Virtuálne a reálne prostredie dospievajúceho

Magdaléna Halachová
Denisa Rovenská

Košice 2017

Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach

Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach

Virtuálne a reálne prostredie dospievajúceho

© 2017 Magdaléna Halachová Filozofická fakulta UPJŠ v Košiciach
Denisa Rovenská Fakulta verejnej správy UPJŠ v Košiciach

Vedecká monografia

Vedecká redaktorka:
PhDr. Radka Čopková, PhD.
Katedra inžinierskej pedagogiky Technickej univerzity v Košiciach

Recenzenti:
doc. Mgr. Soňa Lovašová, PhD.
Filozofická fakulta Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach
Mgr. Miroslava Köverová, PhD.
Filozofická fakulta Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach

© 2017 Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach

Všetky práva vyhradené. Toto dielo ani žiadnu jeho časť nemožno reprodukovať, ukladať do informačných systémov alebo inak rozširovať bez súhlasu majiteľov práv.
Za odbornú stránku publikácie zodpovedajú autorky.

ISBN 978-80-8152-532-2

Obsah

Predslov ... 4
1 Virtuálne prostredie a jeho aspekty ... 6
1.1 Internetová závislosť ... 8
1.2 Kyberšikanovanie ... 11
1.2.1 Formy kyberšikanovania ... 12
1.2.2 Protagonisti kyberšikanovania ... 16
2 Identita dospievajúceho a internet ... 19
2.1 Osobnostné charakteristiky ... 20
2.2 Sebahodnotenie ... 22
2.2.1 Dimenzie sebahodnotenia ... 24
2.2.2 Vývin sebahodnotenia ... 27
2.2.3 Virtuálne sociálne siete a sebahodnotenie ... 28
3 Sociálna opora ... 31
3.1 Sociálna sieť ... 32
3.1.1 Reálne vzťahy ... 33
3.1.2 Virtuálne vzťahy ... 38
4 Zážitkovo-edukatívne aktivity ... 42
4.1 Oblasť zameraná na jednotlivca ... 42
SMAJLÍCI ... 43
MÔJ PROFIL ... 43
SUPERHRDINOVIA 1 ... 43
BYŤ ČI NEBYŤ ... 44
ŽELANIA ... 45
MOJA VYSNÍVANÁ IZBA ... 45
SOBOTA ... 46
SUPERHRDINOVIA 2 ... 46
NEROBTE TO, ČO JA ... 46
4.2 Oblasť zameraná na sociálne vzťahy ... 47
TALIZMAN ... 48
FĽAŠA PRAVDY ... 48
MOST, ČO NÁS SPÁJA ... 49

JA RADÍM TEBE, TY RADÍŠ MNE 49
MORÁLNE DILEMY 50
PRVÝ POHĽAD 51
NIE JE DÔLEŽITÉ VYHRAŤ 51
MILIONÁR 52
KAŽDÝ MÁ SVOJE MIESTO 52
NÁŠ SYMBOL 53
Záver 54
Zoznam použitej literatúry 55

Predslov

Internet ponúka nový rozmer komunikácie medzi ľuďmi a jeho význam mnohí prirovnávajú k takým pokrokom ľudstva, akými boli vynález Gutenbergovej kníhtlače či telefónu Bellom. Internetová sieť stále výraznejšie zasahuje hlavne do života mladých ľudí. Môžeme tvrdiť, že ide o tzv. on-line generáciu, ktorá si svoj život bez internetu a jeho možností nevie predstaviť a preferuje vzťahy, komunikáciu, vlastný život v on-line forme.

Virtuálna realita ponúka dospievajúcim možnosť pohodlnejším spôsobom nadväzovať vzťahy s inými ľuďmi. Virtuálny svet sa predovšetkým vyznačuje anonymitou, čím dáva možnosť experimentácie s vlastnou identitou, stiera rozdiely medzi užívateľmi (napr. rasa, vek, fyzický hendikep), poskytuje vyšší pocit istoty a bezpečia pri virtuálnej komunikácii, a tým môže znižovať zábrany a strach z interakcie s ostatnými. Hlavným dôsledkom môže byť, že dospievajúci má pocit vysokej zaangažovanosti v rôznych virtuálnych vzťahoch, ktoré vníma ako viac intímne a menej náročné na udržanie oproti tradičným reálnym vzťahom. Na strane druhej, internet so sebou nepriniesol len pozitíva, ale tiež negatívne aspekty ako šikanovanie alebo internetová závislosť. Mladý, dospievajúci človek môže byť schopný regulovať čas strávený na internete alebo vyberať si informácie, ktoré chce prijať, no nie vždy sa dokáže ubrániť pôsobeniu virtuality na jeho osobnosť. Môže prísť k bodu, kedy nebude schopný urobiť hranicu medzi svetom reálnym a virtuálnym.

Vo všeobecnosti, či už hovoríme o reálnych alebo virtuálnych vzťahoch, Macek (2003) tvrdí, že schopnosť dospievajúceho jedinca obstáť v interpersonálnych vzťahoch je zdrojom jeho sebahodnotenia, pocitu autonómie a vedomia vlastnej účinnosti, a tiež kritériom samostatnosti pri rozhodovaní. Najmä sebahodnotenie je vo vysokej miere ovplyvnené názormi a hodnoteniami ľudí, ktorí sú v interakcii s dospievajúcim človekom. Sebahodnotenie je závislé od ocenenia druhých, sociálneho porovnávania so subjektívne významnými osobami, a v neposlednom rade od hodnôt a atribúcií, ktoré dospievajúci pripisuje sám sebe. Súvis sebahodnotenia a vzťahov je vzájomný - na jednej strane, ľudia zo sociálnej siete jedinca prispievajú k miere vnímanej vlastnej hodnoty, a na strane druhej vnímaná miera sebahodnoty ovplyvňuje počet a kvalitu vzťahov, ktoré si dospievajúci človek tvorí.

Ústredným cieľom vedeckej monografie je zameranie sa na problematiku virtuálneho prostredia a jeho aspekty. Vedecká monografia sa zameriava na identitu dospievajúceho v kontexte virtuálneho prostredia, popisuje charakter a rôznorodosť sociálnych vzťahov v reálnom a virtuálnom svete, a predovšetkým zdôrazňuje nevyhnutnosť sociálnej opory.

Vedecká monografia zároveň obohacuje skúmanú problematiku o nové, originálne poznatky syntetizovaním už známych, odborných vedeckých znalostí o danej téme. Výsledkom vlastnej vedeckej práce je návrh aktivít určených pre tréningové programy sociálnych zručností, ktorých hlavným cieľom je u dospievajúcich ľudí minimalizovať riziká súčasného virtuálneho sveta, nakoľko sú mu často vystavení nekontrolovateľne.

Súbor navrhnutých zážitkovo-edukatívnych aktivít je výsledkom vlastných skúseností autoriek s rôznorodými tréningovými programami a zameriava sa na dospievajúceho jedinca, na nadobúdanie optimálneho obrazu o vlastnej osobnosti a využívanie efektívnych obranných mechanizmov v prostredí internetu, ako i na utváranie a posilňovanie zdravých, reálnych sociálnych sietí.

Súbor zážitkovo-edukatívnych aktivít je koncepčne rozdelený do dvoch hlavných oblastí. Prvá je obsahovo zameraná na osobnosť jednotlivca, na sebaspoznávanie a na jeho psychologickú výbavu zahŕňajúcu názory, postoje, emočné či motivačné procesy. Druhá oblasť je zameraná na interpersonálne reálne a virtuálne vzťahy, na uvedomovanie si výhod a nevýhod internetovej komunikácie a reálneho kontaktu, a v neposlednom rade na optimálnejšie využívanie internetu a preferenciu priamej komunikácie v reálnom prostredí.

1 Virtuálne prostredie a jeho aspekty

Internet je zrkadlom reálneho sveta. Pripojením na internet sa svet, v ktorom žijeme, scvrkáva na plochu monitora a bránou k nemu je kurzor blikajúci v kolónke pre zadávanie internetových adries. Obyčajné kliknutie myšou stačí na to, aby sme si vybrali, kde a s kým chceme byť. Vďaka tejto „krajine zázrakov“ môžeme cestovať po všetkých kútoch Zeme, spoznávať nové veci, komunikovať s ľuďmi z celého sveta. Rýchlo a bez námahy mizne všetko nepoznané. On-line komunikácia je dominantne využívaná medzi mladými ľuďmi. Ak nevedia akú majú domácu úlohu, nepamätajú sa, ktorú kapitolu sa treba naučiť alebo chcú vedieť, či „odpadla“ nejaká hodina stačí sa pripojiť na internet a prihlásiť sa na svoju obľúbenú sociálnu sieť, kde im rýchlo a bez námahy poradí niekto z radov spolužiakov.

Takmer nulová námaha a obrovská rýchlosť výmeny informácií môže byť relevantným príkladom, prečo je on-line komunikácia tak masovo využívaná a stáva sa medzi mladými populárnejšou zo dňa na deň. Cez internet prekračujú hranice „slušnej“ konverzácie priam bleskovo, strácajú zábrany, sú otvorení všetkým (často intímnym) témam, a to len z jedného dôvodu - spoza chráneného miesta počítača sú sebavedomí, predkladajú témy, ktoré môžu byť v „živej“ komunikácii tabu, nemôžu zažiť hanbu alebo strápnenie ako by sa tak mohlo stať v prípade reálnej konverzácie.

Takto uvoľnene sa cítia, pretože prežívajú pocit myslenej anonymity. Šmahel (2003) tvrdí, že internet na ľudí pôsobí v rámci určitých tzv. fenoménov, ktoré fungujú ako filtre, akými jedinci internet vnímajú. Všeobecne sa dá hovoriť o nasledujúcich fenoménoch:

1. **prostredie bez zábran** - v prostredí internetu miznú bariéry, komplexy, strach, jedinci môžu ľahko a bez obáv klamať, meniť si svoju „identitu“ podľa potrieb. Človek nemá pri komunikácii obavy z toho, ako sám vyzerá, „komunikáciu“ môže kedykoľvek ukončiť jednoduchým „odpojením sa“. Hlavne miera anonymity je základnou premennou, ktorá ovplyvňuje správanie a cítenie ľudí v prostredí internetu;
2. **prostredie odreagovania sa a zábavy** - človek si sadá k počítaču a má podobný pocit, ako keď vstupuje do zábavného parku- vstupuje niekam, kde sa ide predovšetkým baviť, odreagovať, relaxovať. Dospievajúci často popisujú, že na internete zažívajú stav „flow“- človek je pohltený svojou činnosťou, vtiahnutý do deja tak, že zabúda na seba, únavu a ide mu len o momentálnu činnosť, bez ohľadu na výsledok. Ide tiež o prostredie odreagovania sa, zabúdania na svoje problémy a na seba, jedinec je zatiahnutý do víru rýchlej a ohromnej komunikácie a zábavy, no zdá sa, že táto zábava

má tendenciu byť často len povrchná. Dospievajúci si mnohokrát túto povrchnosť uvedomujú a ako ospravedlnenie používajú výhovorku „zabitia“ voľného času;

3. **prostredie klamstiev a pretvárky** - týka sa to hlave adolescentov, ktorí experimentujú s identitou, hrajú role, vydávajú sa za niekoho iného;
4. **prostredie bez záväzkov** - nejde len o to, že jedinec nemá zábrany - je otvorený, odvážnejší, nebojí sa, ale zároveň za podobný považuje aj internet, pri ktorom predpokladá, že na seba nemusí brať žiadny záväzok a zodpovednosť;
5. **prostredie šťastia** - internet môže byť vnímaný ako prostredie šťastia, bezstarostnosti, uvoľnenej atmosféry, emočnej podpory. Dospievajúci sa neprichádzajú na internet iba baviť, ale internet sa stáva tiež prostredím, kde môže ventilovať svoje problémy, bolesti, pocity, zdôveriť sa, pociťovať spolunáležitosť s inými (Šmahel 2003).

Dospievajúci často hovoria o tom, že dôležité pri komunikácii prostredníctvom internetu je to, že môžu zároveň (t.j. simultánne) komunikovať s viacerými ľuďmi o rozličných témach. Šmahel (2003) tento jav simultánnej komunikácie s mnohými ľuďmi nazval „multiplicitnou komunikáciou“. No zdá sa, že virtuálna komunikácia v sebe obsahuje určitý rozpor. Na jednej strane dospievajúci považujú virtuálne vzťahy za ilúziu a uvedomujú si ich povrchnosť a krátkodobosť, na druhej strane sa s chuťou vrhajú do multiplicitnej komunikácie natoľko pohltení ilúziou priateľstva, že v daný okamih sa také priateľstvo akoby stávalo reálnym. Multiplicitná komunikácia je tak možno určitým rituálom, kde rýchlosť, rozmanitosť, povrchnosť a kvantita prevažujú nad individualitou, hĺbkou a kvalitou. Obrazne povedané, dospievajúci sa stáva súčasťou svojho vlastného videoklipu.

Benkovič (2007) zhrnul takzvané psychologické zvláštnosti virtuálneho sveta ako: prostredie bez zábran, umožňujúce jedincom experimentovať so svojou identitou, ponúkajúce nové vytváranie virtuálnych vzťahov, podnecujúce vznik novodobých závislostí viazaných na toto prostredie (napr. pri hraní online hier, pornografii, nakupovaní cez internet). Viacerí autori (Young 1998; Benkovič 2007; Ceyhan 2007) sa zhodli na troch základných elementoch používania internetu:

1. **osobnostné prvky** - nízka miera sebahodnotenia, uzatváranie sa do seba, deficit v interpersonálnych spôsobilostiach;
2. **sociálne prvky** - nízka miera sociálnej opory, sociálna izolácia;
3. **prvky súvisiace s internetom** - nadmerné užívanie internetu, vysoká spôsobilosť užívania internetu, zneužívanie internetu.

Nezodpovedné a nekritické správanie jedincov na internete úzko súvisí s rizikovým správaním, o ktorom Širůček, Širůčková a Macek (2007) uvažujú ako o sociálnom konštrukte obsahujúcom také formy správania, ktoré nemusia byť jednoznačne vymedzené. Všeobecne je však toto správanie identifikované ako spôsobujúce zdravotné, sociálne alebo psychologické ohrozenie samotného jedinca alebo jeho sociálneho okolia. Toto ohrozenie môže byť reálne alebo predpokladané. Rizikovosť virtuálneho prostredia sa pohybuje na škále od mierneho ohrozenia (napr. zasielanie nevyžiadaných reklamných emailov po poskytnutí emailovej adresy) až po vážne ohrozenia v podobe krádeží, vydierania a šikanovania. Willard (2009 in Hollá 2013) upriamuje pozornosť na skutočnosť, že súčasní mladí ľudia sú vystavení on-line rizikám ako je kyberšikanovanie, zneužívanie údajov, weboholizmus, násilné on-line hry, samovraždy a sebapoškodzovanie, gangy a nenávistné skupiny, sexuálne správanie.

1.1 Internetová závislosť

Prvé správy o nadmernom využívaní internetu sa datujú už do 70. rokov 20. storočia, avšak až na začiatku 90. rokov sa daný jav objavil v medicínskych a psychologických publikáciách (pozri napríklad Douglas et al. 2008; Orzack, Orzack 1999; Young 1996, 1998).

Do súčasnej doby sa vo svete realizovalo niekoľko štúdií zaoberajúcich sa prevalenciou závislého správania na internete. Veľká časť z nich sa zameriavala na zisťovanie závislého správania u mladších vekových skupín, hlavne u študentov stredných a vysokých škôl. Možné vysvetlenie tejto skutočnosti je, že závislé správanie je predovšetkým označované za problém mladých ľudí (Benkovič 2007). Ako ukázala nedávna štúdia, až 6% populácie trpí internetovou závislosťou (Cheng, Li Angel 2014). Avšak, otázka, kto je viac závislý na internete (muži alebo ženy), je nejasná. Rôznorodosť rodu má však vplyv na typ internetovej interakcie, teda na to, čo vyhľadávajú muži, a čo ženy. Muži majú tendenciu hľadať dominantné postavenie a on-line sexuálne fantázie, zatiaľ čo ženy hľadajú blízke vzťahy, resp. priateľstvá. Muži sa častejšie stávajú závislými na on-line hazardných hrách, virtuálnej pornografii, zatiaľ čo ženy sa častejšie stávajú závislými na chatovaní, využívaní emailu a on-line nakupovaní (Kite, Gable, & Filippelli 2010).

Významným krokom k výskumu internetovej závislosti prispela predovšetkým Youngová (1999). Vypracovala štúdiu, ktorej sa zúčastnilo 496 respondentov, z toho 100 tvorilo skupinu „zdravých“ a 396 tvorilo skupinu závislých od internetu. Z výsledkov vyplynulo, že skupina „zdravých“ používala internet ako zdroj informácií pre osobné a profesijné potreby. Na druhej strane, závislí preferovali hlavne „zoznamky“, on-line hry

a email kontakty. Ukázalo sa, že závislí využívali viac domény, ktoré im umožňovali interaktívnu komunikáciu s inými. Bolo tu viditeľné uprednostnenie on-line vzťahov pred vzťahmi reálnymi. „Zdraví“ jedinci, aj napriek využívaniu internetu, sa vedeli bez problémov začleniť do reálneho života. Naproti tomu, skupina závislých vykazovala zreteľné problémy v osobných vzťahoch, financiách, práci, škole či v rámci fyzického zdravia. Závislí častokrát ničili vlastný vzťah s partnerom/partnerkou na úrok vytvárania si nového internetového vzťahu, aj napriek tomu, že si uvedomovali, že tento vzťah nie je reálny.

Spomínaná autorka rozdeľuje závislostné správanie na internete na päť základných kategórií:

1. závislosť od virtuálnej sexuality, ktorá sa prejavuje kompulzívnym používaním webstránok s pornografickým obsahom;
2. závislosť od virtuálnych vzťahov znamená nadmerne sa venovať on-line vzťahom;
3. internetové kompulzie, medzi ktoré napríklad patrí hranie on-line počítačových hier i internetové nakupovanie;
4. preťaženie informáciami, kam môžeme zaradiť nadmerné surfovanie na internete alebo hľadanie v on-line databázach;
5. závislosť od počítača, ktorou sa najčastejšie označuje nadmerné hranie počítačových hier (Young, 1999).

Znaky závislosti od internetu sú podobné ako pri ostatných (látkových i nelátkových) závislostiach. Všeobecné znaky diagnostického kritériá sú pre všetky závislosti spoločné, stačí len obmeniť predmet závislosti v jednotlivých formuláciách. Pri všetkých závislostiach sa hovorí o (1) zvýšenej tolerancii (na dosiahnutie očakávaného účinku je potrebná zvýšená dávka látky, zvýšená hodnota uzatváraných stávok, viac času stráveného chatovaním), (2) abstinenčnom syndróme (prerušenie dodávania látky do organizmu, prerušenie relevantnej aktivity, napríklad chatovania alebo hrania, spôsobuje špecifický komplex subjektívne nepríjemne prežívaných príznakov), (3) strate kontroly (postihnutý nie je schopný ovládať, kontrolovať množstvo požitej látky, frekvenciu a čas venovaný chatovaniu i inej aktivite) a (4) o narušení pre človeka významných sociálnych, pracovných i rekreačných aktivít a kontaktov. Závislý človek pokračuje v užívaní látky (aktivite, činnosti) i napriek evidentným zdravotným alebo psychologickým problémom, ktoré spôsobuje. Prakticky celá jeho existencia sa postupne zúži na aktivity spojené so získavaním prostriedkov na návykovú

látku (činnosť), jej užívanie (realizáciu) a odstraňovanie vzniknutých dôsledkov (Nábělek 2008).

