov, rasa a potom nasledovali dotazníky CERQ, STEU, EFT. Pokračovali sme dotazníkmi ERP-R a Situačno copingovým dotazníkom. Vybrané škály z dotazníka SAHA (spolu so škálami sebavedomia, agresivity, rodinného prostredia), boli vzhľadom k ich časovej náročnosti administrované samostatne.

Bola zachovaná anonymita respondentov, žiaci teda neuvádzali na žiadny dotazník svoje meno, ale namiesto toho sme dotazníky očíslovali, pričom ich čísla žiaci napísali na papier. Tento papier žiaci vložili do prázdnej a čistej obálky s ich menom, ktorá im bola odovzdaná v nasledujúci deň testovania, a tak sme teda mohli prideliť rovnakému dieťaťu jeho dotazník. Učitelia, ani nikto z vedenia školy, nemal prístup k odpovediam žiakov.

8.5 ŠTATISTICKÉ POSTUPY A METÓDY ANALÝZY DÁT I

Dáta z dotazníkov boli aplikované do programu IBM SPSS 20.0 a boli prevedené automatické výpočty skôr jednotlivých subtestov emocionálnej inteligencie (STEU, EFT, ERP-R), copingu (CERQ, Situačno copingový dotazník), škál sebavedomia, agresivity, rodinného prostredia a vybraných škály z dotazníka SAHA, ako aj výpočet skôr faktorov regulácie mócií ERP-R, stratégií zvládania z dotazníkov CERQ a Situačno copingového dotazníka.

Pred samostatnou analýzou dát boli položky škály sebavedomia a niektoré škály z dotazníka SAHA s opačnou polaritou (pozitívny vzťah ku škole, akademická motivácia, škály hyperaktivity, problémov s vrstovníkmi a depresie) reverzne prekódované.

Pri overovaní psychometrických charakteristík vo všetkých zmienených metodikách bol použitý program SPSS 20 (sledovali sme potvrdenie reliability Cronbachovou alfou a exploračnú položkovú analýzu).

Exploračná analýza, set Spearmanových korelácií (v programe SPSS 20.0 a STATISTICA 10.0) a následne regresná analýza a quasipoissonov model (v programe R), z dôvodu nie normálneho rozloženia dát a príslušného charakteru premenných, boli realizované k zisťovaniu vzťahov a asociácii medzi sledovanými oblasťami predmetu výskumu I.

V rámci cieľa porovnávania kultúrnych rozdielov v dvoch odlišných súboroch sme sa najskôr snažili, tak ako je to uvedné v literatúre kroskultúrnych štúdií (De Vijver & Leung, 1997), determinovať ekvilienciu škál Situačno copingového dotazníka a vybraných škál z dotazníka SAHA vykonaním analýzy ekvivalencie (vzájomnej korelácie medzi položkami, faktorovou analýzou metódou analýzy hlavných komponentov a faktorovou analýzou druhého rádu –Second order factor analyses) zvlášť v slovenskom a v juhoafrickom súbore. K identifikovaniu kultúrnych rozdielov medzi úrovňou EI, copingu, škál antisociálneho správania v súboroch JAR a SK boli vykonané nezávislé neparametrické t testy (Mann Whitney U test), nakoľko niektoré z použitých škál neboli normálne rozložené, pričom predpoklad normálnej distribúcie premenných bol overovaný testom Shapiro - Wilk.

8.6 VÝSLEDKY A INTERPRETÁCIA VÝSKUMNEJ ČASTI I

V tejto časti práce prezentujeme výsledky získané vymenovanými štatistickými analýzami. Vo výsledkoch uvádzame údaje získané v súlade s cieľmi a vo vzťahu k hypotézam práce.

8.6.1. Analýza vzťahov medzi skúmanými premennými

V súlade s výskumnými otázkami, ktorých zodpovedanie bolo cieľom štúdie, je podkapitola členená na základe oblastí, ktorým sa jednotlivé ciele venujú. Z dôvodu nie normálnej distribúcie

väčšiny škál použitých metodík (PRÍLOHA D), sme k sledovaniu analýz asociácií zvolili neparametrické metódy (Spearmanove korelácie) a príslušné regresné modely.

8.6.1.1 Vzťah EI ako schopnosti s problémovým správaním (externalizované a internalizované formy) a s postojmi k nemu

V sledovanom súbore dospievajúcich (N 86) sme predpokladali pozitívny vplyv (vyššej úrovne) porozumenia, identifikácie a regulovania emócií na participáciu respondentov v rôznych externalizovaných formách problémového správania a postojov k nemu. Konkrétne (podľa hypotézy č. 3), sme očakávali významné záporné korelácie metodík EI (STEU, EFT, ERP-R) s antisociálnym a agresívnym správaním a s užívaním návykových látok (alkohol a cigarety). No nakoľko žiadna z uvedených korelácií (v tabuľke 1) nedosahuje štatistickú významnosť, daný vzťah vyššej úrovne EI s nižšou frekvenciou užívania návykových látok (alkohol a cigarety) a zapájania sa do antisociálnych a agresívnych činností sa *nepotvrdil*.

Tabuľka 1 Korelácie EI metodík s premennými antisociálneho správania a užívania návykových látok

	Problémové správanie	Menej závažná delikvencia	Závažná delikvencia	Právne dôsledky	Antisociálne správanie	Alkohol	Cigarety	Agresívne správanie
STEU	-0.05	-0.02	0.02	0.13	0.02	-0.10	-0.15	0.07
EFT	0.15	-0.03	0.16	0.06	0.20	-0.11	-0.11	0.01
ERP-R_total	-0.04	-0.11	-0.02	-0.15	-0.13	-0.12	-0.10	-0.12
ERP_R_regulácia negatívnych emócií	0.00	-0.04	-0.07	-0.08	-0.10	-0.11	-0.06	-0.15
ERP_R_regulácia pozitívnych emócií	-0.04	-0.13	0.01	-0.18	-0.12	-0.08	-0.05	-0.04

Škály sú signifikantné na hladine $p < .05^*$, $p < .01^{**}$

Vzhľadom k výsledkom uvedeným v tabuľke 2 môžeme konštatovať *čiastočné potvrdenie* hypotézy č.4 o asociácii vyššej úrovne indikátorov EI (STEU, EFT, ERP) s menej častými prejavmi internalizovaných foriem problémového správania (úzkosť, depresívne symptómy, hyperaktivita, sebavedomie a problémy s vrstovníkmi). Signifikantné záporné korelácie zobrazené v tabuľke 3 (medzi celkovým skóre dotazníka regulácie emócií a jeho zložiek- regulácie negatívnych a pozitívnych emócií so škálami hyperaktivity, depresívnych symptómov a problémov s rovesníkmi) indikujú, že práve jedinci s lepšou úrovňou schoposti regulácie svojich emócií (negatívnych aj pozitívnych) sa menej často vyznačujú a prejavujú problémovým správaním v internalizovanej podobe. Ďalšie významné vzťahy sa preukázali medzi celkovým skóre regulácie emócií (a zložky regulácie pozitívnych emócií) a škálou sebavedomia, ktorý naznačuje kladnú asociáciu adekvátnej regulácie emócií s prežívaním vyššieho pocitu sebavedomia. Podobné zistenie sa však nemanifestovalo v prípade porozumenia a identifikácie emócií, ktoré významne nekorelovali so žiadnymi škálami internalizovaných foriem problémového správania. No napriek tomu, kladný vzťah porozumenia emócií (STEU) a regulovania negatívnych emócií (ERP_R_regulácia negatívnych emócií) so škálou

sebavedomia, blížiaci sa k hranici významnosti, naznačuje existenciu asociácie vyššej úrovne EI s lepším sebavedomím jedincov, teda ich vnútornou spokojnosťou so sebou samým.

Tabuľka 2 Korelácie EI metódik a škál internalizovaných foriem problémového správania

	Hyperaktivita	Problémy s rovesníkmi	Depresívne symptómy	Úzkosť	Sebavedomie
STEU	0.02	-0.1	-0.1	-0.09	0.19
EFT	-0.16	-0.07	-0.12	0.04	0.04
ERP-R_total	-0.38**	-0.27*	-0.30**	-0.14	0.26*
ERP_R_regulácia negatívnych emócií	-0.43**	-0.19	-0.31**	-0.2	0.19
ERP_R_regulácia pozitívnych emócií	-0.23*	-0.19	-0.21	-0.07	0.26*

Škály sú signifikantné na hladine $p < .05^*$, $p < .01^{**}$

Vo vzťahu k hypotéze č. 5 sa v očakávanom smere ukázalo niekoľko signifikantných korelácií (tabuľka 3). Záporný vzťah STEU a škály pokušenia naznačuje, že čím vyššie porozumenie emócií participanti majú, tým menej náročné je pre nich odmietnuť drogu od kamaráta, pokiaľ ju nechcú. Korelácia celkového skóre aj skóre regulácie negatívnych a pozitívnych emócií so škálou prosociálnych názorov, ktorá obsahovala otázky týkajúce sa vyjadrenia postojov participantov k akceptácii rôznych foriem antisociálneho správania, môže naznačovať, že čím lepšie dokážu dospievajúci regulovať svoje emócie, tým výraznejšie zastávajú odmietavé postoje k antisociálnemu správaniu. Ďalej, záporná korelácia regulácie emócií - celkového skóre a regulácia negatívnych emócií so škálou pokušenia naznačuje, že čím lepšie vedia pubescenti regulovať svoje emócie (najmä negatívne), tým menej náročné je pre nich odmietnuť drogu od kamaráta, pokiaľ by ju nechceli. Vzťah regulácie emócií (celkové skóre a skóre negatívnych a pozitívnych emócií) s pozitívnymi očakávaniami o dosahovaní úspechov v budúcnosti môže vysvetľovať, že čím lepšou úrovňou regulácie svojich emócií participanti disponujú, tým viac pozitívnych udalostí môžu dospievajúci vo svojom živote očakávať. Na základe týchto zistení môžeme poukázať na prítomnosť vzťahu schopnosti regulácie emócií s názormi dospievajúcich proti participácii na antisociálnom správaní, s očakávaniami dosahovania úspechov v budúcnosti, a vzťahu schopnosti regulácie a porozumenia emócií s odmietnutím drog a *potvrdiť* tak hypotézu č.5.

Tabuľka 3 Korelácie EI s postojmi k antisociálnemu správaniu a s očakávaniami do budúcnosti

	Prosociálne názory	Škála pokušenia	Očakávania v budúcnosti
STEU	-0.05	-0.28*	0.1
ERP-R_total	0.27*	-0.34**	0.38**
ERP_R_regulácia negatívnych emócií	0.26*	-0.41**	0.39**
ERP_R_regulácia pozitívnych emócií	0.23*	-0.19	0.26**

Škály sú signifikantné na hladine $p < .05^*$, $p < .01^{**}$

8.6.1.2 Vzťah EI ako schopnosti (porozumenia a regulovania emócií) so školským prospechom a vzťahom ku škole

Predpoklad hypotézy č. 6, asociácie EI schopností (porozumenia a regulovania emócií) so školským prospechom a postojmi ku škole, *sa čiastočne potvrdil* ako vyplýva z korelácií v tabuľke 4. Vzťah medzi vyššou úrovňou schopností EI a školským prospechom sa signifikantne záporne preukazal v prípade STEU, ERP-R_total a regulácie pozitívnych emócií s lepšími známami (vyššie skóre STEU koreluje s nižším skóre priemerných známok, pričom nižšie skóre známok predstavuje dosahovanie lepších známok). Podobne, celkové vyššie skóre regulácie emócií a regulácie pozitívnych emócií je asociované s lepšími priemernými známami, ako aj s lepším priemerom známok na vysvedčení. Toto zistenie môže indikovať nasledovný vzťah - čím primeranejšie dokážu dospievajúci regulovať svoje emócie, tým lepšie známky dosahujú. Taktiež kladný vzťah škál vyjadrujúcich postoje ku škole - pozitívny vzťah ku škole a škála akademickej motivácie s celkovým skóre regulácie emócií a jeho zložkami regulácie negatívnych a pozitívnych emócií naznačuje, že čím je regulácia svojich emócií (negatívnych a pozitívnych) adekvátnejšia, tým lepší - pozitívnejší postoj ku škole a motiváciu dosahovať dobré školské výsledky žiaci nadobúdajú. Práve existenciu vzťahu postoja ku škole s reguláciou emócií podporuje aj model lineárnej regresnej analýzy (s metódou enter). V ňom predstavovali nezávislé komponenty - reguláciu negatívnych a pozitívnych emócií vzhľadom k závislej premennej pozitívny vzťah ku škole. Tento model (tabuľka 5) vyhovuje našim dátam a spĺňa kritériá lineárnej regresie, nakoľko z p-p grafu, histogramu a scatterplotu je vidieť normalitu rozloženia reziduí (PRÍLOHA E), Durbin Watsonov koeficient informuje o nezávislosti reziduí a hodnoty VIF a tolerancie nesignalizujú žiadnu multikolinearitu. Vysvetľuje 20.2% variability s celkovou signifikanciou ($F=11.635$, $p<.001$), pričom iba jeden regresor - regulácia negatívnych emócií významne ovplyvňuje pozitívny vzťah ku škole v kladnom smere. To znamená, že čím viac sú dospievajúci schopní zvládať svoje negatívne emócie, tým pozitívnejší postoj ku škole si vytvárajú.

Tabuľka 4 Korelácie EI s postojmi ku škole a školským prospechom

	Priemerné známky	Známky na vysvedčení	Pozitívny vzťah ku škole	Akademická motivácia
STEU	-0.22*	-0.16	0.09	0.09
ERP-R_total	-0.26*	-0.27*	0.44**	0.38**
ERP_R_regulácia negatívnych emócií	-0.12	-0.19	0.44**	0.38**
ERP_R_regulácia pozitívnych emócií	-0.24*	-0.23*	0.28*	0.30**

Škály sú signifikantné na hladine $p < .05^*$, $p < .01^{**}$

Tabuľka 5 Regresný model predikujúci pozitívny vzťah ku škole

	B	SE	β	t	p	Tolerancia	VIF
ERP_R_regulácia negatívnych emócií	0.092	0.022	0.433	4.283	.000	0.931	1.074
ERP_R_regulácia pozitívnych emócií	0.015	0.015	0.103	1.015	0.313	0.931	1.074
F = 11.635; p = .000	R² = .202	Durbin-Watson = 2.112					

8.6.1.3 Vzťah EI ako schopnosti s copingovými stratégiami

Z predpokladaných hypotéz o asociácii EI schopností (porozumenia, indentifikácie a regulovania emócií) s copingovými stratégiami *sa čiastočne potvrdila* iba hypotéza č. 2, pričom hypotézu č.1 sme na základe nevýznamných korelácií EI premenných s adaptívnymi copingovými stratégiami *zamietli*. Tabuľka 6 zobrazuje iba koreláciu dvoch neadaptívnych copingových stratégií s metodikami regulácie emócií. Zo všetkých nástrojov merajúcich EI negatívne koreluje s neadaptívnymi copingovými stratégiami (sebaobviňovanie) iba regulácia emócií (celkové skóre a jeho zložka regulácia pozitívnych emócií). So stratégiou myslenia na najhoršie alternatívy záporne asociujú všetky škály dotazníka ERP-R. Demonštrované korelácie naznačujú vzťah lepšej-adekvátnejšej regulácie emócií so zriedkavejším používaním copingových stratégií, ktoré môžu byť v rámci zvládania záťažových situácií považované za menej adaptívne.

Tabuľka 6 Korelácie EI s copingovými škálami

	Seba obviňovanie	Myslenie na najhoršie alternatívy
STEU	0.03	-0.05
EFT	0.04	0
ERP-R_total	-0.24*	-0.28*
ERP_R_regulácia negatívnych emócií	-0.03	-0.23*
ERP_R_regulácia pozitívnych emócií	-0.31**	-0.23*

Škály sú signifikantné na hladine $p < .05^*$, $p < .01^{**}$

8.6.1.4 Vzťah EI ako schopnosti so sociodemografickými premennými (štruktúra rodiny, vzťahy rodičov), štýlom výchovy rodičov a s ich vzťahom s deťmi

Z očakávaných (podľa hypotézy 7) vzťahov sociodemografických ukazovateľov (žitia v úplnej rodine s rodičmi v manželskom zväzku) , vysokej miery prejavovania lásky zo strany rodičov k deťom a blízkosti citového vzťahu medzi rodičmi a deťmi s vyššou mierou porozumenia, identifikácie a regulácie emócií *sa potvrdili iba niektoré asociácie* (tabuľka 7). Konkrétne, záporný vzťah štruktúry rodiny s celkovým skóre regulovania emócií a regulovaním pozitívnych emócií naznačuje, že, ak

dospievajúci žijú v neúplnej rodine, ich regulácia emócií (najmä pozitívnych) je horšia. Kladný vzťah medzi rodičmi a dieťaťom, s STEU testom a so všetkými škálami ERP-R dotazníka, vysvetľuje, že, ak pubescent hodnotí vzťah s oboma rodičmi ako blízky, tak jeho úroveň porozumenia a regulácii emócií, je vyššia. Záporná korelácia škály nekonzistentnej výchovy s reguláciou pozitívnych emócií môže znamenať, že ak sú rodičia nekonzistentní vo výchove svojich detí, dospievajúci potom horšie regulujú svoje (pozitívne) emócie. Na druhej strane, čím viac sa rodičia zapájajú do života detí, tým lepšiu úroveň regulácie emócií (najmä negatívnych) jedinca nadobúdajú. Navyše, ak dospievajúci cítia dostatočnú vrelosť zo strany rodičov, potom porozumenie, identifikovanie aj regulácia emócií dospievajúcich má lepšiu (vyššiu) úroveň. Premenná vzťah rodičov nekoreluje so žiadnymi metodikami merania EI schopností.

Tabuľka 7 Korelácie EI so sociodemografickými ukazovateľmi, výchovnými štýlmi a vzťahom medzi rodičmi a deťmi

	STEU	EFT	ERP-R_total	ERP_R_regulácia negatívnych emócií	ERP_R_regulácia pozitívnych emócií
Štruktúra rodiny	0.07	-0.11	-0.30**	-0.15	-0.27*
Vzťah rodičov	-0.09	0.2	0.13	0.07	0.12
Vzťah medzi rodičmi a deťmi	0.33**	0.06	0.35**	0.33**	0.29*
Nekonzistentný výchovný štýl	0.05	-0.09	-0.21	-0.06	-0.23*
Rodičovský záujem	0.22	0.15	0.39**	0.35**	0.37**
Rodičovský dohľad	0.22	0.19	0.23*	0.34**	0.13
Rodičovská vrelosť	0.35**	0.23*	0.33**	0.26*	0.30**

Škály sú signifikantné na hladine $p < .05^*$, $p < .01^{**}$

Otázku, do akej miery sociodemografické charakteristiky rodiny (štruktúra rodiny, vzťahy rodičov), výchovný štýl a vzťah medzi rodičmi a deťmi ovplyvňujú úroveň schopností EI, sme sledovali navyše aj lineárnou regresnou analýzou (metódou enter). Ako prediktívne premenné sme zvolili vzťah medzi rodičmi a deťmi a výchovný štýl. Závislou premennou bola vždy jedna z premenných EI (STEU, ERP-R). K splneniu podmienok lineárnej regresie sme premenné, ktoré neboli normálne distribuované, logaritovali (jednalo sa o nezávislé intervalové premenné). Okrem toho, sme vhodnosť modelov testovali na naše dáta, posúdením normality rozloženia reziduí (histogramy a P-P grafy- PRÍLOHA E), diagnostikou multikolinearity (hodnoty Tolerancie a VIF, korelačná matica nezávislých premenných) a posúdením nezávislosti reziduí (Durbin-Watsonov koeficient). Na základe výsledkov posúdenia vhodnosti dát sa domnievame, že naše dáta sú pre lineárnu regresiu vhodné, pričom sa manifestovali 2 vyhovujúce regresné modely. Ostatné modely dosahovali iba veľmi nízke percento vysvetlenej variability. Regresný model pre reguláciu emócií vysvetľoval 20.7% variability s

celkovou signifikanciou $p < .001$ a ako prediktory, ktoré významne ovplyvňujú reguláciu emócií, sa preukázali rodičovský záujem a nekonzistentný výchovný štýl (tabuľka 8).

Tabuľka 8 Regresný model predikujúci celkovú reguláciu emócií

	B	SE	β	t	p	Tolerancia	VIF
Vzťah medzi rodičmi a deťmi	3.243	2.232	.171	1.453	.151	.842	1.187
Rodičovský záujem	8.151	2.693	.357	3.026	.004	.838	1.194
Nekonzistentný výchovný štýl	-3.039	1.344	-.257	-2.262	.027	.904	1.106
F = 6.929; p = .000	R² = .207	Durbin-Watson = 2.646					

Reguláciu pozitívnych emócií predikovali rovnaké regresory (rodičovský záujem a nekonzistentný výchovný štýl) ako v regresnom modeli v tabuľke 9 s odlišnými koeficientmi. Podiel vysvetlenej variability bol 16.6%.

Tabuľka 9 Regresný model predikujúci reguláciu pozitívnych emócií

	B	SE	β	t	p	Tolerancia	VIF
Vzťah medzi rodičmi a deťmi	.767	1.744	.053	.440	.661	.842	1.187
Rodičovský záujem	6.399	2.104	.368	3.041	.003	.838	1.194
Nekonzistentný výchovný štýl	-2.655	1.049	-.295	-2.530	.014	.904	1.106
F = 5.495; p = .002	R² = .166	Durbin-Watson = 2.344					

V oboch modeloch (tabuľka 8, 9), významné nezávislé premenné vzhľadom k závislej vysvetľujú, že na menej adekvátnu reguláciu vlastných emócií má vplyv pôsobenie (prežívanie) nekonzistentného výchovného štýlu rodičov a naopak, primeranejšiu schopnosť regulácie emócií ovplyvňuje vysoká miera rodičovského záujmu o život dospelých.

Model s prediktormi rodičovská vrelosť a vzťah medzi deťmi a rodičmi vzhľadom k premennej porozumenie emócií (tabuľka 10) vysvetlil 16.8 % variability s jediným signifikantným regresorom –rodičovská vrelosť. Vnímanie dostatočného prežívania vrelosti a lásky zo strany rodičov pozitívne ovplyvňuje úroveň porozumenie emócií dospelých.

Tabuľka 10 Regresný model predikujúci porozumenie emócií

	B	SE	β	t	p	Tolerancia	VIF
Vzťah medzi rodičmi a deťmi	1.065	.695	.168	1.532	.130	.900	1.111
Rodičovská vrelosť	2.413	.749	.353	3.223	.002	.886	1.129
F = 8.791; p = .000	R² = .168	Durbin-Watson = 1.947					

Na základe daných výsledkov môžeme konštatovať iba *častočné potvrdenie* hypotézy č. 7.

8.6.5 Vzťah problémového správania (externalizované formy) a postojov k nemu so sociodemografickými premennými (vrátane citového vzťahu medzi rodičmi a deťmi, výchovným štýlom a mienkou detí o názoroch rodičov na antisociálne správanie)

Signifikantné korelácie (v tabuľke 11) iba *častočne potvrdzujú* hypotézu č.8, v ktorej sa predpokladá vzťah negatívnych sociodemografických charakteristík (neúplnej rodiny s rozvedenými rodičmi), nekonzistentného výchovného štýlu a mienky detí o názoroch rodičov k tolerovaniu antisociálneho správania (detí) s vyššou mierou podieľania sa dospievajúcich na agresívnom správaní, s užívaním návykových látok a s afiliáciou s delikventnými vrstovníkmi, ako aj s menej odmietavým postojom k nevhodnému správaniu. Manifestované vzťahy (v tabuľka 11) vysvetľujú, že, ak je medzi deťmi a rodičmi blízky vzťah, dospievajúci sa podieľajú na závažnej delikvencii s nižšou frekvenciou. Okrem toho, ak si dospievajúci myslia, že rodičia považujú antisociálne aktivity svojich detí za veľmi zlé (dané aktivity netolerujú), tým zriedkavejšie sa adolescenti podieľajú na problémovom správaní, závažnej delikvencii, ako aj tým menej často konzumujú alkohol, fajčia cigarety, kamarátia sa s delikventnými vrstovníkmi. Ďalej si formujú lepšie, teda odmietavejšie, postoje k agresívnemu a antisociálnemu správaniu, ako aj je pre nich menej náročné odmietnuť drogu od kamaráta, pokiaľ ju nechcú. Významnou premennou sa taktiež ukázal výchovný štýl, nakoľko nekonzistentný štýl výchovy rodičov je asociovaný s častejším problémovým správaním dospievajúcich, so závažným antisociálnym správaním, so správaním, ktoré má právne dôsledky, ako aj s celkovým antisociálnym správaním. Ďalej súvisí s agresívnym správaním a menej odmietavými postojmi k antisociálnemu správaniu a s postojmi podporujúcimi agresívne správanie (násilie). Na druhej strane, častejšie zapájanie sa rodičov do života detí sa spája s jednoduchším odmietnutím drogy od kamaráta. Ak jedinci pociťujú dostatočnú rodičovskú vrelosť, potom aj ich postoje k antisociálnemu správaniu sú výrazne priaznivejšie, v tom zmysle, že oslabujú tolerovanie takého správania a je pre nich menej namáhavé odmietnuť drogu od kamaráta.

Tabuľka 11 Korelácie problémového správania (externalizované formy), postojov k nemu so sociodemografickými charakteristikami a výchovným štýlom

	Problémové správanie	Závažná delikvencia	Právne dôsledky	Antisociálne správanie	Alkohol	Cigarety	Agresívne správanie	Styk s delikventnými vrstovníkmi	Prosociálne názory	Postoje k násiliu	Škála pokušenia
Štruktúra rodiny	0.12	0.16	0.07	0.16	-0.10	0.03	0.17	-0.03	-0.18	0.21	0.00
Vzťah medzi deťmi a rodičmi	0.07	-0.23*	-0.03	-0.14	-0.1	-0.17	-0.14	-0.12	0.19	0.01	-0.13
Mienka detí o názoroch rodičov	-0.27*	-0.29*	-0.12	-0.29*	-0.26*	-0.22*	-0.16	-0.23*	0.42**	-0.33**	-0.24*
Nekonzistentný výchovný štýl	0.24*	0.23*	0.26*	0.29*	0.01	0.16	0.51**	0.10	-0.27*	0.39**	0.14
Rodičovský záujem	0.10	-0.17	-0.14	-0.16	-0.04	-0.03	0.17	0.16	0.18	0.06	-0.27*
Rodičovský dohľad	0.02	-0.10	-0.12	-0.15	-0.10	-0.07	0.12	0.06	0.15	0.02	-0.21
Rodičovská vrelosť	0.03	-0.07	-0.13	-0.15	-0.14	-0.15	-0.05	0.07	0.24*	0.03	-0.27*

Škály sú významné na hladine $p < .05^*$, $p < .01^{**}$

Preukázané vzťahy v tabuľke 11 sme zisťovali aj metódou GLM (Generalized Linear Model) UNIANOVA s quasipoissonovým rozdelením, nakoľko naša dáta, ktoré neboli normálne rozložené, najlepšie vyhovovali príslušnému typu regresného modelu. Použitie práve tohoto modelu bolo zvolené najmä z dôvodu, že disperzné parametre (priemer a rozptyl) nie sú fixované na konkrétnu hodnotu, tak ako je to pri poissonovej regresii (kedy aritmetický priemer aj disperzia sú rovnaké Value/df=1). Nezávislé intervalové premenné predstavovali vzťah medzi rodičmi a deťmi, mienku detí o názoroch rodičov a výchovný štýl. Závislé (intervalové) premenné boli škály antisociálneho správania a postojov k nemu. Quasipoissonova analýza demonštrovala 2 významné modely s percentuálnou mierou vysvetlenej variability², ktorú je možné akceptovať, ostatné modely nedosahovali významnosť, alebo vysvetľovali iba veľmi nízke % variability.

Závažné antisociálne správanie vysvetľoval model s percentom variability 15.24 (tabuľka 13), pričom z predikujúcich premenných vzťah medzi rodičmi a deťmi, mienka detí o názoroch rodičov a nekonzistentný výchovný štýl sa ukázal iba jeden regresor (vzťah medzi rodičmi a deťmi), ktorý významne ovplyvňuje závažné antisociálne správanie v zápornom smere. To znamená, že pokiaľ deti hodnotia svoj vzťah s rodičmi ako blízky, potom je u nich menšia pravdepodobnosť zapájania sa do antisociálnych aktivít závažného charakteru.

Tabuľka 12 Anova štatistiky k regresnému modelu predikujúcemu závažné antisociálne správanie

	Df	Deviance Residual	Df Residual	Deviance	F value	p value
NULL			85	152.55		
Vzťah medzi rodičmi a deťmi	1	16.601	84	135.94	9.3319	.003**
Mienka detí o názoroch rodičov	1	1.396	83	134.55	0.7849	.378
Nekonzistentný výchovný štýl	1	2.1771	82	132.37	1.2238	.271

dependent variable: Závažné antisociálne správanie $p < 0.001^{**}$

²Vzorec pre výpočet percenta vysvetlenej variability = null deviance – residual deviance / residual deviance * 100

Tabuľka 13 Regresné koeficienty k modelu predikujúcemu závažné antisociálne správanie

	Estimate	Standard Error	t value	p value
(Intercept)	.874	.577	1.514	.134
Vzťah medzi rodičmi a deťmi	-.114	.049	-2.317	.023*
Mienka detí o názoroch rodičov	-.041	.040	-1.011	.315
Nekonzistentný výchovný štýl	.048	.043	1.103	.273

p<0.01*

podiel vysvetlenej variability=15.24%

S vyšším percentom vysvetlenej variability 35.60 sa preukázal model s regresormi mienka detí o názoroch rodičov a nekonzistentný výchovný štýl, ktoré významne ovplyvňujú závislú premennú - postoje k antisociálnemu správaniu (tabuľky 14, 15). Daný model podporuje predpokladaný vzťah negatívneho pôsobenia nekonzistentnej výchovy na formovanie nevyhovujúcich názorov (teda názorov, ktoré neodmietajú rôzne formy antisociálneho správania). Okrem toho aj premenná - mienka detí o názoroch rodičov k podieľaniu sa detí na antisociálnom správaní sa javí ako vplyvný prediktor budovania odmietavých postojov k nežiadúcemu správaniu. Ak si deti totiž myslia, že rodičia pokladajú zapájanie sa svojich detí do antisociálneho správania za veľmi zlé, následne si potom dospievajúci môžu utvárať a zaujať výrazne odmietavý postoj k účasti na antisociálnom správaní.

Tabuľka 14 Anova štatistiky k regresnému modelu predikujúcemu postoje k antisociálnemu správaniu

	Df	Deviance Residual	Df Residual	Deviance	F value	p value
NULL			85	511.01		
Mienka detí o názoroch rodičov	1	120.03	84	390.98	39.2974	.000***
Nekonzistentný výchovný štýl	1	14.129	83	376.85	4.6259	.034*

dependent variable: postoje k antisociálnemu správaniu, p< 0***, p<0.01*

Tabuľka 15 Regresné koeficienty k modelu predikujúcemu postoje k antisociálnemu správaniu

	Estimate	Standard Error	t value	p value
(Intercept)	1.931	0.2767	6.977	.000***
Mienka detí o názoroch rodičov	0.089	0.0162	5.493	.000***
Nekonzistentný výchovný štýl	-0.021	0.0098	-2.145	.034*

p< 0***, p<0.01*

podiel vysvetlenej variability=35.60%

8.6.2 Analýza kultúrnych rozdielov (porozumenie emóciám a emocionálnym situáciám, preferencia copingových stratégií, prevalencia foriem antisociálneho správania) medzi slovenskými a juhoafrickými pubescentmi

V rámci sledovania kultúrnych rozdielov sme najskôr vykonali analýzu ekvivalencie metodík (faktorová analýza hlavných komponentov a faktorová analýza druhého rádu) zvlášť v slovenskom a v juhoafrickom súbore a následne neparametrický test (Mann Whitney U test) k porovnaniu skóre cieľových oblastí v dvoch súboroch (PRÍLOHA F) .

V dotazníku SAHA sa nemanifestovali žiadne slabé škály (tabuľka 17), okrem škály akademickej motivácie v juhoafrickej vzorke, ktorá dosiahla nižšiu hodnotu Cronbachovho alfa, a škály závažnej delikvencie a právnych dôsledkov v slovenskom súbore. Úroveň Cronbachovho alfa pre škálu právnych dôsledkov (.21) nedosiahla akceptovateľnú hodnotu, preto sme ju do ďalších analýz kultúrnych porovnaní nezaradili.

V dotazníku situačného copingu bolo v obidvoch vzorkách vypočítané skóre pre 13 stratégií zo 6 situácií. Tie preukázali dobré štatistické výsledky vzájomných korelácií položiek a demonštrovali ich silnú vnútornú konzistenciu, okrem nižšej hodnoty Cronbach alfa stratégie vyhľadávania emocionálnej podpory v juhoafrickej vzorke dospievajúcich a dvoch slabších škál (inštrumentálna podpora a stratégia akceptovania) v slovenskom súbore (tabuľka 16). Ako je navrhované autorom daného dotazníka, realizovali sme analýzu hlavných komponentov druhého radu (Second Order principal component analyses) s rotáciu Varimax, ktorú nasledovala Kaiserova procedúra normalizácie, pričom sme predpokladali vytvorenie adaptívnych a neadaptívnych subfaktorov (teda faktorov vyššieho rádu) z 13 copingových stratégií. V obidvoch súboroch však daná faktorová analýza nevyextrahovala faktory podľa očakávaného teoretického rámca dotazníka. Nakoľko pôvodných 13 stratégií manifestovalo lepšie výsledky vzhľadom na internú konzistenciu v obidvoch setoch dát, rozhodli sme sa použiť originálnu štruktúru stratégií (tabuľka 16).

Copingové stratégie, ako aj SAHA škály, merajú rovnaké konštrukty premenných v dátach obidvoch súborov. Všetky štatistické analýzy boli vykonané so škálami v tabuľkách 16 a 17 a žiadne komponenty škál z nich neboli vylúčené.