Youngová (1998) tvrdí, že na diagnostiku závislosti od internetu musia byť prítomné všetky nasledujúce príznaky:

1. zaujatie internetom (premýšľanie o predchádzajúcich aktivitách na internete alebo o tých budúcich) ;
2. potreba používať internet v čoraz dlhších časových úsekoch, aby človek dosiahol uspokojenie;
3. opakovaná neúspešná snaha kontrolovať, prerušiť alebo zastaviť používanie internetu;
4. nepokoj alebo podráždenosť pri pokuse prerušiť alebo vzdať sa používania internetu;
5. prekračovanie pôvodne plánovaného času pripojenia k internetu.

Vondráčková a Vacek (2009) dopĺňajú, že zároveň musí byť prítomný aspoň jeden z nasledujúcich troch príznakov:

1. v dôsledku používania internetu ohrozenie alebo riskovanie straty dôležitého vzťahu, zamestnania alebo príležitosti v kariére;
2. klamanie členom rodiny, terapeutom alebo ďalším osobám na zastieranie nadmerného používania internetu;
3. používanie internetu ako spôsobu úteku od problémov alebo snaha zbaviť sa dysforickej nálady (napr. pocitu bezmocnosti, viny, úzkosti a depresie).

Podľa Youngovej a Nabuco de Abreua (2011) je používanie internetu aktivita, ktorá spôsobuje špecifické symptómy ako sú zmeny nálad pri používaní internetu, zlyhávanie jedinca pri plnení si svojich povinností, silná túžba jedinca po internete a pocity viny v dôsledku problémov, ktoré takto vznikli. Existuje viacero možných spúšťačov internetovej závislosti. Ide hlavne o dlhotrvajúce neriešené konfliktné situácie vo vzťahoch blízkych a na pracovisku, uzatváranie sa do seba a do svojho vnútorného, zidealizovaného sveta s hľadaním východiska v náhradnom virtuálnom svete internetu. Toto prostredie zároveň slúži na uspokojenie iracionálnych cieľov, túžob a predstáv. Niektorí autori (Akin, Iskender 2011; Weiss et al. 2011; Yen et al. 2009) vo svojich štúdiách uvádzajú ďalšie spolupôsobiace poruchy pri internetovej závislosti - ide hlavne o bipolárne poruchy, depresie, sociálne fóbie, ADHD ako aj prítomnosť iných závislostí. Internet možno predstavuje tzv. nový svet

uspokojenia takmer všetkých ľudských potrieb, ktoré už v r. 1943 formuloval vo svojej pyramíde Maslow: sebarealizáciu, potrebu uznania, lásku, náklonnosť, spolucítenie, bezpečie, oslobodenie sa od strachu a fyziologické potreby (Benkovič 2007). Z oblasti skúmania daných aspektov je možné spomenúť napríklad výskum od Yena a kol. (2008) zameraný na psychiatrické symptómy u adolescentov závislých od internetu. Výsledky ukázali, že respondenti so závislosťou na internete mali vyššiu úroveň hostility, depresie, fobicko-úzkostných porúch a ďalších príznakov. Hostilita je pre dospievajúcich rizikovým faktorom vzhľadom na alkoholizmus, fajčenie a užívanie návykových látok. Taktiež sa hostilita ukázala ako možná hlavná charakteristika, ktorá predurčuje, že dospievajúci zvláda emočný stres pomocou únikového správania, akým virtuálny svet je. Autori následne navrhli štyri mechanizmy psychiatrických porúch v závislosti vzťahu medzi závislosťou na internete a psychiatrickými symptómami. Po prvé, psychiatrické symptómy môžu viesť k vzniku alebo pretrvávaniu internetovej závislosti. Po druhé, závislosť na internete môže byť predpokladom vzniku psychiatrických symptómov. Po tretie, internetová závislosť a psychiatrické symptómy môžu zvýšiť náchylnosť k poruchám. A nakoniec, zdieľané riziká faktorov, či už v genetickej alebo environmentálnej rovine, môžu viesť k vzniku alebo pretrvávaniu psychiatrických symptómov a závislosti na internete (Yen et al. 2008).

Aj keď u väčšiny používateľov on-line aktivity nevedú priamo k závislosti, u malého percenta sa závislostné správanie môže vyvinúť. Aj inak dobre prispôsobený jedinec môže v krízových situáciách unikať od reálnych problémov k nadmernému používaniu internetu. Pokiaľ je jeho správanie prechodného rázu, môžeme povedať, že ide o normálnu reakciu. V prípade trvalejšieho charakteru je však potrebné takémuto správaniu venovať zvýšenú pozornosť, a tým zabrániť potenciálnym negatívnym následkom, ku ktorým môže nadmerné používanie internetu viesť (Vondráčková, Vacek 2009).

Predkladaná vedecká monografia je taktiež orientovaná i na jedno zo značných sociálnych rizík novodobej komunikačnej spoločnosti - kyberšikanovanie, ktoré úzko súvisí s rizikovým správaním užívateľov v oblasti virtuálneho prostredia.

1.2 Kyberšikanovanie

Kyberšikanovanie je relatívne nový sociálny problém, predovšetkým v tuzemskej vedeckej obci. Heterogénnosť výskumných zistení (či už tuzemských a/alebo svetových) spôsobila, že táto problematika nie je dostatočne ukotvená a chýba jednotne zaužívaný pojem na jej explicitné charakterizovanie. Najčastejšie pomenovania, ktoré je možné považovať

za synonymá, sú elektronické šikanovanie, elektronické týranie, kyberšikana, e-šikana, šikanovanie online, digitálne šikanovanie, počítačové šikanovanie, internetové šikanovanie, kybernetická agresia, online násilie, SMS-šikanovanie, cyber harassment a podobne. Termín kyberšikanovanie je prebratý z anglického termínu *cyberbullying*.

Tak, ako existuje množstvo pojmov pre kyberšikanovanie, tak i pri definovaní nachádzame istú nejednoznačnosť. Všetky definície však vychádzajú z rovnakej premisy, ktorou je páchanie násilia prostredníctvom informačných technológií. Jednu z definícií ponúka Hollá (2013) pracujúca s pojmom „elektronické šikanovanie", pri ktorom dochádza k využívaniu elektronickej komunikácie prostredníctvom elektronických médií k zámernému, opakovanému alebo hromadne šírenému obsahu, ktorý vedie k emocionálnej ujme. Ďalšie vymedzenie pochádza od Bregueta (2007), ktorý kyberšikanovanie definuje ako formu šikanovania, pri ktorej páchateľ volí formu obťažovania jeho obete prostredníctvom technologických zariadení. Môže byť úplne anonymné s minimom úsilia alebo vykonávané opakovane. Má rovnaké charakteristiky ako nepriame tradičné šikanovanie, ktoré sa deje opakovane, zahŕňa psychické násilie a je zámerné.

1.2.1 Formy kyberšikanovania

Rovnako ako v prípade uvedenej definičnej nejednoznačnosti kyberšikanovania, aj v prípade typológie nachádzame značné rozdiely. Vašutová (2010) ako dôvod rôznorodosti diferencovania uvádza to, že niektorí autori pod pojem kyberšikanovanie zahŕňajú všeobecne všetky prejavy kybernetickej kriminality, iní rozlišujú formy podľa používaných prostriedkov. Willard (2007) ponúka niekoľko foriem elektronického šikanovania, ktoré nižšie v krátkosti popíšeme.

Flaming (*z angl. flame = horieť*) je termín označujúci nepriateľské správanie na internete, diskusie využívajúce agresívny a útočný jazyk v elektronických správach (Rogers 2010). Ide o ohnivú, krátkodobú hádku, v ktorej sa objavujú hrozby násilia. Dlhodobá séria týchto správ je označovaná ako „flame war" - vojna (Vašutová 2010). Prejavuje sa tak, že „flamer" - útočník, opakovane umiestňuje urážlivé odkazy na diskusných fórach. Často svoje útoky stupňuje, pričom sa ohnivo háda s inými užívateľmi, ktorí s jeho názormi nesúhlasia, nepoužíva však argumentáciu, ale len nadávky, urážky, vyhrážky. Pri tejto forme elektronického šikanovania sa stretávame aj s agresorom pomenovaným ako „troll"- človekom snažiacim sa vyvolať konflikt, rozvíriť diskusiu zavádzaním tém, ktoré nesúvisia

s riešeným problémom, napríklad politické, náboženské presvedčenie, vulgarizmy a podobne (Kopecký, Krejčí 2010).

Obťažovanie *(z angl. harassment)* môžeme definovať ako opakované zasielanie útočných, urážlivých alebo nevyžiadaných správ (Rogers 2010). Agresor a obeť sa tu nemusia vôbec poznať. Obťažovanie je opakujúce sa, čo znamená nepretržité prijímanie zraňujúcich správ, ktoré sú jednostranne orientované, čo ho jednoznačne odlišuje od flamingu (Vašutová 2010). Hoci si sú s flamingom koncepčne podobné, líšia sa v dvoch bodoch. Prvým je, že harassment má dlhšie trvanie a druhým, že obťažovanie je mierené jednostranne, jedným páchateľom a má jediný cieľ. Aj pri tejto forme je osobitný typ agresora, a to „griefer" - jedinec, ktorý zámerne obťažuje a šikanuje ostatných hráčov v online hrách pre viacerých hráčov. K typickému správaniu griefera patrí rozsiahle využitie vulgarizmov, blokovanie určitých oblastí hier a podvodov (Kowalski, Limber, Agatson 2008).

Ohováranie *(z angl. denigration)* je považované za rozširovanie nepravdivých, hanlivých, urážlivých, zavádzajúcich a zosmiešňujúcich správ o niekom s úmyslom poškodenia jeho povesti, alebo narušenia jeho vzťahov (na sociálnych sieťach, blogoch, weboch). V tomto prípade nie je obeť primárnym príjemcom (Vašutová 2010). Rozosielanie môže prebiehať aj hromadne, napríklad formou „slam books", ktoré sú dielom študentov pre účel očierňovania s umiestnením „zoznamov" iných, prostredníctvom nimi vytvorenej webovej stránky. Na zoznamoch sa nachádzajú ľudia, ktorí sa niečoho zúčastnili, mali pohlavný styk, vykonávajú niečo, čo v ich spoločnosti nie je tradičné (Kowalski, Limber, Agatson 2008). Súhrnne možno povedať, že ide o zverejňovanie informácií pravdivých, nepravdivých, chúlostivých zo súkromia obete, vrátane obrazového materiálu, ktorý môže byť upravený tak, aby obeť čo najviac zahanbil (Říčan, Jánošík 2010).

Vydávanie sa za niekoho *(z angl. impersonation)* charakterizuje zasielanie komentárov a materiálov pod cudzím menom, inak tiež nazvané ako krádež identity. Je to zneužívanie osobných identifikačných údajov obete agresorom, ktorý sa následne za ňu vydáva (Vašutová 2010). Môže ísť o krádež hesla, ktorá má za cieľ zmeniť osobný profil na zoznamkách, sociálnych sieťach tak, aby boli zmenené údaje nevhodné, alebo urážlivé. Taktiež agresor kradne heslá pre to, aby mohol písať obťažujúce e-maily s nenávistnou tematikou s inými v mene obete, vrátane pravdivej adresy a telefónneho čísla. Na tejto úrovni je obeť i vo fyzickom nebezpečenstve (Kowalski, Limber, Agatson 2008).

Odhalenie a podvod *(z angl. outing and trickery)* rozdeľuje Rogersová (2010) do osobitných kategórií. Pod pojmom „outing" rozumieme rozširovanie cudzieho tajomstva a citlivých, často trápnych informácií bez súhlasu dotknutej osoby. V praxi to môže

znamenať, že agresor získa intímny údaj, a následne ho preposiela ďalšej osobe alebo osobám. „Trickery“ môže byť často súčasťou odhalenia, pretože znamená presviedčanie obeti k prezradeniu tajomstva alebo citlivých informácií, ktoré sú následne zneužité. Do tejto kategórie by sa dal zaradiť aj „sexting“, nakoľko ide o rozosielanie zväčša videí a fotografií obete so sexuálnym obsahom (Vašutová 2010).

Vylúčenie (*z angl. exclusion*) napríklad z on-line skupiny, ktoré môže prebiehať pri on-line hrách, blogoch alebo v iných, heslom chránených prostrediach. Je veľmi podobné vylúčeniu/ostrakizmu v tradičnej forme šikanovania (Vašutová 2010). Zaujímavosťou môže byť, že ľudia, ktorí sú vylúčení metódou *kyber-ostrakizmu* sa môžu pripojiť k ďalšej on-line skupine ľahšie ako jedinci, ktorí nie sú ostrakizovaní. Tieto skupiny môžu zakladať rôzne diskusné zoskupenia alebo chatovacie miestnosti za účelom hľadania pomsty či spojením sa s inými. Z toho dôvodu, že pripájanie sa k ďalším skupinám môže zmierniť negatívne pocity spojené s vylúčením (Kowalski, Limber, Agatson 2008).

Prenasledovanie (*z angl. cyberstalking*) - *stalking* (lov, prenasledovanie) je termín označujúci intenzívne obťažovanie a ponižovanie, ktoré zahŕňa vyhrážanie alebo zastrašovanie. Tiež je možné povedať, že ide o sledovanie obete za pomoci informačných a komunikačných technológií (ďalej len IKT prostriedky) a zároveň je možné, že prebieha aj v osobnom kontakte. Hranica medzi *harassmentom* a *cyberstalkingom* nie je veľmi zreteľná, možným indikátorom je, ak obeť začne pociťovať strach o svoju bezpečnosť a zdravie (Vašutová 2010).

Typické prejavy pre cyberstalking sú :

- opakované a dlhodobé pokusy kontaktovať obeť pomocou IKT prostriedkov;
- demonštrácia moci a sily „stalkera“ (prenasledovateľa);
- deštrukcia vecí obete
- „stalker“ prezentujúci sa ako obeť;
- snaha poškodiť reputáciu obete (Kopecký, Krejčí 2010)

Facky pre zábavu (*z angl. happy slapping*) - aj keď názov „happy slapping“ v preklade znamená veselé fackovanie, v skutočnosti ide o nafilmovanie obete v okamihoch, kedy je zosmiešňovaná alebo prebiehajú na ňu fyzické útoky. Následne agresor, ktorých však v tomto prípade býva viac, zverejní záznam na internete. Môžeme to pripodobniť k relácii o skrytej kamere. Je považované za formu realizovanú predovšetkým deťmi a tínedžermi (Hollá 2010). Video je určené na to, aby pobavilo. Obeťou sa môže stať ktokoľvek, napríklad aj ten, kto len tak prechádza po parku na kolieskových korčuliach alebo behá, ponáhľa sa na autobus. Príčiny vysvetlil 16-ročný Many Logan z Londýna: „*Keď vidíte*

v parku sedieť niekoho, kto vyzerá dosť hlúpo, tak jednoducho bežíte k nemu a rýchlo ho natočíte. Je to proste zábava!“ (Kopecký, Krejčí 2010)

Vydávanie sa na internete za iného pre účely osobnej schôdzky vedúcej k obťažovaniu (*z angl. cybergrooming*) - táto forma kyberšikanovania sa zväčša nedeje medzi rovesníkmi, ale patrí do kategórie zneužívania detí, ktoré sa agresor snaží „vylákať“ alebo dohodnúť si schôdzku pre možnosť sexuálneho obťažovania alebo pohlavného zneužitia (Vašutová 2010). *Kybergrooming* je často viazaný na synchrónne i asynchrónne komunikačné platformy, najčastejšie verejný chat, „zoznamky“, ICQ a e-maily. Proces manipulácie pedofilného *kybergroomera* s dospievajúcim prechádza nasledujúcimi etapami:

1. vzbudenie dôvery a snaha o izoláciu obete;
2. podplácanie darčekmi, budovanie priateľského vzťahu;
3. vyvolávanie emočnej závislosti obete na útočníkovi;
4. osobné stretnutie;
5. sexuálne obťažovanie, zneužitie. (Kopecký, Krejčí 2010)

Ohrozenie (*z angl. cyberthreats*) - je oznámenie agresora o zámere ublížiť obeti prostredníctvom stresujúceho materiálu, ktorý ju má emočne rozladiť. Môže ísť o zámerný úmysel, ktorý má aj ďalší cieľ a to ten, aby takto rozrušená obeť niekomu inému ublížila, alebo spáchala samovraždu (Vašutová 2010).

Niektoré typy kyberšikanovania napriek množstvu rôznych komunikačných prostriedkov inklinujú viac k istým druhom ako ostatné. Napríklad pri *flamingu* je viac pravdepodobné, že bude vykonávaný v priebehu verejnej komunikácie, zatiaľ čo pri obťažovaní je pravdepodobnejšie, že bude sústreďované do osobnej komunikácie ako je napríklad e-mail, SMS, telefonáty (Kowalski, Limber, Agatston 2010). Aj keď je kyberšikanovanie pomerne novým javom, pred pár rokmi bolo ešte možné diferencovať prostriedky kyberšikanovania na počítač a mobilný telefón. V súčasnosti je toto delenie neaktuálne, nakoľko v poslednom období je stále viac bežné vlastniť inteligentný telefón (*smart-phones*) a internet v ňom býva už samozrejmosťou (Slonje, Smith, Frisén 2013).

Pre kyberšikanovanie môžu byť využívané rozmanité druhy prostriedkov ako napríklad rýchle správy (*z angl. instant messaging*), pre zasielanie rôznych typov správ (ICQ, Viber, WhatsApp ai.). E-maily s možnosťou nepretržitého zasielania šikanujúcich správ v anonymnej podobe alebo s prevzatou identitou. Nebezpečný je i pre jeho jednoduchosť vytvorenia s neoverenou identitou. SMS (*z angl. text messaging*) najčastejšie v obťažujúcej až vo výhražnej podobe s rôznou intenzitou a dobou trvania. Sociálne siete

(*z angl. social networking sites*) pre spleť sociálnych vzťahov podporujúce vytváranie nových kontaktov, zdieľanie údajov, informácií, fotografií, videí (Facebook, Twitter, MySpace, ai.). Chatovacie miestnosti (*z angl. chat rooms*) sú zdrojom sociálnej komunikácie a nadväzovania nových kontaktov, ale aj príležitosťou pre virtuálnu agresivitu. Webové stránky, ktoré majú neobmedzené možnosti využitia, v mnohých prípadoch aj zneužitia ako napríklad prostredníctvom vytvárania blogov s urážajúcim, zosmiešňujúcim alebo zastrašujúcim obsahom pre obeť.

1.2.2 Protagonisti kyberšikanovania

Nasledujúca časť sa bude zaoberať popisom profilu protagonistov kyberšikanovania. Podľa nášho názoru pre všestranný náhľad na problematiku kyberšikanovania je potrebné poznať i osobnostné charakteristiky všetkých účastníkov.

E-agresor

Páchateľmi online tradičnej formy šikanovania sú vo všeobecnosti častejšie chlapci ako dievčatá. Dôvodom môže byť počítačová gramotnosť na vyššej úrovni, viac času tráveného pri internete či väčšia odvaha. To samozrejme neznamená, že dievčatá nemôžu mať tieto spôsobilosti, avšak častejšie pracujú s mobilným telefónom ako nástrojom kybernetického násilia (Vaňkátová 2010). Vandebosch (2006 in Hollá 2010) explikoval osobnosť e-agresora na základe výsledkov výskumu uskutočneného vo Flámsku:

- trávenie množstva času na internete;
- nezáujem rodičov;
- schopnosť práce so zložitými internetovými aplikáciami;
- páchatelia tradičného šikanovania.

Práve pri kyberšikanovaní je typická agresorova ľahostajnosť k obeti, pretože nevidí emočné reakcie z čoho vyplýva, že sa i on v omnoho nižšej miere prejavuje emocionálne (hanba, vina, strach, smútok), čo sa bežne vyskytuje pri tradičnej forme šikanovania. Badateľný je tu teda tzv. disinhibičný efekt, ktorý je posilňovaný anonymitou, časovou a fyzickou vzdialenosťou. Taktiež oproti tradičnému šikanovaniu nemusí byť agresor fyzicky zdatný, nezáleží na veku, povahe, pohlaví, fyzickej sile ani postavení v sociálnej skupine. Agresor si môže vytvoriť novú identitu prípadne identity (Vašutová 2010).