Tabuľka 16 Vnútorná konzistencia copingových stratégií Situačno copingového dotazníka

Copingové stratégie	Cronbach alfa SK	Cronbach alfa JAR
Akceptovanie	0.47	0.66
Emočná podpora	0.76	0.47
Nezapájanie sa do riešenia problému	0.61	0.69
Seba obviňovanie	0.69	0.68
Humor	0.72	0.75
Inštrumentálna podpora	0.47	0.75
Ventilovanie emócií	0.76	0.81
Pozitívne prehodnotenie	0.53	0.74
Viera	0.91	0.90
Aktívny coping	0.69	0.77
Rozptyľovanie	0.73	0.81
Popieranie problému	0.72	0.69
Plánovanie	0.71	0.77

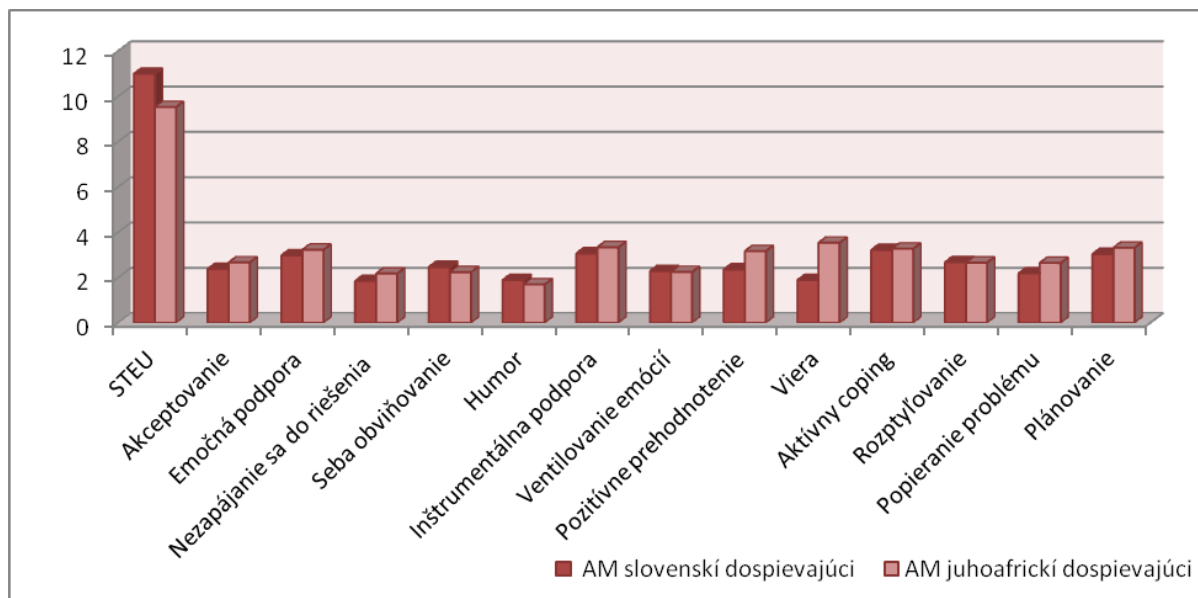
Tabuľka 17 Vnútorná konzistencia škál z dotazníka SAHA

SAHA škály	Cronbach alfa SK	Cronbach alfa JAR
Pozitívny vzťah ku škole	0.63	0.83
Akademická motivácia	0.67	0.48
Styk s delikventnými vrstovníkmi	0.84	0.70
Viktimizácia	0.85	0.71
Prosociálne názory	0.93	0.83
Alkohol	0.87	0.85
Drogy	0.78	0.78
Cigarety	0.64	0.52
Problémové správanie	0.72	0.72
Menej závažná delikvencia	0.93	0.91
Závažná delikvencia	0.48	0.77
Antisociálne správanie	0.84	0.89
Postoje k násiliu	0.85	0.84
Škála pokušenia	0.85	0.96
Životné šance	0.92	0.91

Graf 1 predkladá výsledky porovnania porozumenia emóciám a copingových stratégií v cieľových súboroch. Podľa našich predpokladov (hypotéza č. 9) sa manifestovalo signifikantne vyššie skóre v STEU v slovenskom súbore, čo indikuje lepšiu schopnosť porozumenia emóciám a emocionálnym situáciám u slovenských adolescentov oproti juhoafrickým rovesníkom. Hypotéza č. 9 sa teda *potvrdila*, no dôležité je poznamenať, že skóre STEU testu slovenských a juhoafrických participantov nedosahuje vysoké hodnoty (v oboch súboroch sa nachádza pod teoretickým stredom možného počtu bodov 13).

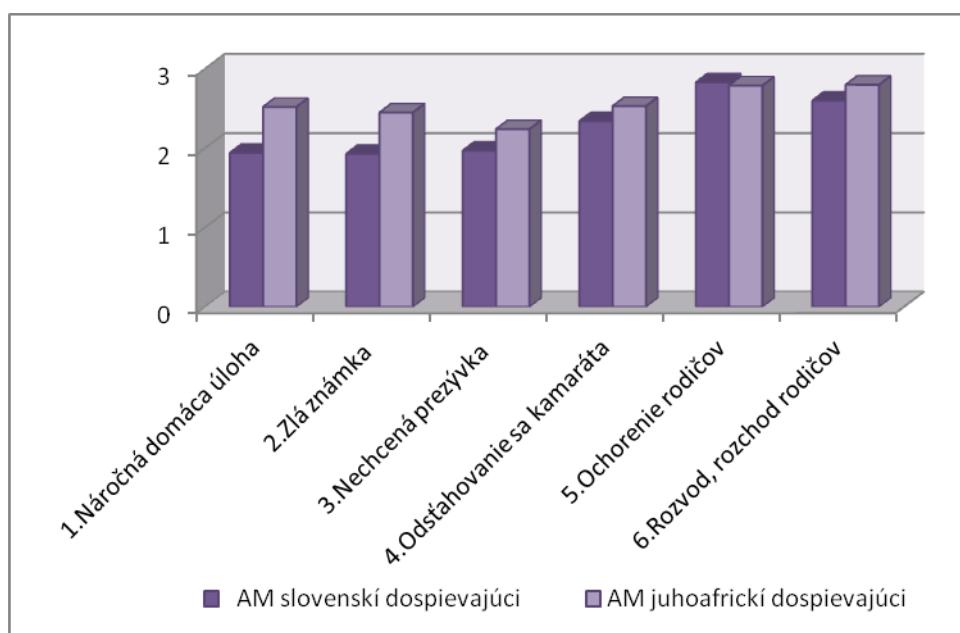
Signifikantné rozdiely v preferenciách copingových stratégií medzi slovenskými a juhoafrickými adolescentmi poukazujú na fakt voľby takmer všetkých adaptívnych stratégií práve viac juhoafrickými ako slovenskými participantmi. Evidentný je aj rozdiel v používaní stratégií zacielených na emócie a zameraných na riešenie problému v cieľových skupinách respondentov. Manifestovalo sa výrazne odlišné skóre v stratégii viery, v ktorej juhoafrickí jedinci dosiahli najvyššie skóre spomedzi všetkých adaptívnych stratégií, a taktiež signifikantne väčšia časť z nich by danú stratégiu pri zvládaní záťažových situácií použila oproti slovenským adolescentom, z ktorých by väčšina danú stratégiu k riešeniu náročných situácií nevybrala. Naopak, slovenskí dospelávajúci z adaptívnych stratégií vyjadrili najvyššiu preferenciu k stratégiám aktívneho copingu a plánovania (oproti stratégiám vyhľadávaniu emocionálnej podpory a viery), ktoré spadajú viac pod coping zameraný na riešenie problému. Iba jednu pozitívnu stratégiu (humor) by väčšina obidvoch skupín účastníkov nezvolila v žiadnej testovej situácii, no napriek tomu, signifikantne viac slovenských dospelávajúcich vyjadrilo použitie danej stratégie. Na druhej strane, slovenskí dospelávajúci skórovali lepšie v neadaptívnych copingových stratégiách, konkrétne preukázali významne nižšiu preferenciu, oproti juhoafrickým vrstovníkom, v používaní stratégie popierania problému a nezapájania sa do riešenia problému. Juhoafrickí dospelávajúci, naopak, vyjadrili signifikantne nižšiu voľbu použitia negatívnej stratégie sebaobviňovanie. Obidve hypotézy č. 10 a 11 sa na základe zmienených výsledkov, *potvrdili*.

Graf 1 Porovnanie EI, copingových stratégií medzi slovenskými a juhoafrickými dospelávajúcimi



Významné rozdiely sa demonštrovali aj v posúdení 6 testových situácií Situačno copingového dotazníka (graf 2). Pre juhoafrických účastníkov by bolo najťažšie vysporiadať sa so situáciou týkajúcou sa rozvodu rodičov, ďalej s chorobou rodičov alebo súrodenca (u slovenských účastníkov je to v opačnom poradí) a následne to bola v oboch súboroch situácia týkajúca sa presťahovania najlepšieho kamaráta do iného mesta. Tri testové situácie zo školského prostredia: nezvládnutie odovzdať náročnú úlohu načas, ohodnotenie zlou známkou napriek usilovnému štúdiu a nechcená prezývka boli vnímané signifikantne náročnejšie juhoafrickými jedincami. Školské stresory (situácia 1, 2) boli teda považované za významne závažnejšie u juhoafrických žiakov oproti slovenským rovesníkom, ktorí by, podľa svojich výpovedí, zvládnutie daných situácií nepokladali za problematické. Podobne, situácia s nechcenou prezývkou sa slovenským žiakom nejavila ako náročná, pričom, naopak, podstatne viac juhoafrických žiakov ju hodnotilo ako mierne náročnú.

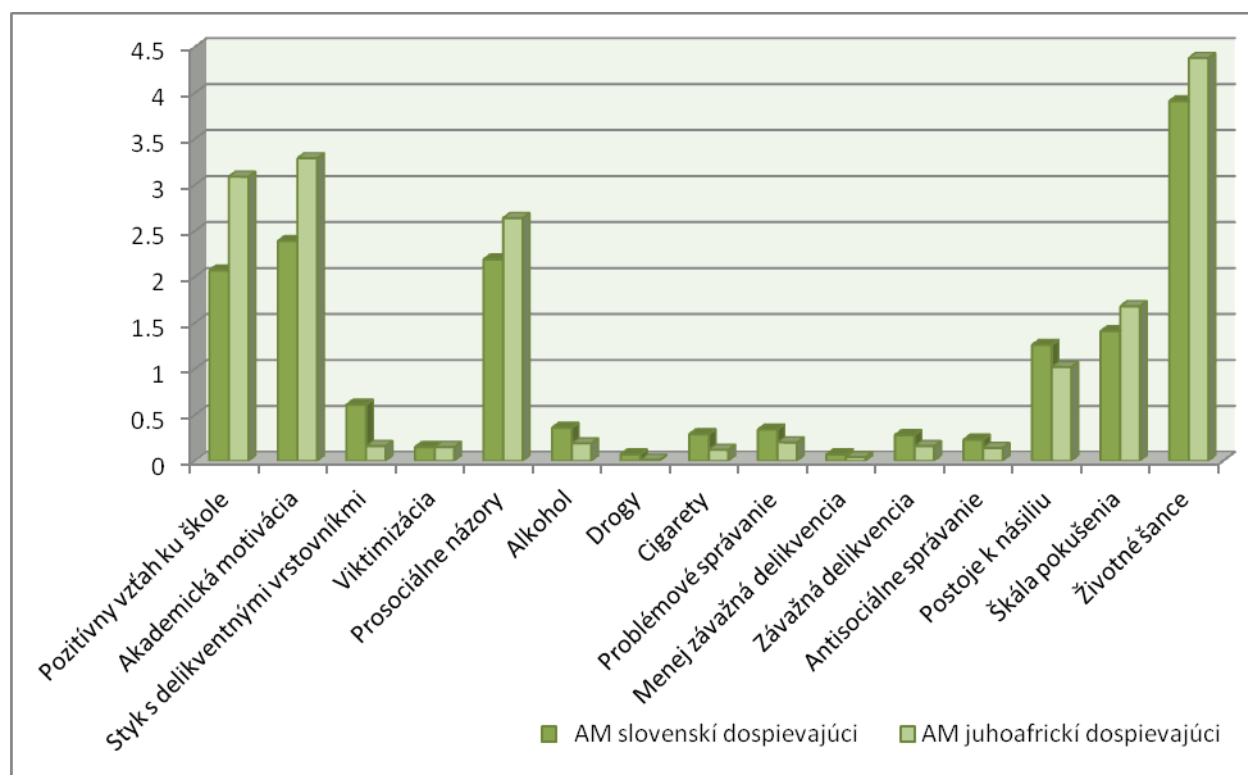
Graf 2 Porovnanie náročnosti testových situácií Situačno copingového dotazníka medzi slovenskými a juhoafrickými dospelými



Graf 3 zobrazuje výsledky rozdielov v SAHA škálach. Vo všeobecnosti, zastúpenie rôznych foriem antisociálneho správania (problémové správanie, závažné antisociálne správanie a menej závažná delikvencia) bolo veľmi nízke, čo naznačuje, že v správaní sa väčšina participantov z oboch krajín sa tieto prejavy nevyskytovali. Napriek tomu, Mann Whitneyho U test manifestoval v škálach nežiadúceho správania signifikantné rozdiely. Škála styku s delikventnými vrstovníkmi a všetky škály antisociálneho správania (celkovo antisociálne správanie, problémové správanie, závažné antisociálne správanie), okrem menej závažnej delikvencie, dosiahli vyššie skóre u slovenských

účastníkov (nie ako sme očakávali u juhoafrických jedincov), čo znamená, že slovenskí participanti sa signifikantne častejšie podieľali (v priebehu posledných 30 dní) na danom správaní, ako aj vypovedali o početnejších kamarátskvách s delikventnými rovesníkmi. Druhý predpoklad o vyššej frekvencii konzumácie návykových látok (alkoholu, drog a cigariet) slovenskými pubescentmi sa potvrdil, nakoľko signifikantná väčšina slovenských dospelujúcich vyjadrila častejšie užívanie daných substancií v porovnaní s juhoafrickými dospelujúcimi (v priebehu posledných 30 dní). Naproti tomu, juhoafrickí dospelujúci preukázali viac odmietavé postoje k participácii na antisociálnom (škála prosociálnych názorov) a agresívnom správaní (škála postojov k násiliu) v porovnaní so slovenskými účastníkmi výskumu. Okrem toho sa v prospech juhoafrických žiakov manifestovali pozitívne výsledky aj v škálach postoja ku škole (pozitívny vzťah ku škole), akademickej motivácie, keď väčšina žiakov (oproti slovenským jedincom) prejavila signifikantne pozitívnejší vzťah a postoj ku škole ako aj významne vyššiu motiváciu dosahovať dobré školské výsledky. Taktiež juhoafrickí participanti, v porovnaní so slovenskými, uviedli významne pozitívnejšie očakávania úspechov v budúcnosti. Na základe uvedených zistení hypotézu č. 12 *zamietame* a hypotézu č. 13 *potvrdzujeme*.

Graf 3 Porovnanie vybraných SAHA škál medzi slovenskými a juhoafrickými dospelujúcimi



8.7 DISKUSIA I

8.7.1 Diskusia výsledkov I

Prvým stanoveným cieľom práce bolo preskúmať vzťahy EI schopností porozumenia, identifikácie a regulovania emócií s premennými problémového správania v podobe externalizovaných a internalizovaných foriem, ako aj s postojmi dospievajúcich k nežiadúcemu správaniu. Očakávané korelácie vyššej úrovne EI schopností s menej frekventovaným užívaním návykových látok a menšou účasťou na antisociálnom správaní, naznačené vo viacerých štúdiách (Brackett & Mayer, 2003; Brackett et al., 2004; Trinidad & Johnson, 2002), sa v našich dátach nepreukázali. Vysvetlením môže byť slabá náväznosť výkonových mier EI na kontext reálnych situácií. Okrem toho, úroveň jednotlivých schopností EI môže byť determinovaná aj vzhľadom na pôsobenie automatických procesov (ide o nevedomé nekontrolované procesy, nie je ich možné zastaviť), ktoré rovnako, ako vedomé, charakterizujú emocionálne spracovávanie a môžu sa spájať s emočne inteligentným správaním prostredníctvom rôznych psychologických mechanizmov (Fiori, 2009). Keďže u subjektov nedosahovalo skóre úrovne schopností EI vysoké hodnoty, jedinci pravdepodobne nemajú zatiaľ dostatočnú citlivosť k emocionálnym informáciám, pričom predvedomé procesy im neslúžia ako zdroj informácií k percepcii emócií, a tým pádom sa ani nevyznačujú uvedomovaním si emocionálnych aspektov na vysokej úrovni. Aj prítomnosť nevedomých procesov, ktoré vedú k emocionálnemu intuitívnemu regulačnému procesu, mohla do určitej miery ovplyvniť nevýznamné slabé asociácie EI kompetencií s antisociálnym správaním. Zastúpenie rôznych foriem antisociálneho správania, užívania alkoholu a cigariet bolo veľmi nízke, čo znamená, že u väčšiny dospievajúcich sa dané formy správania nevyskytujú. Aj tento fakt môže byť dôvodom nevýznamných korelácií so škálami EI (nakoľko korelácie sú založené na meraní variability premenných a dáta s prevažne nulovým skóre nemajú žiadnu hodnotu). Prípadným riešením situácie dát s excesívnymi nulami bolo dichotomizovanie daných premenných a následné sledovanie vzťahov tetra chorickými koreláciami, no ani táto analýza nepriniesla v upravených dátach očakávané vzťahy. Okrem uvedeného argumentu, je možné, že veľkosť vzorky (N 86) nebola dostačujúca k významnému preukázaniu daných asociácií a aj miera pravdivosti výpovedí detí mohla ovplyvniť samotnú validitu výsledkov.

Na druhej strane, asociácie metodík EI schopností a niektorých foriem internalizovaného problémového správania (úzkosť, depresívne symptómy, hyperaktivita, sebavedomie a problémy s vrstovníkmi) sa čiastočne v našich dátach preukázali, a to v rámci vzťahov regulácie emócií (a jej dvoch zložiek) so všetkými premennými internalizovaného problémového správania, okrem úzkosti. Toto zistenie sa však nepotvrdilo v prípade schopnosti porozumenia a identifikácie emócií, ktoré neboli vo významnom vzťahu so žiadnymi škálami internalizovaného správania. Signifikantné

korelácie sú, napriek tomu, v súlade s existujúcimi štúdiami, ktoré informujú, že vyššia schopnosť regulácie emócií sa spája s neprítomnosťou depresívnych symptómov (Fernandez-Berrocal, Alcaide, Extremera, & Pizzaro, 2006), nižšou hyperkativitou (Agostin & Bain 1997; Eisenberg, et al., 2000), ako aj vyšším sebedovodom (Schutte, Malouff, Simunek, MsKenley, & Hollander, 2002; Mayer, Salovey, & Caruso, 2002) a celkovo lepšou životnou spokojnosťou (Brackett & Mayer, 2003).

Na základe údajov výskumných prác o vzťahu vyššej úrovne schopnosti EI s menej agresívnym správaním (Gli-Olarte Marquez et al., 2006; Denham et al., 2003; Nelligan-Williams, 1997; Rubin, 1999; Saarni, 1999) sme predpokladali, že adekvátna schopnosť porozumenia a regulovania EI sa môže spájať aj s postojmi k antisociálnemu správaniu. Hypotéza vyjadrujúca daný predpoklad sa potvrdila. Potenciálnymi indikáciami existencie možného vzťahu vyššej úrovne schopnosti porozumenia emóciám a ich regulácie s názormi netolerujúcimi antisociálne správanie (Brackett et al., 2004) sú práve negatívne asociácie medzi porozumením emócií, reguláciou negatívnych aj pozitívnych emócií so škálou pokúšenia, ktoré vysvetľujú, že čím viac dospievajúci rozumejú emóciám a emocionálnym situáciám a vedia primerane regulovať svoje emócie, tým je pre nich jednoduchšie zvládnuť tlak rovesníkov kužitiu drogy. Pomerne jednoduché odmietnutie drog potom môže viesť samotných jedincov k vytvoreniu striktnějších postojov voči účasti na rôznych antisociálnych aktivitách. Regulácia emócií sa javí ako významný činiteľ aj pri formovaní postojov odmietajúcich antisociálne správanie, nakoľko prezentované výsledky naznačujú, že dobre nadobudnutá schopnosť regulovania svojich emócií súvisí s utváraním odmietavých postojov k participácii na rôznych formách antisociálnych aktivít. V neposlednej rade primeraná regulácia emócií sa ukazuje aj vo vzťahu s pozitívnymi očakávaniami úspechov do budúcnosti.

Vplyv schopnosti porozumenia a regulácie emócií sme sledovali aj v oblasti školského prospechu a postojov ku škole. Niekoľko významných korelácií v predpokladanom smere medzi porozumením emócií, reguláciou emócií (aj pozitívnych emócií) s priemernými známami, známami na vysvedčení a s akademickou motiváciou, podporuje výsledky iných štúdií o dôležitosti vyššej schopnosti porozumenia a regulovania emócií na dosahovanie lepších školských výsledkov (Gli-Olarte Marquez, Palomera, & Brackett, 2006). Obzvlášť signifikantný vplyv regulácie (negatívnych) emócií na pozitívny postoj ku škole sa manifestoval regresným modelom, ktorý poukazuje na fakt, že práve vysoká schopnosť regulácie nepriaznivých emócií pozitívne ovplyvňuje postoje ku škole a vedie k formovaniu kladného vzťahu ku škole.

Pri sledovaní vzťahov EI schopností s copingovými stratégiami, v rámci ktorých sa demonštrovali iba korelácie EI ukazovateľov s dvomi copingovými škálami sme, na rozdiel od výsledkov kladných asociácií EI zručností s adaptívnym copingom prezentovaných v mnohých výskumných prácach, mohli čiastočne potvrdiť iba jednu hypotézu, vzťahujúcu sa k záporným

vzťahom medzi spomenutými premennými. Napriek naznačeným významným koreláciám regulácie emócií s neadaptívnymi stratégiami sebaobviňovaním a myslením na najhoršie alternatívy, nemožeme formulovať závery o jednoznačnom vzťahu lepšej schopnosti regulácie emócií s menšou pravdepodobnosťou voľby neadaptívnych copingových stratégií. K definitívnemu potvrdeniu existencie daného vzťahu chýba dostatok empirických štúdií, ktoré by prinášali jasnejší obraz o asociácii EI a copingu, no napriek tomu, sa naše výsledky zhodujú so zisteniami štúdií realizovanými so staršími adoescenciami o negatívnej asociácii EI ako schopnosti s copingovými stratégiami zameranými na emócie - sebaobviňovaním a myslením na najhoršie alternatívy (Matthews et al., 2006).

Sociodemografické premenné (štruktúra rodiny), rodičovský štýl výchovy a vzťah medzi rodičmi a deťmi, hrajú podstatnú úlohu pri formovaní EI schopností. Svedčia o tom viaceré očakávané asociácie medzi reguláciou emócií (negatívnych) a štruktúrou rodiny, ktoré naznačujú, že život v neúplnej rodine sa spája s menej rozvinutou schopnosťou regulácie, predovšetkým pozitívnych emócií. Zároveň, blízky vzťah medzi rodičmi a deťmi významne koreluje so všetkými premennými EI ukazovateľov, okrem identifikácie emócií. To znamená, vnímaná blízkosť vzťahu s rodičmi súvisí s lepšou úrovňou porozumenia a regulácie emócií. Početné množstvo výskumných štúdií informuje aj o dôležitosti kvality rodičovského výchovného štýlu na rôzne aspekty správania dospievajúcich a formovania emocionálnych schopností. Zdôraznený je najmä pozitívny vplyv rodičovskej lásky na rozvoj schopnosti porozumenia a regulovania emócií (Bennett et al., 2003; Alegre & Benson, 2007; Dunn & Brown, 1994; Steele et al., 1999). Výsledky realizovanej regresnej analýzy sú v súlade s existujúcimi zisteniami, pričom v našich dátach sa ako najsignifikantnejšie prediktori, ovplyvňujúce celkovú reguláciu emócií a reguláciu pozitívnych emócií, preukázali premenné výchovného štýlu - rodičovský záujem a nekonzistentý výchovný štýl. Je možné konštatovať, že menej adaptívna regulácia emócií je ovplyvnená nekonzistentným výchovným štýlom a naopak, k rozvinutejšej schopnosti regulácie emócií prispieva rodičovský záujem o život dospievajúcich. Schopnosť porozumenia emócií bola signifikantne vysvetlená iba jedným z dvoch regresorov - rodičovskou vrelosťou, teda dostatočné prejavovanie lásky a pozornosti zo strany rodičov najvýznamne zvyšuje formovanie správneho porozumenia emócií u dospievajúcich.

Druhým cieľom práce bolo osvetliť vzťahy medzi externalizovanými formami problémového správania, postojmi k nemu so sociodemografickými charakteristikami, vzťahom medzi rodičmi a deťmi, s mienkou detí o názoroch rodičov a s výchovným štýlom. Harmónia medzi rodičmi a deťmi a ich blízky citový vzťah je podľa Crissa (et al., 2003, cit. podľa Verešová & Hušvétyová, 2005) faktorom utvárania pozitívnych sociálnych vzťahov, nízkej úrovne agresivity a behaviorálnych problémov. Naše dáta podporujú dané zistenia, nakoľko, ako sme predpokladali, preukázal sa súvis

blízkeho vzťahu medzi rodičmi a deťmi s nižšou mierou výskytu antisociálneho správania. Ďalej sa objavil aj vzťah predpokladov detí o názoroch ich rodičov na netolerovanie antisociálneho správania (svojich detí) s nižšou frekvenciou zapájania sa do antisociálneho správania, užívania alkoholu, cigariet, asociácie s delikventnými vrstovníkmi a silnejšími postojmi proti participácii na antisociálnom, agresívnom správaní ako aj jednoduchším odmietnutím drogy od kamaráta. Tieto zistenia sú v súlade s uvedenými teoretickými predpokladmi o negatívnom vplyve názorov rodičov týkajúcich sa tolerovania antisociálnych činností (najmä užívaníu alkoholu) na samotné antisociálne správanie detí. Ďalšie výsledky korelácií rodičovskej vrelosti s postojmi netolerovania antisociálneho správania a rodičovskej vrelosti s ľahším odmietnutím užívania drogy od kamaráta tak tiež podporujú informácie o pôsobení priaznivého rodičovského výchovného štýlu (vrelosť, záujem) ako protektívneho faktora rizikového správania. Premenná, vzťah medzi rodičmi a deťmi najsignifikantnejšie vysvetľovala antisociálne správanie - jeho závažnú formu. Signifikantnosť daného prediktora zdôrazňuje význam citovej blízkosti vzťahu medzi rodičmi a deťmi pri zapájaní sa dospelujúcich do rôznych antisociálnych aktivít. Ak účastníci považujú svoj vzťah s rodičmi za blízky, potom je u nich riziko zapojenia sa do antisociálnych činností nižšie. Popri participovaní na antisociálnom správaní, sme sledovali aj postoje k danému správaniu, pričom sa preukázali 2 predikujúce premenné - mienka detí o názoroch rodičov a nekonzistentný výchovný štýl, ktoré významne ovplyvňujú názory dospelujúcich k tolerovaniu rôznych foriem antisociálneho správania. Mienka adolescentov o tom, či ich rodičia považujú antisociálne správanie svojich detí za zlé, napomáha vo formovaní výrazne odmietavých postojov k antisociálnemu správaniu. Naopak, ak sú dospelujúci vystavení nekonzistentnému výchovnému štýlu, ich názory a postoje sa zhoršia v tom zmysle, že nebudú hodnotiť rôzne antisociálne správanie ako nežiadúce, a teda zvýši sa ich miera akceptovateľnosti daného správania.

Posledným cieľom v tejto výskumnej časti bolo sledovanie rozdielov (porozumenia emócií, copingových stratégií a antisociálnych činností) medzi dvoma súbormi detí pochádzajúcich z rozdielnych kultúrnych oblastí. Realizovaná ekvivalencia metodík zvlášť pre obidva súbory juhoafrických a slovenských dospelujúcich poukázala na viac vyhovujúcu, 13 faktorovú štruktúru Situačno copingového dotazníka oproti faktorom druhého radu, jej prijateľné psychometrické vlastnosti, ako aj uspokojivé hodnoty vnútornej konzistencie škál SAHA. Všetky cieľové škály sme mohli porovnať medzi obidvomi skupinami účastníkov výskumu, nakoľko v obidvoch súboroch merajú škály rovnaké konštrukty.

Manifestovalo sa niekoľko podstatných rozdielov v sledovaných oblastiach. Dimenzie kolektivismu a individualizmu môžu vysvetľovať niektoré výsledky, najmä vzhľadom na rozdiely v porozumení emócií a copingových stratégií. Dosiahnuté nižšie skóre juhoafrických účastníkov

v teste STEU môže predstavovať práve dominanciu kolektivistických charakteristík u čiernych a zmiešaných juhoafrických dospelujúcich (ktorí v našej vzorke dominovali nad bielymi, a ktorí sa vyznačujú horšími schopnosťami identifikovania a porozumenia emócií) (Matsumoto, 1989, 1992). Všeobecne, nižšie skóre v STEU teste v oboch vzorkách adolescentov môže vypovedať o nie dostatočne rozvinutej schopnosti emocionálneho porozumenia. Predpoklady o preferencii copingových stratégií sa potvrdili. Juhoafrickí adolescenti signifikantne častejšie používali stratégie zamerané na emócie (vyhľadávanie emocionálnej podpory a viery) oproti slovenským dospelujúcim, ktorí naopak, z adaptívnych stratégií preferovali používanie aktívneho copingu a plánovania, teda stratégie viac zamerané na riešenie problému. Tieto výsledky sú v súlade s doterajšími štúdiami, ktoré prezentujú prevahu emocionálneho copingu v kolektivistických kultúrach (akou je vzorka juhoafrických dospelujúcich) nad copingom zameraným na riešenie problému. Zaujímavé je zistenie, že v takmer všetkých adaptívnych stratégiách dosiahli juhoafrickí účastníci vyššie skóre, a teda signifikantná väčšina z nich by zvolila dané stratégie častejšie oproti slovenskej vzorke. Taktiež významná preferencia stratégií popierania a nezapájania sa do riešenia problému u juhoafrických dospelujúcich je v súlade s už zmienenými kroskultúrnymi výsledkami (Gelhaar, Seiffge-Krenke, Bosma, Gillespie, Tam, & Tzelepi, 2004). Okrem preferencie copingových stratégií sme skúmali vnímanie náročnosti 6 testových situácií zo Situačno copingového dotazníka. Situácie týkajúce sa školských problémov boli vnímané signifikantne náročnejšie juhoafrickými žiakmi v porovnaní so slovenskými rovesníkmi. Pre obidve skupiny dospelujúcich by bolo najťažšie vyrovnať sa so situáciou týkajúcou sa rodinného prostredia, a to s rozvodom rodičov a chorobou rodičov alebo súrodenca. Aj tieto výsledky korešpondujú s doposiaľ uvedenými výskumnými štúdiami, v ktorých dospelujúci pokladali školské stresory za také, ktoré sa dajú ľahšie zvládnuť pri porovnaní s interpersonálnymi (Medved'ová, 2001).

Signifikantné rozdiely v škálach antisociálneho správania a s ním súvisiacich fenoménov (postojov k nemu a afiliáciou s delikventnými vrstovníkmi), poukazujúc na významne frekventovanejšie podieľanie sa na antisociálnom správaní, početnejšie utváranie delikventných kamarátstiev u slovenských dospelujúcich oproti juhoafrickým boli v protiklade s našimi očakávaniami. Tieto výsledky sú aj v rozpore s výskumnými prácami mapujúcimi antisociálne správanie u adolescentov v Južnej Afrike (Flisher et al., 2005; Flisher et al., 2004), ktoré v porovnaní so slovenskými štúdiami (Baška et al., 2011) predkladajú vyššiu frekvenciu zapájania sa dospelujúcich do rôznych typov negatívneho správania (počet bitiek za posledný rok, šikanovanie). Ďalšou premennou, ktorej hodnoty porovnania v dvoch súboroch (JAR a SK) nekorešpondujú s doterajšími štúdiami je viktimizácia (expozícia násilia ako obeť). Vzhľadom na pomerne vysoko zastúpenú kriminalitu a násilie v rôznych častiach Južnej Afriky, sme mohli očakávať aj signifikantne

vyššie skóre danej škály u juhoafrických participantov. Jedným z dôvodov nepreukázania sa výsledkov v súlade s výskumnými prácami môže byť aj aspekt sociálnej žiadúcnosti sebauvedňovacieho dotazníka SAHA. Na druhej strane, predpoklad o signifikantne frekvencovanejšej konzumácii návykových látok u slovenských dospievajúcich sa potvrdil, pričom toto zistenie podporuje aj existujúci výskum.

Za najpodstatnejšie zistenia prvej výskumnej časti predkladanej práce považujeme preukázanie signifikantnosti a dôležitosti premennej regulácie emócií. Jej opodstatnené asociácie s ostatnými cieľovými premennými (internalizovaných foriem problémového správania, postojov k antisociálnemu správaniu, ku škole ako aj školským prospechom a čiastočne aj copingovými stratégiami) podporujú jej významnú funkciu vo vývinovom procese dospievajúcich. Preto je v skúmaní správania života pubescentov v rôznych kontextoch dôležité zohľadniť aj túto premennú, ktorá najsignifikantnejšie, spomedzi uvedených oblastí nášho zámeru, ovplyvňuje práve vzťah ku škole. Schopnosť vedieť efektívne zvládnuť svoje nepriaznivé emócie (hnev, smútok, strach) pozitívne vplýva na formovanie kladných vzťahov ku škole, to znamená, že tí jedinci, ktorých regulácia negatívnych emócií je adekvátna, majú vyššiu pravdepodobnosť utvárania pozitívnych pocitov ku škole - teda sa tešia do školy, a škola ich baví. Pozitívne postoje ku škole môžu potom sekundárne súvisieť s podávaním lepších akademických výsledkov a silnejšou motiváciou k štúdiu. Na základe predložených výsledkov nemôžeme žiaľ formulovať definitívne závery o prediktívnych efektoch zmieneného komponentu EI v rámci zastúpenia antisociálneho správania, foriem internalizovaného problémového správania, postojov k antisociálnemu správaniu alebo copingových stratégií. Isté náznaky existujúcich vzťahov (regulácie emócií, v niektorých prípadoch porozumenia emócií s opísaným správaním) sa predsa však v našich dátach v očakávaných smeroch objavili. Je možné, že schopnosť ovládnuť svoje negatívne pocity pozitívne vplýva na životnú spokojnosť pubescentov, nakoľko sa konkrétne spája s nižšími prejavmi depresívnych symptómov a hyperaktivity a so zriedkavejšími problémami v interpersonálnych vzťahoch, ako aj tvorí základ postojom, ktoré netolerujú antisociálne správanie, či uľahčuje zvládnutie vrstovného tlaku k užívaniu drog. Namiesto súvisu vysokej úrovne schopnosti jednotlivých EI zložiek (predovšetkým regulácie emócií) so zvládaním záťaže pomocou stratégií zameraných na riešenie problému (vo forme aktívnych stratégií) sa ukazuje práve negatívna asociácia nízkej schopnosti regulácie emócií s menej adaptívnymi (resp. na emócie zacielenými) copingovými stratégiami. Tieto črtajúce sa asociácie, podporené aj niektorými existujúcimi štúdiami, je nutné ďalej podrobiť výskumnému sledovaniu s dospievajúcimi jedincami, ktoré by presnejšie potvrdili reálnu mieru vplyvu jednotlivých komponentov EI schopností na formovanie postojov k antisociálnemu, prosociálnemu správaniu a na internalizované a copingové správanie.

Okrem sledovania vzťahov zložiek schopností emocionálnej inteligencie so zmienenými premennými, nás vzhľadom na nedostatok výskumných faktov o daných fenoménoch, zaujímalo objasniť vplyv faktorov rodinného prostredia na úroveň jednotlivých schopností EI. Zo sledovaných komponentov EI, iba schopnosť identifikovania emócií významne nesúvisela so žiadnym prediktorom rodinného prostredia. Na druhej strane, komponent regulácie a porozumenia emócií bolo možné signifikantne vysvetliť typom výchovného štýlu rodičov. Teda, ani vzťah medzi rodičmi a deťmi, štruktúra rodiny (v zmysle jej úplnosti / neúplnosti) signifikantne neovplyvňujú úroveň regulácie a porozumenia emócií, ale práve pociťovanie dostatku rodičovskej vrelosti dospievajúcimi významne napomáha k vytvoreniu adekvátnej schopnosti kontroly svojich pocitov. Zároveň sa analogicky preukázalo, že nekonzistentný výchovný štýl prispieva k rozvinutiu menej adaptívnej schopnosti regulovania svojich emócií. Navyše, naše zistenia informujú že, schopnosť správne porozumieť svojim pocitom, ako aj emóciám druhých, najvýraznejšie predikuje práve dostatočná rodičovská vrelosť. Napriek tomu, že niektoré z uvedených zistení sú značne podporované inými výskumnými štúdiami (najmä čo sa týka vplyvu rodičovskej vrelosti na porozumenie a regulovanie emócií), naše výsledky poskytujú nový pohľad na mieru podielu faktorov výchovného štýlu a rodinného prostredia u jedincov mladšej adolescencie na niektoré zložky konštruktu EI ako schopnosti (nekonzistentný výchovný štýl a regulácia emócií).

K pomerne početnému množstvu empirických prác o role externých faktorov (vo forme rodinného prostredia) v prejavení / neprejavení rizikového správania sa pridávajú aj naše výsledky a obohacujú doterajší výskum, obzvlášť o zistenia vplyvu ukazovateľov rodinných premenných na formovanie postojov pubescentov k nevhodnému správaniu. Akcentujú nielen význam stabilného výchovného štýlu a potrebu budovania kvalitného pripútania medzi rodičmi a deťmi, v ktorom dieťa cíti dostatočné prejavovanie lásky a vrelosti a zároveň, v ktorom sa cíti byť rodičmi akceptované, ale aj samotné postoje a názory rodičov k nežiadúcemu správaniu. Spomedzi premenných, ako výchovný štýl, predpoklady detí o názoroch rodičov k antisociálnemu správaniu a navzdory výskumu, v ktorom dominujú zistenia o vplyvoch rodičovského záujmu a dohľadu na rizikové správanie, sme zistili, že najvýznamnejšie vysvetľuje účasť na závažnej forme antisociálneho správania práve citový vzťah medzi rodičmi a deťmi. Ak je pripútanie kvalitné a dospievajúci považuje svoj vzťah s obidvomi rodičmi za blízky, potom majú dospievajúci menšiu šancu podieľať sa na danom správaní. So samotnou participáciou na antisociálnom správaní súvisia aj postoje dospievajúcich k nežiaducemu správaniu. Ak sa ich postoje vyznačujú akceptáciou nevhodného správania, je vyššia pravdepodobnosť, že dospievajúci sa do rizikového správania aj reálne zapoja. Preto je dôležité prihliadať na tie premenné, ktoré majú rozhodujúci podiel na budovaní postojov dospievajúcich k antisociálnemu správaniu. Podľa našich výsledkov, v procese formovania postojov netolerujúcich

antisociálne správanie majú evidentný vplyv premenné: typ výchovného štýlu a predpoklady detí o názoroch rodičov na antisociálne správanie (svojich detí). Ukázalo sa, že jednak opak stabilného výchovného štýlu s prvkami nekonzistentných výchovných prístupov rodičov podnecuje u svojich detí nadobudnutie slabých postojov, ktoré by neodmietali nevhodné správanie. Zároveň, mienka detí o názoroch rodičov k netolerovaniu antisociálneho správania ovplyvňuje dospievajúcich v utvorení výrazne odmietavých postojov antisociálneho správania. My sme sa zamerali na sledovanie vplyvu faktorov vonkajšieho (bezprostredne blízkeho prostredia rodiny, v ktorom pubescenti trávajú stále najviac času), no prínosné by bolo zmienené nezávislé prediktory vystaviť aj pôsobeniu ďalších podstatných činiteľov, figurujúcich ako potenciálne spúšťače / protektívne faktory nevhodného správania (škola, rovesníci a aj osobnostná sféra).

Výsledky emocionálnej inteligencie (ako schopnosti) zodpovedajú charakteristikám vývinového obdobia, nakoľko dospievajúci, napriek narastajúcemu rozvoju emocionálnych kompetencií, nedisponujú (v takej miere, ako je tomu u dospelých osôb) schopnosťou porozumenia komplexnosti emócií, a to predovšetkým tomu, že emocionálne stavy druhých môžu byť dôsledkom viacerých príčin, ktoré nie sú vždy navonok jednoznačné. Aj z toho dôvodu, výsledky STEU testu nedosahujú vyššie hodnoty, ktoré by sa blížili k hodnotám nameraným u dospelých jedincov (Nelis, et. al 2009; McCann & Roberts, 2008).

K jedinečnosti prvej výskumnej časti práce prispievajú aj výsledky porovnania vybraného správania dvoch súborov z odlišných kultúrnych oblastí, sledovanie ktorých nie je v literatúre dostatočne zastúpené. Prevahu skôr majú porovnania správania subjektov zo západných a východných krajín. Naše zistenia, v prípade dosahovaného skóre porozumenia emócií a preferencií copingových stratégií, sa nevymykajú našim predpokladom. So zreteľom ku kultúrnym dimenziám je možné argumentovať u slovenských jedincov vyššie skóre v teste porozumenia emócií a u juhoafrických dospievajúcich častejšie používanie copingových stratégií zameraných na emócie. Pozoruhodný, ale zároveň alarmujúci, je frekventovanejší výskyt prejavov antisociálneho správania a užívania návykových látok na strane slovenských dospievajúcich. Otázkou je samozrejme aj validita odpovedí obidvoch zúčastnených skupín, ako aj posúdenie závažnosti frekvencie zastúpenia antisociálneho správania (ktorého skóre je podľa našich výsledkov pomerne nízke). Napriek tomu, daný rozdiel v neprospech slovenských žiakov, ako aj výsledky medzinárodných štúdií zo Slovenska o prevalencii antisociálneho správania na školách, môžu signalizovať potrebu realizovania preventívnych programov rizikového správania už na konci prvého stupňa základných škôl.

Sledovanie emócií ako schopností vo vzorke mladších adolescentov sa ukazuje ako náročný proces, ktorý je pomerne sťažený nedostatkom vhodných a dostupných metodík skúmajúcich EI ako takých a potom aj vzhľadom na ich vhodnosť pre kategóriu jedincov ranej adolescencie. V našom

prípade platí, že performačné testy ako aj samovýpovedňové dotazníky sa nejavia ako najvhodnejšie nástroje k sledovaniu zvolených konštruktov, nakoľko vždy je otázne do akej miery zodpovedajú reálnym ukazovateľom správania. Všeobecne si podobný výskum vyžaduje precíznu prípravu a plánovanie, komplexný prístup vo voľbe cieľových oblastí skúmania ako aj metodológie. Empiricky sa nám podarilo potvrdiť iba niekoľko hypotéz a predpokladov, ale veríme, že aj tieto zistenia o asociáciách zložiek konštruktu EI s rôznymi oblasťami správania dospievajúcich a externými faktormi môžu slúžiť ako východiskové fakty a poskytnúť inšpiratívnu základňu k ďalšiemu výskumnému snaženiu.

8.7.2 Obmedzenia výskumu I

V rámci prezentovaných výsledkov je dôležité poznamenať, že berieme do úvahy aj prípadné (metodologické) obmedzenia výskumu, ktoré mohli určitou mierou prispieť k výsledným zisteniam. Za najdôležitejšie pokladáme nasledovné limity I časti práce, ku ktorým uvádzame aj uberanie sa ďalších výskumných snáh v skúmanej oblasti:

-veľkosť vzorky a jej spôsob výberu: začlenenie väčšej vzorky participantov (nad 100 účastníkov) by potenciálne mohlo pomôcť k manifestovaniu silnejších očakávaných korelácií, nakoľko poradové korelácie sú závislé aj od veľkosti súboru. Okrem toho, spôsob výberu účastníkov, vzhľadom na podmienky a dodržanie etických pravidiel výskumu, nebol náhodný, čo neumožňuje zovšeobecňovať naše zistenia. Preto teda zdôrazňujeme, že predkladané výsledky o vzťahoch premenných a kultúrnych rozdieloch v nich sa vzťahujú iba na použitú vzorku respondentov danej štúdií. V ďalšom skúmaní by bolo vhodné zohľadniť väčšie spektrum vekových kohort, to znamená, že okrem cieľovej skupiny mladších dospievajúcich, by bolo vhodné zaradiť aj starších adolescentov. Toto riešenie by bolo vhodné z toho dôvodu, že pubescenti v našom súbore vykazujú pomerne nízke percento zastúpenia antisociálneho správania, čo môže byť spôsobené jednak aspektom sociálnej žiadúcnosti daných sebauvypovedňových dotazníkov, alebo aj potenciálne vývinovým obdobím účastníkov, v ktorom podľa ich výpovedí nemajú ešte príliš veľa skúseností so zapájaním sa do rôznych antisociálnych činností. Preto by participant v strednom období adolescencie vo veku (od 15 rokov) spolu s mladšími dospievajúcimi mohli predstavovať, vzhľadom na ciele štúdie, adekvátnejšiu a viac vyváženú vzorku.

- metodiky: otázkou je aj vhodnosť a schopnosť použitých metodík zachytiť reálne aspekty skúmaného správania a emocionálnych schopností (porozumenie, identifikácia a regulácia emócií) u dospievajúcich, pre ktorých mohli byť niektoré položky EI metodík (STEU), alebo copingových stratégií (CERQ) komplikované, nezrozumiteľné (príliš abstraktné) k porozumeniu, čím môže byť ovplyvnený výsledok nižšieho skóre STEU testu a následne aj slabšie korelácie STEU s copingovými

stratégiami. Iným obmedzením, ktoré môžeme považovať za limitujúce pre relevantnosť prezentovaných vzťahov, je nízka konzistencia testu porozumenia emócií ako aj dotazníka ERP-R, jeho zložky regulácie negatívnych emócií a stratégie CERQ (pozitívne prehodnotenie situácie). V ďalšom výskume preto odporúčame zisťovanie úrovne emócií sledovať nielen metodikami postavenými na slovnom popise rôznych hypotetických situácií, ktoré nemusia byť pre zúčastnenú vekovú kategóriu vždy jednoznačne zrozumiteľné, ale namiesto toho zaradiť rôzne iné stimuly, ako fotografie a obrázky, ktoré by umožnili rozšíriť posudzovanie úrovne EI. Popri kvantitatívnych metódach by bolo vhodné použiť aj kvalitatívne metodiky k odhaleniu komplexných emocionálnych zručností (percepcia, vyjadrovanie, porozumenie a regulovanie emócií), ako napríklad analýza pozorovaní bežného správania.

-konceptia konštruktu EI ako schopnosti: veľké množstvo teoretických prístupov vysvetľujúcich konštrukt EI na základe rozdielnych obsahových platforiem a metodológie sa spája s neujasnenosťou chápania konceptu emocionálnej inteligencie, pričom každý z prúpodov zástupcov EI ako schopnosti a črty predkladá pre rôzne oblasti správania jedincov a aj z pohľadu ich psychometrických charakteristík niekoľko výhod aj obmedzení. Všeobecne, stále nie je dostatok empirického materiálu ktorý by mohol jednoznačne vyvrátiť argumenty prekrývania sa konštruktu EI v ponímaní schopnosti s inými fenoménmi - všeobecnou inteligenciou a niektorými osobnostnými dimenziami. Neexistuje definitívny konsenzus o tom, či komponenty EI schopností nie sú iba pokračovaním kryštalickej inteligencie. Je potrebné preto zachovať opatrnosť v náhľade a interpretovaní prezentovaných výsledkov aj s ohľadom na prípadnú nediferenciáciu komponentov EI ako schopnosti a ich príbuznosť s inými kategóriami inteligencie.

-prítomnosť vedľajších (confound) premenných, ktoré môžu v dôsledku dopadu na sledované vzťahy prispieť k neodhaleniu predpokladaných asociácií medzi kľúčovými premennými. Alternatívny prístup k danej problematike by mohlo preto predstavovať aj zohľadnenie širšieho spektra faktorov potenciálne ovplyvňujúcich efekt očakávaných korelácií (ako napr. posúdenie psychopatológie rodičov pubescentov - prítomnosť symptómov depresie, úzkosti, hostility, sledovanie prevalencie užívania návykových látok a antisociálneho správania rodičov zúčastnených detí a pod.).

9 METODOLOGICKÁ ČASŤ VÝSKUMU II

9.1 CIELE, VÝSKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY II

Na základe teoretických východísk a empirických faktov, ktoré sme načrtli v predchádzajúcich častiach práce o role emocionálnej inteligencie ako schopnosti, jej benefitoch a deficitoch v rôznych kontextoch života adolescentov, budeme v druhej výskumnej časti prezentovať analýzy výsledkov odpovedajúce na otázku: ***Je možné pomocou intervenčného programu zvyšovať schopnosti emocionálnej inteligencie u dospievajúcich tak, aby sa zaznamenal aj dlhodobější efekt?***

Ústredným cieľom druhej časti výskumu bolo zistiť, či je možné pomocou intervenčného programu, zameraného na zvyšovanie úrovne EI schopností zakotvených aj v niektorých témach antisociálneho správania a copingu, vyvolať zmeny v emocionálnej sfére (identifikovanie, porozumenie a regulovanie emócií), vo zvládaní záťaže, ako aj v oblastiach antisociálneho správania u jedincov ranej adolescencie.

Hlavný výskumný cieľ v druhej časti práce sme vymedzili nasledovne:

Zistiť možnosti intervenčného programu s využitím experimentálnej a kontrolnej skupiny:

- prioritne zlepšiť úroveň schopností EI (identifikovania emócií, porozumenia a regulácie emócie) a navyše schopností zvládania záťaže, možnosti posilniť odmietavý postoj voči antisociálnemu správaniu a eliminovať prejavy antisociálneho správania.

V súlade s uvedenými cieľmi sme formulovali hlavnú hypotézu:

H1 u dospievajúcich v experimentálnej skupine, ktorí absolvujú špecializovaný program na zvyšovanie schopností EI aj prostredníctvom tém antisociálneho správania a copingu predpokladáme zmeny oproti kontrolnej vzorke (ktorá neabsolvuje žiadny intervenčný výcvik) v smere (preukázaním signifikantných rozdielov pred a po realizácii intervenčného programu *v oblasti zvýšenia úrovne porozumenia emóciám, ich lepšej identifikácii a adaptívnejšej regulácii*).

Zároveň predpokladáme preukázanie vedľajších zmien:

H2 participatni experimentálnej skupiny budú po absolvovaní intervenčného programu lepšie schopní *zvládať záťaž voľbou viac adaptívnych copingových stratégií* ako pred programom.

H3 participatni experimentálnej skupiny budú mať po absolvovaní intervenčného programu *viac odmietavé postoje voči participácii na antisociálnom, agresívnom správaní, voči drogám, ako aj optimistickejšie očakávania úspechu v budúcnosti* ako pred programom.

H4 participatni experimentálnej skupiny sa budú po absolvovaní intervenčného programu *menej často podieľať na antisociálnom, agresívnom správaní, na užívaní návykových látok, a budú mať menej delikventných kamarátov* ako pred programom.

9.2 CHARAKTERISTIKA VÝSKUMNEJ VZORKY II

Vzhľadom k postupnému vývoju a modifikáciám intervenčného programu a s ohľadom k zmieneným cieľom druhej časti práce o sledovaní efektu intervenčného programu sme zahrnuli dva súbory žiakov základných škôl (N 55 a N 51). Na Slovensku bolo do programu (jeho prvotnej podoby) v roku 2010 zapojených najskôr 30 žiakov, s ktorými sme program pilotne otestovali, pričom efekt rovnakého programu sme overovali s 55 juhoafrickými participantmi (rok 2011). Na základe zhodnotenia výsledkov programu v daných vzorkách sme intervenciu po obsahovej a štrukturálnej stránke upravili a otestovali (rok 2011/2012) na slovenskom súbore 51 žiakov (vrátane kontrolnej skupiny). Postup výberu participantov bol podobný ako sme uviedli v kapitole (8.2). V štátnych základných školách na Slovensku (Bratislava) a v Južnej Afrike (Kapské Mesto), ktorých vedenie súhlasilo s realizáciou výcviku, sme žiakom šiestych ročníkov predložili informovaný súhlas o účasti na projekte v podobe aktívneho (experimentálna skupina) a pasívneho zapojenia sa (kontrolná skupina). Nebolo v našich možnostiach realizovať náhodné priradenie respondentov experimentálnym podmienkam, čím sa podstatne znižuje kontrola nežiadúcich vplyvov.

Rozdelenie žiakov bolo nasledovné: Súbor 55 žiakov získaný v Južnej Afrike tvorilo 25 dospievajúcich ($AM=11.48$, $SD=0.82$), ktorí patrili do experimentálnej skupiny (19 dievčat a 6 chlapcov) a 30 žiakov ($AM=11.16$, $SD=0.83$), ktorí slúžili ku kontrolnému účelu (20 dievčat a 10 chlapcov). Žiaci intervenčnej aj kontrolnej skupiny patrili k trom etnikám - čiernej (64% intervenčná, 46% kontrolná skupina), zmiešanej (32% intervenčná, 50% kontrolná skupina) a bielej rase (4% intervenčná a 3.3 % kontrolná skupina). Vzorka slovenských účastníkov predstavovala 51 žiakov, z toho 24 ($AM=11.58$, $SD=0.50$) patrilo do experimentálnej skupiny (9 dievčat a 15 chlapcov) a 27 ($AM=11.62$, $SD=0.62$) do kontrolnej (15 chlapcov a 12 dievčat) skupiny. Vo všetkých 2 súboroch, experimentálna a kontrolná skupina boli zrovnocenené vo veku, rode, typu školy, kvôli kontrole internej validity.

9.3 VÝSKUMNÉ METÓDY II

V druhej časti práce sme vymenované ciele v súbore 55 žiakov sledovali prostredníctvom metodík: Situačnej skúšky emocionálneho porozumenia (STEU), Dotazníka kognitívno emocionálnej regulácie (CERQ), posúdenia náročnosti situácií zo Situačno copingového dotazníka, vybraných škál z dotazníka SAHA (*styk s delikventnými vrstovníkmi; prosociálne názory; užívanie alkoholu; užívanie drog; fajčenie cigariet; antisociálne správanie - problémové správanie, menej závažná delikvencia, závažná delikvencia, právne dôsledky; postoje k legitimizovaniu násillia; škála pokušenia; škála životných šancí*). V súbore N 51, sme v rámci našich výskumných zámerov II a na základe výsledkov

intervenčného programu v prvotnej podobe zaradili k vymenovaným nástrojom aj: Na emócie zacielenú úlohu (EFT), Profil emocionálnej regulácie (ERP-R) a škálu agresivity).

Nezávislou premennou v experimentálnej skupine sa stal intervenčný program na rozvíjanie schopností EI založený na teoretických predpokladoch o 4 komponentoch emocionálnej inteligencie, zameraný na zvyšovanie schopností EI (porozumenie, indentifikovanie, regulácia emócií) copingových stratégií, postojov k antisociálnemu správaniu ako aj elimináciu prejavov rôznych foriem antisociálneho správania. Kontrolná skupina nebola po celý čas trvania intervenčného programu vystavená pôsobeniu žiadneho výcvikového programu. Skúmané závislé premenné predstavujú hodnoty jednotlivých ukazovateľov dotazníkov: STEU, EFT, ERP-R, CERQ, posúdenie náročnosti situácií zo Situačno copingového dotazníka, škál agresie a vybraných škál z dotazníka SAHA.

9.4 DIZAJN A PRIEBEH VÝSKUMU II

V druhej sekcii práce má výskum intervenčného programu kvázi experimentálny charakter evaluácie. Je to najmä z toho dôvodu, že sme nemali možnosť náhodného výberu účastníkov, čo považujeme za nedostatok výskumu.

Výskum II pozostával z niekoľkých etáp. V prvej etape (v priebehu 2 kvartálu roku 2010) sme sa sústredili na výber, zostavenie a preklad techník do intervenčného programu na zvyšovanie schopností EI. Jednotlivé aktivity boli vyberané na základe teoretických východísk EI podľa 4 faktorového modelu Mayera a Saloveya (1997), odbornej literatúry (napr. sociálno emocionálneho učenia a z programu autorov Mauera a Bracketta) k problematike rozvíjania EI a s ňou súvisiacich fenoménov, pričom sme väčšinu z nich modifikovali pre potreby skupiny.

V druhej fáze nášho výskumu, ktorá prebiehala v časovom trvaní október -november 2010 (na Slovensku s cieľom pilotného testovania programu s 30 respondentmi) a marec až máj 2011 (v Južnej Afrike s 55 účastníkmi), sa uskutočnila realizácia intervenčného programu na zvyšovanie EI schopností. V tejto časti výskumu sme sa venovali rozvíjaniu oblastí v kontexte teoretického zakotvenia intervenčného programu u respondentov v experimentálnej skupine. Týždeň pred začiatkom intervenčného programu sme v experimentálnej a kontrolnej skupine uskutočnili prvé meranie pomocou dotazníkov (STEU, CERQ, posúdenie náročnosti situácií zo Situačno copingového dotazníka, vybraných škály z dotazníka SAHA), ktoré boli podané skupinovo. Priebeh administrácie metodík zodpovedal podmienkam opísaným v kapitole 8.4. Následne žiaci experimentálnej skupiny absolvovali 8 týždňový program. Opakované testovanie - retest sa v juhoafrickom súbore (N 55) konalo ihneď po skončení programu, pričom juhoafrickí účastníci boli opätovne testovaní (follow-up) ešte 8 mesiacov po programe, nakoľko literatúra uvádza, že transformácia vedomostí

nadobudnutých počas skupinového tréningu do reálnych zručností môže trvať až 6 mesiacov (Kirkpatrick, 1998).

V tretej etape, v septembri 2011 sme vychádzajúc z výsledkov uskutočnených intervencií prepracovali niektoré intervenčné aktivity tak, aby program pokryl viac aspektov správania dospievajúcich súvisiaceho so schopnosťami regulácie, porozumenia a identifikovania emócií a s rôznymi formami antisociálneho správania. Pozmenili sme ich obsahové zloženie a doplnili niektoré tematické okruhy, trvanie programu však ostalo rovnaké. Programu predchádzalo testovanie v tréningovej aj kontrolnej skupine (do ktorého sme začlenili ďalší set premenných EFT, ERP-R, škálu agresivity) pár dní pred jeho začatím. Po testovaní sme realizovali v priebehu 8 týždňov (november 2011 až februári 2012) modifikovaný intervenčný program s vybranou experimentálnou skupinou a retest v obidvoch skupinách nasledoval po 6 týždňoch od ukončenia intervencie, nakoľko sledovanie priameho efektu ihneď po skončení programu sa nám neukázalo z hľadiska hlavných očakávaných zmien veľmi prínosné.

9.4.1 Východiská a štruktúra intervenčného programu

Nami realizovaný program rozvoja emocionálnej inteligencie je zakotvený v teórii EI podľa Mayera a Saloveya (1997), ktorí prezentujú 4 fundamentálne emocionálne schopnosti: vnímanie emócií, integrovanie emócií do myšlienkového procesu k uľahčeniu myslenia, porozumenie významu emócií a efektívne regulovanie a riadenie emócií. Tieto 4 zručnosti ako sme už predtým naznačili podporujú emocionálne, sociálne fungovanie a zlepšujú akademické výsledky (Brackett, Salovey, 2004; Mayer et.al., 2004). Mnoho autorov súhlasí s názormi začleňovať široké spektrum tém do programov formovania emocionálnych zručností k dosiahnutiu priaznivých výsledkov v oblasti užívania návykových látok, násilného správania a školského úspechu (Zins & Elias, 2006). Bližšie ciele (modifikovanej verzie) programu sú v súlade s cieľmi sociálno emocionálneho učenia (social and emotional learning) (Elias et al., 1997). Jedná sa o rozvinutie nasledovných kompetencií: schopnosť identifikovania, porozumenia a regulácie emócií, schopnosť akceptovať hľadisko a stanovisko druhej osoby, navodiť a udržať pozitívne vzťahy a schopnosť efektívneho zvládnutia rôznych interpersonálnych situácií. Tieto kompetencie majú poskytnúť základ pre lepšie prispôsobenie sa školskému prostrediu, majú odrážať pozitívne sociálne správanie, menej problémové správanie a menej emocionálneho distresu (Greenberg et al., 2003).

Jednotlivé sedenia programu (v prvej aj v modifikovanej verzii) boli vybrané s ohľadom na model EI ako schopnosti, vývinové štádium participantov a kultúrne pozadie, v ktorom sa program realizoval. Konkrétne aktivity boli čerpané z výskumných programov centra: Spolupráca pre akademické, sociálne a emocionálne učenie (*Collaborative for Academic, Social and Emotional*

*Learning - CASEL*³), ktoré sa venuje sociálno emocionálnemu učeniu a z programu autorov Mayera a Bracketta (2004) - Emocionálna gramotnosť na stredných školách (*Emotional Literacy in the Middle School program - ELMS*).

Pôvodný plán intervenčného programu obsahoval 14 lekcí – skupinových aktivít, ktoré sme upravili a adaptovali na základe údajov (priebežné podnety zo skupiny, reakcie, zmeny v prežívaní a správaní), výsledkov z realizácie intervenčného programu aplikovanom v Južnej Afrike a zo vstupného hodnotenia EI, copingového a antisociálneho správania jedincov do výslednej podoby 15 aktivít (plus jedna záverečná) rozvíjania štyroch emocionálnych oblastí (v podobe 8 sedení). Tieto aktivity, vybrané z programov centra CASEL a programu ELMS sú zostavené tak, aby žiaci intenzívne rozvíjali tú ktorú emocionálnu schopnosť. Od pôvodnej verzie sa líšia hlavne rozvíjaním všetkých emocionálnych schopností a bližších cieľov (uvedných vyššie) prostredníctvom ich praktického aplikovania v rôznorodejších tematických kontextoch (šikanovanie, zvládanie stresujúcich situácií obzvlášť týkajúcich sa vrstovničieho tlaku spájaného s užívaním návykových látok, alebo participáciou na rôznych antisociálnych aktivitách - delikventné formy) prevažne zážitkovým učením. Aktivity sú nekomplikované na administráciu a sú dobre využiteľné v kontexte školskej triedy. Sú realizované buď priamo prostredníctvom témy emocionálnej schopnosti, alebo sú prezentované pomocou tém rôznych foriem antisociálneho správania, prežívania a zvládania stresu, pričom všetky sa odohrávajú v kontexte sociálnych interakcií. Jedná sa teda o 4 cieľové oblasti rozvíjania schopností EI, ktorých obsahová náplň v modifikovanej verzii programu je nasledovná:

1.percepcia emócií (3 lekcie)

- zamyslenie sa nad sebou, nad emóciami, ktoré účastníci každodenne prežívajú, vnímanie a uvedomovanie si vlastných pocitov, dôležitosť percepcie emócií v sociálnych interakciách a v regulovaní emócií a identifikácia emócií druhých (neverbálne prejavy)

2.používanie, vyjadrovanie emócií (4 lekcie)

- uvedomiť si a rozvíjať sebaopoznanie (svoje silné stránky), emocionálne sebaopoznanie a reflexiu svojho prežívania a emocionálneho správania, uvedomiť si možnosti zmeniť naše pocity a ich prejavy, vychádzanie s ľuďmi (identifikovanie emócií, ktoré zraňujú druhých, a rozvíjanie schopnosti empatie), vyjadrovanie emócií v komunikácii (aktívne/ pasívne počúvanie) v zraňujúcom, ako aj v asertívnom správaní, v kontexte sociálneho tlaku vrstovníkov

3. porozumenie emóciám (4 lekcie)

- porozumenie emóciám a rôznym emocionálnym situáciám (v kontexte: zvládania vrstovničieho vzťahu, tlaku a návykových látok), uvedenie si prejavov a motívov negatívneho emocionálneho správania ľudí (v kontexte šikanovania a zraňovania), porozumenie emocionálneho prežívania iniciátorov nevhodného správania a ich obetí

4.regulovanie emócií (4 lekcie)

- uvedenie si dopadov adaptívnych (asertívny prístup) a neadaptívnych foriem (pasívny, agresívny postoj) regulácie emócií (predovšetkým negatívnych: hnev, napätie, strach a smútok) na svoje správanie, rozvíjanie pozitívnych sociálnych interakcií (adekvátna konfrontácia emócií v problémových situáciách v rámci vrstovničieho vzťahu - hádky, šikanovanie-prenasledovateľ a obeť)

³Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning: <http://casel.org/>

Pri aplikovaní intervenčných aktivít sme dodržiavali odporúčaný princíp ich implementácie SAFE (Sequence, Active, Focused and Explicit), nakoľko použitie kombinácie jednotlivých faktorov je navrhované autormi posudzovania efektov intervencií vo viacerých cieľových oblastiach správania (Durlak, Taylor, Weissberg, & Schellinger, 2011) ako účinný prostriedok dosahovania lepších intervenčných výsledkov. Jedná sa o nasledovné zložky akronymu: používanie usporiadaného súboru aktivít zameraných k dosahovaniu cieľov programu vzhľadom na rozvíjanie príslušnej schopnosti (Sequence), použitie aktívnych foriem nadobúdania určitých schopností (Active), začlenenie aspoň jedného komponentu aktivít rozvíjajúcich osobnostné a sociálne schopnosti (Focused), explicitné zameranie sa na rozvíjanie viac špecifických (osobnostných, emocionálnych a sociálnych) schopností ako na schopnosti pozitívneho rozvoja osobnosti vo všeobecnosti.

9.4.2 Realizácia a priebeh programu

Realizovaný program obsahoval 8 stretnutí (plus jedno záverečné sedenie zamerané na zhrnutie faktov, dojmov o programe a celkovú reflexiu). Na jednom stretnutí s dĺžkou trvania 90 min (1 krát do týždňa) sme prebrali 2 aktivity, pričom celkový počet aktivít - tém bol 14 v prvej podobe programu, a 15 (plus jedna záverečná) v neskoršej, modifikovanej verzii programu (ktorého sa zúčastnilo 51 slovenských žiakov). Sedenia boli realizované v pravidelnom čase, väčšinou v poobedňajších hodinách, namiesto predmetov výchovného charakteru a na pravidelnom mieste vo vyučovacích triedach žiakov. Cvičenia sa aplikovali konzistentne na podporu emocionálnych zručností (porozumenie, vyjadrovanie a regulovanie emócií) v jednotlivých cieľových oblastiach programu (kapitola 9.4.1), no zároveň všetky aktivity v programe boli zostavené flexibilne vo vzťahu k prežívaniu a správaniu účastníkov skupiny. Súčasťou sedení boli skupinové diskusie s účastníkmi programu a analýza dokumentov (vypracované hárky, projekty žiakov). Zisťovanie efektu intervenčného programu prostredníctvom retestu (a follow-up v Južnej Afrike) a zhodnotenie zistených zmien v čase bolo uskutočnené v súbore N 55 ihneď po programe (máj 2011) a 8 mesiacov po ňom (január 2012) a v súbore 51 žiakov 6 týždňov po programe (január 2012).

Vyučovacie triedy boli prispôsobené pred začiatkom stretnutia v závislosti od jeho náplne (teda väčšinou upravené skupinovej práci). Snažili sme sa navodiť priateľskú atmosféru a prostredie, v ktorom sa účastníci mohli cítiť bezpečne a správať sa bezprostredne. Sedávalo sa podľa potreby a možností na stoličkách a kobercoch, zväčša v tvare kruhu. Na žiadnom stretnutí nebol prítomný učiteľ ani vychovávateľ, z dôvodu ich možných intervenujúcich vplyvov (žiaci by sa neuvolnili a nesprávali by sa prirodzene). Vzhľadom na možnosti a dostupnosť ľudských zdrojov, boli všetky aktivity realizované vždy rovnakou osobou (výskumníčkou). Úvod každého stretnutia začínal rozhovorom o zážitkoch a problémoch, ktoré sa od uplynulého stretnutia udiali. Pokračovalo sa

kľúčovou náplňou stretnutia, tá pozostávala z krátkeho teoretického úvodu, rolových - situačných hier, kooperácie v skupinách - tvorby projektov a z diskusií, pričom na záver sedenia sme zhrnuli podstatné fakty preberanej témy, ako aj potvrdili konanie ďalšieho stretnutia. Po inštruovaní žiakov o aktivitách týkajúcich sa rozvíjania jednotlivých emocionálnych schopností a iniciovaní diskusie zahrňujúcej participáciu celej skupiny, výskumníčka zaujala relatívne pasívnu rolu v nich, čo malo podporiť viac vzájomných interakcií medzi žiakmi. Lekcie a aktivity, okrem hlavnej témy, podporovali používanie novej slovnej zásoby, týkajúcej sa emocionálneho prežívania, rozvíjanie kritického myslenia, osvojovanie si schopností riešenia rôznych problémových situácií, ako aj ďalšie komponenty "emocionálnej gramotnosti" (sociálne uvedomovanie, empatiu, komunikačné pravidlá). Tieto prvky, popri aplikovaní aktivít emocionálnych schopností, taktiež napomáhajú rozvíjať emocionálne kompetencie.

9.5 ŠTATISTICKÉ POSTUPY A METÓDY ANALÝZY DÁT II

Pri porovnávaní skupín sme využívali neparametrické metódy na základe výsledkov Shapiro-Wilkovho testu distribúcie dát. Významnosť rozdielov medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou bola zisťovaná Mann-Whitneyho U-testom pre dva nezávislé výbery vo všetkých meraniach zvlášť. Významnosť rozdielov v hodnotách pred a po realizácii intervenčného programu v experimentálnej skupine bola sledovaná Friedmanovou Anovou pre závislé výbery k porovnaniu dvoch a toč meraní navzájom. Všetky analýzy boli vykonané v štatistickom programe SPSS verzie 20.0.

9.6 VÝSLEDKY A INTERPRETÁCIA VÝSKUMNEJ ČASTI II

V tejto časti predkladáme výsledky porovnaní jednotlivých skúmaných oblastí (v dvoch súboroch N 51, N 55) medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou, ako aj analýzy pozorovania sledovaného správania v experimentálnej skupine pred a po realizácii intervenčného programu (s rôznym časovým odstupom) vzhľadom na hypotézy uvedené v kapitole (9.1).

9.6.1 Porovnanie úrovne schopností EI (identifikovanie, porozumenie a regulovanie emócií)

Porovnanie indikátorov EI schopností Mann Whitneyho U testom nepoukazuje na žiadny signifikantný rozdiel v daných schopnostiach medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou bezprostredne po programe, 6 týždňov a 8 mesiacov po programe (tabuľky 18, 19 a 20). Program rozvoja emocionálnej inteligencie nepriniesol teda očakávané signifikantné zvýšenie skóre EI metodík. Rovnako sa nemanifestoval ani významný rozdiel v skóre nástrojov merajúcich EI pred a po programe ani s časovým odstupom 6 týždňov a 8 mesiacov (tabuľka 21 a 22) od programu. Na

tomto základe zamietame hypotézu H1 o zvýšení porozumenia, identifikácie a regulácie emócií u účastníkov experimentálnej skupiny po absolvovaní programu.