Z hľadiska typológie je možné rozlišovať nasledujúce typy kyberagresorov (Kavalír 2010; Vašutová 2010):

- **pomstychtivý anjelik** („*The Vengeful Angel*“) - sám seba za agresora nepovažuje, je presvedčený o tom, že práve on je ten, kto ujmu utrpel, a preto je potrebné dať jeho „agresorovi“ lekciu, prípadne pred ním chrániť ostatných. V minulosti mohol byť aj on postihnutý elektronickým šikanovaním alebo aj tradičným šikanovaním. Väčšinou pracuje sám, no je možné, že sa o tajomstvo podelí aj so svojimi najbližšími priateľmi alebo tými, ktorí ho taktiež vnímajú ako obeť. Práca s týmto agresorom je založená na uvedomení si, že nemôže brať právo do svojich rúk, a že práve týmto konaním sa situácia len zhoršuje. Taktiež je dôležité, aby vedel celú situáciu reálne posúdiť a seba označiť za agresora.
- **túžiaci po moci** („*The Power-Hungry*“) - má potrebu dať najavo svoju autoritu, dokázať silu. Moc pociťuje len vtedy, keď naplní potrebu byť videný. Svojimi „akciami“ sa rád a často chváli. Potrebuje reakciu publika, a preto svoje útoky stupňuje, čo z neho robí jedného z najnebezpečnejších agresorov. Môže byť sám šikanovaný tradičnou formou šikanovania, fyzicky menší, nie veľmi „populárny“ a oplýva značnými technickými zručnosťami.
- **rozmaznané dievčatá** („*Mean Girls*“) - ako názov vypovedá, častejšie sú aktérkami dievčatá, taktiež aj obeťami sú dievčatá vo väčšom počte, ale chlapci nie sú výnimkou. V tomto type ide primárne o zábavu, alebo „zaháňanie nudy“. Obvykle je násilie plánované a páchané v skupine. Vyžaduje si však aj publikum pre potvrdenie svojej prestíže, moci a obdivu. Často sa v tejto skupine nachádzajú jedinci, ktorí s agresiou len „ticho“ súhlasia.
- **neúmyselný agresor** (*The Inadvertent Cyberbully* or *„Because I Can”*) - tento typ agresora o sebe taktiež netuší, že je páchateľom on-line násilia. Jeho konanie je neuvážené a reaguje bez premýšľania o dôsledkoch, pretože má tendenciu odpovedať v hneve. Vzhľadom k jeho sklonu vystupovať na internete ako niekto iný, môže posielať typické kyberšikanujúce správy bez vedomia závažnosti jeho konania. Okrem hnevu ho môže pohltiť aj vtipkovanie, ktorým neúmyselne atakuje svojich priateľov.

E-obeť

Obeťou kyberšikanovania sa môže stať ktokoľvek. Pri e-obetiach nachádzame viacero spoločných znakov ako pri agresorovi v porovnaní s tradičnou formou šikanovania

(Vaňkátová 2010). Říčan (1995 in Hollá 2010) definuje priame a nepriame znaky obetí šikanovania:

1. *priame znaky* - podriadenie sa príkazom a prehnanej až nenávistnej kritike, neodplácanie rôznych drobných atakov;
2. *nepriame znaky* - obeť bez sociálnych kontaktov je neistá, ustráchaná, pôsobí smutne.

Dospievajúci, ktorí zdieľajú svoju identitu a myšlienky on-line (napr. Facebook, Twitter) sú omnoho náchylnejší na to, aby sa stali cieľom elektronického šikanovania než jedinci, ktorí vedú menej aktívny online život. Stále však prevažujú útoky na jedincov so zníženou schopnosťou sa brániť, ktorá však nezávisí od fyzickej a často nižšej sociálnej zdatnosti, a to predovšetkým v prípadoch, kedy si agresor vyberá obeť náhodne iba v oblasti kyberpriestoru. Je dôležité zdôrazniť aj zvýšené riziko osôb závislých na mobilných telefónoch a internete.

E-publikum

Všeobecne platí, že kyberšikanovanie sa nemusí odohrávať opakovane, stačí napríklad, ak agresor dal jednorázovo na internet fotografiu, video alebo komentár a môže ho vidieť ktokoľvek na svete. Nanešťastie však nie len to, pretože na internete je možnosť ďalšieho šírenia materiálu a dielo „žije vlastným životom“. Publikom elektronického šikanovania sa tak môže stať každý, kto používa prostriedky informačných technológií. Pôvodcom aktu sa síce stáva jednotlivec, ale o ďalšie šírenie sa postarajú iní (Vágnerová 2000).

Hollá (2010) tvrdí, že obete, ktoré sa stávajú svedkami tradičnej formy šikanovania, mlčky tolerujú agresiu voči jednotlivcovi v očakávaní, že niekto zo skupiny nájde odhodlanie a zasiahne. Iní zase mlčia v snahe nadobudnúť svojím tichým rešpektom určitý status v skupine. Uvedený spôsob konania je charakteristický pre obidve formy násilia, tak ako kyberšikanovanie aj klasické šikanovanie. Táto autorka člení prizerajúcich sa do dvoch kategórii :

1. okolostojaci, ktorí majú strach zasiahnuť;
2. okolostojaci, ktorí sa na útoku zabávajú.

2 Identita dospievajúceho a internet

Obdobie dospievania je hraničným medzníkom medzi detstvom a dospelosťou. Prirodzene, s radom biologických a psychologických zmien odohrávajúcich sa v danej vývinovej fáze, súčasne dochádza i k novému sociálnemu zaradeniu jednotlivca, ktoré sa odráža v odlišných očakávaniach spoločnosti v kontexte individuálneho správania, zmien v sociálnych rolách a nového reflektovaného sebakonceptu. Podľa Eriksona (1994) je pre obdobie dospievania charakteristické práve hľadanie vlastnej identity, boj s neistotou a pochybnosťami o sebe samom či vlastnej pozícii v spoločnosti. Ako uvádzajú niektorí autori (pozri napríklad Vágnerová 2000; Langmeier, Krejčířová 2006) obdobie dospievania je možné vymedziť dolnou hranicou približne 11 - 12 rokov a hornou hranicou približne 20 - 22 rokov. Odborná literatúra tak diferencuje dospievanie na (1) fázu pubescencie (11 - 15 rokov) a (2) fázu adolescencie (15 - 22 rokov). Z hľadiska charakteru vedeckej monografie bude obdobie dospievania interpretované a ponímané výlučne v kontexte prvej fázy, t.j. pubescencia (11 - 15 rokov).

Internet je jednou z mnohých lákavých ponúk nášho postmoderného sveta. Keď sme na internete, celý svet nám „leží pri nohách“. Vzniká tu však zásadná otázka, a to či skutočne, a v akej miere pomáha internet vo formovaní identity dospievajúceho jedinca alebo len vytvára jednu celkom novú, virtuálnu identitu. Rovnako ako je v realite uložený fyzický záznam o identite prostredníctvom občianskeho preukazu, rodného listu, tak je uložený záznam o „identite“, respektíve totožnosti v prostredí virtuálnom. Ak máme svoju emailovú adresu, táto informácia musí byť niekde uložená a táto adresa určitým spôsobom reprezentuje našu totožnosť v prostredí internetu - stáva sa našou virtuálnou reprezentáciou. Virtuálna identita tejto reprezentácie je potom to, akú identitu tejto virtuálnej reprezentácii my sami prisudzujeme. Ak hovoríme o virtuálnej identite, rozprávame vlastne o tom, čo priradzujeme (virtuálnej) identite našou reprezentáciou v prostredí internetu (Šmahel 2003).

Vo svete vzniklo v uplynulých rokoch viacero publikácií či štúdií, ktoré sa zaoberajú identitou dospievajúcej mládeže v prostredí globálnych digitálnych technológií a sietí. Jeden z najzásadnejších výstupov všetkých týchto aktivít sa však s väčšími alebo menšími obmenami stále opakuje. Je ním zistenie, že nová generácia dospievajúcich sa zásadne líši od tých predchádzajúcich. V prípade tohto zistenia však vôbec nejde o tradičné medzigeneračné diferencie, aké sú typické pri porovnávaní životného štýlu mladých ľudí a ich rodičov, prípadne ďalších pokolení ich predkov. Tieto nové rozdiely majú kľúčový vplyv a ďalekosiahle následky na všetky aspekty života celej spoločnosti. Je pritom evidentné,

že v pozadí týchto zmien životného štýlu, komunikácie i medziľudských vzťahov stojí nástup nových digitálnych technológií. Niektoré zdroje tvrdia, že táto globálna generačná priepasť je spôsobená najmä priamym pôsobením a nevídaným vplyvom on-line technológií na mladú generáciu. Iné zdroje tvrdia, že zmeny sú skôr výsledkom rozdielnych spoločenských, historických a kultúrnych síl súvisiacich s globalizáciou. Avšak ani oni nepopierajú, že jednou z najpodstatnejších charakteristík tohto pôsobenia je pôsobenie interaktívnych on-line technológií.

Vo vzťahu dospievajúcich ľudí a ich novej generačnej identity je veľmi prospešné a naozaj výstižné označenie, ktoré po prvý krát použil americký profesor Marc Prensky (2001) - príslušníkov novej on-line generácie nazýva pojmom „Digitálni domorodci“ (*z angl. Digital Natives*). Označuje ním deti a mladých ľudí, ktorí sa už narodili do prostredia nových digitálnych technológií, od útleho veku sú nimi obklopení a tieto technické vymoženosti sú pre nich úplne samozrejmou súčasťou života. Väčšinu ani nenapadne, že ešte pár rokov pred ich narodením neexistoval masovo rozšírený internet, mobilné siete, sociálne siete, rýchle správy a mnohé ďalšie nástroje digitálneho veku (Vrabec 2009).

2.1 Osobnostné charakteristiky

Internet sa stal každodennou súčasťou života, využíva ho takmer každý za rôznym účelom. Kto alebo skôr ktoré osobnostné charakteristiky podporujú nadmerné využívanie internetu a jeho služieb je však predmetom diskusií. Väčšina výskumov sa však zvykne opierať o klasické teórie osobnosti a z nich vychádzajúce faktory, ktoré môžu byť rizikové v kontexte využívania internetu (Dalbudak et al. 2013; Dong et al. 2013; Mottram, Fleming 2009; Öztürk et al. 2015).

Extroverzia a neuroticizmus sú dva osobnostné rysy, ktoré významne ovplyvňujú sociálny aspekt internetu. Tieto dva rysy zdôrazňujú sociálne aspekty a aspekt samoty. Extrovertný človek môže byť opísaný ako priateľský, hľadá spoločnosť, vzrušenie, riziko a vyznačuje sa impulzívnosťou. Extrovertní ľudia majú silnejšie komunikačné potreby a je viac pravdepodobné, že budú používať internet ako komunikačný nástroj. Extroverti majú väčšie predpoklady úspešnej sociálnej interakcie. Sú viac spoločenskí a orientovaní „vonku“ a práve preto považujú internet za obohatenie a rozšírenie ich obzoru a nie za náhradu za sociálnej a interpersonálnej komunikácie. Dôvody, prečo extrovertní ľudia používajú internet je, že ponúka viac možností komunikácie s inými ľuďmi a slúži na výmenu

informácií s inými ľuďmi, čo môže zvýšiť mieru osobných vzťahov. Je možné, že takto orientovaní ľudia najviac profitujú z využitia internetu (Gombor, Vas 2008)..

Na druhej strane, neurotickí ľudia majú tendenciu byť viac nervózni, príliš emotívni a vysoko reaktívni na sociálne podnety, a vďaka tomu majú väčšiu pravdepodobnosť, že budú neúspešní v sociálnej interakcii. Neurotickí ľudia sú napätí, mávajú viac starosti a častejšie prežívajú pocity viny. Vzhľadom k tomu možno predpokladať, že takíto ľudia môžu byť obzvlášť náchylní na využívanie internetu s cieľom nájsť relax, úľavu od napätia a úzkosti. Preto môže byť neuroticizmus pozitívne spojený s afinitou k internetu (Gombor, Vas 2008).

Ebeling-Witteová et al. (2007) napríklad skúmali introverziu, ktorej typickým prejavom je plachosť a môže taktiež prispievať k vzniku závislosti. Z výsledkov vyplynulo, že miera plachosti bola spojená s problematickým používaním internetu, t.j. zvýšená miera využívania internetu znižuje vnímaný deficit v rámci skutočných sociálnych sietí ich nahrádzaním on-line priateľstvami, zbavuje pocitov osamelosti a depresie a umožňuje vyhnúť sa stresujúcim reálnym situáciám. Plachosť bola tiež spojená s dlhším pripojením na internet a častejším premýšľaním o internete. Autori sa domnievajú, že internet môže byť pre introvertných jedincov médium, prostredníctvom ktorého komunikujú s okolitým svetom.

Tosunová a Lajunen (2010) poukázali vo svojej štúdii na skutočnosť, že psychoticizmus bol podľa nich jediná osobnostná dimenzia vzťahujúca sa k založeniu nového vzťahu s virtuálnymi priateľmi a extroverzia bola jediná osobnostná dimenzia, ktorá sa vzťahovala k zachovaniu dlhodobých vzťahov a podporovala reálne vzťahy. Výsledky tak potvrdili myšlienku, že pre niektorých jedincov môže byť internet použitý ako náhrada reálnej sociálnej interakcie, zatiaľ čo u niektorých ďalších môže byť použitá ako nástroj predĺženia virtuálnej sociálnej interakcie, v závislosti od užívateľových osobnostných charakteristík.

Osobnostné rysy ovplyvňujú motívy pre využitie internetu. Neuroticizmus je spojený s väčšou motiváciou k používaniu internetu na účely zábavy a medziľudskej komunikácie. Extroverzia je spájaná najmä s účelom interpersonálnej komunikácie (Wolfradt, Doll 2001). Osobnostné faktory môžu tiež podporiť vzťah medzi využívaním internetu a emocionálnym zdravím. Napríklad Kraut et al. (1998) poukázali, že extroverzia sprostredkuje vzťah medzi využívaním internetu a emóciami. Tí, ktorí boli klasifikovaní ako extrovertní, vykazovali nižšiu úroveň negatívnej afektivity, menej osamelosti a väčšiu sebaúctu. Introvertní užívatelia inklinovali ku kontrastnému vzoru - väčšia osamelosť, negatívna afektivita a nižšia sebaúcta.

Téma vzťahu osobnostných faktorov a internetu je nevyčerpateľná po stránke informačnej a výskumnej a stále sa objavujú nové možnosti skúmania. Je evidentné, že identita mladého človeka sa formuje vplyvom prostredia, no akou skutočnou mierou prispieva internet, je opäť len otázka do diskusie a výstižná odpoveď je „behom na dlhé trate“. Skutočne môže virtuálny svet ovplyvniť život človeka alebo je internet len novodobou formou vypĺňania voľného času a s novou, ďalšou generáciou príde niečo nové?

2.2 Sebahodnotenie

Človek má schopnosť objektivizácie, t.j. schopnosť urobiť objektom vnímania a posudzovania seba samého. V priebehu celého života si človek vytvára určité predstavy o sebe samom, svoje konanie robí predmetom sebareflexie, vie, ako je vnímaný a posudzovaný druhými ľuďmi. Posudzuje a hodnotí sa, a tak si vytvára určitý sebakoncept a jeho vlastné sebahodnotenie, výsledkom ktorého je ego hodnota. Sebakoncept a sebahodnotenie sú subjektívne a človek môže vykazovať toľko rôznych ego hodnôt, koľko vlastných sebakonceptov si o svojej vlastnej osobe vytvoril. Základom sebahodnotenia je túžba po udržaní subjektívnej pozitívnej hodnoty a jej zvyšovaní, a taktiež jej komplementarita, obrana tejto pozitívnej hodnoty ega proti jej zníženiu (Nakonečný 2003).

Sebahodnotením sa rozumie to, ako si človek sám seba váži, ako hodnotí seba samého, akú mienku má sám o sebe - o svojich hodnotách, schopnostiach, o svojej činnosti, o tom, čo v živote urobil a kým je, o svojom osobnom i spoločenskom statuse. Nejde len o to, za koho sa človek považuje, ale aj o to, za koho chce byť považovaný, akú úctu k svojej vlastnej osobe od druhých ľudí očakáva, v akej vážnosti chce byť medzi ľuďmi, s ktorými prichádza do osobného styku (Křivohlavý 2001).

Podľa Rosenberga et al. (1989) medzi hlavné princípy formujúce sebahodnotenie patrí vnímané ocenenie, sociálne porovnávanie, atribúcie vzťahujúce sa k vlastnému Ja a princíp psychologickej centrálnosti. Princíp vnímaného ocenenia hovorí, že pocity človeka, ktoré má k vlastnému Ja, sú silne ovplyvnené mienkou ostatných ľudí.

Sme v interakcii a ovplyvnení najbližšími, významnými jedincami (rodičia, priatelia), špecifickými typmi ľudí (učitelia, poradcovia) a ostatnými prvkami, ktoré na nás spôsobia vo všeobecnosti (hodnoty celej spoločnosti). Prostredníctvom interakcie s danými troma typmi vplyvov sa učíme postojom a správaniu, ktoré sa od nás očakáva. Sebahodnotenie je teda vnímané ako produkt sociálnej interakcie. Princíp sociálneho porovnávania vychádza z predpokladu, že ak človek nemá o sebe objektívne informácie, hodnotí sa na základe

porovnávania s inými. Cez porovnávanie si ľudia tvoria pozitívne a/alebo negatívne hodnotenia o sebe. Princíp atribučnej teórie sa zaoberá tým, ako pozorovateľ sám sebe typicky pripisuje motívy, zámery, úspechy, zlyhania, príčiny či dispozície na základe pozorovania svojich činností (Rosenberg et al. 1989). Posledný princíp psychologickej centrálnosti tvrdí, že každý jednotlivec má niekoľko identít a postojov, a že niektoré z týchto identít sú viac alebo menej významné vo vzťahu k ostatným. Dôležitosť jednotlivých najvýraznejších rysov jednotlivca vychádza zo základných charakteristík a identity skupiny, do ktorej sa človek zaraďuje.

V minulých desaťročiach bolo sebahodnotenie chápané najmä ako časť väčšieho celku - sebakonceptu, ktorý bol používaný v širšom význame a často pokrýval celú oblasť Ja (Výrost, Slaměník 2008). Klasickým príkladom je nazeranie na sebakoncept a sebahodnotenie z rogeriánskeho uhla pohľadu. Pojem sebakonceptu je v Rogersovej psychológii taký dôležitý, že jeho teóriu často nazývajú „teória Self".

Rogersov sebakoncept vychádza zo sústavy 3 zložiek (McLeod 2007):

1. sebahodnotenie (*Self-esteem*) - zahŕňa všetko, čo si myslíme o sebe. Pocit vlastnej hodnoty sa vyvíja v ranom detstve a je tvorený z interakcie dieťaťa s rodičmi.

2. sebaobraz (*Self-image*) - ide o spôsoby, ako vidíme samých seba. Sebaobraz vplýva na to, ako človek myslí, cíti a správa sa voči okolitému svetu.

3. ideálne Self (*ideal Self*) - ukazuje, akými by sme chceli byť. Skladá sa z našich cieľov a ambícií v živote a je dynamické, teda neustále mení.

Vo všeobecnosti Rogers (in Heretik 2007) rozoznával Ja ako subjekt a Self ako objekt. Činné Ja sa k sebe vzťahuje a hodnotí, čo vedie k vytvoreniu Ja ako objektu, teda k vytvoreniu sebaobrazu. Tento zahŕňa vnímanie charakteristických aspektov Ja, vzťahovanie sa k druhým, k hodnotám, k svetu. Vo vzťahu k sebaobrazu prináša Rogers pojem reálneho Ja, odrážajúceho konkrétne charakteristiky subjektu, a ideálneho Ja, ktoré je charakterizované prianiami jedinca, aký by chcel byť, čo by chcel dosiahnuť. Iným príkladom môže byť hierarchia sebakonceptu od Shavelsona, Hubnera a Stantona (in Fleming, Courtney 1984), na vrchole ktorej je globálne sebahodnotenie ako jedna z častí sebakonceptu a pod ním sa nachádzajú elementy vychádzajúce z hodnotenia konkrétnych, špecifických oblastí.