Tabuľka 18 Porovnanie porozumenia, identifikovania a regulácie emócií medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou 6 týždňov po programe

Premenné	Experimentálna skupina (N=24)	Kontrolná skupina (N=27)	Mann Whitney U test (z)
N 51	AM (SD)	AM (SD)	
STEU	10.58 (3.78)	9.59 (2.93)	z=1.12, p=.260
EFT	6.67 (2.50)	6.56 (2.34)	z=0.16, p=.871
ERP-P_total	5.58 (5.93)	5.89 (7.23)	z=-0.06, p=.955
ERP_R_regulácia negatívnych emócií	0.58 (3.26)	1.00 (3.23)	z=-0.40, p=.690
ERP_R_regulácia pozitívnych emócií	5.00 (4.68)	4.89 (5.51)	z=0.04, p=.970

Škály sú signifikantné na hladine $p < .05^*$, $p < .01^{**}$, $p < .001^{***}$

Tabuľka 19 Porovnanie porozumenia emócií medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou bezprostredne po programe

Premenné	Experimentálna skupina (N=25)	Kontrolná skupina (N=30)	Mann Whitney U test (z)
N 55	AM (SD)	AM (SD)	
STEU	8.96 (2.74)	9.26 (2.76)	z= 0.26, p= .792

Škály sú signifikantné na hladine $p < .05^*$, $p < .01^{**}$, $p < .001^{***}$

Tabuľka 20 Porovnanie porozumenia emócií medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou 8 mesiacov po programe

Premenné	Experimentálna skupina (N=25)	Kontrolná skupina (N=30)	Mann Whitney U test (z)
N 55	AM (SD)	AM (SD)	
STEU	10.12 (2.86)	9.64 (3.00)	z=-0.49, p=.627

Škály sú signifikantné na hladine $p < .05^*$, $p < .01^{**}$, $p < .001^{***}$

Tabuľka 21 Porovnanie porozumenia, identifikovania a regulácie emócií pred a 6 týždňov po programe v experimentálnej skupine

Experimentálna skupina (N=24)	Meranie 1	Meranie 2	Friedman Anova
	AM (SD)	AM (SD)	
STEU	12.04 (2.60)	10.58 (3.78)	<i>Chi Sqr.</i> = .43, <i>p</i> = .512
EFT	6.54 (2.04)	6.67 (2.50)	<i>Chi Sqr.</i> = .88, <i>p</i> = .345
ERP-P_total	6.79 (6.60)	5.58 (5.93)	<i>Chi Sqr.</i> = .73, <i>p</i> = .393
ERP_R_regulácia negatívnych emócií	0.67 (3.64)	0.58 (3.26)	<i>Chi Sqr.</i> = 1.50, <i>p</i> = .221
ERP_R_regulácia pozitívnych emócií	6.13 (5.50)	5.00 (4.68)	<i>Chi Sqr.</i> = 2.13, <i>p</i> = .144

Škály sú signifikantné na hladine $p < .05^*$, $p < .01^{**}$, $p < .001^{***}$

Tabuľka 22 Porovnanie porozumenia emócií pred , bezprostredne po a 8 mesiacov po programe v experimentálnej skupine

Experimentálna skupina (N=25)	Meranie 1	Meranie 2	Meranie 3	Friedman Anova
	AM (SD)	AM (SD)	AM (SD)	
STEU	8.88 (3.30)	8.96 (2.74)	10.12 (2.86)	<i>Chi Sqr.</i> = 2.09, <i>p</i> = .352

Škály sú signifikantné na hladine $p < .05^*$, $p < .01^{**}$, $p < .001^{***}$

9.6.2 Sledovanie efektu programu v oblasti používania copingových stratégií

K analýze rozdielov používania copingových stratégií sme využili dotazníky Kognitívno emocionálnej regulácie-CERQ (N 55, N 51) a vnímanie náročnosti situácií zo Situačno copingového dotazníka (N 55). Z výsledkov U testu je evidentné, že v používaní stratégií CERQ dotazníka nenastal žiadny signifikantný rozdiel medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou bezprostredne po, 6 týždňov a 8 mesiacov po realizovaní programu (tabuľky 23, 24, 25). Ukázal sa iba jediný významný rozdiel vo vnímaní náročnosti situácie týkajúcej sa rozvodu rodičov, zvládnutie ktorej pre participantov experimentálnej skupiny, podľa ich výpovedí 8 mesiacov po programe, bolo oproti kontrolnej skupine signifikantne jednoduchšie (tabuľka 27).

Porovnanie používania CERQ stratégií experimentálnej skupiny pred intervenčným výcvikom a 6 týždňov po jeho skončení poukazuje na niekoľko signifikantných zmien, ktoré sa demonštrovali iba v súbore N 51 (tabuľka 28). V súbore N 55 sa zmeny v skóre CERQ stratégií pred, bezprostredne po, a 8 mesiacov po programe nemanifestovali (tabuľka 29). V negatívnych stratégiách seba obviňovanie a neustále myslenie na problém, došlo k poklesu skóre práve po 6 týždňoch od absolvovania programu jeho účastníkmi, čo považujeme za priaznivý a očakávaný posun. Znamená to, že participant experimentálnej skupiny by dané stratégie použili signifikantne menej často oproti situácii pred programom (tabuľka 28). Taktiež adaptívna stratégia pozitívneho prehodnotenia

dosiahla v danom časovom odstupe po programe lepšie skóre (jej frekvencia používania sa u participantov intervenčného výcviku po jeho skončení zvýšila). No na druhej strane, v stratégii obviňovanie druhých došlo v experimentálnej skupine 6 týždňov po programe k zhoršeniu skóre, teda pri zvládaní záťažových situácií by danú stratégiu volilo viac žiakov ako pred absolvovaním programu (tabuľka 28). Okrem toho sa ukázalo, že väčšina participantov experimentálnej skupiny (zo súboru N 55) by po 8 mesiacoch od programu (v treťom sledovaní) hodnotila situáciu, vzťahujúcu sa k nechcenej prezývke, výrazne menej náročne, ako uviedli v 1.a 2. meraní (tabuľka 30). Jedná sa o pozitívnu zmenu, nakoľko pre väčšinu účastníkov výcviku sa vnímanie náročnosti v rámci jednej testovej situácie po programe výrazne zlepšilo. V kontrolnej skupine sa spomenuté zmeny neprejavili. Nakoľko iba Friedmanova Anova poukázala na niektoré predpokladné zmeny v používaní adaptívnych stratégií a vnímaní náročnosti niektorých situácií (ale aj nepriaznivé posuny skóre neadaptívnej stratégie), nemôžeme jednoznačne potvrdiť hypotézu H2.

Tabuľka 23 Porovnanie CERQ stratégií medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou 6 týždňov po programe

Premenné	Experimentálna skupina (N=24)	Kontrolná skupina (N=27)	Mann Whitney U test (z)
N 51	AM (SD)	AM (SD)	
<i>CERQ stratégia</i>			
Seba obviňovanie	4.46 (1.89)	4.35 (1.47)	z=0.01, p=.992
Akceptácia	5.92 (2.04)	5.69 (2.11)	z=0.28, p=.782
Neustále myslenie na negatívne emócie spájané s problémom	4.79 (2.21)	4.63 (1.84)	z=0.09, p=.931
Pozitívne zameranie sa na situáciu	4.75 (2.11)	5.15 (2.01)	z=-0.96, p=.339
Zameranie sa na plánovanie	5.38 (2.34)	5.30 (1.92)	z=0.01, p=.992
Pozitívne prehodnotenie situácie	5.04 (1.68)	5.30 (2.20)	z=-0.13, p=.893
Zameranie sa na realitu situácie	5.25 (2.38)	4.60 (1.89)	z=1.00, p=.316
Myslenie na najhoršie alternatívy	4.54 (2.50)	4.07 (1.70)	z=.00, p=.1.00
Obviňovanie druhých	4.21 (1.91)	4.27 (1.66)	z=-0.27, p=.786
CERQ_celkové skóre	44.33 (12.51)	42.22 (9.69)	z=0.44, p=.662

Škály sú signifikantné na hladine p <.05*, p<.01**, p<.001***

Tabuľka 24 Porovnanie CERQ stratégií medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou bezprostredne po programe

Premenné	Experimentálna skupina (N=25)	Kontrolná skupina (N=30)	Mann Whitney U test (z)
N 55	AM (SD)	AM (SD)	
<i>CERQ stratégie</i>			
Seba obviňovanie	4.52 (1.44)	4.68 (2.23)	$z = -0.36, p = .717$
Akceptácia	5.64 (2.58)	5.63 (1.97)	$z = 0.24, p = .803$
Neustále myslenie na negatívne emócie spájané s problémom	5.36 (1.95)	5.37 (1.91)	$z = -0.25, p = .792$
Pozitívne zameranie sa na situáciu	5.76 (1.78)	5.86 (2.35)	$z = 0.43, p = .662$
Zameranie sa na plánovanie	5.96 (2.24)	6.44 (2.38)	$z = 0.45, p = .649$
Pozitívne prehodnotenie situácie	6.56 (2.18)	7.24 (1.88)	$z = 0.13, p = .891$
Zameranie sa na realitu situácie	5.16 (2.32)	5.86 (2.34)	$z = 0.57, p = .565$
Myslenie na najhoršie alternatívy	5.48 (2.00)	5.31 (2.45)	$z = 0.21, p = .830$
Obviňovanie druhých	4.20 (2.16)	3.79 (1.95)	$z = -0.48, p = .624$
CERQ_ celkové skóre	48.64 (9.77)	50.13 (9.10)	$z = 0.71, p = .477$

Škály sú signifikantné na hladine $p < .05^*$, $p < .01^{**}$, $p < .001^{***}$

Tabuľka 25 Porovnanie CERQ stratégií medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou 8 mesiacov po programe

Premenné	Experimentálna skupina (N=25)	Kontrolná skupina (N=30)	Mann Whitney U test (z)
N 55	AM (SD)	AM (SD)	
<i>CERQ stratégie</i>			
Seba obviňovanie	4.13 (1.36)	4.46 (1.82)	$z = 0.57, p = .570$
Akceptácia	4.83 (1.76)	5.62 (1.68)	$z = 1.65, p = .099$
Neustále myslenie na negatívne emócie spájané s problémom	5.33 (1.79)	5.66 (2.00)	$z = 0.47, p = .638$
Pozitívne zameranie sa na situáciu	4.87 (1.49)	5.41 (2.21)	$z = 0.77, p = .439$
Zameranie sa na plánovanie	6.79 (2.38)	6.97 (1.76)	$z = 0.12, p = .906$
Pozitívne prehodnotenie situácie	6.57 (2.27)	7.17 (2.22)	$z = 0.99, p = .320$
Zameranie sa na realitu situácie	5.13 (1.98)	5.24 (2.31)	$z = 0.02, p = .986$
Myslenie na najhoršie alternatívy	5.38 (2.00)	5.14 (2.33)	$z = -0.63, p = .527$
Obviňovanie druhých	4.42 (2.12)	3.55 (1.76)	$z = -1.85, p = .064$
CERQ_ celkové skóre	46.57 (9.51)	49.61 (7.78)	$z = 0.88, p = .379$

Škály sú signifikantné na hladine $p < .05^*$, $p < .01^{**}$, $p < .001^{***}$

Tabuľka 26 Porovnanie vnímania náročnosti situácií zo Situačno copingového dotazníka medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou bezprostredne po programe

Premenné	Experimentálna skupina (N=25)	Kontrolná skupina (N=30)	Mann Whitney U test (z)
N 55	AM (SD)	AM (SD)	
1.Náročná domáca úloha, ktorej odovzdanie na stanovený čas nie je reálne	2.16 (0.94)	2.37 (1.09)	$z=0.69, p=.490$
2.Zlá známka napriek úsilnému študovaniu	2.24 (1.16)	2.70 (0.98)	$z=1.53, p=.126$
3.Nechcená prezývka od spolužiakov	2.08 (1.00)	2.31 (1.16)	$z=0.75, p=.456$
4.Odsťahovanie sa najlepšieho kamaráta do iného mesta	2.32 (1.06)	2.60 (1.10)	$z=0.92, p=.358$
5.Vážne ochorenie rodičov, alebo súrodenca	2.76 (1.26)	2.82 (1.12)	$z=0.06, p=.955$
6.Rozvod, rozchod rodičov	2.44 (1.22)	2.54 (1.26)	$z=0.26, p=.795$

Škály sú signifikantné na hladine $p < .05^*$, $p < .01^{**}$, $p < .001^{***}$

Tabuľka 27 Porovnanie vnímania náročnosti situácií zo Situačno copingového dotazníka medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou 8 mesiacov po programe

Premenné	Experimentálna skupina (N=25)	Kontrolná skupina (N=30)	Mann Whitney U test (z)
N 55	AM (SD)	AM (SD)	
1.Náročná domáca úloha, ktorej odovzdanie na stanovený čas nie je reálne	2.04 (0.85)	2.14 (1.00)	$z=0.30, p=.764$
2.Zlá známka napriek úsilnému študovaniu	2.20 (0.88) ³	2.36 (1.09)	$z=0.54, p=.589$
3.Nechcená prezývka od spolužiakov	1.79 (0.88)	2.11 (1.10)	$z=0.95, p=.341$
4.Odsťahovanie sa najlepšieho kamaráta do iného mesta	2.08 (1.04)	2.32 (1.12)	$z=0.72, p=.471$
5.Vážne ochorenie rodičov, alebo súrodenca	2.87 (0.99)	2.79 (1.06)	$z=-0.25, p=.803$
6.Rozvod, rozchod rodičov	2.41 (1.06)	3.00 (1.21)	$z=1.98, p=.048^*$

Škály sú signifikantné na hladine $p < .05^*$, $p < .01^{**}$, $p < .001^{***}$

Tabuľka 28 Porovnanie CERQ stratégií pred a 6 týždňov po programe v experimentálnej skupine

Experimentálna skupina (N=24)	Meranie 1	Meranie 2	Friedman Anova
<i>CERQ stratégie</i>	AM (SD)	AM (SD)	
Seba obviňovanie	5.33 (2.06)	4.46 (1.89)	<i>Chi Sqr.</i> = 6.25, p = .012*
Akceptácia	6.00 (2.11)	5.92 (2.04)	<i>Chi Sqr.</i> = .285, p = .593
Neustále myslenie na negatívne emócie spájané s problémom	6.13 (2.27)	4.79 (2.21)	<i>Chi Sqr.</i> = 8.06, p = .004**
Pozitívne zameranie sa na situáciu	3.83 (1.43)	4.75 (2.11)	<i>Chi Sqr.</i> = 4.263, p = .039*
Zameranie sa na plánovanie	6.50 (2.30)	5.38 (2.34)	<i>Chi Sqr.</i> = 2.90, p = .088
Pozitívne prehodnotenie situácie	5.04 (1.52)	5.04 (1.68)	<i>Chi Sqr.</i> = .059, p = .808
Zameranie sa na realitu situácie	4.88 (5.00)	5.25 (2.38)	<i>Chi Sqr.</i> = .053, p = .819
Myslenie na najhoršie alternatívy	4.92 (2.28)	4.54 (2.50)	<i>Chi Sqr.</i> = .728, p = .394
Obviňovanie druhých	3.21 (1.25)	4.21 (1.91)	<i>Chi Sqr.</i> = 7.12, p = .008**
CERQ_celkové skóre	45.38 (9.96)	44.33 (12.51)	<i>Chi Sqr.</i> = .391, p = .531

Škály sú signifikantné na hladine p <.05*, p<.01**, p<.001***

Tabuľka 29 Porovnanie CERQ stratégií pred, bezprostredne po a 8 mesiacov po programe v experimentálnej skupine

Experimentálna skupina (N=25)	Meranie 1	Meranie 2	Meranie 3	Friedman Anova
<i>CERQ stratégie</i>	AM (SD)	AM (SD)	AM (SD)	
Seba obviňovanie	4.72 (1.86)	4.52 (1.44)	4.13 (1.36)	<i>Chi Sqr.</i> = 1.52 p = .467
Akceptácia	5.24 (2.02)	5.64 (2.58)	4.83 (1.76)	<i>Chi Sqr.</i> = 1.17, p = .557
Neustále myslenie na negatívne emócie spájané s problémom	5.52 (1.75)	5.36 (1.95)	5.33 (1.79)	<i>Chi Sqr.</i> = .765, p = .682
Pozitívne zameranie sa na situáciu	5.68 (2.17)	5.76 (1.78)	4.87 (1.49)	<i>Chi Sqr.</i> = 2.79, p = .248
Zameranie sa na plánovanie	6.68 (2.24)	5.96 (2.24)	6.79 (2.38)	<i>Chi Sqr.</i> = 2.51, p = .284
Pozitívne prehodnotenie situácie	6.80 (1.80)	6.56 (2.18)	6.57 (2.27)	<i>Chi Sqr.</i> = 1.83, p = .401
Zameranie sa na realitu situácie	5.76 (2.25)	5.16 (2.32)	5.13 (1.98)	<i>Chi Sqr.</i> = 2.79, p = .248
Myslenie na najhoršie alternatívy	5.20 (2.21)	5.48 (2.00)	5.38 (2.00)	<i>Chi Sqr.</i> = .860, p = .650
Obviňovanie druhých	5.00 (2.43)	4.20 (2.16)	4.42 (2.12)	<i>Chi Sqr.</i> = 2.56, p = .278
CERQ_celkové skóre	50.60 (8.82)	48.64 (9.77)	46.57 (9.51)	<i>Chi Sqr.</i> = 2.67, p = .264

Škály sú signifikantné na hladine p <.05*, p<.01**, p<.001***

Tabuľka 30 Porovnanie vnímania náročnosti situácií zo Situačno copingového dotazníka pred, bezprostredne po a 8 mesiacov po programe v experimentálnej skupine

Experimentálna skupina (N=25)	Meranie 1	Meranie 2	Meranie 3	Friedman Anova
<i>Stratégie Situačno copingového dotazníka</i>	AM (SD)	AM (SD)	AM (SD)	
1.Náročná domáca úloha, ktorej odovzdanie na stanovený čas nie je reálne	2.60 (0.91)	2.16 (0.94)	2.04 (0.85)	Chi Sqr.= 4.88, $p = .087$
2.Zlá známka napriek úsilnému študovaniu	2.48 (1.08)	2.24 (1.16)	2.20 (0.88)3	Chi Sqr. = 3.85, $p = .146$
3.Nechcená prezývka od spolužiakov	2.56 (0.91)	2.08 (1.00)	1.79 (0.88)	Chi Sqr. = 6.68, $p = .035^*$
4.Odsťahovanie sa najlepšieho kamaráta do iného mesta	2.24 (1.16)	2.32 (1.06)	2.08 (1.04)	Chi Sqr. = 1.19, $p = .550$
5.Vážne ochorenie rodičov, alebo súrodenca	2.96 (1.01)	2.76 (1.26)	2.87 (0.99)	Chi Sqr. = .76, $p = .685$
6.Rozvod, rozchod rodičov	2.72 (1.17)	2.44 (1.22)	2.41 (1.06)	Chi Sqr. = .99, $p = .610$

Škály sú signifikantné na hladine $p < .05^*$, $p < .01^{**}$, $p < .001^{***}$

9.6.3 Sledovanie efektu programu v oblasti postojov k antisociálnemu správaniu (vrátane prosociálnych názorov, odmietnutia drog a pozitívnych očakávaní úspechov v budúcnosti)

Predpokladané zmeny skóre cieľových škál medzi intervenčnou a kontrolnou skupinou 6 týždňov po programe, sa demonštrovali iba v škále pokušenia (tabuľka 31), v ktorej účastníci programu dosiahli nižšie skóre, ako tí dospievajúci, ktorí na programe neparticipovali. Tento priaznivý - očakávaný posun skóre danej škály naznačuje, že pre jedincov, ktorí absolvovali intervenčný výcvik by bolo jednoduché odmietnuť drogu od kamaráta pokiaľ by ju nechceli, v porovnaní s kontrolnou skupinou, v ktorej daný postoj vyjadriilo signifikantne menej žiakov. Ďalšia zmena v oblasti postojov k antisociálnemu správaniu sa manifestovala v škále prosociálnych názorov, ktorej skóre v experimentálnej skupine merané bezprostredne po programe bolo signifikantne vyššie oproti skóre dosiahnutému dospievajúcimi kontrolnej skupiny (tabuľka 32). Zistenie vypovedá o tom, že participanty intervenčného výcviku v porovnaní so skupinou pubescentov, ktorí sa nepodieľali na programe, nadobudli (bezprostredne po programe) viac odmietavé názory a postoje k účasti na rôznych antisociálnych činnostiach. Skóre ostatných škál bezprostredne po, 6 týždňov a 8 mesiacov po programe sa medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou významne nelíši (tabuľky 31, 32, 33). Žiadna z uvedených zmien sa signifikantne nepreukázala pri porovnaní skóre daných škál pred a 6 týždňov po programe (tabuľka 34), ani pred, bezprostredne po a 8 mesiacov po programe (tabuľka 35). Na základe manifestovania očakávaných zmien v oblasti prosociálnych postojov

a odmietnutia drog u účastníkov experimentálnej skupiny, no nepodporení týchto rozdielov skóre Friedmanovou Anovou zamietame hypotézu H3.

Tabuľka 31 Porovnanie postojov k antisociálnemu správaniu medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou 6 týždňov po programe

Premenné	Experimentálna skupina (N=24)	Kontrolná skupina (N=27)	Mann Whitney U test (z)
N 51	AM (SD)	AM (SD)	
Prosociálne názory	26.92 (7.39)	27.00 (8.25)	$z=-0.49, p=.618$
Postoje k násiliu	6.96 (5.20)	4.69 (4.37)	$z=1.56, p=.120$
Škála pokušenia	3.08 (0.50)	5.00 (3.52)	$z=-2.26, p=.024^*$
Životné šance	26.50 (5.48)	27.92 (5.52)	$z=0.76, p=.448$

Škály sú signifikantné na hladine $p < .05^*$, $p < .01^{**}$, $p < .001^{***}$

Tabuľka 32 Porovnanie postojov k antisociálnemu správaniu medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou bezprostredne po programe

Premenné	Experimentálna skupina (N=25)	Kontrolná skupina (N=30)	Mann Whitney U test (z)
N 55	AM (SD)	AM (SD)	
Prosociálne názory	28.84 (7.55)	27.33 (7.41)	$z= -2.01, p= .044^*$
Postoje k násiliu	4.28 (3.72)	4.60 (4.31)	$z= 0.07, p= .938$
Škála pokušenia	5.36 (3.89)	6.90 (4.07)	$z= 1.70, p=.087$
Životné šance	30.12 (6.83)	29.76 (6.32)	$z= 0.26, p= .792$

Škály sú signifikantné na hladine $p < .05^*$, $p < .01^{**}$, $p < .001^{***}$

Tabuľka 33 Porovnanie postojov k antisociálnemu správaniu medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou 8 mesiacov po programe

Premenné	Experimentálna skupina (N=25)	Kontrolná skupina (N=30)	Mann Whitney U test (z)
N 55	AM (SD)	AM (SD)	
Prosociálne názory	29.96 (4.35)	28.08 (5.54)	$z=-1.22, p=.222$
Postoje k násiliu	5.00 (4.78)	5.26 (5.10)	$z=.00, p=1.00$
Škála pokušenia	5.26 (3.76)	4.42 (2.73)	$z=-0.56, p=.574$
Životné šance	31.17 (5.49)	31.81 (4.11)	$z=0.08, p=.938$

Škály sú signifikantné na hladine $p < .05^*$, $p < .01^{**}$, $p < .001^{***}$

Tabuľka 34 Porovnanie postojov k antisociálnemu správaniu pred a 6 týždňov po programe v experimentálnej skupine

Experimentálna skupina (N=24)	Meranie 1	Meranie 2	Friedman Anova
	AM (SD)	AM (SD)	
Prosociálne názory	28.75 (4.87)	26.92 (7.39)	<i>Chi Sqr.</i> = 1.32, <i>p</i> = .251
Postoje k násiliu	6.71 (4.56)	6.96 (5.20)	<i>Chi Sqr.</i> = .059, <i>p</i> = .808
Škála pokušenia	3.33 (0.82)	3.08 (0.50)	<i>Chi Sqr.</i> = .67, <i>p</i> = .414
Životné šance	26.75 (5.14)	26.50 (5.48)	<i>Chi Sqr.</i> = 1.92, <i>p</i> = .166

Škály sú signifikantné na hladine $p < .05^*$, $p < .01^{**}$, $p < .001^{***}$

Tabuľka 35 Porovnanie postojov k antisociálnemu správaniu pred, bezprostredne po a 8 mesiacov po programe v experimentálnej skupine

Experimentálna skupina (N=25)	Meranie 1	Meranie 2	Meranie 3	Friedman Anova
	AM (SD)	AM (SD)	AM (SD)	
Prosociálne názory	29.6 (3.93)	28.84 (7.55)	29.96 (4.35)	<i>Chi Sqr.</i> = 1.89, <i>p</i> = .389
Postoje k násiliu	5.48 (4.26)	4.28 (3.72)	5.00 (4.78)	<i>Chi Sqr.</i> = .293, <i>p</i> = .864
Škála pokušenia	4.92 (3.27)	5.36 (3.89)	5.26 (3.76)	<i>Chi Sqr.</i> = 1.590, <i>p</i> = .452
Životné šance	31.36 (4.86)	30.12 (6.83)	31.17 (5.49)	<i>Chi Sqr.</i> = 1.01, <i>p</i> = .602

Škály sú signifikantné na hladine $p < .05^*$, $p < .01^{**}$, $p < .001^{***}$

9.6.4 Sledovanie efektu programu v oblasti problémového správania (externalizované formy)

V rámci externalizovaných foriem problémového správania nás zaujímalo, či absolvovanie programu môže pomôcť znížiť frekvenciu rôznych foriem antisociálneho a agresívneho správania, užívania návykových látok, ako aj znížiť afiliáciu s delikventnými vrstovníkmi. Medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou sa preukázal signifikantný rozdiel bezprostredne po realizovaní programu iba v škále fajčenia cigariet, v ktorej absolventi výcviku skórovali významne nižšie ako dospievajúci neparticipujúci na programe. To znamená, že fajčenie cigariet sa vyskytovalo menej často u žiakov, ktorí sa zúčastnili na programe, oproti žiakom, ktorí neabsolvovali program (tabuľka 37). Táto zmena, ani ďalšie očakávané rozdiely skóre v ostatných škálach antisociálneho správania medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou, sa 6 týždňov ani 8 mesiacov po programe neprejavili (tabuľky 36, 38). No napriek tomu, môžeme vidieť síce nevýznamný, ale predsa náznak vyššej frekvencie užívania návykových látok a vyššej účasti na antisociálnom správaní (v podobe vyššieho skóre škál alkoholu, drog, cigaret a antisociálneho správania) u dospievajúcich, s ktorými program nebol realizovaný (tabuľka 36). Porovnanie jednotlivých meraní navzájom (pred a 6 týždňov po programe), ukazuje významný pokles skóre experimentálnej skupiny v škálach antisociálneho správania - menej závažnej delikvencie a právnych dôsledkov oproti meraniu pred programom

(tabuľka 39). Dané zistenie vypovedá o nižšom výskyte antisociálneho správania u pubescentov v experimentálnej skupine (týka sa menej závažnej delikvencie a právnych dôsledkov) po absolvovaní intervenčného výcviku. Ostatné skóre škál antisociálneho správania nevykazuje signifikantné rozdiely pred programom a 6 týždňov po ňom. Podobne aj skóre v škálach antisociálneho správania, afiliácie s delikventnými vrstovníkmi a užívania návykových látok sa pred, bezprostredne po a 8 mesiacov po programe v experimentálnej skupine dospievajúcich významne nelíši (tabuľka 40). Na základe uvedených výsledkov hypotézu H4 o znížení prejavov antisociálneho správania experimentálnej skupiny po programe nepotvrdzujeme.

Tabuľka 36 Porovnanie externalizovaných foriem problémového správania medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou 6 týždňov po programe

Premenné	Experimentálna skupina (N=24)	Kontrolná skupina (N=27)	Mann Whitney U test (z)
N 51	AM (SD)	AM (SD)	
Styk s delikventnými vrstovníkmi	3.70 (3.85)	4.48 (4.41)	$z=-0.49, p=.621$
Alkohol	1.08 (2.00)	1.96 (3.36)	$z=-0.94, p=.345$
Drogy	0.13 (0.45)	0.48 (1.19)	$z=-0.73, p=.468$
Cigarety	0.08 (0.28)	0.19 (0.48)	$z=-1.10, p=.269$
Problémové správanie	0.88 (1.48)	1.35 (3.03)	$z=0.23, p=.817$
Menej závažná delikvencia	0.00 (0.00)	0.11 (0.58)	$z=-0.90, p=.366$
Závažná delikvencia	1.26 (1.54)	0.78 (1.55)	$z=1.73, p=.083$
Právne dôsledky	0.38 (0.77)	0.33 (0.88)	$z=0.50, p=.617$
Antisociálne správanie	2.57 (3.44)	2.62 (4.88)	$z=0.91, p=.362$
Agresívne správanie	12.67 (16.36)	11.42 (12.91)	$z=-0.32, p=.748$

Škály sú signifikantné na hladine $p < .05^*$, $p < .01^{**}$, $p < .001^{***}$

Tabuľka 37 Porovnanie externalizovaných foriem problémového správania medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou bezprostredne po programe

Premenné	Experimentálna skupina (N=25)	Kontrolná skupina (N=30)	Mann Whitney U test (z)
N 55	AM (SD)	AM (SD)	
Styk s delikventnými vrstovníkmi	1.56 (3.35)	2.56 (4.65)	z= 0.77, p= .440
Alkohol	2.40 (3.88)	2.50 (4.73)	z= -0.71, p= .473
Drogy	0.08 (0.40)	0.60 (1.67)	z= 1.22, p= .222
Cigarety	0.44 (1.50)	1.26 (2.47)	z= 2.00, p= .045*
Problémové správanie	1.20 (3.44)	2.10(4.25)	z=1.577, p=.114
Menej závažná delikvencia	0.04 (0.20)	0.53 (2.11)	z=0.86, p=.388
Závažná delikvencia	0.52 (2.00)	1.30 (3.27)	z=0.79, p=.424
Právne dôsledky	0.00 (0.00)	0.23 (0.82)	z=1.59, p=.112
Antisociálne správanie	2.04 (6.12)	4.34 (10.13)	z= 1.50, p= .133

Škály sú signifikantné na hladine p <.05*, p<.01**, p<.001***

Tabuľka 38 Porovnanie externalizovaných foriem problémového správania medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou 8 mesiacov po programe

Premenné	Experimentálna skupina (N=25)	Kontrolná skupina (N=30)	Mann Whitney U test (z)
N 55	AM (SD)	AM (SD)	
Styk s delikventnými vrstovníkmi	2.08 (3.76)	2.26 (4.06)	z=0.06, p=.950
Alkohol	2.79 (5.06)	2.43 (4.84)	z=-0.96, p=.338
Drogy	0.25 (0.90)	0.36 (1.34)	z=-0.08, p=.937
Cigarety	0.48 (1.20)	0.96 (2.13)	z=0.42, p=.674
Problémové správanie	1.63 (3.72)	1.75 (3.01)	z=0.26, p=.795
Menej závažná delikvencia	0.70 (1.92)	0.70 (2.91)	z=0.50, p=.617
Závažná delikvencia	1.04 (2.16)	0.93 (2.51)	z=-0.55, p=.581
Právne dôsledky	0.10 (0.44)	0.54 (1.86)	z=-0.58, p=.563
Antisociálne správanie	2.15 (4.73)	3.63 (7.29)	z=0.75, p=.457

Škály sú signifikantné na hladine p <.05*, p<.01**, p<.001***

Tabuľka 39 Porovnanie externalizovaných foriem problémového správania pred a 6 týždňov po programe v experimentálnej skupine

Experimentálna skupina (N=24)	Meranie 1	Meranie 2	Friedman Anova
	AM (SD)	AM (SD)	
Styk s delikventnými vrstovníkmi	3.00 (3.01)	3.70 (3.85)	<i>Chi Sqr.</i> = .53, <i>p</i> = .468
Alkohol	1.08 (2.24)	1.08 (2.00)	<i>Chi Sqr.</i> = .11, <i>p</i> = .739
Drogy	0.17 (0.48)	0.13 (0.45)	<i>Chi Sqr.</i> = 1.00, <i>p</i> = .317
Cigarety	0.29 (0.86)	0.08 (0.28)	<i>Chi Sqr.</i> = 3.00, <i>p</i> = .083
Problémové správanie	0.50 (1.22)	0.88 (1.48)	<i>Chi Sqr.</i> = 2.00, <i>p</i> = .157
Menej závažná delikvencia	0.21 (0.51)	0.00 (0.00)	<i>Chi Sqr.</i> = 4.00, <i>p</i> = .045*
Závažná delikvencia	0.88 (1.19)	1.26 (1.54)	<i>Chi Sqr.</i> = 1.60, <i>p</i> = .206
Právne dôsledky	1.08 (1.25)	0.38 (0.77)	<i>Chi Sqr.</i> = 7.14, <i>p</i> = .008**
Antisociálne správanie	2.71 (3.57)	2.57 (3.44)	<i>Chi Sqr.</i> = .53, <i>p</i> = .468
Agresívne správanie	10.13 (11.90)	12.67 (16.39)	<i>Chi Sqr.</i> = 2.13, <i>p</i> = .144

Škály sú signifikantné na hladine *p* <.05*, *p*<.01**, *p*<.001***

Tabuľka 40 Porovnanie externalizovaných foriem problémového správania pred, bezprostredne po a 8 mesiacov po programe v experimentálnej skupine

Experimentálna skupina (N=25)	Meranie 1	Meranie 2	Meranie 3	Friedman Anova
	AM (SD)	AM (SD)	AM (SD)	
Styk s delikventnými vrstovníkmi	1.56 (2.81)	1.56 (3.35)	2.08 (3.76)	<i>Chi Sqr.</i> = 3.25, <i>p</i> = .196
Alkohol	1.68 (2.80)	2.40 (3.88)	2.79 (5.06)	<i>Chi Sqr.</i> = 2.30, <i>p</i> = .316
Drogy	0.00 (0.00)	0.08 (0.40)	0.25 (0.90)	<i>Chi Sqr.</i> = 2.00, <i>p</i> = .368
Cigarety	0.36 (0.90)	0.44 (1.50)	0.48 (1.20)	<i>Chi Sqr.</i> = .24, <i>p</i> = .886
Problémové správanie	1.52 (2.97)	1.20 (3.44)	1.63 (3.72)	<i>Chi Sqr.</i> = 1.53, <i>p</i> = .465
Menej závažná delikvencia	0.32 (1.40)	0.04 (0.20)	0.70 (1.92)	<i>Chi Sqr.</i> = 4.13, <i>p</i> = .127
Závažná delikvencia	1.00 (2.78)	0.52 (2.00)	1.04 (2.16)	<i>Chi Sqr.</i> = 3.70, <i>p</i> = .157
Právne dôsledky	0.20 (1.00)	0.00 (0.00)	0.10 (0.44)	<i>Chi Sqr.</i> = 2.00, <i>p</i> = .368
Antisociálne správanie	3.72 (8.04)	2.04 (6.12)	2.15 (4.73)	<i>Chi Sqr.</i> = 3.43, <i>p</i> = .180

Škály sú signifikantné na hladine *p* <.05*, *p*<.01**, *p*<.001***

9.7 DISKUSIA II

9.7.1 Diskusia výsledkov II

Cieľom výskumnej časti II bolo zameranie sa na overovanie efektu intervenčného programu (v pôvodnej aj modifikovanej verzii) rozvíjať emocionálne schopnosti, pomáhať zlepšovať zvládanie náročných situácií, ovplyvňovať postoje k antisociálnemu správaniu, ako aj eliminovať niektoré externalizované formy problémového správania. Výsledky neparametrických štatistík poukazujú na slabý účinok programu, nakoľko sa očakávané zmeny signifikantne manifestovali iba v niektorých oblastiach správania (prejavy antisociálneho správania a preferencia copingových stratégií) a v postojoch k antisociálnemu správaniu. Konkrétne, v rámci používania copingových stratégií participujúci jedinci na programe preukázali po jeho absolvovaní, v porovnaní so situáciou pred programom, nasledovné pozitívne výsledky: nižšiu frekvenciu používania neadaptívnych stratégií sebaobviňovanie, neustále myslenie na problém a častejšie používanie stratégie pozitívneho prehodnotenia situácie. Pre absolventov výcviku by bolo po programe jednoduchšie sa vyrovnáť so situáciou nechcenej prezývky ako pred ním, a zároveň účastníci experimentálnej skupiny vyjadrili nižšiu mieru náročnosti k situácii týkajúcej sa rozvodu rodičov v porovnaní s kontrolnou skupinou. Na druhej strane, sa však, v rozpore s našimi predpokladmi manifestovali aj nepriaznivé zistenia. Po realizovaní programu jeho účastníci prejavili frekventovanejšie použitie stratégie obviňovanie druhých. Je možné, že po programe mohlo dôjsť dočasne k zvýšeniu posudzovania kritickosti situácie a posudzovania druhých jedincov, a tým aj k zmene uvažovania o situáciách, s ktorými sa účastníci vyrovnávajú, čo sa mohlo odraziť aj vo zvýšenom skóre danej stratégie v druhom meraní - teda 6 týždňov po programe. Postoje k antisociálnemu správaniu, ako aj niektoré formy antisociálneho správania sú premenné, ktorých skóre program signifikantne zlepšil v smere našich uvedených cieľov. Po absolvovaní programu jeho účastníci vypovedali o jednoduchšom odmietnutí drogy od kamaráta v porovnaní s jedincami, ktorí neboli do výcviku zaradení. Taktiež skóre postojov k netolerovaniu antisociálneho správania kontrolnej skupiny bolo po programe signifikantne nižšie v porovnaní s experimentálnou skupinou, ktorá preukázala významne silnejšie odmietavé postoje k participovaniu na rôznych antisociálnych aktivitách. Tieto zistenia o posilnení odmietavých postojov voči antisociálnemu správaniu a zvládnutia vrstovníckeho tlaku (v podobe odmietnutia drog) považujeme za podstatné, nakoľko zmeny v uvedených premenných sa môžu pozitívne premietiť aj do oblastí správania súvisiaceho s delikventnými činnosťami a užívaním rôznych návykových látok. Ak dospievajúci jedinci netolerujú rizikové správanie, potom je u nich menšia šanca zapojenia sa do daného správania. Ďalšie priaznivé zistenia programu sa týkajú priamo niektorých foriem antisociálneho správania. Účastníci výcviku bezprostredne po ňom preukázali nižšiu frekvenciu fajčenia cigariet v porovnaní s tými jedincami, ktorí neboli začlenení do programu.

Okrem toho dospievajúci experimentálnej skupiny sa 6 týždňov po programe významne menej často zapojili do antisociálneho správania, týkajúceho sa menej závažnej delikvencie a právnych dôsledkov v porovnaní s frekvenciou ich účasti na danom správaní pred realizáciou programu. Tieto priaznivé výsledky sú v súlade s inými výskumnými štúdiami sledujúcimi efekt intervencie a prevencie problémového správania (Wilson & Lipsey, 2007; Hahn et al., 2007).

V oblasti hlavného pôsobenia programu - rozvíjania schopností EI (identifikovanie, porozumenie emóciám a regulácia emócií) nenastali u účastníkov výcviku žiadne významné zmeny zisťované bezprostredne po, 6 týždňov a 8 mesiacov po programe. Nemôžeme celkovo podporiť predpoklad o globálnej schopnosti realizovaného programu ovplyvniť všetky aspekty jeho cieľov. Tým sú predkladané výsledky čiastočne v protiklade s existujúcimi štúdiami ktoré empiricky dokazujú efekt podobných intervenčných programov (Durlak et al., 2011; Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak, & Hawkins, 2002) na ich viaceré časti (na pozitívny vývoj emocionálne sociálnych schopností a redukciu negatívneho antisociálneho, internalizovaného správania a zároveň na významné zlepšenie akademického prospechu) zároveň.

Positívne výsledky metaanalýzy hodnotenia efektov intervencií (Durlak et al., 2011) na rozvíjanie emocionálnych schopností nás vedú k zamysleniu sa o čiastočnom reštrukturovaní cieľov programu. Vhodné by bolo do cieľa a priamo do aktivít programu začleniť rozvíjanie ďalších schopností (sociálnych a kognitívnych), ktoré podporujú budovanie a významné zlepšenie samotných schopností emocionálnej inteligencie. Jedná sa o sociálno - kognitívnu kompetenciu (akou je napríklad kognitívna regulácia, plánovanie, robenie zodpovedných rozhodnutí, stanovenie a dodržanie pozitívnych cieľov), ktorá je popri afektívnej kompetenci súčasťou rozvíjania sociálno emocionálnych zručností programov SEL (sociálno emocionálneho učenia). Tieto programy s cieľmi ovplyvňovania sociálno - kognitívnych a afektívnych kompetencií dokazujú významné pozitívne efekty práve v zdokonalení sociálnych a emocionálnych schopností. Navyše štúdie poukazujú aj na fakt, že práve adekvátne nadobudnuté schopnosti, ako riešenie problémov v rôznych problematických situáciách a robenie zodpovedných rozhodnutí, prispievajú k lepším akademickým výsledkom (Zins & Elias 2006). Okrem kontextu sociálnych interakcií, pomocou ktorého sa jednotlivé aktivity nášho programu realizovali, by bolo pre intervenčný program v ďalšom výskumnom sledovaní prínosné zamerať sa explicitne aj na budovanie sociálnych schopností, nakoľko zvyšovanie úrovne schopností EI bez priameho rozvíjania zložiek sociálnej inteligencie je neefektívne najmä čo sa týka potenciálne dosahovaných zmien EI kompetencií. Zároveň, podľa výsledkov štúdií je rozvíjanie kombinácie emocionálnych a sociálnych schopností zaujímavejšie vzhľadom na možnosti integrácie emócií, kognície, komunikácie a správania, ako apelovanie na niektorú z oblastí EI a SI kompetencií samostatne (Crick & Dodge, 1994; Lemerise & Aresino, 2000). Okrem toho sa zistilo, že

rozvíjanie sociálno emocionálnych kompetencií predikuje aj ukazovatele školskej úspešnosti: prispôsobenie sa školským pravidlám a normám, motiváciu kučeniu a podávaniu kvalitných školských výsledkov, ako aj pozitívne vzťahy s rovesníkmi a učiteľmi. Taktiež mnoho štúdií proklamuje pozitívny vzťah medzi sociálno emocionálnymi premennými, akademickým prospechom a postojmi ku škole (Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004; Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura, & Zimbardo, 2000). Konkrétne, žiaci ktorí disponujú sebadisciplínou, optimálne regulujú stresové situácie a majú schopnosť motivácie k učeniu, dosahujú lepšie známky v škole (Duckworth & Seligman, 2005; Elliot & Dweck, 2005).

Napriek tomu, že sme zohľadnili 4 faktory princípu SAFE, uplatnenie jeho jednotlivých častí nemusí zachytiť každý aspekt efektívneho rozvíjania schopností akou je napr. zovšeobecnenie a zvnútenie novo nadobudnutej kompetencie (Dusenbury & Falco 1995, Gresham, 1995). Je možné, že niektoré jeho zložky a praktiky sú viac dôležité ako iné, záležiac na povahe a počte cieľových schopností ktoré sa majú programom nadobudnúť, a tiež na vývinových možnostiach žiakov. Napríklad, mladší jednotlivci môžu potrebovať viac času na získanie komplexnejších zručností. Z toho dôvodu je pred realizáciou programu dôležité vopred si stanoviť set (sociálno emocionálnych) schopností, ktorých nadobudnutie po programe očakávame, zvoliť adekvátne a dobre štruktúrované aktivity aj vzhľadom na vekovú kategóriu účastníkov výcviku, rozpracovať ich časové trvanie a zároveň uplatniť otvorenosť v ich výbere, podľa aktuálnosti a momentálneho prežívania žiakov. Žiadúci je flexibilný prístup, vysoký stupeň empatie a akceptácie k všetkým účastníkom programu. Je dôležité si všímať nepredvídané, spontánne vzniknuté situácie a snažiť sa ich pružne a konštruktívne využiť pri plánovaní stretnutí. Takéto situácie nám dokonca môžu pomôcť názornejšie, v „živej-reálnej“ situácii, uplatniť osvojovanie schopností.

Ďalšie štúdie zdôrazňujú úspešnosť programov v závislosti od ich interaktívnej povahy, coachovacej roly facilitátora sedení, rolových hier a od využívania štruktúrovaných aktivít smerujúcich k nadobudnutiu vytýčeného cieľa (DuBois et al., 2002, Tobler et al., 2000). Iné práce poukazujú na efekt programov, ktorých pôsobenie sa neodohráva iba v rámci prostredia školskej triedy, ale vzťahuje sa celkovo na školu, na okolitú komunitu a na rodičov (Catalano, et al., 2002, Greenberg, Domitrovich, & Bumbarger, 2001).

Výsledky u zúčastnených subjektov programu potvrdzujú, že vývinová fáza ranej adolescencie je obdobím utvárania formálnych operácií kedy dospievajúci hľadajú alternatívne riešenia problémov, reflektujú seba ako subjekt vlastného myslenia - zvyšuje sa pocit ovplyvniteľnosti bežných životných udalostí a tým i frekvencia racionálnych a aktívnych stratégií. Uvedomenie, porozumenie a regulovanie vlastného emocionálneho prežívania, ako aj prežívania druhých, je stále v procese utvárania. Regulácia nepriaznivých emócií sa javí ako azda najťažšia

oblasť cieleného zdokonaľovania, ktorú dospievajúci postupne na rôznej úrovni úspešnosti nadobúdajú. Z dôvodu neustáleho procesu vývoja fenoménov EI schopností, ktorý u dospievajúcich prebieha, sa ukazuje rozvíjanie emocionálnych zručností v podobe intervencií (nami realizovanej s uvedenými odporúčaniami) ako vhodný prostriedok ovplyvňovania mnohých oblastí života pubescentov, týkajúcich sa sociálno emocionálneho správania, zvládania náročných situácií a problémového správania, ako aj školských výkonov. Na druhej strane, niektorí autori (Duncan et al., 2007; Zeidner, Roberts, & Matthews, 2002) spochybňujú mieru efektivity rozvíjania emocionálnych a sociálnych schopností v oblasti správania a akademického prospechu. No napriek tomu a tiež faktu, že nami realizovaný program nepreukázal jednoznačnú účinnosť v očakávaných oblastiach a že jeho efekt sa manifestoval iba parciálne, sme po realizácii nášho výcviku presvedčení, že programy podobného charakteru, ako potvrdzujú aj vyššie uvedené metaanalýzy, majú istý opodstatnený význam.

9.7.2 Obmedzenia výskumu II

Predkladané výsledky intervenčného programu je nutné ponímať aj vzhľadom na prípadné obmedzenia vyplývajúce z nášho výskumu, ktoré v tejto kapitole uvádzame spolu s návrhmi a odporúčaniami zlepšenia účinnosti programu pre ďalšie výskumné sledovania.

Nesignifikantné výsledky skóre EI mohli byť, okrem obsahového zamerania jednotlivých aktivít, ktorých navrhovanú modifikáciu zložiek sme popísali vyššie (kapitola 9.7.1), vyvolané aj v dôsledku ich krátkeho časového trvania (8 týždňov). Toto síce intenzívne, ale kratšie pôsobenie nemuselo byť dostačujúce k vyvolaniu pozitívnych zmien na signifikantnej úrovni. Obdobie trvania programu 2 mesiace sa môže javiť ako krátka doba k ovplyvneniu takých psychických javov, akými sú posudzovanie emócií, ich používanie a regulácia, preferencia copingových stratégií a zvládanie problémového správania. Niektorí výskumníci navrhujú realizovať minimálne 30 sedení, aby sa dosiahli a prejavili priaznivé zmeny v správaní. Taktiež, k implementovaniu preventívnych aktivít do praktického života by pomohlo aplikovať záverečné sedenia zamerané na opakovanie preventívnych aktivít, ktoré v našom prípade neboli súčasťou programu. Ďalším dôvodom nedosiahnutia signifikantného nárastu, špecificky v teste porozumenia emócií, môže byť aj fakt, že aktivity programu zamerané na zlepšenie porozumenia vlastných emócií a pocitov druhých nevychádzali priamo z Rosemanovho konceptu teórie emócií, na základe ktorého je zostavený test emocionálneho porozumenia (STEU). Všeobecne, metodiky, ktoré boli použité k zachyteniu zmien v cieľových oblastiach, nemusia predstavovať najvhodnejšie nástroje merania pre skupinu dospievajúcich, ako sme už naznačili v kapitole 8.7.2, nakoľko položky môžu byť pre jedincov málo zrozumiteľné a nemusia presne odrážať reálne správanie a prežívanie dospievajúcich (aj z dôvodu

aspektu sociálnej žiadúčnosti). Taktiež sa z nich dozvedáme iba málo o úrovni cieľových schopností, ktoré mal program ovplyvniť. Výskum uvádza, že z dôvodu absencie štandardného prístupu v meraní sociálnych a emocionálnych schopností je potrebné realizovať teoreticky postavené štúdie, ktoré by nielen vypovedali o účinných nástrojoch zachytenia jednotlivých schopností, ale aj identifikovali vzťahy medzi jednotlivými kompetenciami (Durlak et al., 2011).

Jednodimenzionálne analýzy porovnania efektu programu (medzi intervenčnou a kontrolnou skupinou; pred a po jeho konaní) nie sú plne postačujúce k odhaleniu globálneho účinku programu a obzvlášť k posúdeniu vplyvu určitých charakteristík participantov (socioekonomický status, etnicita, pohlavie), ktoré individuálne môžu ovplyvniť to, kto z účastníkov programu získa z intervencie viac alebo menej pozitívnych výsledkov. Odporúčali by sme preto vykonať analýzy vzťahu jednotlivých charakteristík participantov s priamymi benefitmi programu. Okrem toho komplexnejšiu evaluáciu programu by obohatilo aj posúdenie procesu implementácie jednotlivých aktivít (a externých a interných faktorov, ktoré mohli proces realizácie akýmkoľvek spôsobom ovplyvniť), ktoré sme v rámci nášho programu nezaznamenávali, no viacerými výskumnými štúdiami (DuBois, Holloway, Valentine, & Cooper, 2002; Smith, Schneider, Smith, & Ananiadou, 2004; Durlak et al., 2011) sú považované za podstatnú súčasť hodnotenia úspechu programov.

Z metodologických nedostatkov si uvedomujeme, že z dôvodu zisťovania efektu intervenčného programu prostredníctvom testu - retestu administrovaných dotazníkov na hodnotenie cieľových oblastí a z dôvodu, že sa opierame iba o vlastné posúdenie skúmaných osôb, výsledky umožnili iba čiastočne zhodnotiť stabilitu pozorovaných zmien. Navrhovali by sme preto, okrem subjektívnych výpovedí respondentov, zaradiť aj objektívnejšie spôsoby sledovania vplyvu programu, v podobe rozhovorov s učiteľmi, vychovávateľmi, rodičmi, ako aj aplikáciu kvalitatívnej metodológie (napríklad analýzu video nahrávok sedení, pozorovaní a rozhovorov s účastníkmi programu). Taktiež, meranie neumožnilo spoľahlivo zodpovedať, či sa po skončení programu nadobudnuté zmeny udržia aj mimo našich spoločných stretnutí, a či sa dostanú do repertoáru správania v bežných životných situáciách v dlhšom časovom horizonte. Sme si vedomí, že efekt programu môžeme hodnotiť ako validný vtedy, keď zúčastnené osoby zaznamenávajú zmeny ako významne pozitívne, trvalé a konštruktívne. Istým nedostatkom je aj to, že v súčasnosti nie sú vypracované univerzálne kritéria, ktoré by nám umožnili posúdiť efektívnosť programov (Výrost & Slaměník, 2001, s.195). V niektorých zmienených oblastiach správania sa ukazuje pozitívny účinok programu, ale trvalosť a validitu týchto zmien by potvrdili nielen merania s dlhším časovým odstupom (my sme mali možnosť realizovať iba jedno takéto meranie v jednom súbore participantov), ale aj zakomponovanie sledovania užšieho sociálneho okolia (súrodenci, spolužiaci) do výskumu.

Z doposiaľ získaných skúseností vyplýva niekoľko odporúčaní: opakovať testovanie zmien v dlhšom časovom odstupe s väčšou vzorkou participantov po aplikácii programu, zabezpečiť kontinuitu programu (aj formou informovanosti učiteľov o možnostiach rozvíjania cieľových schopností, realizovaním opakovaných sedení po skončení programu), vypracovať univerzálnu príručku - manuál intervenčných aktivít rozvíjania emocionálnych zručností (spolu s procesom implementácie jednotlivých aktivít), ako aj vypracovať praktický postup integrácie a častí overovaného programu do výchovno - vzdelávacieho procesu. Organizačné podmienky súčasných škôl zatiaľ neumožňujú v plnej miere začleňovať intervenčné aktivity rozvíjania schopností EI do vyučovacích osnov. Jednou z možností by bolo doplnkovo realizovať niektoré aktivity programu v rámci predmetu občianska výchova, ktorého náplň okrajovo súvisí s niektorými témami programu (interpersonálne vzťahy - komunikácia, antisociálne správanie, drogy). Ďalej, zameranie skúmania na sledovanie užších vzťahov emocionálnych a sociálnych schopností, ako aj sledovanie efektov ich rozvíjania prostredníctvom intervenčných programov na iné oblasti správania (školský prospech a internalizované správanie), ktoré výskumné štúdie zmieňujú. V neposlednom rade, je nutná dôkladná príprava metodík, vhodných pre sledovaný vek a vývinové obdobie, ktoré by merali špecifické schopnosti podľa cieľov programu.

ZÁVER

V predkladanej štúdii sme formulovali niekoľko cieľov, ktoré sú rozdelené do dvoch častí práce. Venujeme sa konštruktu EI ako schopnosti, ktorému sa v dnešnej dobe pripisuje veľká pozornosť, no ktorý vzbudzuje u výskumníkov kontroverzie, nakoľko nie je všetkými jednoznačne prijímaný. Táto skutočnosť však nemeľ dôležitosť javov súvisiacich s emóciami, ako ich porozumenie, alebo regulácia, ani významné pôsobenie a multifunkčný priaznivý vplyv EI vo viacerých oblastiach (rizikového správania, postojov k nemu, školského prospechu, copingových stratégií) života adolescentov. Naším zámerom bolo preskúmať asociácie EI s uvedenými premennými vo vzorke dospievajúcich jedincov na začiatku adolescencie a zároveň poukázať na premenné, ktoré majú na formovanie EI kompetencií významný vplyv. Okrem toho, sme z dôvodu nedostatku empirických výsledkov z dát tunajšieho prostredia, považovali za prínosné objasniť aj to, ktoré premenné najviac ovplyvňujú podieľanie sa dospievajúcich na rizikovom správaní a formovaní postojov k nemu. Naše výskumné snaženie sa odohrávalo aj na poli preskúmania rozdielov úrovne porozumenia emóciám, preferencie copingových stratégií a miery participácie na antisociálnom správaní v dvoch kultúrne odlišných skupinách pubescentov, nepochádzajúcich zo západných krajín, z ktorých sú údaje o zmienených fenoménoch majoritne publikované.

Výsledky prvej časti poukazujú na skutočnosť, že zo všetkých indikátorov EI schopností sa najväčšou mierou s ostatnými sledovanými premennými spája regulácia emócií (a to predovšetkým s postojmi k antisociálnemu správaniu a postojmi ku škole). Dôležitým zistením obohacujúcim výsledky korelačných štúdií bol fakt, že okrem vysokej úrovne regulovania emócií, aj správne porozumenie emócií významne súvisí s postojmi k antisociálnemu správaniu (s ľahším zvládaním tlaku k užitiu drogy od kamarátov). Okrem toho, silný signifikantný vplyv schopnosti regulácie emócií sa prejavil aj v oblasti utvárania pozitívnych postojov a kladného vzťahu ku škole. Ďalej sa z našich výsledkov ukazuje, že kľúčovú úlohu pri formovaní rôznej úrovne EI schopností (regulácie a porozumenia) majú premenné sociodemografického charakteru (štruktúra rodiny), rodičovského výchovného štýlu (rodičovský záujem a miera konzistencie výchovného štýlu, rodičovská vrelosť) a kvalita citového vzťahu medzi rodičom a dospievajúcimi. Na druhej strane, ale nemôžeme jednoznačne konštatovať, že lepšia schopnosť regulácie emócií súvisí so slabším používaním neadaptívnych copingových stratégií pri zvládaní záťažových situácií, ako aj s nižšou frekvenciou participácie na rôznych formách antisociálneho správania. V rámci externalizovaných foriem problémového správania, postojov k nemu, naše výsledky akcentujú vplyv ukazovateľov rodinného prostredia - a to nielen význam stabilného výchovného štýlu, potrebu budovania kvalitného citového vzťahu medzi rodičmi a deťmi, ale aj samotné postoje a názory rodičov k nežiaducemu

správaníu. Spomedzi všetkých premenných sa ukázalo, že práve citový vzťah medzi rodičmi a deťmi najvýznamnejšie vysvetľuje účasť na závažnej forme antisociálneho správania. Podľa našich výsledkov, v procese formovania postojov netolerujúcich antisociálne správanie, majú evidentný vplyv najmä dve premenné: typ výchovného štýlu (nekonzistentný výchovný štýl) a predpoklady detí o názoroch rodičov na antisociálne správanie (svojich detí).

Z porovnania cieľových oblastí správania medzi juhoafrickými a slovenskými pubescentmi sa javí, že niektoré významné rozdiely a to v schopnosti porozumenia emócií a preferencie copingových stratégií môžu zodpovedať charakteristikám kultúrnych dimenzií individualizmu a kolektivismu, nakoľko manifestované výsledky sú v súlade s typom (emocionálneho a copingového) správania, ktoré dané dimenzie reprezentujú. Na druhej strane v oblasti antisociálneho správania sa nepreukázali u dospievajúcich z našich výskumných súborov také rozdiely, ktoré by sa dali podložiť a argumentovať odlišnosťami vyplývajúcimi z kultúrnych prostredí ako aj doterajšími výsledkami výskumov mapujúcich prevalenciu rôznych foriem nežiaduceho správania. K získaniu hlbšieho obrazu o zapájaní sa do antisociálneho správania sledovaných skupín pubescentov, by bolo vhodné realizovať samostatné štúdie s kroskultúrnym dizajnom, ktoré by mohli presnejšie odhaliť frekvenciu účasti na danom správaní a mieru vplyvu kultúry na ňom.

Nosnou časťou druhej sekcie prezentovanej práce sú výsledky intervenčného programu rozvíjania emocionálnych schopností s dospievajúcimi jedincami. V danom programe, ktorý bol prioritne zacielený na budovanie schopností EI sme overovali jeho účinnosť rozvíjať emocionálne schopnosti, zvládať náročné situácie, posilniť odmietavé postoje voči antisociálnemu správaniu, ako aj redukovať problémové správanie (externalizované formy). Výsledky ukazujú na parciálny efekt programu iba v niektorých oblastiach nášho záujmu (prejavy antisociálneho správania, postojov k nemu a preferencia copingových stratégií). Hlavné stanovené ciele však intervenčný program nedokázal naplniť. V jeho pôvodnej a modifikovanej verzii nezvýšil schopnosti porozumenia, regulovania a identifikovania emócií.

Hodnotenie programu je náročný proces a niektoré očakávané zmeny v správaní v smere našich cieľov sa môžu prejaviť až neskôr. Zároveň sa ukazuje, že validná evaluácia programu si vyžaduje komplexnejší prístup posudzovania nielen výsledkov skóre jednotlivých metodík merania, ale aj jeho čiastkových cieľových schopností, a to z pohľadu rodičov, učiteľov, a spolužiakov pri zachovaní hodnotenia implementácie jeho aktivít.

Efektívnosť intervenčných programov emocionálnych schopností závisí nielen od systematického prístupu a konzistentnosti realizácie aktivít, ale aj od ich pružnosti z hľadiska obsahu a od aktualizácie čiastkových individuálnych cieľov zúčastnených subjektov, ako aj, z formálneho hľadiska, a od praktického managementu programu tj. časového hľadiska, podmienok prostredia a

aktuálnych potrieb dospievajúcich. Pri realizácii podobných programov je zároveň potrebné vždy rešpektovať špecifické podmienky vo vzťahu k veku, intelektu a k individualite osobností dospievajúcich. Je dôležitý celkový prístup k účastníkom (zaujať podporujúcu, no nie dominantnú rolu facilitátora poskytovania inštrukcií, navodenia diskusií), aby nedošlo k strate rozvíjania a preukázania svojich vlastných kompetencií a celkovej možnosti aktívne konať vo vývinovom procese.

Všeobecne môžeme konštatovať, že výsledky práce prispievajú k existujúcim štúdiám venujúcim sa správaniu a prežívaniu dospievajúcich jedincov z niekoľkých hľadísk. Jedná sa predovšetkým o preukázanie a potvrdenie podstatnej roly schopnosti emocionálnej regulácie a jej významnej funkcie vo vývinovom procese dospievajúcich v oblasti utvárania postojov k antisociálnemu správaniu, postojov a vzťahu ku škole. Ďalšie hľadisko predstavuje potvrdenie signifikantného vplyvu faktorov súvisiacich s rodinným prostredím (akými sú výchovný štýl, kvalita citového vzťahu medzi rodičmi a dospievajúcimi, názory rodičov k nežiaducemu správaniu) pri formovaní primeranej úrovne EI schopností (regulácie a porozumenia) a pri participácii dospievajúcich v rôznych externalizovaných formách problémového správania a utvárania postojov k nemu. Napriek nesignifikantným výsledkom realizovaného programu zdokonaľovať vybrané schopnosti EI, význam adekvátnej úrovne kompetencií EI v zmienených oblastiach života mladých ľudí indikuje opodstatnenie realizovať podobné intervenčné výcviky. Slabý efekt intervenčného programu je teda nemenej dôležitým zistením vedúcim k úvahám o vhodnom reštrukturalizovaní cieľového a obsahového zamerania aktivít programu ako aj komplexnejšieho prístupu jeho evaluácie.

Učenie sa v školskom prostredí zahŕňa v sebe silné sociálne, emocionálne a akademické komponenty (Zins et al., 2004), pričom nadobúdanie nových poznatkov sa väčšinou neodohráva izolovane, ale v spolupráci s učiteľmi, rovesníkmi dospievajúcich a za podpory rodiny. Emócie môžu podnietiť, alebo brániť sociálnemu, intrapersonálnemu, akademickému a pracovnému rozvoju a tiež celkovej spokojnosti. Z dôvodu, že emócie a vzťahové situácie v ktorých sú zažívané ovplyvňujú čo, a akým spôsobom sa učíme, ukazuje sa nutnosť zo strany spoločnosti (škôl a rodín) efektívne pristupovať k ich rozvoju a správne formovaniu už počas obdobia začínajúceho dospievania. Zároveň je aj v záujme nás všetkých, aby sme sa v zaobchádzaní s nimi počas života neúnavne zdokonaľovali.

LITERATÚRA

Aarts, H., & Dijksterhuis, A. (2000). Habits as knowledge structures: Automaticity in goal-directed behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 53-63.

Získané z <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10653505>

Abe, J. A., & Izard, C. E. (1999). A longitudinal study of emotional expression and personality relations in early development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 566–57.
doi:10.1037//0022-3514.77.3.566.

Aber, J. L., Brown, J. L., & Henrich, C. C. (1999). *Teaching conflict resolution: An effective school-based approach to violence prevention*. New York: National Center for Children in Poverty, Colombia University. Získané z <http://www.hawaii.edu/hivandaids/Teaching%20Conflict%20Resolution.pdf>

Agostin, R. M., & Bain, S. K. (1997). Predicting early school success with development and social skills screeners. *Psychology in the Schools*, 34, 219-228.
doi: 10.1002/(SICI)1520-6807(199707)

Aldwin, C.M. (2007). *Stress, Coping, and Development, Second Edition: An Integrative Perspective* (2nd ed.). New York: The Guilford Press. ISBN: 9781572308404

Aldwin, C., & Stokols, D. (1988). The effects of environmental change on individuals and groups: Some neglected issues in stress research. *Journal of Environmental Psychology*, 8, 57–75.
doi: 10.1016/S0272-4944(88)80023-9

Alegre, A., & Benson, M. (2007). Parental acceptance and late adolescents' adjustment: The role of emotional intelligence. In E. Fatos (Eds.), *Acceptance: The essence of peace*. Selected Papers from the First International Congress on Interpersonal Acceptance and Rejection (pp. 33–49). Istanbul, Turkey: Turkish Psychology Association, Incekara Press.

Amato, P. R., & Keith, B. (1991). Parental divorce and the well-being of children: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 110, 26–46. Získané z <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/1832495>

Anthony, E.K. (2008). *Cluster Profiles of Youths Living in Urban Poverty: Factors Affecting Risk and Resilience*. *Social Work Research*, 32(1), 6-17.
Získané z <http://www.docstoc.com/docs/40528714/Cluster-Profies-of-Youths-Living-in-Urban-Poverty-Factors-Affecting-Risk-and-Resilience>

Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469 – 480.
Získané z <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10842426>

Arthur, M. W., Hawkins, J. D., Pollard, J. A., Catalano, R. F., & Baglioni, A. J. (2002). Measuring risk and protective factors for substance use, delinquency, and other adolescent problem behaviors: The communities that care youth survey. *Evaluation Review*, 26, 575-601.
Získané z <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12465571>

Aspinwall, L. G. (2005). The psychology of future-oriented thinking: from achievement to proactive coping, adaptation, and aging. *Motivation and Emotion*, 29, 203-234. doi: 10.1007/s11031-006-9013-1

Aspinwall, L. G., & Clark, A. (2005). Taking positive changes seriously: toward a positive psychology of cancer survivorship and resilience. *Cancer*, 104, 2543-2645. doi: 10.1002/cncr.21244

Aspinwall, L. G., & MacNamara, A. (2005). Taking positive changes seriously. *Cancer Supplement*, 104, 2549-2556. doi:10.1002/cncr.21244

Aspinwall, L. G., & Taylor, S. E. (1997). A stitch in time: self-regulation and proactive coping. *Psychological Bulletin*, 121, 417-436. Získané z <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9136643>

Atkinson, R. L. (2003). *Psychologie*. Praha: Portál.

Austin, E. J. (2010). Measurement of ability emotional intelligence. Results for two new tests. *British Journal of Psychology*, 101, 563-578. doi: 10.1348/000712609X474370

Austin, E. J., Farrelly, D., Black, C., & Moore, H. (2007). Emotional intelligence, Machiavellianism and emotional manipulation: Does EI have a dark side? *Personality and Individual Differences*, 43, 179-189. doi: 10.1016/j.paid.2006.11.019

Austin, E. J., Parker, J. D. A., Petrides, K. V., & Saklofske, D. H. (2008). Emotional intelligence. In G. J. Boyle, G. Matthews, & D. H. Saklofske (Eds.), *The SAGE handbook of personality theory and assessment* (pp. 576-596). London: SAGE. ISBN:9781412946520

Austin, E. J., Saklofske, D. H., & Egan, V. (2005). Personality, well-being and health correlates of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 38, 547-558. doi:10.1016/j.paid.2004.05.009

Averill, J. R. (2004). A tale of two snakes: Emotional intelligence and emotional creativity compared. *Psychological Inquiry*, 15, 228-233. Získané <http://www.jstor.org/discover>

Bačová, V. (2003). Osobná identita – konštrukcie – text – hľadanie významu. In I. Čermák, M. Hřebíčková & P. Macek, (Eds.), *Agrese, identita, osobnost*. Brno: Psychologický ústav AV ČR, Tišnov: Sdružení SCAN.

Bagley, C. A., & Carroll, J. (1998). Healing forces in African American families. In H. I. McCubbin, E. A. Thompson, A. I. Thompson, & J. A. Futrell (Eds.), *Resiliency in African American families* (pp. 117-142). Thousand Oaks, CA: Sage. ISBN: 9780761913931

Bargh, J. A., & Gollwitzer, P. M. (1994). Environmental control of goal-directed action: Automatic and strategic contingencies between situations and behavior. In W. D. Spaulding (Eds.), *Integrative views of motivation, cognition, and emotion. Nebraska symposium on motivation* (Vol. 41) (pp. 71-124). Lincoln: University of Nebraska Press.

Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: User's manual*. Toronto: Multi-Health Systems. Získané z http://www.hpsys.com/BarOn_EQi.htm

Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 363–388). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Bar-On, R. (2004). The Bar On emotional quotient inventory (EQ-I): Rationale, description and summary of psychometric properties. In: G. Geher (Eds.), *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy* (pp.112-141). Hauppauge: Nova Science. ISBN: 1-59454-080-2

Bar-On, R. (2005). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI), *Psicothema*, 18, 13-25. Získané z <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/727/72709503.pdf>

Bar-On, R. (2007). *What it means to be emotionally and socially intelligent according to the Bar-On model*. Získané 11.6, 2012 z <http://www.reuvenbaron.org/bar-on-model/essay.php?i=4>

Barrett, A. E., & Turner, R. J. (2006). Family structure and substance use in adolescence and early adulthood: examining explanations for the relationship. *Addiction*, 101, 109–120. doi:10.1111/j.1360-0443.2005.01296.x

Barrett, L. F. (2006). Solving the emotion paradox: Categorization and the experience of emotion. *Personality and Social Psychology Review*, 10, 20-46. doi: 10.1207/s15327957pspr1001_2

Basson, N. (2008). *The influence of psychosocial factors on the subjective well being of adolescents* (Unpublished master's thesis). University of the Free State, Bloemfontein, South Africa.

Baška, T., Bašková, M., Benczeová, S., Katreniaková, Z., Kolarčík, P., Kollárová, J., ... Žežula, I. (2009). *Sociálne determinanty zdravia školákov. Národná správa o zdraví a so zdravím súvisiacom správaní 11, 13 a 15 ročných školákov na základe prieskumu uskutočneného v roku 2005/ 2006 v rámci medzinárodného projektu "Health Behaviour in School Aged Children" HBSC*. Košice, 2009. Košice: Equilibria. Získané z <http://hbsc.artifiq.com/index.php/publikacie.html>

Baška, T., Bašková, M., Bobák, L., Bobáková, D., Fedačko, J., Gibalová, M., ... Žežula, I. (2011). *Sociálne determinanty zdravia školákov. Národná správa o zdraví a so zdravím súvisiacom správaní 11, 13 a 15 ročných školákov na základe prieskumu uskutočneného v roku 2009/ 2010 v rámci medzinárodného projektu "Health Behaviour in School Aged Children" HBSC*. Košice, 2011. Košice: Equilibria. Získané z <http://hbsc.artifiq.com/index.php/publikacie.html>

Baumgartner, F. (1993). Gender and aggressive behaviour : some empirical findings. *Studia psychologica*, 35(4-5), 390-392.

Baumgartner, F. (2001). Zvládanie stresu – coping. In J. Výrost & I. Slaměník. (Eds.), *Aplikovaná sociální psychologie II* (s. 191 - 205). Praha: Grada Publishing.