Súčasné prúdy chápu sebakoncept a sebahodnotenie ako dielčie aspekty väčšieho konštruktu - sebasystému (*z angl. self-system*) (Výrost, Slaměník 2008). V danej rovine chápu sebahodnotenie napríklad Garaigordobil, Durá a Pérez (2005), ktorí postulovali hierarchický

vzťah medzi sebakonceptom a sebahodnotením. Iní autori (Bowker 2006; Campbell 1990) chápu sebahodnotenie ako autonómny koncept, ktorý na štruktúru sebakonceptu vplýva, ale nie je jeho súčasťou. Sebakoncept je kognitívnou časťou, sebahodnotenie toto poznanie o sebe samom hodnotí. Teda, sebahodnotenie tvorí hodnotiacu zložku v sebasystéme spojenú s pocitmi voči vlastnej osobe.

Sebahodnotenie je zložkou sebasystému, ktorá je prepojená so sebakonceptom. Sebahodnotenie je emočnou odpoveďou. Presná miera prepojenia vnútri systému Ja však nie je úplne zanalyzovaná. Napriek tomu, klasické ako aj súčasné teórie súhlasne predpokladajú, že vyššia hodnota sebakonceptu je spojená s vyššou úrovňou sebahodnotenia.

2.2.1 Dimenzie sebahodnotenia

Sebahodnotenie sa môže týkať tak čiastkových obsahov vzťahovaných k Ja, ako i všeobecnejších charakteristík seba (Výrost, Slaměník 2008). Z tohto pohľadu môžeme sebahodnotenie chápať v rámci dvoch celkov, a to:

- Všeobecné sebahodnotenie - je relatívne konštantné, ale jeho rast je možný, i keď náročný. Zvyšuje sa v situáciách, v ktorých čelíme našim obavám, strachu a učíme sa z našich skúseností (Gross 2012). Môžeme ho chápať tiež ako pozitivitu ľudskej sebaevaluácie (*z angl. self-evaluation*) (Baumeister 1998) alebo tiež ako stupeň všeobecnej úcty, ktorú vzťahuje jednotlivec k vlastnému Ja (Harter 1990).
- Špecifické sebahodnotenie - popisuje osobnú spokojnosť (*z angl. self-satisfaction*) v špecifických oblastiach (akademická, sociálna, a i.) (Gentile et al. 2009). Fluktuuje, závisí od okolností, rolí, situácií, môže byť vysoké v jednom momente (napr. v práci), a v druhom momente je naopak nízke (napr. v domácom prostredí) (Gross 2012). Prostredníctvom sebahodnotenia v konkrétnych oblastiach človek dokáže vnímať jednotlivo súdy o svojej hodnote a je schopný vytvoriť si k niektorým pozitívny a/alebo negatívny postoj (Bowker 2006).

Tu sa nám ponúka otázka, ktoré situácie sú určujúce pre rast alebo pokles sebahodnotenia. Aj napriek skutočnosti, že situačné sebahodnotenie je rýchlo meniaci sa stav, vo veľkej miere ovplyvňuje charakter všeobecného sebahodnotenia. Špecifické sebahodnotenie však ponúka len nestabilný obraz. V jednej chvíli je na vysokej úrovni, neskôr zisťujeme, že sme neistí a sklamaní. K takýmto situáciám dochádza napríklad, ak kladieme dôraz na úspech, na vonkajšie odmeny na úkor poznania seba samého. Samých seba

udržiavame v klamnom presvedčení, že naše sebahodnotenie je vysoké, napriek tomu nás trápi úzkosť či depresia. Takéto sebahodnotenie vytvára povrchné myslenie, rovnako ako napríklad opakovanie afirmácií na zvýšenie sebaúcty. Takéto techniky samozrejme môžu mať isté pozitívne účinky, ale je nemožné očakávať, že dokážu zvyšovať sebahodnotenie dlhodobo (Gross 2004). Príčinnú súvislosť medzi všeobecným a špecifickým sebahodnotením je možné vysvetliť nasledujúco - pokiaľ je všeobecné sebahodnotenie v istom zmysle založené na posudzovaní rôznych častí Ja, tak by mohli byť tieto časti (špecifické sebahodnotenie) zodpovedné za celok (všeobecné sebahodnotenie). Na strane druhej, môže byť hodnotenie jednotlivých aspektov Ja založené na celkových pocitoch hodnoty seba samého (z *angl. self-worth*) (Rosenberg et al. 1995).

Sebahodnotenie sa vzťahuje na subjektívne presvedčenie o vlastnej hodnote a je často sprevádzané silným afektom. Je pre nás prirodzené hodnotiť vlastné správanie, konanie v životných situáciách a prideľovať im istú váhu, hodnotu. Takýto proces sa deje na vedomej úrovni kognitívneho spracovania, ide o úmyselné - explicitné sebahodnotenie. Avšak, ako píšu Bargh et al. (1996), existujú i sociálno-kognitívne procesy, ktoré môžu fungovať bez nášho vedomého usmerňovania a teda, určité sebareflexie operujú aj na nevedomej úrovni - základ implicitného sebahodnotenia.

Teoretickým východiskom implicitného sebahodnotenia je Epsteinova kognitívno-experienciálna Self teória (in Gajdošová 2002). Poukazuje sa v nej na skutočnosť, že ľudia odpovedajú na podnety svojho okolia na dvoch úrovniach - racionálnej a experienciálnej. Racionálny systém je viac naklonený objektívnemu svetu a normám v ňom, operuje predovšetkým na vedomej úrovni. Experienciálny systém je motivovaný emóciami, zhlukujú sa v ňom generalizácie toho, čo má človek na sebe a vo svete rád, čo sa mu páči. Pracuje primárne na nevedomej úrovni. Vo všeobecnosti sa predpokladá interakcia týchto dvoch systémov, takže konečné správanie človeka je vždy ovplyvnené obidvoma systémami, samozrejme v rozličnej miere. Výsledkom je, že racionálny systém je dominantný pri explicitnom sebahodnotení a experienciálny pri implicitných sebahodnoteniach (Gajdošová 2002). Celkovo, implicitné postoje pramenia zo systému asociatívneho učenia, zatiaľ čo explicitné vychádzajú zo systému založeného na pravidlách učenia. Prvý systém je teda viac ovplyvnený emóciami a druhý presnosťou (Rudman, Dohn, Fairchild 2007).

Ako sa ukazuje, tieto dve dimenzie sebahodnotenia vzájomne súvisia a predpokladá sa, že majú vplyv na vznik duševných porúch. Mnohé výskumy opakovane zistili, že ľudia trpiaci niektorými klinickými poruchami (napr. bulímia, anorexia, depresia) majú nízke explicitné sebahodnotenie, zatiaľ čo implicitné sebahodnotenie má výrazné vysoké hodnoty

(Rüsch et al. 2010; Shimizu, Pelham 2004). Tento jav odborníci nazývajú poškodeným sebahodnotením (*z angl. damaged self-esteem*) (Stieger, Burger 2010). Ako dodávajú Rudmanová, Dohn a Fairchildová (2007), hlavný dôvod rozdielu medzi danými dimenziami sebahodnotenia spočíva v automatickom obrannom mechanizme, čo je v podstate rutinná reakcia na ohrozenie, ktorá chráni jedinca pred negatívnymi emóciami vyvážením nízkeho explicitného sebahodnotenia automatickým nárastom implicitného. Prakticky, poškodené sebahodnotenie môže byť priamym dôsledkom kompenzácie implicitného sebahodnotenia, a následne indikátorom psychického distresu. Novšie zistenia priniesli Creemers a kol. (2012), ktorí potvrdili predošlé hypotézy. Výsledkom ich skúmania je poznatok, že práve interakcia medzi implicitným a explicitným sebahodnotením je spojená s výskytom samovražedných myšlienok, konkrétne u jednotlivcov s vysokým implicitným v kombinácii s nízkym explicitným sebahodnotením je prítomnosť samovražedných myšlienok oveľa častejšia. Mimo iného, veľký rozdiel medzi implicitným a explicitným sebahodnotením pozitívne asocioval s príznakmi depresie, samovražednými myšlienkami a osamelosťou. Okrem toho výsledky ukázali, že relevantný je i druh tohto rozdielu - poškodené sebahodnotenie (t.j. vysoké implicitné sebahodnotenie v kombinácii s nízkym explicitným sebahodnotením) bolo trvale spojené so zvýšenou úrovňou depresívnych symptómov, samovražedných myšlienok a osamelosťou, zatiaľ čo obranné sebahodnotenie (*z angl. defensive/fragile self-esteem*) (t.j. vysoké explicitné sebahodnotenie a nízke implicitné sebahodnotenie) sa s takýmito prejavmi nespájalo. Mnohé štúdie zistili, že tieto typy sebahodnotenia sa spájajú z rozličnými osobnostnými charakteristikami a prejavmi správania. Jedinci s obranným sebahodnotením napríklad po väčšine preferujú členov iba vlastnej skupiny, dosahujú vyšší stupeň narcisizmu a viac využívajú obranné reakcie na negatívnu spätnú väzbu. Ľudia s poškodeným sebahodnotením vo vyššej miere potláčajú svoj hnev a nervozitu a používajú obranné mechanizmy pri sociálnej spätnej väzbe (Stieger, Burger 2010).

Jedným z komponentov sebahodnotenia je jeho úroveň, ktorá sa môže pohybovať od nízkej po vysokú. Vysoké sebahodnotenie zahŕňa pozitívny účinok a to v zmysle, že jedinec sám seba prijíma v celistvosti, prijíma svoje hodnoty a je spokojný sám so sebou. Nízke sebahodnotenie zahŕňa negatívny efekt, kedy má osoba negatívny pohľad na seba samého, necení si vlastné Ja, nestotožňuje sa so svojimi charakteristikami (Leary et al. 1995). Ako uvádzajú Baldwin a Hoffmann (2002) vyššia úroveň sebahodnotenia sa spája s lepšími copingovými stratégiami, emocionálnou stabilitou a s pozitívnym vnímaním kvality života.

Na strane druhej, nízke sebahodnotenie sa viaže na množstvo emocionálnych a behaviorálnych problémov, ako napríklad deviantné správanie, depresia. Navyše Orth et al.

(2012) dodávajú, že efekt nízkeho sebavedomia na vznik depresie platí rovnako pre oba rody a viaže sa na všetky vekové kategórie od adolescencie po starobu. Baumeister et al. (1996) však tvrdia, že ľudia s vysokým sebahodnotením môžu byť niekedy agresívni voči ostatným - obzvlášť v situáciách, keď sa im nedostane toľko rešpektu, koľko si myslia, že si zaslúžia. Sedikides (1993) dodáva, že okrem toho môžu odmietať negatívnu spätnú väzbu s hodnotením, že je nespoľahlivá alebo neobjektívna. V dôsledku toho môžu mať nižší pocit zodpovednosti za svoje konanie a rozvíjajú si nepresný sebakoncept, ktorý bráni potencionálnemu rastu.

2.2.2 Vývin sebahodnotenia

Základy sebahodnotiacich kritérií sú položené v detstve a sú utvárané rodičmi. Rodičovská opora patrí k najsilnejším prediktorom sebahodnotenia až do ranej adolescencie (Blatný, Plháková 2003). Vzhľadom k citovej a rozumovej nezrelosti dieťaťa je sebahodnotenie závislé na názore iných osôb, hlavne rodičov. Dieťa preberá názor dospelých na seba nekriticky tak, ako je mu prezentovaný. V tejto podobe sa stáva súčasťou i jeho sebakonceptu. Detské sebahodnotenie sa až ku koncu stredného školského veku stáva stabilnejším (Vágnerová 2000).

Vývin Ja prechádza fázami a je formovaný skúsenosťami. Rozvoj pocitu dôvery dieťaťa v ľudí, ktorí sa o neho starajú, je prvá dôležitá fáza rozvoja sebahodnotenia. Deti sa musia naučiť dôverovať druhým, aby sa mohli naučiť dôverovať v samých seba. Dospelí, ktorí poskytujú milujúce, nežné dotyky, hýčkajú svoje dieťa a odpovedajú na jeho potreby, tvoria základný kameň pre zdravé sebahodnotenie dieťaťa, ktoré cíti, že je chcené, oceňované a milované (DeBord 2000).

Sebahodnotenie dieťaťa v školskom období je stále viazané na rodičov, avšak výrazne ho ovplyvňuje i osoba učiteľa. Významnou súčasťou sebahodnotenia je tiež posudzovanie vlastnej školskej úspešnosti, ktoré počas celej školskej dochádzky priamoúmerne klesá, pretože deti sa pri svojom sebahodnotení stále viac opierajú o porovnávanie sa s ostatnými. V neposlednom rade, sebahodnotenie v priebehu školského obdobia ovplyvňuje detská skupina. V tomto zmysle býva zdôrazňované, že dieťa sa hodnotí vždy na pozadí istej špecifickej referenčnej skupiny a pripisuje si určité schopnosti a osobnostné charakteristiky podľa svojho relatívneho postavenia v nej (Langmeier, Krejčířová 2006).

Pre obdobie puberty sú charakteristické najmä zmeny telesnej schránky, a s tým korešpondujúce súvislosti. Mnohí ľudia zápasia s vlastným sebahodnotením a sebaobrazom

s nástupom puberty, pretože práve toto je obdobie, kedy telo prechádza mnohými zmenami. Tieto zmeny, v kombinácii s potrebou byť akceptovaný priateľmi, zvádzajú mladého človeka k tomu, aby sa porovnával s ostatnými. Problémom však je, že nie každý sa vyvíja rovnakým tempom alebo rovnakým spôsobom. Celkové hodnotenie je tiež v tejto technologickej dobe ovplyvnené mediálnymi obrazmi - mladí majú častokrát tendencie porovnávať sa s umelo vytvorenými „ideálmi krásy“, ktoré nám dennodenne poskytujú masmédia. To všetko môže ovplyvniť, ako vnímame seba, svoje telo, predovšetkým v období dospievania (New 2012).

Obdobie puberty je charakteristické celkovou neistotou a emočnou labilitou, s ktorými súvisia výkyvy v sebahodnotení. Neistota a zraniteľnosť sebaúcty sa prejavuje v precitlivenosti na akékoľvek reakcie iných ľudí. Sebahodnotenie je do určitej miery generalizované, a ak je jedinec neistý, ťažko odlíši, ktoré reakcie jeho okolia sú reakciou na neho samého, a ktoré viac vyplývajú z osobnostných vlastností interakčného partnera alebo sú celkom náhodné (Vágnerová 2000).

S postupným vývinom sa v hodnotení vlastnej osoby stále viac uplatňuje vplyv rovesníkov, ktorý je na začiatku adolescencie porovnateľný s rodičovskou oporou. Zmena nastáva až v dospelosti a je spojená predovšetkým so zamestnaním a zakladaním rodiny. Pôvodne vonkajšie hodnotenia sú počas dospievania internalizované, zvyšuje sa ich dištancia od externých zdrojov a stávajú sa trvalou súčasťou sebakonceptu (Blatný, Plháková 2003). Celkovo tri aspekty detstva trvalo ovplyvňujú sebahodnotenie v dospelosti (Gross 2004), konkrétne (1) pocit mimoriadnosti, ktorý súvisí s oceňovaním pre vlastnú jedinečnosť, (2) pocit bezpečia „vo vlastnej koži“, ktorý súvisí s jasnými a flexibilnými hranicami a (3) zvedavosť, čo sa deje vo svete, ktorá je spojená so stimuláciou.

2.2.3 Virtuálne sociálne siete a sebahodnotenie

Virtuálne sociálne siete pomerne rýchlo získali status miesta formovania interpersonálnych vzťahov. Akceptácia rovesníkmi a interpersonálna spätná väzba na vlastnú osobu sú dva významné indikátory internetových sociálnych sietí, a zároveň sú dôležitými prediktormi sebahodnotenia (Valkenburg, Peter, Schouten 2006).

Ellisonová, Steinfield a Lampe (2007) zistili, že dospievajúci s nízkym sebahodnotením majú prospech z využívania Facebooku, pretože im dovoľuje rozvíjať ich sociálny kapitál. Je teda zreteľné, že užívatelia sociálnych sietí si napĺňajú svoje sociálne potreby, ale stále nie je jasné, či si takto dokážu naplniť aj svoje emocionálne potreby. Tým,

že virtuálne siete stimulujú sociálnu interakciu, môžu plne nahrádzať čas potrebný na vytvorenie a udržiavanie si citovo uspokojivého vzťahu.

Mehdizadehová (2010) tvrdí, že bez ohľadu na úroveň sebahodnotenia, jeden fakt ostáva - všetci jedinci majú potrebu udržať si a/alebo zvyšovať vlastné sebahodnotenie. Je možné očakávať, že jednotlivci sa usilujú o pozitívnu sebaprezentáciu ako v reálnych, tak aj vo virtuálnych sociálnych prostrediach. Je taktiež pravdepodobné, že u dospievajúcich ľudí s nízkym sebahodnotením je ešte väčšia túžba zapájať sa do virtuálnych aktivít, kde môže ich sebahodnotenie rásť. Tieto predpoklady sa potvrdili i v konkrétnych výsledkoch autorkinho výskumu, ktoré naznačili signifikantnú negatívnu súvislosť medzi sebahodnotením a využívaním virtuálnych sociálnych sietí. K podobným záverom prišli taktiež Eşkisu, Hoşoğlu a Rasmussen (2017). Potvrdzujú, že ľudia s nízkym sebahodnotením využívajú virtuálne sociálne siete s cieľom zvyšovať vlastné sebahodnotenie pomocou sebaprezentácie ostatným členom a cez snahu byť populárnejším medzi väčším počtom ľudí.

Je však dôležité upozorniť, že aj tu existujú viaceré nezrovnalosti, resp. odlišné zistenia. Napríklad Krämerová a Winter (2008) nezistili významný vzťah medzi úrovňami sebahodnotenia a sebaprezentáciou na internete. Ich výsledky podporil i výskum Marcusa, Machileka a Schützovej (2006), ktorí takisto neidentifikovali rozdiely v sebaprezentovaní s ohľadom na úroveň sebahodnotenia. Banczyk, Krämerová a Senokozlieva (2008) uviedli, že používatelia sociálnej siete MySpace s vysokým sebahodnotením využívajú viac slov na opis vlastnej osoby ako užívatelia s nízkym sebahodnotením. Taktiež pridávajú viac fotiek a animácií celebrít na vlastný online profil. Mimo iného sa nepotvrdila ani signifikantná súvislosť medzi mierou sebahodnotenia a počtom prihlásení sa na virtuálnu sieť (Eşkisu, Hoşoğlu, Rasmussen 2017; Hong et al. 2014; Skues et al. 2012).

Spomenuté, nesúrodé výsledky je možné vysvetliť cez dve hlavné línie využívania internetu, a to: (1) cieľ používania internetových sociálnych sietí (t.j. na čo bude virtuálna sieť využívaná) vs. (2) frekvencia používania internetových sociálnych sietí (t.j. ako často bude virtuálna sieť využívaná). Inak povedané - aj keď ľudia s nízkym sebahodnotením môžu využívať virtuálne sociálne siete v snahe kompenzovať si ho, je možné, že miera kontroly virtuálnych sietí (napr. počet prihlásení, počet online priateľov, počet „lajkov“ a pod.) môže predstavovať prinajmenšom bolestivú a nebezpečnú formu sociálneho porovnávania práve pre osoby s nízkou mierou sebahodnotenia (Feinstein et al. 2013).

Dospievajúci však majú vo zvyku preceňovať, do akej miery sú sledovaní a hodnotení ostatnými, čoho výsledkom môže byť, že sú príliš zaujatí tým, ako vyzerajú v očiach druhých. Na virtuálnych sociálnych sieťach sú zvyčajne interpersonálne spätné väzby verejne zdieľané

a prístupné všetkým členom konkrétnej sociálnej siete. Takéto verejné hodnotenie obzvlášť ovplyvňuje rozvoj sebahodnotenia mladého človeka (Harter 1999).

Tento predpoklad potvrdil aj výskum Valkenburga, Petera a Schoutena (2006). Ako výsledky ukázali, pozitívna spätná väzba virtuálneho profilu posilňovala sebahodnotenie dospievajúceho človeka, zatiaľ čo negatívna ho znižovala. Z výskumu tiež vyplynulo, že väčšina dospievajúcich vždy, resp. prevažne dostáva pozitívnu spätnú väzbu na svoj online profil. Pre dospievajúcich tak môže byť využívanie internetových sociálnych sietí nástrojom, ako podporovať vlastné sebahodnotenie.

Samozrejme, verejné hodnotenie nemusí nadobúdať len kladné intencie. V negatívnom smere môže nadobúdať podobu útočných, urážlivých či zosmiešňujúcich informácií o druhej osobe s možným zámerom poškodiť jej povesť alebo narušiť jej vzťahy. Ako uvádza Palermitiová a kol. (2017), nízka miera sebahodnotenia je signifikantným prediktorom statusu obete kyberšikanovania. Potvrdzujú to i ďalšie štúdie (pozri napr. Brighi et al. 2012; Patchin, Hinduja 2010; Williams, Guerra 2007).

Brewer a Kerslake (2015) zistili, že miera sebahodnotenia spoločne s pocitmi osamelosti a empatiou ovplyvňujú kyberšikanovanie v smere viktimizácie a páchania. V ich štúdii bolo rovnako sebahodnotenie signifikantným prediktorom kyberšikanovania, teda jedinci s nízkou mierou sebahodnotenia sa stanú podľa autorov s väčšou pravdepodobnosťou obeťami kyberšikanovania. Naviac, empatia bola prediktorom kyberšikanovania, avšak v opačnom smere - so znižujúcou sa mierou empatie stúpa pravdepodobnosť, že jedinec bude páchateľom v procese kyberšikanovania.

Podkapitola už čiastočne načrtla, že významnými faktormi, ktoré sa môžu spolupodieľať na formovaní osobnosti dospievajúceho človeka sú vzťahy, ktoré si jedinec vytvára v priebehu celého života. V dnešnej dobe to ale nie sú len reálne vzťahy s ľuďmi, ktorých môže mladý jednotlivec stretnúť v škole či na ihrisku. Väčšia pozornosť sa zameriava na vzťahy virtuálne, ktoré, ako sa zdá, sú jednoduchšie z hľadiska ich vytvorenia a udržania.

3 Sociálna opora

Vo všeobecnosti je možné nazerať na sociálnu oporu v kontexte troch hlavných smerov. Sociologický smer stavia na diagnostike sociálnych vzťahov a sociálnych sietí jedinca, psychologický smer poníma o subjektívnom vnímaní a subjektívnom hodnotení sociálnej opory jedincom a tretí je komunikačno-interakčný smer, pri ktorom sa hodnotí priebeh, prijímanie a využívanie sociálnej opory (Burleson et al. in Mareš 2001).

Sociálna opora je jedným z prirodzených aspektov života jedinca a jej potreba sa môže meniť pod vplyvom situácií, do ktorých sa každodenne dostáva (Křivohlavý 2009). Možno povedať, že sociálna opora je „*uvedomenie si, že druhí sú pripravení pomôcť, vytvára pocit sociálnej istoty, ktorá uľahčuje podstupovanie rizika a povzbudzuje jedinca k tomu, aby sa pokúsil riešiť problém samostatne*“ (Krause 1997 in Šolcová, Kebza 1990, s. 25). Sociálnu oporu možno označiť aj ako vzťahovú oporu prostredia, v ktorom jedinec žije, a tým sa zvyšuje jeho odolnosť voči stresu a chuť zdolať aj životné neúspechy a krízy. Je to dôležitý pilier duševného zdravia (Hartl, Hartlová 2000).

Rozlišujú sa tri úrovne rozsahu sociálnej opory, ktorá je definovaná od najširšieho kontextu k najužšiemu (Křivohlavý 2009):

1. **makroúroveň** - participácia na aktivitách najbližšej komunity, resp. celospoločenská forma pomoci (sociálna a ekonomická podpora osobám, ktoré sa ocitli v nežiaducej situácii);
2. **mezoúroveň** - rozsah a kvalita štruktúry a podporných funkcií sociálnej siete jednotlivca. So sociálnou oporou môže jedinec počítať v rámci svojej sociálnej skupiny (napr. pomoc žiakov svojmu spolužiakovi, pomoc športového klubu/tímu svojmu členovi);
3. **mikroúroveň** - kvalita intímnych vzťahov jednotlivca, respektíve pomoc poskytnutá človeku od najbližšieho okolia (pomoc matky dieťaťu, vzájomná pomoc najbližších priateľov, pomoc medzi partnermi).

Sociálna opora môže byť anticipovaná alebo získaná. Anticipovanú sociálnu oporu možno definovať ako reflexiu sociálneho prostredia, ktorá reprezentuje všeobecný pocit jednotlivca, že je ostatnými akceptovaný, že sa o neho zaujímajú a že sú ochotní mu pomôcť, ak to bude potrebovať (Šolcová, Kebza 1990). Získaná sociálna opora predstavuje pomocné transakcie, ktorých sa jedincovi skutočne aj dostalo.

K podporným zdrojom podľa Levickej (2007) patria rodina, príbuzní, priatelia, známi, pomáhajúci profesionáli (lekár, terapeut, sociálny pracovník, psychológ, atď.). Podstatou u všetkých ostáva fakt, že jedinec má vedomie o tom, že iní ľudia sú mu k dispozícii a sú ochotní poskytnúť pomoc v prípade potreby.

3.1 Sociálna sieť

Človek je od narodenia obklopovaný inými ľuďmi - spoločnosť iných nielen pasívne prijíma, ale tiež ju aktívne vyhľadáva. Zrením, fyzickým a psychickým, si jedinec osvojuje a zdokonaľuje sociálne zručnosti, čím sa rozširuje oblasť interpersonálnych vzťahov - už to nie je len blízka rodina, ktorú pozná, sú to tiež spolužiaci, kamaráti, intímni partneri, spolupracovníci. Sociálny život, t.j. život v nejakej forme spoločenstva bytostí rovnakého druhu a život v ľudských formách spoločnosti, vytvárajú špecifické podmienky rozvoja a formovania psychiky. Najvýznamnejším činiteľom sa tu stávajú sociálne vzťahy (Nakonečný 2003).

Skutočnosť, že od narodenia až do smrti vstupujeme do interakcií s inými, má určite vplyv na našu osobnosť, na hodnoty, ktoré vyznávame, i na naše konanie. Socializácia však tiež kladie základy našej vlastnej individuality a slobody. V priebehu socializácie dospieva každý z nás k procesu sebauvedomenia a vytvára si schopnosť samostatne myslieť a konať (Giddens 2000).

Socializácia začína od veku novorodenca ako tzv. primárna socializácia, ktorá väčšinou prebieha v rámci uskutočňovanej rodinnej výchovy, a ktorá je v svojej podstate sociálnym učením. Základnou a výrazne formujúcou interakciou je vzťah matka - dieťa, pretože je bázou, na ktorej sa utvára, nezriedka i nezvratne, osobnosť jedinca (tzv. bazálna osobnosť), ktorej elementárnou psychickou dimenziou je istota - neistota a s ňou spojená otvorenosť - uzavretosť voči svetu (Nakonečný 2003).

Pod pojmom vzťah, citová väzba či sociálne puto rozumieme spravidla relatívne stabilné aspekty interakčného procesu. Vzťahy však nepozorujeme priamo a nemôžeme ich tým pádom bezprostredne registrovať ako samostatný interakčný proces. Posudzujeme ich väčšinou z niektorých typických spôsobov reakcií, poprípade zo súhrnného dojmu, ktorým na nás pôsobí reťaz akcií a reakcií medzi dvoma alebo viacerými ľuďmi (Langmeier, Krejčířová 2006).

3.1.1 Reálne vzťahy

Sociálne vzťahy nielen napĺňajú život človeka, v prvom rade sú významným činiteľom jeho sebahodnotenia. Mladý človek pozoruje, imituje, porovnáva sa s ostatnými. Avšak, v dnešnej modernej dobe to nie je len reálne sociálne prostredie, ktoré vplýva na mladého človeka. Do popredia sa dostáva svet virtuálny, ktorý v značnej miere prispieva k rozvoju interpersonálnej oblasti jedinca.

Langmeier a Krejčířová (2006) uvádzajú, že kvalita interpersonálnych vzťahov je jednou zo základných psychosociálnych charakteristík dospievania. Aj keď je proces osamostatňovania a diferenciácie vzťahov a väzieb počas socializácie kontinuálny, obdobie dospievania je v mnohých smeroch kľúčovým pre prevzatie budúcich dospelých rolí. Spôsobilosť mladého človeka obstáť v interpersonálnych vzťahoch je zdrojom jeho sebahodnotenia, pocitu autonómie a vedomia vlastných účinností a tiež kritériom samostatnosti pri jeho rozhodovaní.

Reálne vzťahy, predovšetkým priateľstvá, majú ochrannú funkciu pravdepodobne preto, lebo nielenže poskytujú mladému jedincovi možnosť, ako sa naučiť a skúšať si rôzne druhy sociálnych zručností, ale tiež umožňujú budovať si sebakoncept a sebahodnotenie cez prijímanie sociálnej opory (Hodges et al. 1999).

Mimo iného sú blízke vzťahy najmä základným kameňom úspešnej adaptácie a spoľahlivým ukazovateľom individualizácie. Sociálna opora vychádzajúca z blízkych vzťahov je v spojitosti so sociálnymi a akademickými kompetenciami dospievajúceho (Laursen & Mooney 2008).

3.1.1.1 Rodičia

Rodina vo svojom intímnom prostredí umožňuje jedincovi vytvoriť si pevné sociálne väzby a neskôr, práve na základe tejto dôvery a emocionálne silných opätovaných vzťahov mu poskytuje „tréningové prostredie" pre významné procesy jeho ďalšieho psychosociálneho vývinu. V rodine sa utvára dôvera v seba, motivačné charakteristiky, postoj k sebe samému i sociálnemu okoliu všeobecne. V rodine sa formujú modely správania, prijímajú sa regulačné činitele týchto foriem správania, dochádza k predávaniu a interiorizácii noriem, k zoznamovaniu sa s rôznymi druhmi sankcií. V rodine dochádza k procesu identifikácie a k zoznamovaniu sa s identifikačnými vzormi zodpovedajúcimi vlastnej pohlavnej roly (Výrost, Slaměník 1998).

Vo vzťahu k špecifikácii socializačného pôsobenia rodiny je zaujímavé spomenúť výskum zameriavajúci sa na výchovné štýly ako konkretizáciu spôsobu prípravy mladého jedinca v danom spoločenstve. Lambornová et al. (1991) skúmali vplyv výchovného štýlu rodiny na rozvíjanie sociálnych kompetencií a adjustácie u detí. Pracovali s autoritatívnym, autokratickým a dvoma druhmi „liberálneho“ štýlu, rozlíšeného podľa miery záujmu rodiny, na zhovievavý a zanedbávajúci štýl. Výsledky naznačili, že existujú rozdiely v adjustácii a psychosociálnom fungovaní medzi respondentmi z týchto rodín. Deti z rodín s prevažujúcim autoritatívnym prístupom dosiahli vysoké skóre v meraniach psychosociálnej kompetencie a najnižšie v psychologických a behaviorálnych dysfunkciách, presne opačné výsledky dosiahli deti zo zanedbávajúcich rodín. Deti z autokratických rodín skórovali veľmi vysoko v poslušnosti a konformite, ale mali nižšiu sebakoncepciu ako ostatní. Oproti tomu deti zo „zhovievavých“ rodín mali vysokú sebadôveru, ale vyskytovali sa narušené vzťahy k škole a všeobecne nižšia zainteresovanosť na školské úspechy, experimentovanie s návykovými látkami.

Kvalita osobnosti matky i otca, vzájomné vzťahy a spoločné súžitie, hodnotové orientácie, systém práv i povinností, názory a postoje, ekonomická úroveň, ale aj spoločenská organizovanosť a úspešnosť sú len ukážkou variability faktorov, ktoré zásadným spôsobom ovplyvňujú ďalší rozvoj osobnosti mladého človeka. Je teda pochopiteľné, že sociálna pripravenosť dospievajúceho priamo súvisí so spôsobom života rodiny a odzrkadľuje sa v nej. Rodina je základná jednotka, v ktorej sa máme učiť láske, porozumeniu, zodpovednosti a vytváraniu optimálnych interpersonálnych vzťahov.

Hierarchická podoba citovej väzby sa samozrejme v priebehu zrenia mení. Rodičia sú väčšinou najdôležitejší v raných fázach zrenia, priatelia a romantickí partneri získavajú dôležitosť s nástupom dospievania. To však neznamená, že by boli rodičia z daného hierarchického rebríčka vylúčení. Mení sa iba ich dôležitosť a funkcia, čo má vplyv na zmenu ich pozície (Mikulincer, Shaver 2007).

Pubescent potrebuje cítiť zo strany rodičov nielen rešpekt a uznanie, ale aj ich emocionálnu oporu. Aj v súčasnosti si rodina svoje postavenie ponecháva a je tým silnejšie, čím otvorenejšia atmosféra panuje v rodine. Křivohlavý (2009) poukazuje na štúdie, ktoré popisujú, že z rodín s dobrými podpornými vzťahmi pochádzajú ľudia s vyššou mierou kvalitnej sociálnej opory. Zároveň však deti z rodín, kde je relatívne vyššia miera podporných rodinných vzťahov, majú vyššiu mieru všeobecne vnímanej sociálnej opory. Podporuje to taktiež štúdia, v ktorej sa pojednáva o tom, že vnímanie opory jednotlivca je priamo

ovplyvňované postojmi rodičov k jeho osobe. Na tomto základe a tiež správaní sa rodičov k jedincovi sa utvára jeho sebaobraz (Výrost, Baumgartner 2001).

Vzájomné pôsobenie rodičov a rovesníkov je výstižne popísané napríklad v kompenzačnom modeli. Kompenzačný model predpokladá, že ak dospievajúci cítia nízku oporu od svojich rodičov, môžu tento nedostatok prekonať vyššou orientáciou na svojich rovesníkov. To sa môže diať v rámci reálnych či virtuálnych sociálnych vzťahov. Na tomto mieste však možno pozorovať rizikovosť následnej orientácie jedinca na virtuálne vzťahy. Rodičovská opora a opora rovesníkov môžu ovplyvňovať vznik patologických javov v opačných smeroch. To znamená, že prežívaná opora zo strany rodičov môže pôsobiť ako protektívny faktor, zatiaľ čo opora zo strany rovesníkov môže pôsobiť ako rizikový faktor (Siruček, Siručková, Macek 2007). Výskumná štúdia Helsena et al. (2000) poukazuje, že vzťah dospievajúcich s rodičmi a rovesníkmi spolu kladne korelujú. Znamená to, že čím je citová väzba na rodičov istejšia a pevnejšia, tým schopnejší je dospievajúci pri vytváraní dobrých vzťahových väzieb so svojimi rovesníkmi.

3.1.1.2 Rovesnícke a priateľské vzťahy

Priateľ je v sociálnej psychológii definovaný ako človek, pri ktorom možno nahlas hovoriť o všetkom, možno mu dôverovať. Priateľstvo sa prejavuje hlavne v ťažkých životných situáciách, kedy sa poskytujú rôzne formy sociálnej opory (Křivohlavý 2009). Krejčiová (2011) hovorí, že sociálna opora sa môže prejaviť aj ako jedna z funkcií rovesníckych vzťahov. Táto opora predstavuje prirodzenú súčasť života dospievajúcich, neprejavuje sa len v záťažových situáciách. V škole sa môže prejaviť napríklad vo forme pomoci s prípravou na vyučovanie. Mimo školského prostredia sa môže prejaviť napríklad možnosťou spoločného trávenia voľného času.

Napriek skutočnosti, že rodina je v teoretickom i praktickom rámci najdôležitejší faktor socializácie a individualizácie jedinca v priebehu celého života, v období dospievania je sociálny vývin pubescenta spojený hlavne so skupinou priateľov a rovesníckou skupinou. Motiváciou je spoznávať, objavovať svet mimo rodinného kruhu, a práve túto možnosť a jej naplnenie mu ponúkajú rovesníci. Blízke vzťahy s kamarátmi sú najdôležitejšia podstata, pretože dospievajúci má silnú potrebu zaradiť sa „niekam“ a samozrejme, byť svojimi priateľmi oceňovaný a rešpektovaný. Existuje značný rozdiel medzi rovesníckou skupinou a priateľstvom. Prijatie rovesníkmi predstavuje istý sociálny status alebo popularitu v skupine, zatiaľ čo priateľstvo reprezentuje vzťah založený na vzájomnom rešpekte, uznaní

a sympatiách. Aj keď sú tieto dva pojmy z terminologického hľadiska odlišné, v praktickej rovine vzájomne kooperujú. George a Hartmann (1996) poukazujú, že u mladých, ktorí majú viac blízkych priateľov, je vyššia pravdepodobnosť, že budú vo väčšej miere akceptovaní rovesníckymi skupinami.

Členstvom v rovesníckej skupine dospievajúci získavajú sociálny status a pocit vlastnej hodnoty. Vzťahy sú priestorom pre získavanie a testovanie vlastnej sociálnej kompetencie a hodnoty. Ak sa nezaradí adolescent do skupiny, pociťuje to ako sociálnu stigmu. Tí, ktorí sú pozitívne hodnotení od rovesníkov, majú obvykle vyššie sebavedomie než tí, ktorí sú hodnotení menej pozitívne. V neskoršej adolescencii dochádza k oslobodeniu sa zo závislosti na rovesníckych vzťahoch, k vyjadreniu vlastných názorov a k orientácii na kamarátske a partnerské vzťahy (Macek 2003).

Priateľské vzťahy poskytujú emočnú istotu, oporu a vzájomné pochopenie. Pomáhajú formovať vlastné názory, morálne a charakterové črty a tvoriť si hodnotovú hierarchiu (Vágnerová 2000). Macek (2003) tvrdí, že blízke priateľstvá medzi dievčatami sú v priebehu dospievania častejšie a dôležitejšie než priateľstvá medzi chlapcami. Také porovnávanie je avšak komplikované, keďže funkcie priateľských vzťahov sú u oboch rodov rozdielne. U dievčat je v centre vzťahu zvyčajne otvorená komunikácia, zdieľanie pocitov, úprimnosť a dôvera. Priateľstvo chlapcov je viac kolektívne, zo začiatku je založené predovšetkým na spoločných aktivitách a záujmoch, kde sa hodnotí sila osobnosti, rešpekt, pevnosť postojov. Identifikácia so skupinou má väčšiu hodnotu ako u dievčat. V osobných vzťahoch nezvyknú byť tak emocionálne zaangažovaní ako dievčatá, väčší význam to pre nich začína mať až v strednej a neskorej adolescencii. Všeobecne však platí, že z hľadiska kvality vzťahov, majú dievčatá a starší jedinci lepšie blízke vzťahy ako chlapci a mladší jednotlivci.

Priateľstvá mladých ľudí sú však krehké. Možno im pripísať doslova úlohu biotickú, pretože poskytujú oporu chlapcovi a dievčaťu vtedy, keď sami začínajú „kormidlovať svoj život“ a často sa pritom cítia nielen osamelí, ale aj bezradní. Rovesníci sú si navzájom blízki, pretože prežívajú tie isté problémy a prejavujú tú istú tendenciu dodať si silu, odvahu a nadobudnúť sebadôveru, napríklad tým, že sa zdôveria so svojimi intímnymi zážitkami, ale aj starosťami a žiaľmi. Je potrebné si uvedomiť, že opora, ktorej sa im v tomto vzťahu dostáva, je dosť vratká, pretože sú vlastne v tom istom prúde myšlienkovej a citovej krízy, nemajú ešte dôkladnejšie skúsenosti, ktoré by im pomohli povzniesť sa nad prežívané udalosti (Boroš 1988).