Benenson, J. F. (1990). Gender differences in social networks. *Journal of Early Adolescence*, 10, 472 – 495. doi: 10.1177/0272431690104004

Bennett, D. E., Bendersky, M. & Lewis, M. (2002). Facial expressivity at 4months: A context by expression analysis. *Infancy*, 2, 97-114. doi: 10.1207/S15327078IN03015

Bjarnason, T., Andersson, B., Choquet, M., Elekes, Z., Morgan, M., & Rapinett, G. (2003). Culture, family structure and adolescent alcohol use: multilevel modeling of frequency of heavy drinking among 15–16 year old students in 11 European countries. *Journal of Studies on Alcohol*, 64, 200–208. Získané z <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12713193>

Blatný, M., Hrdlička, M., Květon, P., Vobořil, D., & Jelínek, M. (2004). *Výsledky české části mezinárodního projektu SAHA I.: deskriptivní analýza rizikového chování a rizikových a protektivních faktorů vývoje mladistvých z městských oblastí*. Zprávy - Psychologický ústav Brno, 10(1), 35.

Blatný, M., Hrdlička, M., Sobotková, V., Jelínek, M., Květon, P., & Vobořil, D. (2006). Prevalence antisociálního chování v obecné populaci českých adolescentů z městských oblastí. *Československá psychologie*, 50(4), 297 – 310.

Blatný, M., Polišenská, V.A., Balaštíková, V., & Hrdlička, M. (2005). Problematika rizikového chování vývoje dětí a dospívajících: hlavní témata a implikace pro další výzkum. *Československá psychologie*, 49(6) 524- 539.

Bohnert, A. M., Crnic, K. A., & Lim, K. G. (2003). Emotional competence and aggressive behavior in school-age children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(1), 79-91. Získané z <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12597701>

Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G., & Patton, G. (2007). Social and school connectedness in early secondary school as predictor of late teenage substance use, mental health, and academic outcomes. *Journal of Adolescence Health*, 40(4), 357.e9-18. Získané z <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17367730>

Bonino, S., Cattelino, E., & Ciairano, S. (2005). *Adolescents and risk. Behaviors, functions, and protective factors*. New York: Springer. ISBN: 8847002907

Booth, A., Amato, P. R. (2001). Parental predivorce relations and offspring postdivorce well-being. *Journal of Marriage & the Family*, 63, 197–212. doi: 10.1111/j.1741-3737.2001.00197.x

Bowker, A., Bukowski, W. M., Hymel, S., & Sippola, L. K. (2000). Coping with daily hassles in the peer group in early adolescence: Variations as a function of peer experience. *Journal of Research on Adolescence*, 10, 211 – 243. doi:10.1207/SJRA1002_5

Brackett, M. A., & Katulak, N. A. (2007). Emotional intelligence in the classroom: Skill-based training for teachers and students. In J. Ciarocchi, J., & J.D. Mayer, (Eds.), *Applying emotional intelligence: A practitioner's guide* (p. 1-27). New York: Psychology Press/Taylor & Francis. Získané z http://heblab.sites.yale.edu/.../pub101_BrackettKatulak2006TheElclassroom

Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147 1158. doi: 10.1177/0146167203254596

Brackett, M. A., & Salovey, P. (2004). Measuring emotional intelligence as a mental ability with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test. In. G. Geher (Eds.), *Measurement of Emotional Intelligence* (pp. 179-194). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.

Brackett, M. A., Lopes, P., Ivcevic, Z., Mayer, J. D., & Salovey, P. (2004). Integrating emotion and cognition: The role of emotional intelligence. In D. Dai & R. Sternburg (Eds.), *Motivation, emotion, and cognition: Integrating perspectives on intellectual functioning* (pp. 175-194). Mahwah, NJ: Erlbaum. ISBN: 978-0-8058-4557-0

Brackett, M. A., Mayer, J. D., & Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402.
doi:10.1016/S0191-8869(03)00236-8

Brackett, M. A., Rivers, S., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 780–795.
doi: 10.1037/0022-3514.91.4.780

Brackett, M. A., Rivers, S., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. (2006). What is the best way to measure emotional intelligence? A case for performance measures. Unpublished manuscript.

Brackett, M.A., & Geher, G. (2006). Measuring emotional intelligence: Paradigmatic diversity and common ground. In J. Ciarrochi, J.P. Forgas & J.D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life* (2nd ed.) (pp. 27-50). New York, NY: Psychology Press.
Získané z [http:// heblab.research.yale.edu/heblab-yale/myweb.php?hls=10085](http://heblab.research.yale.edu/heblab-yale/myweb.php?hls=10085)

Brown, B.B., Classen, D. R., & Eicher, S.A. (1986). Perceptions of peer pressure, peer conformity dispositions, and self-reported behavior among adolescents. *Developmental Psychology*, 22, 521-530. doi: 10.1037/0012-1649.22.4.521

Brown, B.B., Lohr, M.J., & McClenahan, E.L. (1986). Early adolescents' perceptions of peer pressure. *Journal of Early Adolescence*, 14, 451-468. doi: 10.1177/0272431686062005

Cairney, J., Boyle, M., Offord, D.R., & Racine ,Y (2003). Stress, social support, and depression in single and married mothers. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 38, 442–449.
doi: 10.1007/s00127-003-0661-0

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11, 302–306. Získané z <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11273389>

Carpenter, S. (2001). Teen's risky behavior is about more than rase and family resources. *Monitor on Psychology*, 32(1), 22-23. Získané z <http://www.apa.org/monitor/jan01/teenbehavior.html>

Caruso, D. R. (1999). *Applying the ability model of emotional intelligence to the world of work*. Získané 15.7, 2012 z <http://www.cjwolfe.com/article.doc>

Carver, C. S. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the Brief COPE. *International Journal of Behavioral Medicine*, 4, 92-100. doi: 10.1207/s15327558ijbm0401_6

Carver, C. S., & Connor-Smith, J. (2010). Personality and coping. *Annual Review of Psychology*, 61, 679-704. doi: 10.1146/annurev.psych.093008.100352

Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-283.
Získané z <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/2926629>

Carver, C.S., & Scheier, M.F.(1994). Situational coping and coping dispositions in a stressful transaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 184-195.
Získané z <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/8126648>

Case, R. (1991). *The mind's staircase: Exploring the conceptual underpinnings of children's thought and knowledge*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. ISBN: 0805803246

Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2002). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention & Treatment*, 5, Article 15. doi: 10.1037/1522- 3736.5.1.515a

Celestin, L. P., & Celestin-Westreich, S. (2006). All Equal? Advocating equity in mental health services in France to ethnic-minority disadvantaged youth and their families through the evidence-based FACE protocol. In *American Psychiatric Association Annual Meeting 2006, Syllabus and Proceedings Summary*, 110-111. Arlington: American Psychiatric Association.

Charbonneau, D., & Nicol, A. (2002). Emotional intelligence and prosocial behaviours in adolescents. *Psychological Reports*, 90, 361-370. Získané z <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12061571>

Chung , T., & Martin,C. S. (2001). Classification and course of alcohol problems among adolescents in addictions treatment programs. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 25, 1734–1742. doi: 10.1111/j.1530-0277.2001x

Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual differences*, 28(3), 539-561.
doi: 10.1016/S0191-8869(99)00119-1

Ciarrochi, J., Chan, A., & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31, 1105-1119.
Získané z <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191886900002075>

Collins, W. A., Laursen, B., Mortensen, N., Luebker, C., & Ferreira, M. (1997). Conflict processes and transitions in parent and peer relations: Implications for autonomy and regulation. *Journal of Adolescent Research*, 12, 178 – 198. doi: 10.1177/0743554897122003

Compas, B. E. (1998). An agenda for coping research and theory: basic and applied developmental issues. *International Journal of Behavioral Development* 22, 231-237. doi:10.1080/016502598384351

Compas, B. E., & Phares, V. (1991). Stress during childhood and adolescence: Sources of risk and vulnerability. In E. M. Cummings, A. L. Greene, & K. H. Karraker (Eds.), *Lifespan developmental psychology* (pp. 111 – 130). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Compas, B. E., Connor, J. K, Osowiecki, D., & Welch, A. (1997). Effortful and involuntary responses to stress: Implications for coping with chronic stress. In B. H. Gottlieb (Eds.), *Coping with chronic stress* (pp. 105-130). New York: Plenum.

Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thosen, A. H., & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: problems, progress and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127, 87-127.

Získané z <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11271757>

Compas, B. E., Orosan, P. G., & Grant, K. E. (1993). Adolescent stress and coping: Implications for psychopathology during adolescence. *Journal of Adolescence*, 16, 331-349.

Získané z <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/8282901>

Connor-Smith, J. K., Compas, B. E., Wadsworth, M. E., Thomsen, A. H., & Saltzman, H. (2000). Responses to stress in adolescence: measurement of coping and involuntary responses to stress. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 68, 976-992.

Získané z <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11142550>

Copeland, E. P., & Hess, R. S. (1995). Differences in young adolescents' coping strategies based on gender and ethnicity. *Journal of Early Adolescence*, 15, 203-219. doi:10.1177/0272431695015002002

Craig, W. M., & Harel, Y. (2004). Bullying, physical fighting, and victimization. In C. Currie, C. Roberts, A. Morgan, R. Smith, W. Settertobulte, O. Samdal & V. Barnekow Rasmussen (Eds.), *Young People's Health in Context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Study: International Report from the 2001/2002 Survey* (pp. 133-144). World Health Organization.

Získané z <http://www.euro.who.int/document/e82923.pdf>

Crick, N., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.

doi 10.1037/0033-2909.115.1.74

Curie, C., Roberts, C., Morgan, A., Smith, R., Settertobulte, W., Samdal, O., & Barnekow Rasmusen, V. (Eds.) (2004). *Young People's Health in Context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Study: International Report from the 2001/2002 Survey*. World Health Organization. Získané z <http://www.euro.who.int/en/what-we-publish/abstracts/young-peoples-health-in-context.-health-behaviour-in-school-aged-children-hbsc-study-international-report-from-the-20012002-survey>

Čečot V., & Koterová, A. (2007). *Sociálna prevencia* 2 (1), 9-11. Získané z http://www.infodrogy.sk/ActiveWeb/c/3146/ako_dalej_s_prevenirou_kriminality_mladeze.html

Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R.D. (1998). Emotional intelligence: in search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(4), 989-1015.

Získané z <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9825531>

De Vijver, F. Van. & Leung, K. (1997). *Methods and data analysis for crosscultural research*. London: Sage. ISBN: 9780761901075

Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence. *Child Development*, 74, 238-256. Získané z <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12625448>

D'Imperio, R. L., Dubow, E. F., & Ippolito, M. F. (2000). Resilient and stress-affected adolescents in an urban setting. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 129–142. doi:10.1207/S15374424jccp2901_13

Doherty, W.J., & Needle, R.H. (1991). Psychological adjustment and substance use among adolescents before and after a parental divorce. *Child Development*, 62, 328–337.

Získané z <http://www.jstor.org/stable/1131006>

Drummond, L. E., Dritschel, B., Astell, A., O'Carroll, R. E., & Dalgleish, T. (2006). Effects of age, dysphoria, and emotion-focusing on autobiographical memory specificity in children. *Cognition and Emotion*, 20, 488–505. doi: 10.1080/02699930500341342

Dryfoos, J. (1990). *Adolescents at Risk*. New York: Oxford University Press.

DuBois, D. L., Holloway, B. E., Valentine, J. C., & Cooper, H. (2002). Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 30, 157–198. Získané z <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12002242>

Duckworth, A. S., & Seligman, M. E. P. (2005). Selfdiscipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, 16, 939–944.

Získané z <http://www.sas.upenn.edu/~duckwort/.../PsychologicalScienceDec2005.pdf>

Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P.,...Duckworth, K. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43, 1428–1446. doi: doi.org/10.1037/[0012-1649.43.6.1428]

Dunn, J., & Brown, J. (1994). Affect expression in the family, children's understanding of emotions, and their interactions with others. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 120-137.

Durlak, J.A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-32. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Dusenbury, L., & Falco, M. (1995). Eleven components of effective drug abuse prevention curricula. *Journal of School Health*, 65(10), 420–425.

Získané z <http://www2.gsu.edu/~wwwche/drug%20curriculum.pdf>

Ebata, A. T., & Moos, R. H. (1994). Personal, situational, and contextual correlates of coping in adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 4, 99 – 125. doi:10.1207/s15327795jra0401_6

Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. In W. Damon, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 701-778). New York, NY: John Wiley. doi: 10.1002/9780470147658.chpsy0311

Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9, 241-273.

Získané z <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1513625/>

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 136-157. doi: 10.1037/0022-3514.78.1.136

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., & Reiser, M. (1999). Parental reactions to children's negative emotions: Longitudinal relations to quality of children's social functioning. *Child Development*, 70, 513-534. Získané z <http://www.jstor.org/stable/1132104>

Eitle, D. (2006). Parental gender, single-parent families, and delinquency: exploring the moderating influence of race/ethnicity. *Social Science Research*, 35, 727-748.
doi: 10.1016/j.ssresearch.2005.06.003

Elder, G.H., Kirkpatrick, J.M., & Crosnoe, R. (2003). The emergence and development of life course theory. In J.T. Mortimer & M.J. Shanahan (Eds.), *Handbook of the life course* (pp. 3-19). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers. doi: 10.1007/978-0-306-48247-2_1

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., ...Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. ISBN: 0871202883

Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (Eds.). (2005). *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford. ISBN: 1593856067

Essau, C. A. & Trommsdorff, G. (1996). Coping with university-related problems: A cross-cultural comparison. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 27, 315-328. doi: 10.1177/0022022196273004

Extremera, N. & Fernandez-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en alumnado: evidencias empíricas. *Electronic Journal of Research of Educational Psychology*, 2, 363-382.
Získané z <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/english/index.php>

Farrelly, D., & Austin, E. J. (2007). Ability EI as an intelligence? associations of the MSCEIT with performance on emotion processing and social tasks and with cognitive ability. *Cognition & Emotion*, 21, 1043-1063. doi:10.1080/02699930601069404

Farrington, D. P. (1991). Childhood aggression and adult violence. In D. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum. ISBN: 080580370X

Feldman, R. S., Philippot, P., & Custrini, R. J. (1991). Social competence and nonverbal behavior. In R. S. Feldman & B. Rime (Eds.), *Fundamentals of nonverbal behavior* (pp. 329-350). New York: Cambridge University Press.

Ferguson, F. J., & Austin, E. J. (2011). The factor structures of the STEM and the STEU. *Personality and Individual Differences*, 51, 791-794. doi:10.1016/j.paid.2011.07.002

Fernandez, I., Carrera, P., Sanchez, F., Paez, D., & Candia, L. (2000). Differences between cultures in emotional verbal and non-verbal reactions. *Psicothema*, 12, 83-92.
Získané z <http://www.uned.es/dpto-psicologia-social-y.../Psicothema2000.pdf>

Fernandez-Berrocal, P., & Ramos, N. (2004). *Develop your emotional intelligence*. Barcelona: Kairós. ISBN: 8472455734

Fernandez-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N., & Pizarro, D.A. (2006). The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research*, 4, 16-27. Získané z <http://connection.ebscohost.com/c/articles/20228707/role-emotional-intelligence-anxiety-depression-among-adolescents>

Fernandez-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751–755. doi:10.2466/PRO.94.3.751-755

Ficková, E. (1993). Determinanty zvládania stresu: I. Teoretické prístupy. *Československá psychologie*, 37(2), 125-138.

Ficková, E. (1998). Interaction on self-concept and coping strategies in adolescents. *Studia Psychologica*, 40(4), 297-302.

Fiori, M. (2009). A New Look at Emotional Intelligence: A Dual-Process Framework. *Personality and Social Psychology Review*, 13, 21-44. doi: 10.1177/1088868308326909

Fiori, M., & Antonakis, J. (2011). The ability model of emotional intelligence: Searching for valid measures. *Personality and Individual Differences*, 50, 329–334. doi:10.1016/j.paid.2010.10.010

Flisher, A. J., Evans, J., Muller, M., & Lombard, C. L. (2004). Test-retest reliability of self-reported adolescent risk behaviour. *Journal of Adolescence*, 27, 207 - 212. doi:10.1016/j.adolescence.2001.10.001

Flisher, A. J., Kaaya, S. F., Butau, T., Kilonzo, G. K., Mwambo, J., ...Klepp. I. (2005). Test- retest reliability of self –reported adolescent addictive and other risk behaviours in Tanzania, South Africa and Zimbabwe. *African Journal of Drug & Alcohol Studies*, 4 (1-2), 1-16. Získané z <http://indexmedicus.afro.who.int/iah/.../Pages%20from%202005vol4.pdf>

Folkman, S. (1997). Positive psychological states and coping with severe stress. *Social Science and Medicine*, 45, 1207-1221. doi: 10.1016/S0277-9536

Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2000). Positive affect and the other side of coping. *American Psychologist*, 55, 745-774. Získané z <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10892207>

Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2004). Coping: Pitfalls and promise. *Annual Review of Psychology*, 55, 647-654. doi: 10.1146/annurev.psych.55.090902.141456

Freudenthaler, H. H., & Neubauer, A. C. (2007). Measuring emotional management abilities: Further evidence of importance to distinguish between typical and maximum performance. *Personality and Individual Differences*, 42, 1561-1572. doi:10.1016/j.paid.2006.10.031

Frydenberg, E. (1997). *Adolescent coping. Theoretical and research perspectives*. New York: Routledge. ISBN: 0415112125

Frydenberg, E., & Lewis, R. (1993). Boys play sport and girls turn to others: Age gender and ethnicity as determinants of coping. *Journal of Adolescence*, 16, 253–266. Získané z <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/8282897>

Frydenberg, E., & Lewis, R. (1999). Adolescent coping: The role of schools in facilitating reflection. *The British Journal of Educational Psychology*, 69, 83 – 96.

Furlong, M., & Morrison, G. (2000). The school in school violence: Definitions and facts. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(2), 71-87. doi: 10.1177/106342660000800203

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
ISBN: 046501822X

Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). Cognitive emotion regulation questionnaire – development of a short 18-item version (CERQ-short). *Personality and Individual Differences*, 41, 1045–1053. doi:10.1016/j.paid.2006.04.010

Garnefski, N., Legerstee, J., Kraaij, V., Van der Kommer, T., & Teerds, J. (2002). Cognitive coping strategies and symptoms of depression and anxiety: A comparison between adolescents and adults. *Journal of Adolescence*, 25, 603 – 611. doi:10.1006/jado.2002.0507

Gecková, A. (1998). Rodinné prostredie a výchovne problémové správanie adolescentov. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 33(4), 320-329.

Gecková, A., Pudelský, M., & Tuinstra, J. (2000). Kontakty s rovesníkmi, sociálna sieť a sociálna podpora z pohľadu adolescentov. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 35(2), 121-136.

Gecková, A., Pudelský, M., & Van Dijk, J. P. (2001). Vplyv percipovanej sociálnej opory na zdravie a socio-ekonomické rozdiely v sociálnej opore adolescentov. *Československá psychologie*, 45(1), 7-18.

Gelhaar, T., Seiffge-Krenke, I., Borge, A., Cicognani, E., Cunha, M., Loncaric, D., ...Metzke, Ch. W. (2007). Adolescent coping with everyday stressors: A seven-nation study with youth from central, eastern, southern and northern Europe. *European Journal of Developmental Psychology*, 4, 129 – 156. Získané z <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17405620600831564>

Gelhaar, T., Seiffge-Krenke, I., Bosma, H., Gillespie, C, Tarn, V. & Tzelepi, E. (2004). *Adolescent coping with stress in school and relationships: A Six-Nation Study*. Poster presented at the 18th Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioural Development (ISSBD), July, 11-15, 2004 in Ghent, Belgium.

Geuzaine, C., Debry, M., & Liesens, V. (2000). Separation from parents in late adolescence: The same for boys and girls? *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 79-92.
doi: 10.1023/A:1005173205791

Gil-Olarte Márquez, P., Palomera Martín, R., & Brackett, M. A. (2006). Relating Emotional Intelligence to Social Competence, and Academic Achievement among High School Students. *Psicothema*, 18, 118-123. Získané z <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17295968>

Glaser, R. R., Van Horn, M. L., Arthur, M. W., Hawkins, J. D., & Catalano, R. F. (2005). Measurement properties of the communities that care youth survey across demographic groups. *Journal of Quantitative Criminology*, 21, 73-102. doi: 10.1007/s10940-004-1788-1

Gohm, C. L., & Clore, G. L. (2000). Individual differences in emotional experience: Mapping available scales to processes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 679-697.
doi: 10.1177/0146167200268004

Gohm, C. L., Corser, G. C., & Dalsky, D. J. (2005). Emotional intelligence under stress: useful, unnecessary, or irrelevant? *Personality and Individual Differences*, 39, 1017-1028.
Získané z <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191886905001431>

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam. ISBN-10: 055309503X

Goleman, D. (1997). *Emoční inteligence*. Praha: Columbus. ISBN:8085928485

Gonzales, N. A., & Kim, L. S. (1997). Stress and coping in an ethnic minority context: Children's cultural ecologies. In S. A. Wolchik & I. N. Sandler (Eds.), *Handbook of children's coping: Linking theory and intervention* (pp. 481–515). New York: Plenum.

Grant, K. E., Compas, B. E., Thurm, A., McMahon, S., Gipson, P., Campbell, A., ...Westerholm, R. I. (2006). Stressors and child and adolescent psychopathology: Evidence of moderating and mediating effects. *Clinical Psychology Review*, 26, 257–283.
Získané z <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16364522>

Grant, K.E., Thomas, K.J., Carlson, G.A., Gipson, P.Y., Mance, G.A., Carter, J.S., ... Lambert, S. F. (2009) *Why aren't low-income urban adolescents more depressed? A test of two hypotheses*. Unpublished Manuscript.

Greenberg, M. T., Domitrovich, C., & Bumbarger, B. (2001). The prevention of mental disorders in schoolaged children: Current state of the field. *Prevention & Treatment*, 4, 1–62.
Získané z <http://prevention.psu.edu/pubs/documents/mentaldisordersfullreport.pdf>

Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466–474.
doi: 10.1037/0003-066X.58.6-7.466

Gresham, F. M. (1995). Best practices in social skills training. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology-III* (pp. 1021–1030). Washington, DC: National Association of School Psychologists. ISBN: 0932955991

Grewal, D., & Salovey, P. (2005). Feeling Smart: The Science of Emotional Intelligence. *American Scientist*, 93, 330-339.
Získané z http://www.psy.miami.edu/faculty/.../salovey.emot_intell.amersci.05.pdf

Gross, J. J., & John, O. P. (1998). Mapping the domain of expressivity: Multimethod evidence for a hierarchical model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 170-191.
doi: 10.1037/0022-3514.74.1.170

Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual Differences in Two Emotion Regulation Processes: Implications for Affect, Relationships, and Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology* 85(2), 348–362. Získané z <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12916575>

Grotberg, E. (1995). *A guide to promoting resilience in children: Strengthening the human spirit: The international resilience project*. The Hague: Bernard van Leer Foundation. ISBN: 9061950384

Guo, J., Collins, L. M., Hill, K. G., & Hawkins, J. D. (2000). Developmental pathways to alcohol abuse and dependence in young adulthood. *Journal of Studies on Alcohol*, 61, 799–808.

Získané z <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1975961>

Haan, N. (1977). *Coping and Defending: Processes of Self-environment Organization*. New York: Academic Press. ISBN: 012312350X

Hahn, R., Fuqua-Whitley, D., Wethington, H., Lowy, J., Liberman, A., Crosby, A., ...Dahlberg, L. (2007). Effectiveness of universal school-based programs to prevent violent and aggressive behavior: A systematic review. *American Journal of Preventive Medicine*, 33(2, Suppl. 1), 114–S129. doi:10.1016/j.amepre.2007.04.012

Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10, 79-119. doi: 10.1111/1467-9507.00150

Halstead, M., Johnson, S. B., & Cunningham, W. (1993). Measuring coping in adolescents: An application of the Ways of Coping Checklist. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22, 337–344. doi:10.1207/s15374424jccp2203_4

Hanson, M. J., & Carta, J. J. (1995). Addressing the challenges of families with multiple risks. *Exceptional Children*, 62, 201-212.

Hanžlová, M., & Macek, P. (2008). Zvládacie stratégie a styly dospievajúcich. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 43(1), 3-22.

Határ, C., & Lohinová, N. (2005). Vplyv rodiny na deviantné správanie detí a mládeže. In A. Kolesárová (Eds.), *Rodina na prelome tisícročia: zborník referátov z medzinárodnej konferencie konanej v dňoch 16. – 17. Mája 2005 v Bratislave* (s. 282 – 289). Nitra: UKF, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva. ISBN 80-8050-914-X

Hawkins, J. D., Catalano, R. F., & Brewer, D. D. (1995). Preventing Serious, Violent and Chronic Juvenile Offending. Effective Strategies in Childhood, Adolescence and the Community. In J. C. Howell, B. Krisberg, J. D. Hawkins & J. J. Wilson (Eds.), *A Sourcebook. Serious, Violent and Chronic Juvenile Offenders*. London: Sage. ISBN: 0803974329

Hawkins, J. D., Catalano, R. F., Morrison, D. M., O'Donnell, J., Abbott, R. D., & Day, L. E. (1992). The Seattle Social Development Project: Effects of the first four years on protective factors and problem behaviors. In J. McCord & R. E. Tremblay (Eds.), *Preventing Anti-social Behavior: Interventions from Birth through Adolescence*. New York: Guilford Press. ISBN: 0898628822

Hawkins, J. D., Herrenkohl, T. I., Farrington, D. P., Brewer, D., Catalano, R. F., Harachi, T. W., & Cothorn, L. (2000). Predictors of youth violence. *Juvenile Justice Bulletin*. Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, US Department of Justice.

Získané z https://www.ncjrs.gov/html/ojjdp/jjbul2000_04_5/contents.html

Hill, J. P., & Holmbeck, G. N. (1986). Attachment and Autonomy during Adolescence. *Annals of Child Development*, 3, 145-189.

Získané z http://openlibrary.org/books/OL9464308M/Annals_of_Child_Development

Hladký, A. (1993). *Zdravotní aspekty zátěže a stresu*. Praha: Nakladatelství Karolinum.

Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in workrelated values*. Newbury Park, CA: Sage. ISBN: 080391444X

Inhelder, B., & Piaget, J. (1958). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence*. New York: Basic Books. ISBN: 041521002X

Inman, A. G., Leong, F. T., Ebreo, A., Kinoshita, L., Yang, L. H., & Fu, M. (2007). *Handbook of Asian American Psychology, 2nd ed.* Thousand Oaks, CA: SAGE Publications. ISBN: 1412924677

Isakson, K., & Jarvis, P. (1999). The adjustment of adolescents during the transition into high school: A shortterm longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 28, 1 – 26.

doi: 10.1023/A:1021616407189

Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12, 18-23. doi: 10.1111/1467-9280.00304

Jelínek, M., Květon, P., Vobořil, D., Blatný, M., & Hrdlička, M. (2006). Vrstevnická konformita jako faktor rizikového chování mladistvých: struktura, zdroje, dopady. *Československá psychologie*, 5, 393 – 404.

Jessor, R., Turbin, M. S., Costa, F. M., Dong, Q., Zhang, H., & Wang, Ch. (2003). Adolescent problem behavior in China and the United States: A cross-national study of psychosocial protective factors. *Journal of Research on Adolescence*, 13(3), 329-360.

Získané z <http://www.colorado.edu/ibs/jessor/pubs.html>

Jessor, R., Van den Bos, J., Vanderryn, J., Costa, F.M., & Turbin, M.S. (1995). Protective factors in adolescent problem behavior: moderator effects and developmental change. *Developmental Psychology*, 31, 923-933. doi: 10.1037/0012-1649.31.6.923

Kandel, D.B., & Yamaguchi, K. (1993). From beer to crack: Developmental patterns of drug involvement. *American Journal of Public Health*, 83, 851–855.

Získané z <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1694748/>

Karim, J., & Weisz, R. (2010). Cross-Cultural Research on the Reliability and Validity of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Cross-Cultural Research*, 44(4) 374–404. doi: 10.1177/1069397110377603

Kavsek, M., & Seiffge-Krenke, I. (1996). The differentiation of coping traits in adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 19, 651 – 668. doi:10.1080/016502596385749

Kilduff, M., Chiaburu, D. S., & Menges, J. I. (2010). Strategic use of emotional intelligence in organizational settings: Exploring the dark side. *Research in Organizational Behavior*, 30, 129–152. doi: 10.1016/j.riob.2010.10.002.

Kirkpatrick, D. (1998). *Evaluating training programs: The four levels (2nd ed.)*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.

Kliewer, W., Murelle, L., Meija, R., Torres, Y., & Angold, A. (2001). Exposure to violence against a family member and internalizing symptoms in Colombian adolescents. The protective effects of family support. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 69, 971 – 982.
doi:10.1037//002-006X.69.6971

Kocourková, J., & Koutek, J. (2005). Spektrum autodestruktivity v adolescenci – rizikové chování, sebepoškozování, suicidalita. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 44(4), 374-379.

Kohlberg, L. (1983). *The psychology of moral development*. New York: Harper & Row.

Kohoutek, T., Mareš, J., & Ježek, S. (2009). Changes in coping during adolescence-possible conceptualization. *Studia Psychologica*, 51(2-3), 167-182.

Kolman L., Noorderhaven N., Hofstede G., & Dienes, E. (2003). Cross-cultural differences in Central Europe. *Journal of Managerial Psychology*, 18(1), 76-88. doi:10.1108/02683940310459600

Koole, S. L., & Jostmann, N. B. (2004). Getting a grip on your feelings: Effects of action orientation and external demands on intuitive affect regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 974-990. Získané z <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15598118>

Kort-Bulter, L.A. (2009). Coping styles and sex differences in depressive symptoms and delinquent behaviour. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(1), 122-136. doi: 10.1007/s10964-008-9291-x

Koudelková, A. (1995). *Psychologické otázky delikvencie*. Praha: Victoria Publishing. ISBN 80-7187-022-6

Křivohlavý, J. (1994). *Jak zvládat stres*. Praha: Grada, Avicenum. ISBN: 8071691216

Křivohlavý, J. (2003). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál. ISBN: 8071787744 14

Kroger, J. (2000). *Identity development: Adolescence through adulthood*. Thousands Oaks, CA: Sage. ISBN: 9780761929598

Kyasová, M. (2003). Kouření cigaret a další formy rizikového chování adolescentů. *Československá psychologie*, 47(1), 56-64.

Labáth, V. a kol. (2001). *Riziková mládež*. Praha: Slon. ISBN: 8085850664

Lakshmi, S. (2004). *A study on relationships between intelligence, emotional intelligence and adjustment among adolescents* (Unpublished doctoral thesis). University of Mysore, Manasa Gangotri Mysore, India.

Langmeier, J., & Krejčířová, D. (1998). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada publishing.

Latack, J.C. (1986). Coping with job stress: Measures and future directions for scale development. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 377-385. doi:10.1037/0021-9010.71.3.377

Lazarus, R S, (1966). *Psychological Stress and the Coping Process*. New York: McGraw-Hill.
ISBN: 0826141919

Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
ISBN: 0826141919

Legree, P. J., Psotka, J., Tremble, T., & Bourne, D. R. (2005). Using consensus based measurement to assess emotional intelligence. In R. Schulze & R. D. Roberts (Eds.), *Emotional intelligence: An international handbook* (pp. 155–179). Berlin: Hogrefe & Huber.

Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71, 107–118. doi:10.1111/1467-8624.00124

Leoschut, L. (2009). *Running Nowhere Fast: Results of the 2008 National Youth Lifestyle Study*. Cape Town: Centre for Justice and Crime Prevention.
Získané z <http://www.polity.org.za/article/running-nowhere-fastresults-of-the-2008-national-youth-lifestyle-study-september-2009-2009-09-30>

Loeber, R., & Stouthamer-Loeber, M. (1986). Family factors as correlates and predictors of anti-social conduct problems and delinquency. In N. Morris & M. Tonry (Eds.), *Crime and Justice*, Vol. 7. Chicago: University of Chicago Press.

Looby, S. (2008). *Parenting style as predictor of attitudes toward antisocial behavior* (Unpublished doctoral thesis). University of Carolina, Carolina.

Loots, S. (2008). *The role of exposure to suicide and coping strategies in the suicidal ideation of adolescents* (Unpublished master's thesis). University of the Free State, Bloemfontein, South Africa.

Lopes, P. N., & Salovey, P. (2004). Toward a broader education: Social, emotional, and practical skills. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, & H. Walberg (Eds.), *Social and emotional learning and school success*. New York: Teachers College Press.
Získané z <http://casel.org/publications/the-scientific-base-linking-social-and-emotional-learning-to-school-success/>

Lopes, P. N., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641-658.
doi: 10.1177/0146167204264762

Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S., & Beers, M. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5, 113-118. doi: 10.1111/j.1467-6494.2010.00689.x

Lovaš, L. (1997). Typológia stratégií sociálneho správania v náročných životných situáciách. In L. Lovaš, & J. Výrost (Eds.), *Stratégie správania v náročných životných situáciách* (s. 47-60). Košice: Spoločenskovedný ústav SAV.

MacCann, C. E. (2006). *New approaches to measuring emotional intelligence: Exploring methodological issues with two new assessment tools* (Unpublished doctoral thesis). University of Sydney, Sydney.

MacCann, C. E. (2010). Further examination of emotional intelligence as a standard intelligence: A latent variable analysis of fluid intelligence, crystallized intelligence, and emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 49, 490-496.

Získané z <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191886910002503>

MacCann, C., & Roberts, R. D. (2008). New paradigms for assessing emotional intelligence: Theory and data. *Emotion*, 8, 540–551. doi:10.1037/a0012746

MacCann, C., Fogarty, G. J., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2011). Coping mediates the relationship between emotional intelligence (EI) and academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 60-70. doi: 10.1016/j.cedpsych.2010.11.002

Macek, P. (2003). *Adolescence*. Praha: Portál.

Macek, P. (2006). Psychologický výzkum identity: vyčerpané, nebo nevyčerpatelné téma? In M. Blatný (Eds.), *Metodologie psychologického výzkumu: Konsilience v rozmanitosti*. Praha: Academia.

Marešová, A. (2000). K problematice delikventní mládeže – hlubší pohled na statistické údaje. *Kriminalistika*, 4, 295-307.

Získané z http://aplikace.mvcr.cz/archiv2008/casopisy/kriminalistika/2000/00_04/maresova.html

Markus, H., Mullally, P.R., & Kitayama, S. (1997). Selfways: Diversity in modes of cultural participation. In U. Neisser & D. Jopling (Eds). *The conceptual self in context* (pp.13-61). Cambridge: Cambridge University Press.

Matheney, K., Aycock, D., & McCarthy, C. (1993). Stress in school-aged children and youth. *Educational Psychological Review*, 5, 109 – 134. doi: 10.1007/BF01323156

Matoušek, O., & Kroftová, A. (1998). *Mládež a delikvencia*. Praha: Portál. ISBN: 8071782262

Matsumoto, D. (1989). Cultural influences on the perception of emotion. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 20, 92-105. doi: 10.1177/0022022189201006

Matsumoto, D. (1992). American-Japanese cultural differences in the recognition of universal facial expressions. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 23(1), 72-84. doi: 10.1177/0022022192231005

Matthews, G., Emo, A. K., Funke, G., Zeidner, M., Roberts, R. D., Costa, P. T. Jr., & Schulze, R. (2006). Emotional intelligence, personality, and task-induced stress. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 12, 96-107. Získané z <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16802891>

Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2003). *Emotional Intelligence: Science and Myth*. Cambridge: MIT Press. Získané z <http://www.thedivineconspiracy.org/Z5234C.pdf>

Matthews, G., Roberts, R. D., & Zeidner, M. (2004). Seven Myths About Emotional Intelligence. *Psychological Inquiry*, 15(3), 179-196. Získané z <http://www.jstor.org/stable/20447228>

Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2007). *The science of emotional intelligence: Knowns and unknowns*. USA: Oxford University Press. ISBN: 0195181891

Mauer, M., & Brackett, M. A. (2004). *Emotional Literacy in the middle school. A 6-step program to promote social, emotional and academic learning*. New York: Dude. ISBN: 1887943749

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (3-31). New York: Basic Books.