Myšlienkou, že rovesnícke skupiny významne ovplyvňujú správanie dospievajúceho, sa zaoberali Ellisová a Zarbatanyová (2007), ktoré sa snažili zistiť, či existuje rozdiel

vo vplyve jednotlivých rovesníckych skupín na jedinca. Konkrétne, charakterizovali dva typy rovesníckych skupín. Prvý typ skupiny zahŕňal mladých, ktorí boli „cool“ a populárni. Druhý typ skupiny zahrňoval milých, pekných ľudí, ktorých mali všetci radi. Vedci zistili, že mladí mali vo všeobecnosti tendenciu napodobňovať svoje správanie k ostatným z hľadiska skupiny, do ktorej patrili. Avšak, k tomu dochádzalo v oveľa väčšej miere v populárnych skupinách ako v druhom type skupiny. Silná túžba patriť do populárnej skupiny, spolu s tlakom členov skupiny na konformitu jedinca, môže byť odpoveďou, prečo majú tieto skupiny tak hlboký vplyv.

Problematikou popularity sa tiež zaoberali Allen et al. (2005). Poukázali na to, že popularita je v úzkom vzťahu s normami skupiny a populárni jedinci sa pohybujú v smere noriem a hodnôt rovesníckej skupiny oveľa častejšie ako tí menej populárni. Ich výskum priniesol závery, že popularita u rovesníkov má mnohostrannú úlohu. Je spojená s pozitívnymi faktormi sociálneho vývinu, ale na strane druhej, kým na začiatku adolescencie majú populárni teenageri rad pozitívnych vlastností (attachment, adaptívne interakcie), počas zrenia sa u nich s väčšou pravdepodobnosťou objaví relatívne zvyšovanie úrovne deviantného správania, užívania alkoholu a návykových látok.

Efekt vplyvu rovesníkov sa odráža najmä v postojoch, hodnotách a správaní teenagera. Rovesníci a priatelia teda hrajú dôležitú úlohu v duševnom a emocionálnom raste adolescentov. Pozitívnymi aspektmi rovesníckej skupiny je napríklad šanca vytvárať si nové priateľstvá a rozvíjať zdravé romantické vzťahy, dáva im možnosť učiť sa sociálnym zručnostiam, rozvíjať komunikačné schopnosti, zdieľať a riešiť problémy, posilňovať sebahodnotenie. Na druhej strane, tieto skupiny môžu ovplyvňovať život mladého jedinca i negatívne. Typickými príkladmi je potlačovanie individuality, prežívanie anxiety z odmietnutia skupinou, intolerancia odlišností, rozvoj deviantného správania, či extrémna konformita, ktorá môže viesť k sociálnej izolácii.

3.1.1.3 Romantické vzťahy

Mladý človek sa odpútava od rodičovských väzieb, trávi svoj čas s priateľmi, ktorí majú v jeho momentálnom životnom období nenahraditeľný význam. Začína sa tu však zvýrazňovať aj ďalší fenomén - vyhľadávanie prítomnosti opačného rodu. Tieto duševné zmeny a potreby samozrejme súvisia so zmenami telesnými - telo dostáva črty dospelého, mladí sa začínajú o svoj zovňajšok viac zaujímať a starať. To všetko podstupujú kvôli jedinej veci - zaujať objekt svojho záujmu a zdieľať s ním čas.

Ako uvádzajú Sielert et al. (1994), mladí ľudia sa v priebehu života zoznamujú s rozličnými formami vzťahov, na ktorých základe získavajú skúsenosti, rozvíjajú svoje potreby a učia sa, ako vo vzťahoch žiť. To, ako prežívajú svoje priateľské a romantické vzťahy, do veľkej miery predurčujú skúsenosti v rodine ako prvom „emocionálnom priestore“. Preto je veľmi dôležité, v akom rodinnom prostredí mladý človek vyrastá, či je milovaný, prijímaný, chápaný, akú starostlivosť mu venujú rodičia.

Mladá láska má pochopiteľne rozmanité podoby. Niektorí mladí spolu „chodia“, ale nikdy netrávia spoločný čas mimo rovesníckej skupiny. Ďalší pár dokáže stráviť celú noc chatovaním, no na verejnosti sa tvária ako neznámi ľudia. Nie menej známym príkladom je situácia, kedy sa chlapec beznádejne zamiluje do dievčaťa, ktoré s ním nikdy neprehovorilo. Celkovo má však väčšina týchto lások charakter experimentácie, a preto dlho nevydrží. Dospievajúci nebývajú pre trvalejší vzťah ešte dostatočne osobnostne zrelí. Ich vlastná identita sa rozvíja a dotvára. Trvalý vzťah vyžaduje určitú zodpovednosť a vytvára tlak na obmedzenie vlastnej identity v prospech partnera (Vágnerová 2000).

3.1.2 Virtuálne vzťahy

Príležitosti mladých vytvárať a udržiavať si vzťahy na internete sa násobia najmä v posledných rokoch. Vzrástlo nielen využívanie rýchlych správ (*z angl. instant messaging*), ale tiež počet chatovacích miestností a sociálnych sietí, ktoré sa rapídne dostávajú do popredia ako miesto pre tvorbu a udržiavanie interpersonálnych vzťahov. V posledných rokoch sa celková funkcia internetu pre mladých ľudí úplne zmenila.

V 90. rokoch bol internet využívaný predovšetkým na zábavu, v súčasnej dobe sa prevažne využíva na interpersonálnu komunikáciu (Gross 2004; Valkenburg, Peter 2007).

Ľudia dnes majú takmer z ktoréhokoľvek miesta na svete možnosť komunikovať so svojimi blízkymi. Tieto možnosti znižujú pocity osamelosti, úzkosti, a naopak podporujú pocity spolunáležitosti „na diaľku“. Potreba komunikovať, zdieľať zážitky, môže byť naplnená napriek veľkej vzdialenosti (Vybíral 2000). Dominantou spomedzi všetkých médií je samozrejme internet a možnosti, ktoré ponúka.

Vysoká popularita internetu a jeho možností sa odráža najmä v obraze mysleného prepojenia so širokou verejnosťou a uspokojovaní potreby niekam patriť vytváraním rôznych internetových komunít. Motiváciou využívať sociálne siete je v prvom rade príležitosť experimentovať s vlastnou identitou a v druhom rade vytváranie a začlenenie sa do komunít (Barker 2012). Obľúbenosť podporuje tiež to, že sociálne siete stierajú geografické, kultúrne a

náboženské bariéry, dávajú možnosť rýchlo a ľahko získavať informácie a majú multiciplitný charakter, t.j. umožňujú človeku simultánne komunikovať s viacerými ľuďmi o rozličných témach (Donde et al. 2012).

Internet poskytuje možnosti, vďaka ktorým dokáže dospievajúci súčasne komunikovať s viacerými ľuďmi naraz. Samotný nárast príležitostí komunikovať s blízkymi priateľmi zvyšuje pravdepodobnosť, že mladý človek bude týmto spôsobom napĺňať funkcie blízkych vzťahov. Okrem toho, pre mladých je oveľa ľahšie a jednoduchšie hovoriť o svojich pocitoch práve na internete. Prostredníctvom tejto nepriamej, ale intímnejšej interakcie na internete sa aj ľahšie experimentuje so sociálnymi zručnosťami, identitou a stratégiami, ktoré by mohli byť riskantné v reálnom interpersonálnom prostredí (Maczewski 2002).

Rýchly rozvoj internetu ako komunikačného miesta adolescentov je sprevádzaný diametrálne odlišnými názormi o jeho sociálnych dôsledkoch. Niektorí autori (Kraut et al. 1998; Valkenburg, Peter 2007) sa domnievajú, že on-line komunikácia bráni rozvoju subjektívnej pohody, pretože nahrádza ba až odstraňuje čas, ktorý by mohol byť strávený s existujúcimi priateľmi. Internet motivuje mladých ľudí, aby si vytvárali on-line kontakty s cudzími, než aby udržiavali väzby so svojimi priateľmi v reálnom živote. Vzhľadom k tomu, že sú virtuálne kontakty považované za slabšie väzby, v ktorých chýbajú pocity náklonnosti a záväzku, predpokladá sa, že internet znižuje kvalitu existujúcich reálnych vzťahov, a tým aj subjektívnu pohodu (Valkenburg, Peter 2007).

V štúdii LaRoseho et al. (2001) bolo využívanie internetu spojené so zvýšením osamelosti a depresie a so sklonom k zvýšeniu napätia na vzorke 169 osôb, ktorí dostali zadarmo počítač a prístup k internetu po dobu jedného až dvoch rokov. Povrchné online vzťahy tak nahrádzajú či až odstraňujú zmysluplné vzťahy v reálnom svete.

Naopak, Bryantová et al. (2006) naznačujú, že virtuálna komunikácia môže zvýšiť kvalitu existujúcich priateľstiev, a tým aj subjektívnu pohodu. Najnovšie komunikačné technológie ako rýchle správy (z angl. instant messaging) podporujú komunikáciu s existujúcimi priateľmi. Veľa času, ktorý mladý človek strávi sám za počítačom je práve využívaný na to, aby si udržiaval existujúce vzťahové väzby s priateľmi. Ak je internet využívaný primárne na udržiavanie vzťahov s existujúcimi priateľmi, tak je predpoklad nahrádzania reálnych vzťahov virtuálnymi väzbami nulový. Koniec koncov, ak sú existujúce vzťahy udržiavané prostredníctvom internetu, je nepravdepodobné, že by mal internet znižovať kvalitu týchto vzťahov, a tým aj subjektívnu pohodu mladého človeka (Valkenburg, Peter 2007).

Z iných výskumov (Grinter, Eldridge 2003; Schneider, Hemmer 2005) zaoberajúcich sa danou problematikou vyplýva, že napriek všetkým negatívam internet vytvoril značne rozvinuté virtuálne vzťahy, z ktorých mnohé viedli ku sociálnym kontaktom v realite, čo naznačuje, že sociálna izolácia sa môže znížiť s častejším používaním internetu. Virtuálne vzťahy môžu byť rovnocenné k reálnym vzťahom, môžu plniť podobné úlohy z hľadiska ich šírky, hĺbky a rozvoja súkromných komunikačných kódov, a to napriek skutočnosti, že virtuálne vzťahy majú menej kontaktu z hľadiska spoločne strávených hodín a kratšiu históriu ako reálne vzťahy.

Internetové sociálne siete podporujú zachovanie existujúcich sociálnych väzieb a tiež umožňujú vytvárať si nové. Veľa poznatkov z výskumu virtuálnych komunít predpokladá, že jedinci využívajúci virtuálne siete sa spájajú s ostatnými mimo ich už existujúcej sociálnej skupiny alebo miesta, čo im dáva príležitosť vytvárať si komunity v rámci spoločných, zdieľaných záujmov a nie na základe geografických podmienok. Charakteristickým znakom týchto výskumov je, že reálne a virtuálne siete sa prekrývajú a celkový smer je z online na offline, teda virtuálny kontakt mal za následok stretnutie v reálnom svete (Wellman 1996).

Virtuálnu realitu však jednotlivci nevyužívajú len s cieľom vytvoriť si priateľské vzťahy alebo začleniť sa do sociálnej komunity. Taktiež využívajú internet ako priestor, kde majú šancu nájsť romantický vzťah, partnera a zdieľať s ním vlastnú intimitu. Mnoho z týchto vzťahov sa začalo rozvíjať a plniť rovnaké funkcie ako romantické vzťahy, ktoré vznikli v tradičných reálnych kontextoch (Anderson 2005). Šmahel (2003) na základe vlastného výskumu zostavil kategórie, ktoré sú hlavnými motivujúcimi činiteľmi mladých ľudí využívať virtuálne sociálne siete, vytvárať komunity, a v neposlednom rade vyhľadávať romantické vzťahy:

1. **rozmanité množstvo vzťahov** - neobmedzené množstvo ľudí v prostredí internetu rozširuje možnosť výberu partnera a je tu možnosť spoznávať stále nové osoby, ktoré sú ľahko dostupné a otvorené ku komunikácii;
2. **nezávislosť na lokalite** - dospievajúci sa môže kontaktovať s ľuďmi z celého sveta, poznávať inú mentalitu, kultúru;
3. **nekomplikované nadväzovanie vzťahov** - „zoznámenie“ je tak jednoduché, že človek nemusí takmer ani prehovoriť. Stačí „kliknúť“ myšou na príslušnú ikonu a kontakt je nadviazaný, zatiaľ čo v realite je nadviazanie kontaktu oveľa ťažšie;
4. **príležitosť pre sociálne hendikepovaných** - vo virtuálnom prostredí sú príležitosti vyrovnané a faktory ako nesmelosť, úzkosť pri nadväzovaní kontaktov alebo fyzická (ne)príťažlivosť ustupujú do úzadia;

5. **virtuálne sexuálne skúsenosti** - vo virtuálnom prostredí sa teenager učí uvedomovať si svoju sexualitu, hovoriť o intímnych veciach, a tak získavať prvé, i keď virtuálne skúsenosti.

Otázka vytvárania si virtuálnych romantických vzťahov sa dotýka najmä rôznorodých postojov ľudí k tejto téme. Všeobecne platí, že väčšina ľudí ma voči virtuálnym romantickým vzťahom negatívne postoje. Ak sa pozrieme na problematiku hlbšie, tak na jednej strane sú ľudia, ktorí považujú virtuálne schôdzky za podozrivé, vynárajú sa u nich obavy o bezpečnosť a považujú za zúfalých tých jedincov, ktorí si vytvárajú takéto vzťahy. Na strane druhej, existujú tiež takí, ktorí tvrdia, že týmto virtuálnym väzbám chýba dôveryhodnosť, sú problematické, a že ľudia, ktorí tvoria daný vzťah sú pravdepodobne plachí, majú problémy s reálnymi vzťahmi, cítia sa osamelí a/alebo majú záujem len o sex (Donn, Sherman, in Anderson 2005). Je však možné, že silné a negatívne stigmy o virtuálnych romantických vzťahoch poskytujú len tí, ktorí sami nikdy neboli súčasťou romantického vzťahu vo virtuálnom prostredí (Wildermuth 2004).

Aj napriek tomu, že virtuálne prostredie dovoľuje mladému človeku experimentovať a získavať možno prvé intímne skúsenosti a zážitky, s ktorými má možnosť podeliť sa s ostatnými vo virtuálnom svete, potencionálne benefity virtuálnej komunikácie (zahŕňajúce jednoduchšie sebaodhalenie, možnosť rozvoja vzájomnej sexuálnej príťažlivosti na základe emocionálnej spolupatričnosti než ako len na fyzickej atraktivite) sa nepremietajú do zvyšovania intimity vo virtuálnych vzťahoch. Navyše, virtuálne vzťahy vykazujú oveľa menej intimity ako tradičné reálne vzťahy. Je však potrebné dodať, že jedinci, ktorí majú problémy s intimitou v reálnych vzťahoch, sa s vyššou pravdepodobnosťou budú obracať práve na virtuálne väzby (Scott et al. 2006).

Prakticky však ešte stále neexistuje žiadny relevantný výskum, ktorý by zisťoval rozdiely medzi tradičnými reálnymi a virtuálnymi sieťami. Bolo by vhodné a prínosné zistiť alebo potvrdiť, či štruktúra virtuálnych sociálnych sietí jedinca a spôsoby komunikácie, ktoré využíva prostredníctvom elektronických médií sú v značnej miere podobné tým, ktoré má v reálnom prostredí. Koniec koncov je to tá istá osoba, ktorá je v interakcii v oboch prípadoch. Avšak, rôzne situácie a kontexty môžu podporovať a vyvolávať rôzne spôsoby vyjadrenia (Mischel et al. 2004).

4 Zážitkovo-edukatívne aktivity

V nasledujúcej časti sú uvedené a popísané základné tréningové aktivity, ktorých cieľom je predovšetkým u dospievajúcich minimalizovať riziká súčasného virtuálneho sveta. Zameranie vychádza z aktuálnej situácie virtuálneho prostredia, v ktorom dospievajúci ľudia fungujú a reflektujú svoj čas, energiu a vnútorný potenciál. Cieľom je poukázať na vplyv (najmä) sociálnych sietí, ktorý v sebe zahŕňa ako pozitívny, tak i negatívny rozmer a tiež na nedostatočné uvedomovanie si vplyvu týchto bipolárnych stránok internetu. Zážitkové a edukatívne aktivity obsiahnuté v predkladanej časti pomôžu mladým ľuďom správne sa orientovať vo virtuálnom svete, využívať ho pre vlastný rozvoj osobnosti a najmä ponúknu možnosti ako naplniť potrebu vytvárať a udržiavať optimálne reálne vzťahy.

Súbor zážitkovo-edukatívnych aktivít je koncepčne rozdelený do dvoch hlavných oblastí. Prvá je obsahovo zameraná na jednotlivca, jeho psychologickú výbavu zahŕňajúcu názory, postoje, emócie, kompetencie a na sebapoznávanie. Druhá oblasť je zameraná na interpersonálne reálne a virtuálne vzťahy, na uvedomenie si výhod a nevýhod internetovej komunikácie a živého kontaktu, a v neposlednom rade na optimálnejšie využívanie internetu a zameranie sa na priamu komunikáciu v reálnom prostredí.

4.1 Oblasť zameraná na jednotlivca

Prvá časť zážitkovo-edukatívnych aktivít je obsahovo zameraná na osobnosť jednotlivca, na sebaspoznávanie a na jeho psychologickú výbavu zahŕňajúcu názory, postoje, emočné či motivačné procesy. Cieľom ponúkaných aktivít je naučiť dospievajúcich ľudí správne sa orientovať vo virtuálnom svete a efektívne ho využívať pre vlastný rozvoj osobnosti v kontexte pozitíva - negatíva. K hlavným technikám práce patrí najmä dialóg, konštruktívna argumentácia, reflexia a sebareflexia, spätná väzba a metóda pozorovania, objavovania a vzájomného zdieľania. Záver každého stretnutia by mal byť venovaný dostatočnej sebareflexii, čo je jednou z nosných úloh prvej oblasti zážitkovo-edukatívnych aktivít - naučiť sa formulovať svoj názor, vyjadriť svoje pocity, ktoré je však potrebné najprv precítiť, ujasniť si ich, a až potom verbalizovať.

Každá z ponúkaných aktivít je popísaná z hľadiska jej cieľa, trvania, obsahu, významu a materiálneho zabezpečenia.

SMAJLÍCI

Cieľ: Uvedomiť si svoje prežívanie, pocity

Trvanie aktivity: 20 min.

Materiál: papieroví „smajlíci“ s rôznym emočným výrazom

Popis: Vedúci s účastníkmi sedia v kruhu. Vedúci rozloží papierových „smajlíkov“ na zem. Účastníci si vyberú jedného podľa toho, ako sa práve cítia. Postupne ukazujú vybraného „smajlíka“ a popisujú svoje pocity.

Reflexia aktivity: V skupine sa môže diskutovať - „Prečo sa takto cítim?“, „Ak mám zlú náladu, čo by mi pomohlo zmeniť ju k lepšiemu?“, „Ako mi môžu pomôcť ostatní v skupine?“

Poznámky: Aktivitu je možné zaradiť pred začatím a/alebo po ukončení stretnutia. Aktivita funguje ako prostriedok, aby vedúci vedel, s akými pocitmi účastníci prichádzajú a naopak, v akom naladení odchádzajú zo stretnutia.

MÔJ PROFIL

Cieľ: Sebareflexia zameraná na predstavenie sa skupine ako i rizikovosť správania sa na sociálnych sieťach

Trvanie aktivity: 60 min.