Získané z http://www.unh.edu/emotional_intelligence/ei%20Reprints/Elreprints%201990-1999.htm

Mavroveli, S., Petrides, K. V., Sangareau, Y., & Furnham, A. (2008). Exploring the relationships between trait emotional intelligence and objective socioemotional outcomes in childhood. *British Journal of Educational Psychology*. Získané z <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18950549>

Mavroveli, S., Petrides, K. V., Rieffe, C., & Bakker, F. (2007). Trait emotional intelligence, psychological well-being and peer-rated social competence in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 25, 263–275. doi: 10.1348/026151006X118577

Mavroveli, S., Petrides, K. V., Shove, C., & Whitehead, A. (2008). Investigation of the construct of trait emotional intelligence in children. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 17, 516–526. doi: 10.1007/s00787-008-0696-6

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.

Získané z http://www.unh.edu/emotional_intelligence/ei%20Reprints/Elreprints%201990-1999.htm

Mayer, J. D., Caruso, D. R., Salovey, P., Formica, S., & Woolery, A. (1999). *Validity studies of the Multifactor Emotional Intelligence Scales*. Unpublished manuscript.

Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536. doi: 10.1146/annurev.psych.59.103006.093646

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability. In R. Bar-on J.D.A. & Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 92-117). San Francisco: Jossey-Bass, A Wiley Imprint.

Získané z <http://www.unh.edu/personalitylab/.../RP2000b-MayerSaloveyCaruso.pdf>

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). *The Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): User's manual*. Toronto: Multi-Health Systems.

Získané z <http://www.mhs.com/product.aspx?gr=cli&prod=msceit&id=resources>

Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). A Further Consideration of the Issues of Emotional Intelligence. *Psychological Inquiry*, 15(3), 249-255.

Získané z <http://www.unh.edu/personalitylab/.../RP2004b-MayerSaloveyCaruso.pdf>

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15, 197-215.

Získané z <http://www.unh.edu/personalitylab/.../RP1999-MayerCarusoSalovey.pdf>

Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1, 232-242. doi:10.1037//1528-3542.t.3.232

Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3(1), 97-105. doi: 10.1037/1528-3542.3.1.97

McAdams, D. P. (1997). The case for Unity in the (Post) Modern Self. In R. D. Ashmore & L. Jussim (Eds.), *Self and Identity*. New York: Oxford University Press.

McFarlane, J. M., Groff, J. Y., O'Brien, J. A., & Watson, K. (2003). Behaviors of Children Who Are Exposed and Not Exposed to Intimate Partner Violence: An Analysis of 330 Black, White, and Hispanic Children. *Pediatrics*, 112, 202-207.

Získané z <http://pediatrics.aappublications.org/content/112/3/e202.abstract>

McGee, Z. (2003). Community violence and adolescent development: An examination of risk and protective factors among African American youth. *Journal of Contemporary Criminal Justice*, 19, 293–314. doi: 10.1177/1043986203254527

Medveďová, L. (2001). Vplyv stresora a subketívnej percepcie jeho zvládnutelnosti na preferenciu a úroveň stratégií zvládania v ranej adolescencii. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 36(4), 291-310.

Mikolajczak, M., Luminet, O., & Menil, C. (2006). Predicting resistance to stress: Incremental validity of emotional intelligence over and above alexithymia and optimism. *Psicothema*, 18, 79–88. Získané z <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17295962>

Mikšík, O. (1991). *Zjišťování struktury a dynamiky psychické odolnosti a integrovanosti osobnosti (manuál)*. Bratislava: Psychodiagnostika.

Mikšík, O. (2001). *Psychologická charakteristika osobností*. Praha: Karolinum. ISBN: 8024602407

Miovský, M., Trapoková, B., & Miovská, L. (2004). Názory a postoje k návykovým látkam a jejich užívání u žáků šestých tří základných škol: medota ohniskových skupin. *Adiktologie*, 4, 306-317. Získané z <http://www.adiktologie.cz/cz/articles/detail/160/325/Nazory-a-postoje-k-navykovym-latkam-a-jejich-uzivani-u-zaku-sestych-trid-zakladnich-skol-metoda-ohniskovych-skupin>

Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701.

Získané z http://www.psychology.sunysb.edu/ewaters/552.../moffitt_aggression.pdf

Moffitt, T.E., & Caspi, A. (2001). Childhood predictors differentiate life-course persistent and adolescence-limited antisocial pathways among males and females. *Development and Psychopathology*, 13, 355-375. Získané z <http://journals.cambridge.org/DPP>

Moors, A., & DeHouwer, J. (2006). Automaticity: A theoretical and conceptual analysis. *Psychological Bulletin*, 132, 297-326. Získané z <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16536645>

Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16, 361-388. doi:10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x

Nélis, D., Quoidbach, J., Hansenne & Mikolajczak, M. (2011). Measuring Individual Differences in Emotion Regulation: The Emotion Regulation Profile-Revised (ERP-R). *Psychologica Belgica*, 51(1), 49-91. Získané z <http://www.ingentaconnect.com/content/acad/psyb/2011>

Nellum-Williams, R. (1997). Educator's commentary. In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence* (p. 164). New York: Basic Books.

Nešpor, K., & Csémy, L. (1999). *Souvislosti mezi alkoholem a jinými návykovými látkami. Důsledky pro prevenci i léčbu*. Praha: Sportpropag.

Nieder, T., & Seiffge-Krenke, I. (2001). Coping with stress in different phases of romantic development. *Journal of Adolescence*, 24, 297 – 311. Získané z <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11476608>

Nightingale, E.O., & Fischhoff, B. (2002). Adolescent risk and vulnerability: overview. *Journal of Adolescent Health*, 31(1), 3-9. Získané z <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12093607>

Nociar (2007). *Európsky školský prieskum o alkohole a iných drogách (ESPAD) v SR za rok 2007*. Záverečná správa. Bratislava: VÚDPaP. Získané z http://www.vzbb.sk/sk/projekty/ESPAD_Zav_Sprava.pdf

Nurmi, J. E. (2004). Socialization and self-development: Channeling, selection, adjustment, and reflection. In R. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 85 – 124). New York: Wiley. ISBN:0471209481

Nurmi, J. E., Poole, M. E., & Kalakoski, V. (1994). Age differences in adolescent future-oriented goals, concerns, and related temporal extension in different sociocultural contexts. *Journal of Youth and Adolescence*, 23, 471 – 487. doi: 10.1007/BF01538040

O'Neil, R., Welsh, M., Parke, R. D., Wang, S., & Strand, C. (1997). A longitudinal assessment of the academic correlates of early peer acceptance and rejection. *Journal of Clinical Child Psychology*, 26, 290-303. doi:10.1207/s15374424jccp2603_8

Oberst, U., & Lizeretti, N. P. (2004). Inteligencia emocional en psicología clínica y en psicoterapia. *Revista de Psicoterapia*, 60, 5-22. Získané z <http://www.revistadepsicoterapia.com>

Olah, A. (1995). Coping strategies among adolescents: A cross-cultural study. *Journal of Adolescence*, 18, 491-512. Získané z <http://www.sciencedirect.com/science/journal/01401971/18/4>

Orosová, O., Gajdošová, B., Madarasová-Gecková, A., & Van Dijk, J. P. (2007). Rizikové faktory užívania drog dospelievajúcimi. *Československá psychologie*, 51(1), 32-48.

Orpinas, P., & Frankowski, R. (2011). The Aggression Scale: A Self-Report Measure of Aggressive Behavior for Young Adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 21(1), 50-67. doi: 10.1177/0272431601021001003

Palmer, B., Donaldson, C., & Stough, C. (2002). Emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 33, 1091-1100.

Získané z <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S019188690100215X>

Palmer, B. R., Gignac, G., Manocha, R., & Stough, C. (2005). A psychometric evaluation of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test Version 2.0. *Intelligence* 33(3), 285-305.

doi: 10.1016/j.intell.2004.11.003

Palomera, R., Fernandez-Berrocal, P., & Brackett, M. A. (2008). Emotional intelligence as a basic competency in pre-service teacher training: Some evidence. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(6), 437-454.

Získané z http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/.../Art_15_276.pdf

Parker, J. D. A., Saklofske, D. H., Shaugnessey, P. A., Huang, S. H. S., Wood, L. M., & Eastabrook, J. M. (2005). Generalizability of the emotional intelligence construct: A cross-cultural study of North American aboriginal youth. *Journal of Personality and Individual Differences*, 39, 215-227. doi:10.1016/j.paid.2005.01.008

Parker, J. G., Low, C. M., Walker, A. R., & Gamm, B. K. (2005). Friendship jealousy in young adolescents: Individual differences and links to sex, self-esteem, aggression, and social adjustment. *Developmental Psychology*, 41, 235 – 250.

Získané z <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15656752>

Parker, J. S., & Benson, M. J. (2004). Parent-adolescent relations and adolescent functioning: self-esteem, substance abuse, and delinquency. *Adolescence*, 39(155), 519-530.

Získané z <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15673227>

Paxton, R.J., Valois, R.E., & Drane, J.W. (2007). Is there a relationship between family structure and substance use among public middle school students? *Journal of Child and Family Studies*, 16, 593–605. doi: 10.1007/s10826-006-9109-y

Payne, W. L. (1986). *A study of emotion: Developing emotional intelligence; selfintegration; relating to fear, pain and desire* (Unpublished doctoral dissertation). Union Graduate School, Cincinnati, OH.

Pears, K. C., & Moses, L. J. (2003). Demographics, parenting, and theory of mind in preschool children. *Social Development*, 12, 1-19. doi:10.1111/1467-9507.00219

Pelzer, E. (2008). *Learning to be lost: youth crime in South Africa*. Discussion paper for the HSRC youth policy initiative. Reserve Bank Pretoria, May, 13, 2008.

Získané z <http://www.hsrb.ac.za/Document-2774.phtml>

Peltzer, K., & Ramlagan, S. (2007). Cannabis use trends in South Africa. *South African Journal of Psychiatry*, 13(4), 126-131.

Získané z <http://www.sajp.org.za/index.php/sajp/article/download/33/30>

Pérez, J. C., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2005). Measuring trait emotional intelligence. In R. Schulze & R. D. Roberts (Eds.), *International Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 201-218). Cambridge, MA: Hogrefe & Huber. Získané z <http://www.psychometriclab.com>

Perkins, H.W. (1997). College student misperceptions of alcohol and other drug norms among peers: Exploring causes, consequences, and implications for prevention programs. In *Designing Alcohol and Other Drug Prevention Programs in Higher Education: Bringing Theory into Practice* (pp. 177-206). The Higher Education Center for Alcohol and Other Drug Prevention, U.S. Department of Education.

Petersen, A. C., Sarigiani, P. A., & Kennedy, R. E. (1991). Adolescent depression: Why more girls? *Journal of Youth and Adolescence*, 20, 247 – 271. doi: 10.1007/BF01537611

Petersen, A., Crockett, L., Richards, M., & Boxer, A. (1988). A self-report measure of pubertal status: Reliability, validity, and initial norms. *Journal of Youth and Adolescence*, 17, 117 – 133. doi: 10.1007/BF01537962

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320. Získané z <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191886999001956>

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait Emotional Intelligence: Psychometric Investigation with Reference to Established Trait Taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448. doi:10.1002/per.416

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). Trait Emotional Intelligence: Behavioural Validation in Two Studies of Emotion Recognition and Reactivity to Mood Induction. *European Journal of Personality*, 17, 39-75. doi: 10.1002/per.466

Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277–293. doi:10.1016/S0191-8869(03)00084-9

Petrides, K. V., Sangareau, Y., Furnham, A., & Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development*, 15, 537–547. Získané z <http://www.psychometriclab.com>

Pilkonis, P. A., & Klein, K. R (1997). *Handbook of antisocial behavior*. Hoboken: John Wiley & Sons.

Polce-Lynch, M., Myers, B., Kliwer, W. & Kilmartin, C. (2001). Adolescent selfesteem and gender: Exploring relations to sexual harassment, body image, media influence, and emotional expression. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 225-244. doi: 10.1023/A:1010397809136

Pollina, L. K., & Snell, W. E. (1999). Coping in intimate relationships: Development of the Multidimensional Intimate Coping Questionnaire. *Journal of Social and Personal Relationships*, 16, 133 – 144. doi: 10.1177/0265407599161008

Puskar, K., & Lamb, J. (1991). Life events, problems, stresses, and coping methods of adolescents. *Issues in Mental Health Nursing*, 12, 267–281. Získané z <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/2071387>

Rasmussen, M., Damsgaard, M. T., Holstein, B. E., Poulsen, L. H., & Due, P. (2005). School connectedness and daily smoking among boys and girls: the influence of parental smoking norms. *European Journal of Public Health*, 15, 607-612. Získané z <http://eurpub.oxfordjournals.org/content/15/6/607.short>

Reddy, S. P., James, S., Sewpaul, R., Koopma, F., Funani, N. I., Sifunda, S., ...Omdien, R. G. (2010). *Umthente Uhlaba Usamila – The South African Youth Risk Behaviour Survey 2008*. Cape Town: South African Medical Research Council.
Získané z https://www.mrc.ac.za/healthpromotion/yrbs_2008_final_report.pdf

Reddy, S. P., Panday, S., Swart, D., Jinabhai, C. C., Amosun, S. L., James, S., ...Van den Borne, H. W. (2002). *Umthente Uhlaba Usamila – The South African Youth Risk Behaviour Survey 2002*. Cape Town: South African Medical Research Council.
Získané z <https://www.info.gov.za/view/DownloadFileAction?id=123902>

Richard, G. V., & Krieshok, T. S. (1989). Occupational stress, strain, and coping in university faculty. *Journal of Vocational Behavior* 34(1), 117–132. doi: 10.1016/0001-8791(89)90068-7.

Roberts, R. D., Schulze, R., O'Brien, K., MacCann, C., Reid, J., & Maul, A. (2006). Exploring the validity of the Mayer–Salovey–Caruso emotional intelligence test (MSCEIT) with established emotions measures. *Emotion*, 6, 663–669. doi: 10.1037/1528-3542.6.4.663

Roberts, R. D., Zeidner, M., & Matthews, G. (2001). Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions. *Emotion*, 1, 196–231.
doi: 10.1037/1528-3542.1.3.196

Rodgers, K.B., & Rose, H. A. (2002). Risk and resiliency factors among adolescents who experience marital transitions. *Journal of Marriage and Family*, 64, 1024–1037. doi: 10.1111/j.1741-3737.2002.01024.x

Roney, K. (2005). Young adolescent development. In V. A. Anfara, G. Andrews, & S. B. Mertens (Eds.), *The encyclopedia of middle grades education* (pp. 397–401). Greenwich, CT: Information Age Publishing and National Middle School Association. ISBN: 159311172X

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press. ISBN: 0819562289

Rosenblum, G. D., & Lewis, M. (2003). Emotional Development in Adolescence. In G. R. Adams & M.D. Berzonsky (Eds.), *Blackwell Handbook of Adolescence* (pp. 269–289). Malden, MA: Blackwell.

Rubin, M. M. (1999). *Emotional intelligence and its role in mitigating aggression: A correlational study of the relationship between emotional intelligence and aggression in urban adolescents* (Unpublished Dissertation). Immaculata College, Immaculata, Pennsylvania.

Ruiz-Aranda, D., Fernandez-Berrocal, P., Cebello, R., & Extremera, N. (2006). Inteligencia emocional; percibida y consumo de tabaco y alcohol en adolescentes. *Ansiedad y estrés*, 12, 223–230. Získané z <http://emotional.intelligence.uma.es/articulos.htm>

Ruiz-Aranda, D., Fernandez-Berrocal, P., Cebello, R., & Salguero, N. (2008). Educating emotional intelligence in the classroom: Intemo Project. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6, 240–251.
Získané z <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/english/ArticulosEnIngles.php>

Ryan, R. R. (1996). *A survey of occupational stress, psychological strain and coping resources in licensed professional counselors in Virginia* (Unpublished doctoral dissertation). Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia.

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: The Guilford Press. ISBN: 1572304340

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211. Získané z http://www.unh.edu/emotional_intelligence/ei%20Reprints/Elreprints%201990-1999.htm

Salovey, P., & Sluyter, D. J. (Eds.). (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Basic Books. ISBN: 0465095879

Salovey, P., Bedell, B. T., Detweiler, J., & Mayer, J. D. (2000). Current directions in emotional intelligence research. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 504–520). New York: Guilford Press. ISBN: 1572305290

Salovey, P., Bedell, B. T., Detweiler, J. G., & Mayer, J. D. (2000). Coping intelligently: Emotional intelligence and the coping process. In C. R. Snyder (Ed.), *Coping: The psychology of what works* (pp. 141-164). New York: Oxford University Press. ISBN: 0195119347

Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, & health* (pp. 125–154). Washington: American Psychological Association. doi: 10.1037/10182-006

Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A., & Epel, E. S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 611–627. doi:10.1080/08870440290025812

Samdal, O., Wold, B., Klepp, K. I., & Kannas, L. (2000). Students' perception of school and their smoking and alcohol use: A cross-national study. *Addiction Research*, 8(2), 141-167. doi: 10.3109/16066350009004417

Sandler, I. N., Wolchik, S. A., MacKinnon, D., Ayers, T. S., & Roosa, M. W. (1997). Developing linkages between theory and intervention in stress and coping processes. In S. A. Wolchik & I. N. Sandler (Eds.), *The handbook of children's coping* (pp. 3–40). New York: Plenum.

Schoeppe, A., Haggard, E. A., & Havighurst, R. J. (1953). Some factors affecting sixteen year-olds' success in five developmental tasks. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 48(1), 42 – 52. Získané z <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/13022195>

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.

Získané z <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191886998000014>

Schutte, N. S., Malouff, J.M., Simunek, M., McKenley, J., & Hollander, S. (2002). Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. *Cognition and Emotion*, 16, 769-785. doi:10.1080/02699930143000482

Schwab-Stone, M.E., Chen, C., Greenberger, E., Silver, D., Lichtman, J., & Voyce, C. (1999). No safe haven II: the effects of violence exposure on urban youth. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38, 359-367.
Získané z <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0890856709630926>

Schwarzer, R. (2001). Stress, resources, and proactive coping. *Journal of Health Psychology* 50, 400-407. Získané z <http://hpq.sagepub.com>

Schwarzer, R., & Taubert, S. (2002). Coping with stress. In E. Frydenberg (Eds.), *Beyond Coping: Meeting Goals, Visions and Challenges* (pp. 19-35). Oxford, Oxford University Press. ISBN: 019850814X

Seidman, E., Lambert, B., Allen, L., & Aber, L. (2003). Urban adolescents' transition to junior high school and protective family transactions. *Journal of Early Adolescence*, 23, 166-193. doi: 10.1177/0272431603023002003

Seiffe-Krenke, I. (1993). Introduction to special issue on stress and coping. *Journal of Adolescence*, 16, 227-233. Získané z <http://www.journals.elsevier.com/journal-of-adolescence>

Seiffge-Krenke, I. (1995). *Stress, coping, and relationships in adolescence*. Mahwah, NJ: Erlbaum. ISBN: 0805812350

Seiffge-Krenke, I. (2001). *Diabetic adolescents and their families: Stress, coping, and adaptation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. ISBN: 0521792002

Seiffge-Krenke, I. (2006). Coping with relationship stressors: The impact of different working models of attachment and links to adaptation. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 25 - 39. doi: 10.1007/s10964-005-9015-4

Seiffge-Krenke, I., Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2009). Changes in stress perception and coping during adolescence: the role of situational and personal factors. *Child Development*, 80(1), 259 - 279. Získané z <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19236405>

Seiffge-Krenke, I., & Beyers, W. (2005). Coping trajectories from adolescence to young adulthood: Links to attachment state of mind. *Journal of Adolescent Research*, 15, 561 - 582. doi: 10.1111/j.1532-7795.2005.00111.x

Seiffge-Krenke, I., & Klessinger, N. (2000). Long-term effects of avoidant coping on adolescents' depressive symptoms. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 617 - 630. doi: 10.1023/A:1026440304695

Seiffge-Krenke, I., Weidemann, S., Fentner, S., Aegenheister, N., & Poebblau, M. (2001). Coping with school-related stress and family stress in healthy and clinically referred adolescents. *European Psychologist*, 6, 123 - 132. doi: 10.1027//1016-9040.6.2.123

- Sejčová, L. (2002). Osobnostná charakteristika delikventnej mládeže v Slovenskej republike. *Kriminalistika*, 35(4), 293 – 303.
Získané z http://aplikace.mvcr.cz/archiv2008/casopisy/kriminalistika/2002/02_04/sejcova.html
- Seligman, M. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. New York: W.H. Freeman and Company. ISBN: 071672328X
- Shader, M. (2002). *Risk factors for delinquency: An overview*. Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. U.S. Department of Justice. Získané z https://www.ncjrs.gov/html/ojjdp/jjjournal_2003_2/index.html
- Sheets, V., Sandler, I., & West, S. G. (1996). Appraisals of negative events by preadolescent children of divorce. *Child Development*, 67, 2166 – 2182.
Získané z <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9022236>
- Shulman, S., Seiffge-Krenke, I., Levy-Shiff, R., Fabian, B., & Rotenberg, S. (1995). Peer group and family relationships in early adolescence. *International Journal of Psychology*, 30(5), 573-590. doi:10.1080/00207599508246587
- Siegler, R. S. (1991). *Children's thinking*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. ISBN: 0131293338
- Simmons, R. G., Burgeson, R., & Carlton-Ford, S. (1987). The impact of cumulative change in early adolescence. *Child Development*, 58, 1220 – 1234. Získané z <http://www.jstor.org/stable/1130616>
- Simons, R. L., Lin, K. H., Gordon, L. C., Conger, R. D., & Lorenz, F. O. (1999). Explaining the higher incidence of adjustment problems among children of divorce compared with those in two-parent families. *Journal of Marriage and the Family*, 61(4), 1020-1033.
Získané z <http://www.jstor.org/stable/354021>
- Sinha, B. K., Wilson, L. R., & Watson, D. C. (2000). Stress and coping among students in India and Canada. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 32, 218-225.
Získané z <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0008400X02000623>
- Skinner, E. A., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2007). The development of coping. *Annual Review of Psychology*, 58, 119–144. doi:10.1146/annurev.psych.58.110405.085705
- Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith, P. K., & Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole-school antibullying programs: A synthesis of evaluation research. *School Psychology Review*, 33, 547–560.
Získané z <http://connection.ebscohost.com/c/articles/15598452/effectiveness-whole-school-antibullying-programs-synthesis-evaluation-research>
- Sobotková, V., Blatný, M., & Hrdlička, M. (2007). Antisociální chování dospívajících a vztahy s vrstevníky: rád se s tebou podělím o ukradené cedéčko. *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity, řada psychologická*, P11 (s.65-72). Brno: Masarykova univerzita.
- Stanton, A. L., Kirk, S.B., Cameron, C.L., & Danoff-Burg, S. (2000). Coping Through Emotional Approach: Scale Construction and Validation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(6), 1150-1169. Získané z <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10870915>

Steele, H., Steele, M., Croft, C., & Fonagy, P. (1999). Infant-mother attachment at one year predicts children's understanding of mixed emotions at six years. *Social Development*, 8, 161-178. doi:10.1111/1467-9507.00089

Steele, R. G., Cushing, CH. C., Bevder, J. A., & Richards, M. M. (2008). Profiles and correlates of children's self-report coping strategies using cluster analytic approach. *Journal of Child and Family Studies*, 17(1), 140-153. doi: 10.1007/s10826-007-9153-2

Steinberg, L. (1999). *Adolescence* (5th Ed.). Boston: McGraw-Hill.

Suls, J., David, J.P., & Harvey, J. H. (1996). Personality and coping: three generations of research. *Journal of Personality*, 64, 711-735. doi: 10.1111/j.1467-6494.1996.tb00942.x

Susman, E. J., Dom, L. D., Inoff-Germain, G., Nottelman, E. D., & Chrousos, G. P. (1997). Cortisol reactivity, distress behavior, and behavioral and psychological problems in young adolescents: A longitudinal perspective. *Journal of Research Adolescence*, 7, 81-105. doi:10.1207/s15327795jra0701_5

Swiatek, M. (1995). An empirical investigation of the social coping strategies used by gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 39, 154-61. doi: 10.1177/001698629503900305

Swiatek, M. (2001). Social coping among gifted high school students and its relationship to self-concept. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 19-39. doi: 10.1023/A:1005268704144

Širůček, J., Širůčková, M., & Macek, P. (2007). Sociální opora rodičů a vrstevníků a její význam pro rozvoj problémového chování v adolescenci. *Československá psychologie*, 51(5), 476-488. Získané z <http://e-psycholog.eu/pdf/krpoun.pdf>

Štatistické prehľady Ministerstva vnútra SR Z roku 2011 (2011). Získané 17.6.2012, z <http://www.minv.sk/?statistika-kriminality>

Tamres, L. K., Janicki, D., & Helgeson, V. S. (2002). Sex differences in coping behavior: A meta-analytic review and an examination of relative coping. *Personality and Social Psychology Review*, 6, 2 – 29. doi: 10.1207/S15327957PSPR0601_1

Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.

Thornton, A., Orbuch, T. L., & Axinn, W. G. (1995). Parentchild relationships during the transition to adulthood. *Journal of Family Issues*, 16, 538 – 564. doi: 10.1177/019251395016005003

Tobler, N. S., Roona, M. R., Ochshorn, P., Marshall, D. G., Streke, A. V., & Stackpole, K. M. (2000). School-based adolescent drug prevention programs: 1998 meta-analysis. *Journal of Primary Prevention*, 30, 275–336. doi: 10.1023/A:1021314704811

Tolan, P. H., & Gorman-Smith, D. (1997). Families and the development of urban children. In O. Reyes, H. Walberg & R. Weissberg (Eds.), *Interdisciplinary perspectives on children and youth* (pp. 67–91). Thousand Oaks, CA: Sage.

Tolan, P. H., Gorman-Smith, D., Henry, D., Chung, K., & Hunt, M. (2002). The relation of patterns of coping of inner-city youth to psychopathology symptoms. *Journal of Research on Adolescence*, 12, 423–449. doi: 10.1111/1532-7795.00040

Tolan, P., & Grant, K. (2009). How social and cultural contexts shape the development of coping: Youth in the inner city as an example. In E. A. Skinner & M. J. Zimmer-Gembeck (Eds.), *Coping and the development of regulation. New Directions for Child and Adolescent Development*, 124, (pp. 61–74). San Francisco: Jossey-Bass. doi: 10.1002/cd.243

Tomcikova, Z., Madarasova-Geckova, A., 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 Addiction Research*, 15(4), 202-208 doi: 10.1159/000XXXXXX

Trentacosta, J. CH., & Shaw, D. S. (2009). Emotional self regulation, peer rejection, and antisocial behavior: Developmental associations from early childhood to early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 356-365. doi:10.1016/j.appdev.2008.12.016

Trinidad, D. R., & Johnson, C. A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, 32, 95-105. Získané z <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191886901000083>

United Nations. (2003). *World Youth Report 2003: The Global Situation of Young People*. New York: Author. Získané z <https://www.un.org/esa/socdev/unyin/documents/worldyouthreport.pdf>

United Nations Office on Drugs and Crime. (2011). *Global study on homicide, trends, context, data*. Vienna: Author. Získané 2.6.2012, z <https://unp.un.org/Details.aspx?pid=22051>

Urberg, K. A., Degirmencioglu, S. M., Tolson, J. M., & Halliday-Scher, K. (1995). The structure of adolescent peer networks. *Developmental Psychology*, 31, 540 – 547. doi:10.1037/0012-1649.31.4.540

Urdan, T., & Klein, S. (1998). *Early adolescence: A review of the literature. A paper prepared for the U.S department of the education office of educational research and improvement*. Conference on early adolescence, May 7-8, 1998. Získané z http://www.mprinc.com/products/pdf/early_adolescence.pdf

Vágnerová, M. (1999). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál. ISBN: 8071782149

Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál. ISBN: 8071783088

Van Rooy, D. L., & Viswesvaran, C. (2004). Emotional intelligence: A meta-analytic investigation of predictive validity and nomological net. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 71-95. doi:10.1016/S0001-8791(03)00076-9

Verešová, M., & Hušvétyová, J. (2005). Štýly rodinnej výchovy a rizikové správanie dievčat a chlapcov v období puberty. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 40(1), 17-29.

Visser, M. (2003). Risk behaviour of primary school learners in a disadvantaged community— a situation analysis. *South African Journal of Education*, 23(1) 58 – 64. Získané z <http://www.ajol.info/index.php/saje/article/view/24847/20603>

Výrost, J., & Slaměník, I. (Eds.). (2001). *Aplikovaná sociální psychologie: Socialne psychologický výcvik*. Praha: Grada.

Wagner, B. M., & Compas, B. E. (1990). Gender, instrumentality, and expressivity: Moderators of the relation between stress and psychological symptoms during adolescence. *American Journal of Community Psychology*, 18, 383 – 406. doi: 10.1007/BF00938114

Wakeman, C. (2006). Emotional Intelligence: Testing, measurement and analysis. *Research in Education*, 75(1), 71-93. Získané z <http://www.questia.com>

Weissberg, R. P., & O' Brien, M. U. (Eds.)(2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press. ISBN: 0807744409

Weissberg, R. P., & Greenberg, M. (1998). School and community competence-enhancement and prevention programs. In W. Damon (Series Eds.) and I. E. Siegel & K. A. Renninger (Vol. Eds.), *Handbook of social psychology: Vol. 4. Child psychology in practice* (5th ed., pp. 877-954). New York: Wiley. ISBN: 0471272914

Weissberg, R. P., Voyce, C. K., Kaspro, W. J., Arthur, M. W., & Shriver, T.P. (1991). *The Social and Health Assessment*. Authors, Chicago, IL.

Williams, C., Daley, D., Burnside, E., & Hammond-Rowley, S. (2009). Measuring Emotional Intelligence in preadolescence. *Personality and Individual Differences*, 47(4), 316-320. doi: 10.1016/j.paid.2009.03.019

Williams, K., & McGillicuddy-De Lisi, A. (2009). Coping strategies in adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20(4), 537–549. Získané z <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0193397399000258>

Wilson, S. J., & Lipsey, M. W. (2007). School-based interventions for aggressive and disruptive behavior: Update of a meta-analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, 33(Suppl. 2S), 130–143. doi: 10.1016/j.amepre.2007.04.011

Winters, J., Clift, R. J. W., & Dutton, D. G. (2004). An exploratory study of emotional intelligence and domestic abuse. *Journal of Family Violence*, 19, 255-267. doi:10.1023/B:JOFV.0000042076.21723.f3

Wise, S. (2002). *Family structure, child outcomes and environment mediators: an overview of the development in diverse families study*. Australian Institute of Family Studies. ISBN 0 642 39500 4. Získané z <http://www.aifs.gov.au/institute/pubs/RP30.pdf>

World Health Organization. (2011). *Global status report on alcohol and health, 2005*. Switzerland: Author. Získané 2.6.2012, https://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789241564151_eng.pdf

Začková, L. (2002). Zdroje sociálneho odmietania u detí školského veku. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 37(4), 315-323.

Zeidner, M., & Saklofske, D.H. (1996). Adaptive and maladaptive coping. In M. Zeidner & N. S. Endler (Eds.). *Handbook of Coping: Theory, Research and Applications*. (pp. 505-531). New York: John Wiley. ISBN: 0471599468

Zeidner, M., Roberts, R. D., & Matthews, G. (2002). Can emotional intelligence be schooled? A critical review. *Educational Psychologist*, 37, 215–231. doi:10.1207/S15326985EP3704_2

Zeng, X., & Miller, C. E. (2003). Examinations of Measurements of Emotional Intelligence. *Ergometrika*, 3, 38-49. Získané z http://www.ergometrika.org/Volume_2/volume2_3.pdf

Zimmer-Gembeck, M. J. (2001). Autonomy in adolescence. In J. V. Lerner & R. M. Lerner (Eds.), *Adolescence in America: An Encyclopedia*. Denver, CO: ABC CLIO. ISBN: 1576072053

Zins, J. E., & Elias, M. J. (2006). Social and emotional learning. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 1–13). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists. ISBN: 0932955797

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning*. New York: Teachers College Press. ISBN: 0807744395

Žemličková, M., Nagzová, S., Kubiato, M., & Ušáková, K. (2005). Problematika drogových závislostí očami žiakov vybraných škôl- Lokalita Bratislava a Orava. *Biológia-Ekológia-Chémia*, 4, 24-27.

Získané

z

http://www.kubiato.eu/clanky_pdf/problematika_drogovych_zavislosti_ocami_ziakov_vybranych_skol_lokalita_ba_orava.pdf

PRÍLOHY

PRÍLOHA A: ABECEDNÝ ZOZNAM SKRATIEK POUŽITÝCH V TABUĽKÁCH A V TEXTE PRÁCE

α Cronbachova alfa

AM Priemer (*Mean*)

N Počet probantov

p Úroveň signifikancie – 2-stranná (*Significance level – 2-tailed*)

SD/Std. dev Štandardná odchýlka (*Standard Deviation*)

SE Štandardná chyba (*Standard Error*)

Z Štandardné skóre v Mann Whitney U teste

VIF Inflačný faktor rozptylu (*Variance Inflation Factor*)

STEU Test emocionálneho porozumenia (*Situational Test of Emotional Understanding*)

EFT- Na emócie zacielená úloha (*The Emotion Focusing Task (Emotion Focussing Task)*)

ERP-R_total Profil emocionálnej regulácie - celkové skóre (*The Emotion Regulation Profile-Revised*)

ERP-R_regulácia negatívnych emócií - faktor regulácie negatívnych emócií z dotazníka ERP-R_total

ERP-R_regulácia pozitívnych emócií - faktor regulácie pozitívnych emócií z dotazníka ERP-R_total

CERQ Dotazník kognitívno emocionálnej regulácie (*Cognitive Emotion Regulation Questionnaire*)

B Hodnota regresného koeficientu

DF Rozptyl (Degree of Freedom)

Residual Deviance - reziduálna suma štvorcov odchýlok (reziduálna deviancia)

t t - štatistika vhodnosti modelu

F F - test testovania vhodnosti modelu

Ch.Sqr. Chí kvadrát test (chi-square test)

PRÍLOHA B: UKÁŽKA VYBRANEJ AKTIVITY Z INTERVENČNÉHO PROGRAMU ROZVÍJANIA EI

Používanie, vyjadrovanie emócií emócií (4 lekcia).