Materiál: výkresy, fixky, farbičky

Popis: Účastníci si každý samostatne vytvoria na výkres svoj profil ako keby na sociálnej sieti. Môže ísť o sociálnu sieť na ktorej už svoj profil majú alebo o sociálnu sieť vymyslenú. Ak chcú mať fotografie, môžu si ich nakresliť, taktiež si môžu profil dotvoriť svojimi záujmami a inými charakteristikami, ktoré ich vystihujú.

Reflexia aktivity: Následne v rámci kruhu každý účastník predstaví seba prostredníctvom svojho profilu na sociálnej sieti. Po predstavení, ktoré slúži i ako sebareflexia je vhodné účastníkov konfrontovať hlavne s množstvom informácií, ktoré o sebe uviedli. Diskusia by mala byť zameraná na oblasť rizikovosti uvádzania osobných údajov, informácií, fotografií ako i videí na internete. Taktiež, či je vhodné zverejňovať na internete fotografie, videá niekoho iného bez jeho súhlasu.

SUPERHRDINOVIA 1

Cieľ: Poznať možnosti, ako sa chrániť pred rizikami internetu

Trvanie aktivity: 60 min.

Materiál: papier, potreby na kreslenie

Popis: Vedúci zadá úlohu: „Každý superhrdina má určité výnimočné schopnosti. Predstavte si, že Vy sami ste sa stali superhrdinom. Ako by ste chceli vyzerať, a aké vlastnosti by ste chceli mať?“. Po zadaní inštrukcie si účastníci kreslia svojich superhrdinov. Po dokončení kresieb nasleduje diskusia.

Reflexia aktivity: Účastníci postupne predstavujú svojich superhrdinov. Vedúci a účastníci diskutujú o otázkach „Prečo by mal mať superhrdina „superschopnosti“ ?“, „Ako by ste ich využívali Vy?“, „Akým spôsobom by sa dali Vaše výnimočné schopnosti využiť voči negatívam internetu (kyberšikanovanie, závislosť na internete a pod.)?“.

Poznámky: Vedúci môže s účastníkmi diskutovať aj o tzv. Achillovej päte svojho superhrdinu a o možnostiach, ako posilňovať práve toto zraniteľné miesto. Taktiež sa môže diskutovať o tom, že superhrdinovia sa združujú v superhrdinských tímoch, ktoré im pomáhajú v boji proti zločinu. Účastníci tak môžu zostaviť tím superhrdinov, ktorí dokážu spoločnými silami, schopnosťami udržiavať poriadok a bezpečnosť na internete a chrániť tak nielen seba, ale aj ostatných.

BYŤ ČI NEBYŤ

Cieľ: Zamyslieť sa nad svojimi skutočnými a želanými vlastnosťami a porovnať svoje reálne a ideálne „Ja“

Trvanie aktivity: 60 min.

Materiál: papier, pero

Popis: Vedúci s účastníkmi sedí v kruhu a začína aktivitu krátkou diskusiou s účastníkmi o tom, čo chápu pod pojmom „vlastnosti“, čo vlastnosti hovoria o určitom človeku. Potom vedúci zadá úlohu, aby sa každý samostatne zamyslel nad tými vlastnosťami, ktoré má (resp. ktoré sú typické pre jeho/jej osobnosť) a tými, ktoré by chcel mať. Jednotlivé vlastnosti si účastníci píšu na papier. Počet napísaných vlastností je ľubovoľný.

Reflexia aktivity: Účastníci postupne predstavia svoje skutočné vlastnosti; môžu povedať, kedy sa dané vlastnosti prejavujú, resp. v akých situáciách. Od ostatných dostávajú spätnú väzbu - „Vnímajú ma ostatní v skupine rovnako ako sa vnímam ja sám/sama?“. Účastníci môžu jednotlivé zoznamy ostatných v skupine dopĺňať - „Aké vlastnosti na mne ešte vidia ostatní v skupine?“. Následne sa pozornosť venuje želaným vlastnostiam, pýtame sa účastníkov, prečo si želanú dané vlastnosti, v akých situáciách by ich využívali. Zároveň môžeme porovnávať tieto dve skupiny vlastností, diskutovať o nich, zhodnocovať klady/zápory, hľadať spoločné vlastnosti medzi nimi a pod.

Poznámky: Aktivita sa môže venovať aj vlastnostiam, ktoré účastníci vnímajú na sebe ako negatívne, resp. ako tie, ktoré by chceli na sebe zmeniť. Taktiež môžu porovnávať svoje vlastnosti z pohľadu ostatných (rodičia, kamaráti) - „Vníma okolie moje vlastnosti rovnako ako ja?“, „Existujú vlastnosti, ktoré si neuvedomujem, ale okolie ma na nich upozorňuje?“. Aktivitu je vhodné vykonávať, až keď je medzi účastníkmi v skupine istá dôvera a otvorenosť. Vedúci by mal udržiavať bezpečné prostredie a harmóniu medzi zúčastnenými.

ŽELANIA

Cieľ: Uvedomiť si vlastné hodnoty, ktoré ovplyvňujú budúcnosť; podporovanie motivácie

Trvanie aktivity: 60 min.

Materiál: papier, pero

Popis: Vedúci s účastníkmi sedí v kruhu a začína aktivitu úvodnou, krátkou diskusiou o tom, prečo je dôležité mať želania. Následne vyzve účastníkov, aby porozmýšľali nad tým, aké želania majú oni sami. Jednotlivé želania si každý zapíše na papier (môže ísť o 3 až 5 želaní). Každý účastník prečíta svoje želania, čím sa vytvára priestor na spoločnú diskusiu o jednotlivých želaniach, nakoľko sú splniteľné a ako spolu súvisia.

Reflexia aktivity: Diskusia sa môže venovať otázkam ako napríklad „Sú naše želania uskutočniteľné?“, „Čo sme zatiaľ urobili preto, aby sa v budúcnosti naše želania splnili?“, „Kto alebo čo nám môže pomôcť s naplnením želaní?“.

Poznámky: Vedúci by mal udržiavať podporné prostredie a minimalizovať riziko vzájomného vysmievania sa a znehodnocovania želaní medzi účastníkmi.

MOJA VYSNÍVANÁ IZBA

Cieľ: Uvedomovanie si hodnôt vecí, ako i nastavovanie hraníc a noriem pre internet

Trvanie aktivity: 60 min.

Materiál: baliaci papier, fixky, farbičky

Popis: Vedúci náhodne alebo rozpočítavaním rozdelí účastníkov do štyroch skupín. Každá dostane svoj baliaci papier a pomôcky na kreslenie. Účastníci dostanú inštrukciu, že majú neobmedzené množstvo peňazí, za ktoré si môžu zariadiť svoju spoločnú izbu podľa toho, ako chcú.

Reflexia aktivity: Po nakreslení si všetci posadajú do kruhu, kde si svoje vysnívané izby vzájomne predstavia. Vedúci kladie doplňujúce otázky a zameriava sa primárne na elektroniku, ktorú deti do izby nakreslia. Snaží sa viesť diskusiu smerom, či je vhodné mať vo svojej izbe počítač alebo notebook bez dozoru rodičov, a ako je to u nich doma. Taktiež, ak sa

vo vysnívanej izbe vyskytnú hracie konzoly, tak je vhodné s účastníkmi diskutovať o čase strávenom hraním hier ako i o vhodnosti výberu hier.

SOBOTA

Cieľ: Predstavenie svojej rodiny, rozvoj kreativity

Trvanie aktivity: 60 min.

Materiál: časopisy a fotografie, výkresy, fixky, vodové farby, štetce, lepidlo

Popis: Každý v skupine dostane svoj výkres a má možnosť vybrať si v rámci rôznych časopisov alebo letákov obrázky, ktoré spracuje v podobe koláže. Obrázky si lepí na svoj papier a dotvára ich fixkami, farbičkami, prípadne vodovými farbami podľa inštrukcie, aby vznikol obrázok bežnej soboty, aktivít, ktoré najčastejšie s rodičmi, súrodencami robí.

Reflexia aktivity: V rámci kruhu následne každý účastník predstaví svoju koláž. Vedúci sa má možnosť pýtať sa na chod rodiny, ako trávia spoločný čas, rodinné rituály, rozdelenie domácich prác a rôzne ďalšie spoločné rodinné aktivity.

SUPERHRDINOVIA 2

Cieľ: Poznať možnosti, ako sa chrániť pred rizikami internetu

Trvanie aktivity: 60 min.

Materiál: biele tričká, fixky na textil, potreby na kreslenie

Popis: Ide o voľné pokračovanie aktivity „*Superhrdina 1*“, ktorá sa zameriavala na posilňovanie schopností a možností, ako sa chrániť na internete a cítiť sa bezpečne. V „*Superhrdina 2*“ ide o určité „zhmotnenie“ daných schopností. Každý účastník dostane biele tričko a jeho úlohou je z neho vytvoriť si „kostým“, ktorý bude reprezentovať a charakterizovať superhrdinu a jeho výnimočné vlastnosti.

Reflexia aktivity: Po dokončení svojich „kostýmov“ môžu účastníci predstaviť svoje výtvory, opísať ich, čo obsahujú, čo ich viedlo k stvoreniu daného motívu, porovnávať si svoje „kostýmy“, hľadať spoločné znaky a pod.

Poznámky: Vedúci by mal počas celej aktivity podporovať tvorivosť, motiváciu. Je vhodné využiť kresby superhrdinov, ktoré účastníci nakreslili v aktivite „*Superhrdina 1*“ a pripomenúť jej podstatu či zmysel.

NEROBTE TO, ČO JA

Cieľ: Uvedomovanie si hraníc poskytovania osobných údajov

Trvanie aktivity: 60 min.

Materiál: dotazník s osobnými údajmi, pero

Popis: Vedúci rozdá účastníkom vopred pripravený dotazník obsahujúci otázky týkajúce sa ich osobných údajov a informácií (napríklad: adresa domov, dátum narodenia, miesto práce rodičov, prvá pusa, kedy a kde idú v lete na dovolenku, kam a ako často chodievajú na výlety, ako často sú doma bez rodičov atď.). Inštrukcia by nemala byť rozsiahla, stačí ich iba požiadať o vyplnenie.
Reflexia aktivity: Väčšina účastníkov vyplní celý dotazník a dosť podrobne. V rámci kruhu ho majú najskôr žiaci predstaviť. Už tam sa ukáže, že na niektoré otázky nebudú chcieť odpovedať, lebo sa im budú zdať otázky príliš intímne. Keď nastane táto situácia, lektor by mal zasiahnuť a začať viesť diskusiu na tému, čo všetko je vhodné uviesť o sebe na internete a hlavne komu. Je možné, že spoznajú vo virtuálnom prostredí niekoho, kto bude pre nich dôveryhodný a uvedú mu všetky informácie o sebe, svojej rodine a ten ich môže potom následne zneužiť.
Poznámky: V rámci tejto aktivity je veľmi dôležitý „aha efekt“, pretože keď si uvedomia, že informácie, ktoré uviedli do dotazníka, môžu byť zneužité a môže sa o nich ktokoľvek dozvedieť.

4.2 Oblasť zameraná na sociálne vzťahy

Druhá časť zážitkovo-edukatívnych aktivít je obsahovo zameraná na sociálne vzťahy - dospievajúci jedinec a rovesníci, dospievajúci jedinec a rodičia (resp. učitelia, spolužiaci, priatelia na internete, atď.). Cieľom je naplniť mladým ľuďom potrebu vytvárať zdravé a reálne vzťahy. Pomocou vhodne volených metód a techník je zámerom viesť dospievajúcich k uvedomeniu si rozdielov medzi virtuálnym kontaktom a reálnym vzťahom, k prehodnoteniu doterajšieho zabehnutého spôsobu využívania virtuálneho sveta. Aktivity sa tiež zameriavajú na kvalitu a efektivitu verbálnej a neverbálnej komunikácie, ktorá pomáha pri vytváraní a udržiavaní reálnych vzťahov. K hlavným metódam práce patrí rovnako ako v prvej časti dialóg, konštruktívna argumentácia, reflexia, sebareflexia, brainstorming, spätná väzba a metóda pozorovania, objavovania a vzájomného zdieľania. Záver každého stretnutia by mal byť opäť venovaný dostatočne dlhému času na sebareflexiu a reflexiu - vyjadreniu svojho názoru, svojich pocitov v súvislosti s reálnymi a virtuálnymi vzťahmi.

Každá z ponúkaných aktivít je popísaná z hľadiska jej cieľa, trvania, obsahu, významu a materiálneho zabezpečenia.

TALIZMAN

Cieľ: Hľadanie vnútorných síl pre svojpomoc, podporovanie zdôverenia sa s problémom

Trvanie aktivity: 60 min.

Materiál: Na vzduchu tvrdnúca modelovacia hmota (terracotta), noviny, prípadne plastová podložka, plastový príbor, rôzne modelovacie pomôcky

Popis: Každý účastník od vedúceho dostane cca 150-200g na vzduchu tvrdnúcej modelovacej hmoty a z nej má vymodelovať svoj talizman, ktorý by ho chránil v situácii, keď by si nevedel poradiť sám. Kreativite sa medze nekladú, a tak nie je potrebné nikoho obmedzovať iba vytvorením neurčitej postavičky. Môže ísť aj o určitý symbol.

Reflexia aktivity: Po vytvorení talizmanov sa účastníci usadia do kruhu a každý predstaví svoj výtvor. Vedúci vedie diskusiu v smere, kedy naposledy bola situácia, kedy by talizman využili, ako si v tej situácii poradili aj sami. Taktiež sa snaží o podporu účastníkov v ich individuálnej kompetencii vyriešiť problém samostatne a pri obzvlášť závažných situáciách ich smerovať na vyhľadanie reálnej pomoci u dospelej osoby.

Poznámky: Je dôležité, aby mali účastníci na sebe oblečenie, ktoré je možné zašpiniť alebo venovali zvýšenú pozornosť tomu, aby si ho nezašpinili. Nakoľko modelovacia hmota schne niekoľko hodín, je vhodné, aby si účastníci svoje talizmany nebrali po skončení aktivity domov, ale nechali ich vyschnúť minimálne do druhého dňa. Na terracottu je možné po stuhnutí kresliť fixkami alebo vodovými farbami, a tak si svoj talizman môžu skrášliť.

FĽAŠA PRAVDY

Cieľ: Spoznať lepšie seba a ostatných v skupine; zlepšovať vzájomnú otvorenosť a dôveru

Trvanie aktivity: 60 min.

Materiál: sklenená fľaša

Popis: Vedúci a účastníci sedia v kruhu, doprostred neho sa naležato položí prázdna fľaša a prvý ju roztočí. Na koho fľaša po zastavení ukáže, ten musí odpovedať na otázku, ktorú sa opýta roztáčajúci. Po zodpovedaní točí fľašou ten, kto odpovedal.

Reflexia aktivity: Keď sa vystriedajú všetci, je možné diskutovať o otázkach, ktoré (1) dostávali (nakoľko im boli príjemné/nepríjemné), (2) dávali (ako im napadla určitá otázka, prečo sa ju pýtali). Vedúci s účastníkmi diskutuje o tom, čo nové sa dozvedeli o ostatných, ktorá informácia ich prekvapila.

Poznámky: Aktivitu je vhodné vykonávať, až keď je medzi účastníkmi v skupine istá dôvera a otvorenosť. Vedúci by mal korigovať obsah tém, otázok, ktoré sa budú vyskytovať (otázky

nesmú byť urážlivé, dehonestujúce). Dôležité je upozorniť účastníkov, že majú nárok na pravidlo „STOP“ - ak im bude otázka nepríjemná, nemusia na ňu odpovedať.

MOST, ČO NÁS SPÁJA

Cieľ: Naučiť sa spolupracovať s ostatnými, resp. zlepšiť svoje schopnosti kooperácie; podpora kreativity

Trvanie aktivity: 60 min.

Materiál: loptička, fixky, kúsky papiera, špajdle, slamky, lepiacu pásku, nožnice

Popis: Skupina je na základe rozpočítavania rozdelená do dvoch skupín. Každá dostane totožné pomôcky na stavbu mostu a majú postaviť polovicu mostu, bez toho, aby sa tie skupiny videli. Po asi 15 minútach každá skupina pošle svojho „vyslanca“ a spoločne si popíšu, aké sú ich mosty a dohodnú sa ako ich spoja. Vyslanci majú na rokovanie presne 2 minúty (nemôžu ale vôbec vidieť, aký most má súper, postupujú len na základe popisu). Potom sa vyslanci vracajú k svojim skupinkám a majú 7 minút na to, aby stavbu dokončili podľa skonzultovaných informácií. Potom, obe skupiny donesú most na jedno miesto a spoja ho. Most musí udržať loptičku, ktorá má po ňom prejsť z jednej strany na druhú. Vedúci môže na začiatku skupiny a uviesť: „Predstavte si, že ste tím významných architektov a Vašou úlohou je spoločne sa dohodnúť na projekte nového mostu, a následne tento most postaviť z dostupného materiálu“. Účastníci môžu svoje mosty pomenovať. Každá skupina následne predstaví svoj most a jeho názov.

Reflexia aktivity: V diskusii je možné venovať sa tomu, ako sa im spoločne pracovalo, kto bol vedúci tímu, prečo si zvolili dotyčnú osobu za vedúceho. Je možné sa priamo pýtať na to, či boli zohľadnené nápady a pripomienky všetkých zúčastnených alebo mal niekto zo skupiny významnejšie postavenie pri určení výsledného projektu. Otázky sa môžu venovať aj tomu, nakoľko sú účastníci vybranej skupiny spokojní s výtvorom, ako im napadol názov mostu.

Poznámky: Vedúci by mal dohliadnuť, aby sa každý žiak zúčastnil tvorby mostu vo svojom tíme.

JA RADÍM TEBE, TY RADÍŠ MNE

Cieľ: Zlepšovať empatiu; rozvíjať akceptáciu, schopnosť vcítiť sa do druhých; podpora kreativity, generovanie nápadov, hľadanie originálnych riešení

Trvanie aktivity: 60 min.

Materiál: flipchartový papier a stojan, fixky, rôzne druhy problémových situácií

Popis: Vedúci s účastníkmi sedí v kruhu a začína aktivitu diskusiou o tom, aké problémy môžu ich trápiť, s kým, a akým spôsobom môžu byť dané problémy riešené. Jednotlivé

problémy a možnosti riešenia môžu účastníci zapisovať na tabuľu. Po ukončení brainstormingu príde na rad hranie rolových hier. Vedúci vyberie jeden príbeh, resp. problémovú situáciu a určí dvoch účastníkov do hry (jeden z dvojice ako osoba s daným problémom, druhý z dvojice ako kamarát, učiteľ, školský psychológ či poradca). Dvojica dostane pár minút na porozmýšľanie o svojej úlohe a následne vedú dialóg. Príklady situácií:

- Hendikepovaný chlapec si píše cez internet s dievčaťom, ktoré nevie o jeho probléme a má záujem sa s ním osobne stretnúť.
- Žiak sa presťahoval s rodinou do nového mesta, chodí do inej školy a nezapadol do kolektívu.
- Žiak nemá značkové veci a spolužiaci sa mu preto vysmievajú.
- Žiak má iba jedného rodiča a spolužiaci sa z toho vysmievajú a nadávajú mu.

Reflexia aktivity: Po ukončení nasleduje reflexia, ktorá môže ponúknuť účastníkom zhodnotenie situácie, ktorú videli a aktérom vidieť situáciu „v koži iného“. Vedúci sa so zúčastnenými môže rozprávať o dojmoch a emóciách z hry, môžu spoločne pomenovať dôležité momenty.

Poznámky: Podmienkou je neustála prítomnosť vedúceho pre motiváciu a korigovanie diania (pozitívne naladenie, podpora kreativity) a tiež v prípade riešenia nezhôd medzi účastníkmi v pohľade na určitý problém.

MORÁLNE DILEMY

Cieľ: Zlepšovanie morálneho usudzovania a rozhodovania; posilňovanie argumentačných spôsobilostí

Trvanie aktivity: 60 min.