Cieľ : adekvátne vyjadrovanie emócií v komunikácii, schopnosť asertívneho správania v kontexte sociálneho tlaku vrstovníkov

Predstavenie témy (5 min)

Uvedieme žiakov do tematiky používania emócií v špecifických situáciách –keď sa ocitnú pod tlakom kamarátov urobiť niečo čo samy považujú za nesprávne... precvičíme si zvládanie ťažkých situácií (ktoré sa budú týkať aj drog) pomocou asertívneho spôsobu jednania

Krátke vysvetlenie pojmu asertívny + praktická ukážka (5 min)

Viete čo znamená slovo asertívny? Ja by som to slovo charakterizovala ako: nekričiaci, ale jasný presvedčivý hlas, výzor pokojný a sebaistý, priamy postoj tela- státie rovno. Znamená to, vyjadrenie vašich potrieb alebo vášho názoru ohľaduplným, pokojným ale pevným –neoblomným , presvedčivým spôsobom.

Uvediem príklad asertívneho odpovedania na situácii: kamarát vás obviní z niečoho čo ste nespravili....

Príbeh o Markovi (15 min):

-Najskôr jeden zo žiakov prečíta príbeh, po ktorom nasleduje diskusia

Markov Zmätok

Môj otec ma poprosil či by som mohol dávať pozor na moju mladšiu sestru, zatiaľ čo on a mama budú v kine. Zvyčajne si zaobstarajú opatrovateľku, ale otec mi povedal, že už mám dosť rokov na to, aby mi mohol zveriť na starosť dom a sestru.

Po tom, čo moja sestra zaspala, začal som sa trochu nudiť. Náhodou mi zavolať môj kamarát Rik, ktorý keď sa dozvedel, že som sám doma, povedal, že príde ku mne. Bol som si istý, že moji rodičia by nechceli aby bol Rik u nás , zatiaľ čo sú oni preč- ale Rik chcel veľmi prísť a nedal sa odhovoriť , tak som sa vzdal a povedal, nech príde.

Vedel som , že som urobil chybu. Rikov starší brat prišiel tiež, aj s dvomi dievčatami, ktoré som nepoznal. Priniesli zopár pív a veci sa rýchlo vymkli z pod kontroly. Jedno z dievčat vylialo pivo na koberec a Rikov brat zhodil stojacu lampu ktorá narazila do okna a rozbila ho. Mňa to nahnevalo a potom všetci odišli, bez toho, že by sa vôbec ospravedlnili .

Všetko som upratal, ale aj tak som musel rodičom povedať o rozbitom okne.

-Otázky do diskusie:

Aké sú prvé znaky, začínajúceho problému? (Rick trval na tom, že príde k Markovi aj napriek tomu, že Marek vedel, že jeho rodičia by neboli radi Rickovej návšteve, pokiaľ nie sú doma).

Aké boli vonkajšie tlaky na Marka? (Rick chcel skutočne prísť, a Mark sa teda vzdal).

Aké boli vnútorné tlaky na Marka? Čo u Marka vyvolávalo vnútorný tlak?(keby Mark nedovolil Rickovi prísť, Mark by možno cítil možné odmietnutie z Rickovej strany a možno aj ďalších kamarátov -ich strata, rozšírenie klebiet o tom, že Mark je slaboch a bojí sa zorganizovať aj malú akciu –„pokazenie“ jeho mena).

Keby ste vy boli v danej situácii, čo by ste mohli povedať, alebo urobiť, aby ste zabránili tomu čo sa stalo? (ja by som viac trvala na mojom rozhodnutí a nepovolila Rickovi aj keby sa ma snažil prehovárať.

Povedala by som mu: Nie, necítim sa a to aby si momentálne prišiel, alebo nie je to dobrý nápad, aby si teraz prišiel, Chcem byť nejaký čas sama/sám môžeš to riešiť ?)

Hranie rolí z Markovho príbehu (25 min)

Žiaci budú mať možnosť „zažiť“ situáciu znázornením rolí postáv z príbehu. Snažíme sa, aby všetci žiaci dostali príležitosť zapojiť sa do rolovej hry. Účastníkom programu je zdôraznené, že pri hraní nemajú odpovedať presne podľa scenáru z príbehu, ale podľa ich vlastnej voľby (teda podľa toho ako by to bolo pre nich prirodzené, keby sa ocitli v danej situácii). Ostatní sú vyzvaní, aby si presne všímali reakcie (verbálne aj neverbálne)-správanie žiakov ktorí hrajú príbeh.

Po skončení znázornenia príbehu dvojicou žiakov, sa ostatných zo skupiny opýtame:

Čo si myslíte, podľa toho čo bolo teraz hrané, zvládol Martin (v roly Marka) situáciu asertívne? Prečo si myslíte, že ju zvládol asertívne a prečo hovoríte, že ju nezvládol asertívne.

Čo urobil Mark výborne? (po verbálnej a neverbálnej stránke?)

Máte niekto návrh, ako zlepšiť Markovu odpoveď aby bola ešte asertívnejšia? (napr. byť viac sebaistý, neoblomnejší, ale veľmi pokojný hlas).

Zvládanie odmietnutia drog (10 min)

Žiaci sú vyzvaní predstaviť si situáciu kedy by boli pod tlakom užiť nejaké drogy –alkohol, cigarety a ostatné drogy. Môžu vychádzať aj z reálnej situáciu ak sa už boli vystavení tomu, že ich niekto prehováral k užitiu alkoholu alebo iných drog. Zároveň sú žiaci uistení, že pokiaľ nechcú, nemusia zdieľať ich odpovede pred skupinou. Ich úlohou je na prázdne papiere napísať:

- opísať tlak aký by cítili keby ich niekto prehováral k tomu aby skúsili fajčiť piť alebo nejakú inú drogu

- napísať ako sa cítili v danej situácii

-čo by urobili v danej situácii

-čo by urobili aby situáciu zvládli efektívnym -asertívnym spôsobom

Prezentovanie odpovedí (20 min)

Žiaci dobrovoľne čítajú svoje odpovede, tí ktorí nemajú záujem sa nemusia zapojiť.

-zameriame sa na otázku efektívneho riešenia danej situácie. K tejto otázke predstavíme- rozdáme žiakom papiere s názvom „Stáť si za svojím“) s rôznymi variantmi praktického a konkrétneho riešenia (s priamymi odpoveďami k) podobným situácií, kde si žiaci vyberú tú odpoveď, ktorá sa im k vyriešeniu problematickej situácie najviac páči a s ktorou sa najviac stotožňujú. Následne si žiaci navzájom vymieňajú preferované odpovede, ktoré by použili v danej situácii.

Pracovný hárok Stáť si za svojím:

Povzbudíte sa

Môžem a dokážem robiť to čo je správne.

Nemusím podľahnúť tomu čo ostatní robia.

Mám lepšie veci na pláne ako zabíjať čas s drogami.

Chcem si udržať, zachovať dôveru rodiny.

Dokážem sa vyhnúť, vzdorovať tomu aby som podľahol nátlakom k vykonaniu niečoho čo je nesprávne.

Dokážem zvládnuť túto situáciu a budem sa tešiť, že sa mi to podarilo.

Máte ešte nejaké iné nápady, ako sa vnútorne povzbudiť?

Ako zvládnuť vonkajší tlak

Povedz osobe:

Jednoduché odmietnutie

-Nie , ďakujem

Zdôvodnené odmietnutie

-Nie, ďakujem (ja nepijem, nefajčím, ani neberiem žiadne iné drogy)

Odmietnutie-s odložením

Ďakujem, nie teraz.

Lepšia odpoveď(ako odmietnutie s odložením):

Nie, díky, to nie je pre mňa. Ale čo povieš keby sme si dali namiesto toho basket?

Zdôraznenie odmietnutia

Nie , povedal /a som, že nemám záujem, mohol/a by si ma prosím prestať prehovárať?

Ignorovanie

Ponuku ignoruj, neodpovedaj, správaj sa akoby si nepočul

Ostatné rady

-Treba si pevne stáť za svojim rozhodnutím

-Vaša odpoveď by mala byť krátka, bez dlhých zdôvodnení a vysvetľovaní

-Nebojte sa zopakovať Váš odmietavý postoj , ak to je potrebné.

Ak sa cítite v nejakej situácii neprijemne, môžete vždy odísť alebo sa nepodieľať na tom, s čím nesúhlasíte. Skutoční kamaráti sa zaujímajú o Vás a chcú aby ste zostali tým kým ste a šťastnými bez drog.

Máte ešte nejaké iné nápady, ako odpovedať?

Záver (10 min)

Zhrnieme prečo je pre nás dôležité odpovedať a jednať asertívne? Pretože tento spôsob správania a jednania nezahŕňa urážky alebo zraňujúce slová, ale ani sa nevyhýba podstate. Asertívne odpovede vyjadrujú sebaistotu. A ako dôsledok takéhoto jednania, ľudia vás budú brať viac seriózne a budú rešpektovať vaše rozhodnutia.(nebudú sa tak často snažiť zmeniť vaše názory).

Rozlúčime sa, oceníme aktívny prístup detí, pripomenieme si, kedy sa najbližšie stretneme, spoločne upravíme triedu.

PRÍLOHA C: DESKRIPTÍVNE ŠTATISTIKY POUŽITÝCH METODÍK (Súbor N 86)**Rodinné prostredie**

	Valid N	Mean	Median	Std.Dev.
Štruktúra rodiny	86	1.45349	1.00000	0.680086
Vzťah rodičov	86	4.13953	5.00000	1.275680
Vzťah medzi deťmi a rodičmi	86	8.78571	9.00000	3.147274
Mienka detí o názoroch rodičov	86	16.11765	17.00000	2.981737

SAHA škály, Škála agresivity, Škála sebedomia

SAHA škály	Valid N	Mean	Median	Std.Dev.
Pozitívny vzťah ku škole	86	11.28235	11.00000	4.185041
Akademická motivácia	86	18.20482	18.00000	3.149754
Priemerné známky	86	2.755814	2.000000	1.336686
Známky na polroku	86	2.790698	2.000000	1.511651
Styk s delikventnými vrstovníkmi	86	2.58824	1.00000	3.163385
Prosociálne názory	86	27.40244	30.00000	8.073520
Nekonzistentný výchovný štýl	86	6.15663	6.00000	3.756237
Rodičovský záujem	86	11.80000	12.50000	4.306016
Rodičovský dohľad	86	15.12346	16.00000	6.354885
Rodičovská vrelosť	86	11.07229	12.00000	3.872300
Alkohol	86	0.96471	0.00000	1.748789
Cigarety	86	0.23529	0.00000	0.717918
Problémové správanie	86	0.62353	0.00000	1.123096
Menej závažná delikvencia	86	0.09412	0.00000	0.426043
Závažná delikvencia	86	0.72941	0.00000	1.303733
Správanie majúce právne dôsledky	86	0.63529	0.00000	1.153123
Antisociálne správanie	86	2.11765	1.00000	2.867767
Agresívne správanie	86	8.17647	5.00000	9.345455
Postoje k násiliu	86	5.64286	6.00000	4.545997
Škála pokušenia	86	3.95294	3.00000	2.219534
Životné šance	86	26.44706	26.00000	4.819370
Úzkosť	86	9.35294	9.00000	5.476586
Hyperaktivita	86	3.62353	4.00000	2.121188
Problémy s rovesníkmi	86	2.41176	2.00000	2.106080
Depresívne symptómy	86	9.83333	9.00000	5.385911
Sebedomie	86	17.01220	17.00000	3.818389

Copingové stratégie dotazníka Kognitívno Emocionálnej regulácie (CERQ)

	Valid N	Mean	Median	Std.Dev.
Seba obviňovanie	86	5.13953	5.00000	2.10413
Akceptácia	86	5.97674	6.00000	2.11425
Neustále myslenie na negatívne emócie spájané s problémom	86	5.69767	5.50000	2.31654
Pozitívne zameranie sa na situáciu	86	4.81395	4.00000	2.12831
Zameranie sa na plánovanie	86	6.53488	6.00000	2.16766
Pozitívne prehodnotenie situácie	86	5.41860	5.00000	1.79846
Zameranie sa na realitu situácie	86	5.54651	5.00000	2.04454
Myslenie na najhoršie alternatívy	86	4.91860	4.00000	2.18128
Obviňovanie druhých	86	3.55814	3.00000	1.64213
CERQ_celkové skóre	86	47.60465	47.50000	10.14052

Test Porozumenia Emócií (STEU), Na emócie zacielená úloha (EFT), Profil Emocionálnej Regulácie (ERP-R)

	Valid N	Mean	Median	Std.Dev.
STEU	86	10.86047	11	2.63087
EFT	86	6.27907	6	2.22103
ERP_R_regulácia negatívnych emócií	86	0.23256	0	3.93977
ERP_R_regulácia pozitívnych emócií	86	5.95349	6	5.71048
ERP-R_total	86	6.18605	5	7.72241

PRÍLOHA D: TESTOVANIE NORMALITY DOTAZNÍKOV (Shapiro Wilk test)

Rodinné prostredie

	Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.
Štruktúra rodiny	0.631	86	.000
Vzťah rodičov	0.702	86	.000
Vzťah medzi deťmi a rodičmi	0.928	86	.000
Mienka detí o názoroch rodičov	0.653	86	.000

SAHA škály, Škála agresivity, Škála sebavedomia

	Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.
Pozitívny vzťah ku škole	.958	86	.027
Akademická motivácia	.966	86	.079
Priemerné známky	.819	86	.000
Známky na polroku	.890	86	.002
Styk s delikventnými vrstovníkmi	.785	86	.000
Prosociálne názory	.673	86	.000
Nekonzistentný výchovný štýl	.964	86	.056
Rodičovský záujem	.948	86	.009
Rodičovský dohľad	.935	86	.002
Rodičovská vrelosť	.844	86	.000
Alkohol	.619	86	.000
Cigarety	.291	86	.000
Problémové správanie	.635	86	.000
Menej závažná delikvencia	.210	86	.000
Závažná delikvencia	.614	86	.000
Správanie majúce právne dôsledky	.620	86	.000
Antisociálne správanie	.792	86	.000
Agresívne správanie	.801	86	.000
Postoje k násiliu	.907	86	.000
Škála pokušenia	.512	86	.000
Životné šance	.970	86	.124
Úzkosť	.970	86	.124
Hyperaktivita	.955	86	.020
Problémy s rovesníkmi	.888	86	.000
Depresívne symptómy	.958	86	.028
Sebavedomie	.918	86	.000

Copingové stratégie dotazníka Kognitívno Emocionálnej regulácie (CERQ)

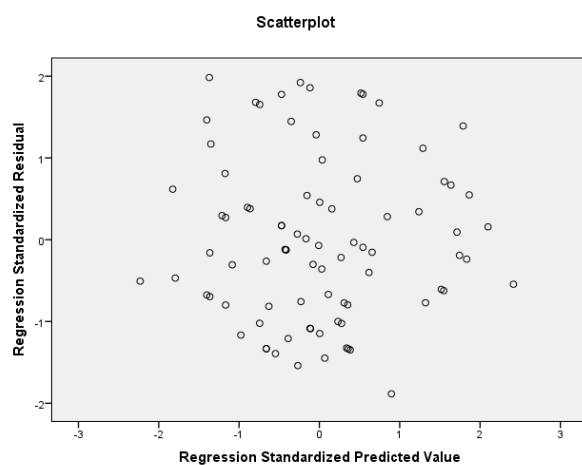
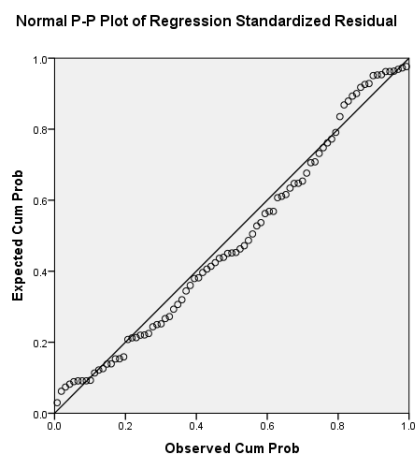
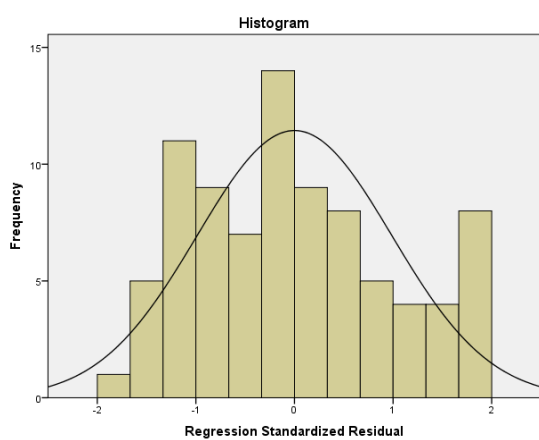
	Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.
Seba obviňovanie	0.939	86	.001
Akceptácia	0.914	86	.000
Neustále myslenie na negatívne emócie spájané s problémom	0.935	86	.000
Pozitívne zameranie sa na situáciu	0.903	86	.000
Zameranie sa na plánovanie	0.947	86	.002
Pozitívne prehodnotenie situácie	0.938	86	.000
Zameranie sa na realitu situácie	0.958	86	.006
Myslenie na najhoršie alternatívy	0.92	86	.000
Obviňovanie druhých	0.82	86	.000
CERQ_celkové skóre	0.988	86	.616

Test Porozumenia Emócií (STEU), Na emócie zacielená úloha (EFT), Profil Emocionálnej Regulácie (ERP-R)

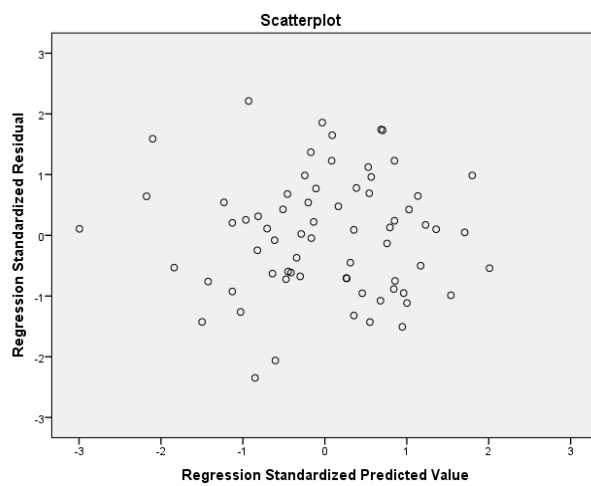
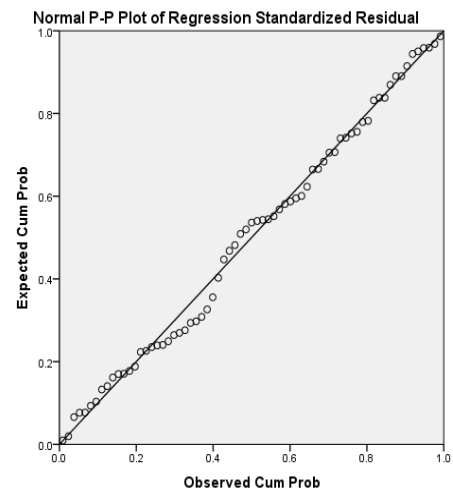
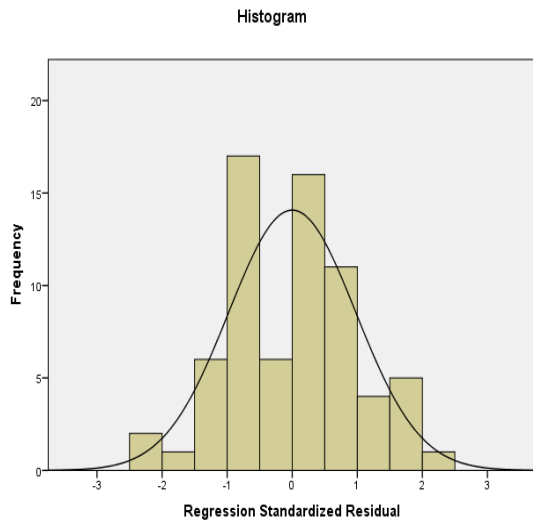
	Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.
STEU	0.969	86	.041
EFT	0.962	86	.014
ERP_R_regulácia negatívnych emócií	0.983	86	.343
ERP_R_regulácia pozitívnych emócií	0.978	86	.145
ERP-R_total	0.983	86	.329

PRÍLOHA E: POSÚDENIE VLASTNOSTI REZIDUÍ (HISTOGRAMY, P-P GRAFY, BODOVÉ ŠKÁLY)

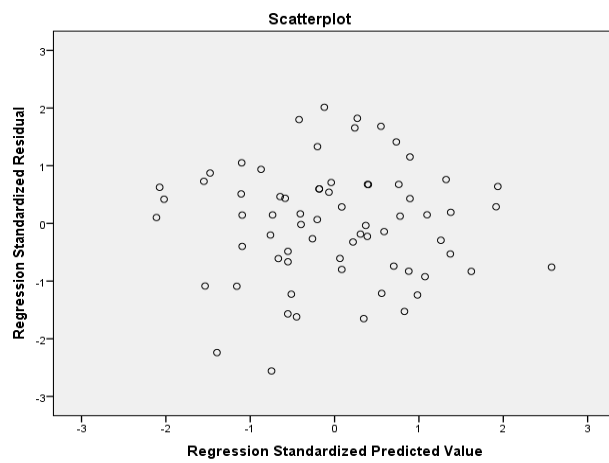
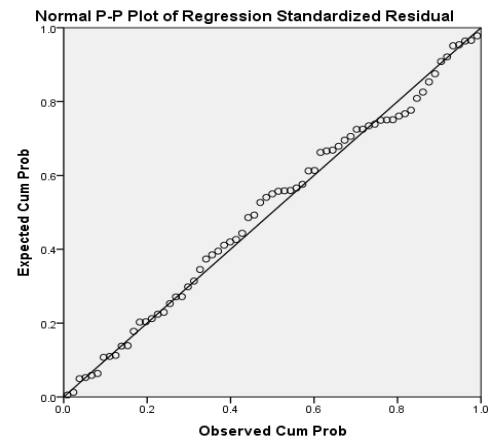
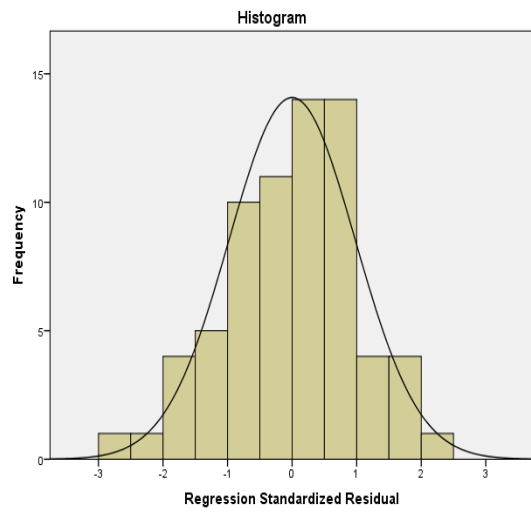
Závislá premenná pozitívny vzťah ku škole



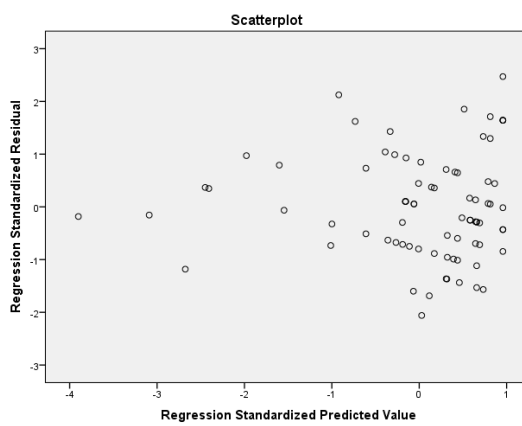
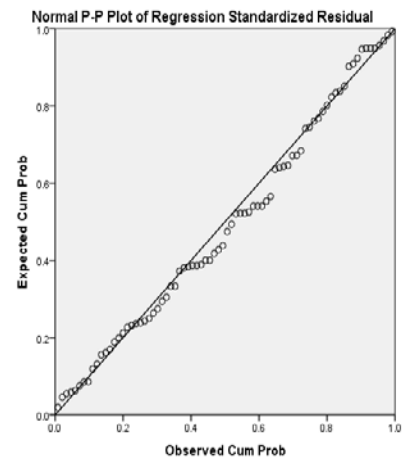
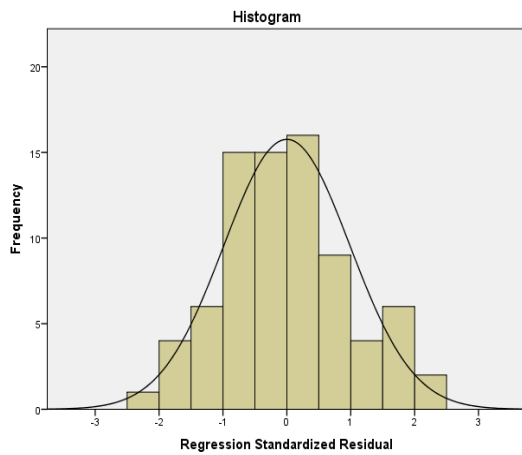
Závislá premenná celková regulácia emócií



Závislá premenná regulácia pozitívnych emócií



Závislá premenná porozumenie emócií



PRÍLOHA F: POROVNANIE SKÓRE CIEĽOVÝCH OBLASTÍ V DVOCH SÚBOROCH

Porovnanie EI, copingových stratégií medzi slovenskými a juhoafrickými dospelými

	slovenskí dospelí (N=155)		juhoafrickí dospelí (N=242)		Mann Whitney U test
Premenné	AM (SD)	Medián	AM (SD)	Medián	Z
STEU	10.99 (2.69)	11	9.52 (3.05)	9	$z=4.82, ***$
Akceptovanie	2.37 (0.59)	2.33	2.66 (0.75)	2.67	$z=-3.95, ***$
Emočná podpora	2.97 (0.72)	3	3.22 (0.83)	3.33	$z=-3.95***$
Nezapájanie sa do riešenia	1.84 (0.63)	1.67	2.17 (0.7)	2.17	$z=-4.39***$
Seba obviňovanie	2.46 (0.71)	2.5	2.23 (0.74)	2.17	$z=3.10**$
Humor	1.88 (0.67)	1.67	1.69 (0.67)	1.5	$z=3.12**$
Inštrumentálna podpora	3.06 (0.90)	3.17	3.33 (0.66)	3.5	$z=-4.57***$
Ventilovanie emócií	2.28 (0.76)	2.33	2.24 (0.87)	2.17	$z=0.78$
Pozitívne prehodnotenie	2.35 (0.81)	2.33	3.16 (0.69)	3.33	$z=-9.97***$
Viera	1.88 (0.93)	1.5	3.53 (0.72)	3.83	$z=-13.59***$
Aktívny coping	3.21 (0.62)	3.33	3.27 (0.68)	3.5	$z=-1.57,$
Rozptyľovanie	2.67 (0.75)	2.67	2.65 (0.90)	2.67	$z=0.07$
Popieranie problému	2.18 (0.72)	2.17	2.64 (0.92)	2.67	$z=-5.26***$
Plánovanie	3.03 (0.63)	3.17	3.31 (0.68)	3.5	$z=-4.98***$

Škály sú signifikantné na hladine $p < .05^*$, $p < .01^{**}$, $p < .001^{***}$

Porovnanie náročnosti testových situácií Situačno copingového dotazníka medzi slovenskými a juhoafrickými dospelými

	slovenskí dospelí (N=155)		juhoafrickí dospelí (N=242)		Mann Whitney U test
Testové situácie	AM (SD)	Medián	AM (SD)	Medián	Z
1.Náročná domáca úloha, ktorej odovzdanie na stanovený čas nie je reálne	1.94 (0.78)	2	2.52 (0.96)	3	$z=-6.32***$
2.Zlá známka napriek úsilnému študovaniu	1.93 (0.92)	2	2.45 (1.03)	3	$z=-5.17***$
3.Nechcená prezývka od spolužiakov	1.97 (0.93)	2	2.24 (1.11)	2	$z=-2.20^*$
4.Odstahovanie sa najlepšieho kamaráta do iného mesta	2.34 (1.04)	2	2.53 (1.17)	3	$z=-1.77$
5.Vážne ochorenie rodičov, alebo súrodenca	2.83 (1.13)	3	2.79 (1.17)	3	$z=0.18$
6.Rozvod, rozchod rodičov	2.60 (1.17)	3	2.80 (1.22)	3	$z=-1.80$

Škály sú signifikantné na hladine $p < .05^*$, $p < .01^{**}$, $p < .001^{***}$

Porovnanie vybraných SAHA škál medzi slovenskými a juhoafrickými dospelými

SAHA škály	slovenskí dospelí (N=155)		juhoafrickí dospelí (N=242)		Mann Whitney U test
	AM (SD)	Medián	AM (SD)	Medián	Z
Pozitívny vzťah ku škole	2.07 (0.64)	2	3.09 (0.73)	3.2	$z = -11.71^{***}$
Akademická motivácia	2.39 (0.60)	2.5	3.29 (0.46)	3.33	$z = -12.86^{***}$
Styk s delikventnými vrstovníkmi	0.61 (0.58)	0.5	0.16 (0.28)	0	$z = 9.37^{***}$
Viktimizácia	0.15 (0.42)	0	0.15 (0.34)	0	$z = -0.06$
Prosociálne názory	2.19 (0.75)	2.36	2.64 (0.43)	2.73	$z = -6.77^{***}$
Alkohol	0.36 (0.57)	0.17	0.19 (0.41)	0	$z = 5.05^{***}$
Drogy	0.07 (0.19)	0	0.01 (0.06)	0	$z = 5.57^{***}$
Cigarety	0.29 (0.62)	0	0.12 (0.34)	0	$z = 2.64^{**}$
Problémové správanie	0.34 (0.56)	0.17	0.20 (0.41)	0	$z = 3.02^{**}$
Menej závažná delikvencia	0.07 (0.33)	0	0.04 (0.29)	0	$z = 1.10$
Závažná delikvencia	0.28 (0.44)	0	0.16 (0.43)	0	$z = 4.04^{***}$
Antisociálne správanie	0.23 (0.35)	0.1	0.14 (0.31)	0.05	$z = 3.48^{***}$
Postoje k násiliu	1.26 (0.92)	1.2	1.02 (0.86)	0.8	$z = 2.53^{**}$
Škála pokúšenia	1.41 (0.73)	1	1.68 (1.12)	1	$z = -0.50$
Životné šance	3.91 (0.89)	4	4.38 (0.75)	4.71	$z = -5.54^{***}$

Škály sú signifikantné na hladine $p < .05^*$, $p < .01^{**}$, $p < .001^{***}$

PRÍLOHA G: ZOZNAM TABULIEK

Tabuľka 1 Korelácie EI metodík s premennými antisociálneho správania a užívania návykových látok	91
Tabuľka 2 Korelácie EI metodík a škál internalizovaných foriem problémového správania	92
Tabuľka 3 Korelácie EI s postojmi k antisociálnemu správaniu a s očakávaniami do budúcnosti	92
Tabuľka 4 Korelácie EI s postojmi ku škole a školským prospechom	93
Tabuľka 5 Regresný model predikujúci pozitívny vzťah ku škole	94
Tabuľka 6 Korelácie EI s copingovými škálami	94
Tabuľka 7 Korelácie EI so sociodemografickými ukazovateľmi, výchovnými štýlmi a vzťahom medzi rodičmi a deťmi	95
Tabuľka 8 Regresný model predikujúci celkovú reguláciu emócií.....	96
Tabuľka 9 Regresný model predikujúci reguláciu pozitívnych emócií.....	97
Tabuľka 10 Regresný model predikujúci porozumenie emócií	98
Tabuľka 11 Korelácie problémového správania (externalizované formy), postojov k nemu so sociodemografickými charakteristikami a výchovným štýlom	98
Tabuľka 12 Anova štatistiky k regresnému modelu predikujúcemu závažné antisociálne správanie.....	98
Tabuľka 13 Regresné koeficienty k modelu predikujúcemu závažné antisociálne správanie.....	99
Tabuľka 14 Anova štatistiky k regresnému modelu predikujúcemu postoje k antisociálnemu správaniu.....	99
Tabuľka 15 Regresné koeficienty k modelu predikujúcemu postoje k antisociálnemu správaniu	99
Tabuľka 16 Vnútoraná konzistencia copingových stratégií Situačno copingového dotazníka.....	101
Tabuľka 17 Vnútoraná konzistencia škál z dotazníka SAHA	101
Tabuľka 18 Porovnanie porozumenia, identifikovania a regulácie emócií medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou 6 týždňov po programe	122
Tabuľka 19 Porovnanie porozumenia emócií medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou bezprostredne po programe	122
Tabuľka 20 Porovnanie porozumenia emócií medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou 8 mesiacov po programe	122
Tabuľka 21 Porovnanie porozumenia, identifikovania a regulácie emócií pred a 6 týždňov po programe v experimentálnej skupine	123

Tabuľka 22 Porovnanie porozumenia emócií pred , bezprostredne po a 8 mesiacov po programe v experimentálnej skupine.....	123
Tabuľka 23 Porovnanie CERQ stratégií medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou 6 týždňov po programe	124
Tabuľka 24 Porovnanie CERQ stratégií medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou bezprostredne po programe	125
Tabuľka 25 Porovnanie CERQ stratégií medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou 8 mesiacov po programe	125
Tabuľka 26 Porovnanie vnímania náročnosti situácií zo Situačno copingového dotazníka medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou bezprostredne po programe.....	126
Tabuľka 27 Porovnanie vnímania náročnosti situácií zo Situačno copingového dotazníka medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou 8 mesiacov po programe	126
Tabuľka 28 Porovnanie CERQ stratégií pred a 6 týždňov po programe v experimentálnej skupine	127
Tabuľka 29 Porovnanie CERQ stratégií pred, bezprostredne po a 8 mesiacov po programe v experimentálnej skupine.....	127
Tabuľka 30 Porovnanie vnímania náročnosti situácií zo Situačno copingového dotazníka pred, bezprostredne po a 8 mesiacov po programe v experimentálnej skupine	128
Tabuľka 31 Porovnanie postojov k antisociálnemu správaniu medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou 6 týždňov po programe	129
Tabuľka 32 Porovnanie postojov k antisociálnemu správaniu medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou bezprostredne po programe	129
Tabuľka 33 Porovnanie postojov k antisociálnemu správaniu medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou 8 mesiacov po programe.....	129
Tabuľka 34 Porovnanie postojov k antisociálnemu správaniu pred a 6 týždňov po programe v experimentálnej skupine.....	130
Tabuľka 35 Porovnanie postojov k antisociálnemu správaniu pred, bezprostredne po a 8 mesiacov po programe v experimentálnej skupine.....	130
Tabuľka 36 Porovnanie externalizovaných foriem problémového správania medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou 6 týždňov po programe.....	131
Tabuľka 37 Porovnanie externalizovaných foriem problémového správania medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou bezprostredne po programe.....	132
Tabuľka 38 Porovnanie externalizovaných foriem problémového správania medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou 8 mesiacov po programe	133

Tabuľka 39 Porovnanie externalizovaných foriem problémového správania pred a 6 týždňov po programe v experimentálnej skupine	133
Tabuľka 40 Porovnanie externalizovaných foriem problémového správania pred, bezprostredne po a 8 mesiacov po programe v experimentálnej skupine	133

PRÍLOHA H: ZOZNAM GRAFOV

Graf 1 Porovnanie EI, copingových stratégií medzi slovenskými a juhoafrickými dospelými.....	102
Graf 2 Porovnanie náročnosti testových situácií Situačno copingového dotazníka medzi slovenskými a juhoafrickými dospelými.....	103
Graf 3 Porovnanie vybraných SAHA škál medzi slovenskými a juhoafrickými dospelými....	104