Materiál: papier, pero, príbeh morálnej dilemy

Popis: Vedúci prečíta príbeh, v ktorom je zakomponovaná morálna dilema. Následne, úlohou účastníkov je zapísať si možné riešenia danej situácie. Každý pracuje samostatne, vedúci by mal podporovať zúčastnených v tom, aby si zapisovali všetky svoje myšlienky, argumenty týkajúce sa rozhodnutia, ktoré zvolili.

Reflexia aktivity: Vedúci diskutuje s účastníkmi o možnostiach riešenia problémovej situácie a podporuje vžitie sa do danej situácie, do danej osoby z príbehu. Účastníci si týmto spôsobom dokážu nielen porovnávať vlastné rozhodnutia, ale tiež sa vytvára priestor pre posilňovanie argumentačných schopností.

Poznámky: Na prácu je možné použiť napríklad príbeh od Kohlberga „*Heinzova dilema*“. S účastníkmi je tak možné riešiť danú dilemu z pohľadu všetkých troch účastníkov (Heinz,

jeho žena a lekárnik). Na danú aktivitu je samozrejme možné použiť rôzne príbehy morálnej dilemy s ohľadom sa vek účastníkov.

PRVÝ POHĽAD

Cieľ: Rozvoj empatie, intuície, emocionálnej inteligencie

Trvanie aktivity: 60 min.

Materiál: papier, pero, zoznam rôznych osobnostných charakteristík

Popis: Vedúci uvedie aktivitu: „Každý z nás istým spôsobom pôsobí na druhých ľudí. Preto sa teraz zameriame na to, ako Vás osobne vnímajú ostatní žiaci v skupine, a aký prvý dojem na nich vytvárate.“ Vedúci vyberie jedného dobrovoľníka a prečíta zoznam dvojíc rôznych charakteristík. Úlohou ostatných v skupine je zapisovať si tú časť výpovede, ktorú považuje za pravdivú, resp. ktorá vystihuje osobnosť daného dobrovoľníka. Dobrovoľník v danej fáze neodpovedá a ani nereaguje. Po prečítaní všetkých výpovedí si všetci „kontrolujú“ svoj odhad s reálnym obrazom, ktorý poskytne dobrovoľník (t. j. vyjadrí sa k všetkým výpovediam a uvedie, ktoré ho naozaj vystihujú). Príklady charakteristík:

- som dôverčivý/á - nie som dôverčivý/á
- so starosťami sa skôr zdôverujem ľuďom na internete - so starosťami sa skôr zdôverujem ľuďom v mojom okolí
- som skôr samotár/ka, najlepšie sa cítim sám/sama - som spoločenský/á, najlepšie sa cítim medzi ľuďmi
- voľný čas najradšej trávim na internete - voľný čas najradšej trávim s kamarátmi

Reflexia aktivity: Nasleduje diskusia, ktorú môže vedúci smerovať k otázkam, ako dobre sa im podarilo ostatných odhadnúť, čo im v odhadovaní pomáhalo, a čo naopak bránilo, koho vedeli najľahšie/najťažšie odhadnúť a pod.

Poznámky: Je dôležité, aby sa vystriedali všetci v skupine, čím podporíme vzájomnú otvorenosť, zbližovanie sa.

NIE JE DÔLEŽITÉ VYHRAŤ

Cieľ: Zvyšovanie tolerancie k iným, kooperácia

Trvanie aktivity: 60 min.

Materiál: píšťalka, poznámkový blok, pero, lopta, slané tyčinky, švihadlá, vrecia, kuželky

Popis: Vedúci pripraví súťažnú dráhu so štartom a cieľom pre dve družstvá približne 10 metrov dlhú. Rovnomerne podľa síl účastníkov rozdelí skupinu na dve družstvá, ktoré sa postavia každé na svoj štart do radu za seba. Následne budú plniť štafetové úlohy (napríklad

beh bokom, beh s loptou (prípadne nafúkaným balónom) medzi nohami, beh vo dvojici so zviazanými nohami, jedenie slaných tyčiniek, skákanie vo vreci).

Reflexia aktivity: Vedúci diskutuje s účastníkmi o tom, že napriek výhre jedného družstva je dôležité vyzdvihnúť výkon každého zo skupiny. Vedúci v rámci kruhu každého vyzve, aby povedal, za ktorú aktivitu by chcel oceniť seba, a za ktorú niekoho zo svojho družstva. Účastníci majú byť vedení k tomu, aby oceňovali aj slabších a snažili sa hľadať pozitíva.

Poznámky: Účastníci sa, samozrejme, vždy na začiatku snažia, aby ich družstvo vyhralo. Je ale potrebné doviesť ich k tomu aby slabších podporovali a vedeli ich oceniť namiesto toho, aby poukazovali na ich nedostatky. Je vhodné túto aktivitu po istom čase zopakovať a ukotviť tak získané poznatky.

MILIONÁR

Cieľ: Učenie sa novým poznatkom o rizikovom správaní sa na internete

Trvanie aktivity: 60 min.

Materiál: notebook, dataprojektor, odmeny pre víťazov

Popis: Vedúci pripraví rôzne otázky týkajúce sa rizikového správania na internete, noriem virtuálneho prostredia a rôznych, možných situácií, ktoré by sa v tomto prostredí mohli odohrať. Tieto otázky sú premietané účastníkom vždy s ponúknutými štyrmi možnosťami, kde len jedna je správna. Vedúci vyberie jedného účastníka, ktorý postupne odpovedá na otázky. Pokiaľ odpovie správne na päť za sebou nasledujúcich otázok, dostáva odmenu. Následne sa zúčastnení striedajú. Otázok musí byť dostatočné množstvo, aby mal každý možnosť vyskúšať si „horúce kreslo“, prípadne i viac krát.

Reflexia aktivity: Vedúci diskutuje počas aktivity ako aj po jej skončení s účastníkmi o správnych odpovediach, ako by sa v danej situácii správali oni, ako by situáciu riešili.

Poznámky: V rámci súťaže sú účastníci prístupnejší k učeniu sa novým vzorcom správania vo virtuálnom prostredí. Taktiež sa stretnú s novými, možno zatiaľ nepoznanými situáciami a dopredu sa naučia, ako by bolo vhodné v rizikovej situácii reagovať.

KAŽDÝ MÁ SVOJE MIESTO

Cieľ: Kooperácia skupiny, plánovanie, koordinácia

Trvanie aktivity: 60 min.

Materiál: obrus, rôzne kancelárske potreby (napríklad: fixky, kalendár, perá, stojan na perá, zošity, lepiace pásky) a iné potreby dennej spotreby (hygienické vreckovky, štipce na bielizeň, hrnčeky, čajové vrecúška, porciovaný cukor), fotoaparát, počítač, dataprojektor, šatka pre každého žiaka

Popis: Vedúci pripraví dva stoly (v školských triedach najlepšie spojením dvoch a dvoch lavíc, aby bola plocha väčšia) a na jeden položí obrus a rôzne predmety. Ešte pred aktivitou tento stôl odfotí, aby sa zachoval dôkaz o tom, ako presne vyzeral. Skupina pracuje ako jeden kolektív. Majú cca 10 minút na to, aby sa dohodli, ako prenesú veci z jedného stola na druhý so zaviazanými očami (oči sú zaviazané iba počas prenosu). Nesmú pri tom hýbať so stolom, iba s predmetmi. Obrus musí byť taktiež prenesený (z prvého stola odchádza ako posledný, ale na druhý stôl je potrebné umiestniť ho ako prvý), a ak deti na to zabudnú, je vhodné im to pripomenúť. Druhý stôl musí vyzerať totožne s prvým. Vedúci odfotí ich prenesený „výtvor", a potom im na projektore premietne, aké sú rozdiely.

Reflexia aktivity: V rámci tejto aktivity je potrebné, aby sa zapojil každý, nakoľko predmetov na prenesenie je veľa, a tak sa nemôže stať, že niekto zoberie všetko a niekto nič. Následne, po premiestnení a skonfrontovaní rozdielov, by mal vedúci viesť so skupinou diskusiu na tému ako je to u nich v školskej triede, kto má kde, aké miesto, kto, v ktorej činnosti vyniká, kto je dominantnejší, kto submisívnejší. Je dobré zároveň poukazovať na prepojenie s aktivitou, že sa im podarilo preniesť väčšinu, a že aj v reálnom živote je potrebná snaha na dosiahnutie cieľa.

Poznámky: Na začiatku zvyknú účastníci konať neuvážene a majú pocit, že veci sa dajú preniesť hneď. Podľa veku účastníkov by mal vedúci uvážiť, či nie je vhodné vopred určiť, čo má ktoré dieťa preniesť, aby všetky predmety mali svojho nositeľa.

NÁŠ SYMBOL

Cieľ: Zhrnutie doposiaľ získaných poznatkov

Trvanie aktivity: 60 min.

Materiál: Baliace papiere 2ks, fixky, vodové farby, lepiaca páska

Popis: Účastníci dostanú ako skupina spoločne zlepený baliaci papier a majú naň namaľovať symbol svojej skupiny, ktorá strávila istý spoločný čas pri nadobúdaní poznatkov o virtuálnom a reálnom prostredí, o sebe, o svojich spolužiakoch.

Reflexia aktivity: Vedúci počas kreslenia môže premietať fotografie z jednotlivých stretnutí a súčasne viesť s ostatnými diskusiu na tému, čo im stretnutia dali, čo je inak oproti tomu, keď začali navštevovať zážitkovú skupinu, ako sa zmenili oni sami, a ako „rástla" skupina.

Poznámky: Aktivita dopomáha zosumarizovať informácie ako i obnoviť a ukotviť získané poznatky.

Záver

Vedecká monografia priniesla odborné poznatky o virtuálnom a reálnom prostredí dospievajúceho človeka. V teoretickej časti sme popísali prostredie virtuálneho sveta a jeho aspekty ako kyberšikanovanie. Zároveň, sme charakterizovali pojem sebahodnotenia, jeho jednotlivé dimenzie a vývin, venovali sme sa oblasti sociálnych vzťahov a zhrnuli sme informácie o vzájomných súvislostiach medzi sebahodnotením a vzťahmi ako reálnymi, tak i virtuálnymi.

V období dospievania zohrávajú kľúčovú úlohu rovesnícke a priateľské vzťahy, ktoré na seba často preberajú úlohy a funkcie vzťahov rodičovských, preto bolo zámerom vedeckej monografie syntetizovať už známe, odborné vedecké znalosti a efektívne ich využiť k vytvoreniu nových, originálnych poznatkov v kontexte problematiky virtuálneho a reálneho prostredia.

Výsledkom tejto práce je návrh aktivít určených pre tréningové programy sociálnych zručností, ktorých hlavným cieľom je u dospievajúcich ľudí minimalizovať riziká súčasného virtuálneho sveta, nakoľko sú mu často vystavení nekontrolovateľne.

Význam navrhnutých zážitkovo-edukatívnych aktivít je možné vidieť predovšetkým v hlbšom pochopení kontextu problematiky sociálnych sietí ako virtuálnych, tak i reálnych. Využitie týchto aktivít ďalšími odborníkmi pomôže zlepšiť transparentnosť problému virtuálneho prostredia pre dospievajúcich ľudí a ich celkové pochopenie oblasti virtuálnej reality a jej konzekvencií, nakoľko popularita virtuálnej interakcie naznačuje, že komunikácia prostredníctvom internetových sociálnych sietí bude pokračovať a zastávať relevantnú úlohu v každodennom živote dospievajúceho človeka a tieto zmeny sa dotknú osobných, profesionálnych vzťahov a spôsobov, akými v nich ľudia fungujú.

Napriek vysokej popularite virtuálnych sociálnych sietí, je však potrebné u dospievajúcich ľudí podporovať a zdôrazňovať význam a dôležitosť reálnych sociálnych sietí, pretože najmä prostredníctvom reálnych sociálnych sietí je dospievajúcemu ponúkaná sociálna opora, možnosť rozvoja komunikačných zručností (verbálnych a hlavne neverbálnych), spätná väzba vo vnímaní vlastnej osobnosti z hľadiska úspechu alebo neúspechu, čo následne ovplyvňuje formovanie hodnoty seba samého. Celkové prežívanie mladého jedinca a postoje voči sebe samému následne vplývajú aj na spokojnosť so vzťahmi, ich kvantitu, kvalitu. Malo by byť preto v záujme odborníkov venovať dostatočnú pozornosť danému fenoménu v oblasti nielen vedecko-výskumnej, ale tiež v praktickej rovine rôznorodých tréningových programov zameraných na dospievajúcu mládež.

Zoznam použitej literatúry

Akin, A., & Iskender, M. (2011). Internet addiction and depression, anxiety and stress. *International On-line Journal of Educational Sciences*, 3(1), 138-148.

Allen, J. P., Porter, M. R., & Mcfarland, F. Ch. (2005). The two faces of adolescents´ success with peers: *Adolescent popularity, social adaptation, and deviant behavior. Child development*, 76(3), 747-760.

Anderson, T. L. (2005). Relationships among internet attitudes, internet use, romantic beliefs, and perceptions of on-line romantic relationships. *Cyberpsychology & Behavior*, 8(6), 521-531.

Baldwin, S. A., & Hoffmann, J. P. (2002). The dynamic of self-esteem: A growth-curve analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(2), 101-113.

Banczyk, B. – Krämer, N. – Senokozlieva, M. (2008). „The wurst“ meets „fatless“ in MySpace: The relationship between self-esteem, personality, and self-presentation in a online community. *Conference Papers – International Communication Association*. Washington DC: International Communication Association.

Bargh, J. A., Chaiken, S., Raymond, P., & Hymes, C. (1996). The automatic evaluation effect: Unconditional automatic attitude activation with a pronunciation task. *Journal of Experimental Social Psychology*, 32, 104-128.

Barker, V. (2012). A generational comparison of social networking site use: the influence of age and social identity. *Aging and human development*, 74(2), 163-187.

Baumeister, R. F. (1998). The self. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (pp. 680-740). New York: McGraw-Hill.

Baumeister, R. F., Smart, L., & Boden, J. M. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem. *Psychological Review*, 103, 5-33.

Benkovič, J. (2007). Novodobé nelátkové závislosti. *Psychiatrická prax*, 8(6), 263-266.

Blatný, M., & Plháková, A. (2003). *Temperament, inteligence, sebepojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Praha: Psychologický ústav Akademie věd ČR.

Boroš, J. (1988). *Citový svet mladého človeka*. Bratislava: Smena.

Bowker, A. (2006). The relationship between sports participation and self-esteem during early adolescence. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 38(3), 214-229.

Brewer, G., & Kerslake, J. (2015). Cyberbullying, self-esteem, empathy and loneliness. *Computers in Human Behavior*, 48, 255-260.

Brighi, A., Guarini, A., Melotti, G., Galli, S., & Genta M. L. (2012). Predictors of victimisation across direct bullying, indirect bullying and cyberbullying *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17 (3–4), 375–388.

Bryant, J. A., Sanders-Jackson, A., & Smallwood, A. M. K. (2006). IMing, Text Messaging, and Adolescent Social Networks. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 11(2), 577–592.

Campbell, J. D. (1990). Self-esteem and clarity of self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(3), 538-549.

Creemers, D. H., Scholte, R. H., Engels, R. C., Prinstein, M. J., & Wiers, R. W. (2012). Implicit and explicit self-esteem as concurrent predictors of suicidal ideation, depressive symptoms, and loneliness. *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry*, 43(1), 638-646.

Cheng, C., & Li Angel Y. (2014). Internet addiction prevalence and quality of (real) life: a meta-analysis of 31 nations across seven world regions. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 17(12), 755-760.

Dalbudak, E., Evren, C., Topcu, M., Aldemir, S., Coskun, K. S., Bozkurt, M., Evren, B., & Canbal, M. (2013). Relationship of Internet addiction with impulsivity and severity of psychopathology among Turkish university students. *Psychiatry Research*, 210(3), 1086-91.

Debord, K. B. (2000). Self-esteem in children. NC *Cooperative extension servise* [online]. 2000 [cit. 2016-03-18]. Dostupné na internete: <www.ces.ncsu.edu/depts/fcs/pdfs/fcsw_506.pdf>.

Donde, D. S., Chopade, N., & Ranjith, P. V. (2012). Social networking sites - a new era of 21th century. *Journal of management*, 8(1), 66-73.

Dong, G., Wang, J., Yang, X., & Zhou, H. (2013). Risk personality traits of internet addiction: a longitudinal study of internet-addicted chinese university students. *Asia-Pacific Psychiatry*, 5(4), 316-321.

Douglas A. C., Mills J. E., Niang M., Stepchenkova S., Byun S., & Ruffini C. (2008). Internet addiction: meta-synthesis of qualitative research for the decade 1996-2006. *Computers in Human Behavior*, 24(6), 3027-3044.

Ebeling-Witte, S. Frank, M. L., & Lesteret, D. (2007). Shyness, internet use, and personality. *Cyber Psychology & Behavior*, 10(5), 713-716.

Ellis, W. E., & Zarbatany, L. (2007). Peer group status as a moderator of group influence on children's deviant, aggressive and prosocial behavior. *Child Development*, 78(4), 1240-1254.

Ellison, N. B., Steinfield, C., & Lampe, C. (2007). The benefits of Facebook „friends“: Social capital and college students´use of online social network sites. *Journal od Computer-Mediated Communication*, 12(4), 143-168.

Eşkisua, M., Hoşoğlu, R., & Rasmussen, K. (2017). An investigation of the relationship between Facebook usage, Big Five, self-esteem and narcissism. *Computers in Human Behavior*, 69, 294-301.

Feinstein, B. A., Hershenberg, R., Bhatia, V., Lattack, J. A., Meuwly, N., & Davila, J. (2013).Negative social comparison on Facebook and depressive symptoms: Rumination as a mechanism. *Psychology of Popular Media Culture*, 2(3), 161-170.

Fleming, J. S., & Courtney, B. E. (1984). The dimensionality of self-esteem: II. hierarchical facet model for revised measurment scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(2), 404-421.

Gajdošová, B. (2002). Implicitné a explicitné sebahodnotenie. *Človek a spoločnosť*, 5(2).

Garaigordobil, M., Dura, A., & Pérez, J. I. (2005). Psychopathological symptoms, behavioural problems, and self-concept/self-esteem: A study with adolescents from 14 to 17 years. *Annuary of Clinical and Health Psychology*, 1, 53-63.

Gentile, B., Dolan-Pascoe, B., Twenge, J. M., Grabe, S., Wells, B. E., & Maitino, A. (2009). Gender differences in domain-specific self-esteem: a meta-analysis. *Review of General Psychology*, 13(1), 34-45.

George, T. P., & Hartmann, D. P. (2008). Friendship networks of unpopular, average, and popular children. *Child Development*, 67(5), 2301–2316.

Giddens, A. (2000). *Sociologie*. Praha: Agro.

Gombor, A., & Vas, L. (2008). Comparing Internet affinity and the Big Five personality factors between Hungarian and Israeli medical students. *The Internet Journal of World Health and Societal Politics*, 5(2).

Grinter, R. E., & Eldridge, M. A. (2003). Wan2tlk?: Everyday text messaging. *Proceedings of the SIGCHI Conference on human factors in computing systems*. New York: ACM Press.

Gross, S. J. (2004). *Pathways to lasting self-esteem*. USA: AuthorHouse.

Gross, S. J. (2012). How to raise your self-esteem. *Psych Central* [online] [cit. 2016-03-07]. Dostupné na internete: <http://psychcentral.com/lib/2006/how-to-raise-your-self-esteem/>.

Harter, S. (1990). Causes, correlates and the functional role of global self-worth: A life Span perspective. In R. J. Sternberg & J. Kolligian, Jr. (Eds.), *Competence considered* (pp. 67–98). New Haven, CT: Yale University Press.

Harter, S. (1999). *The construction of the self: a developmental perspective*. New York: Guilford Press, 413p.

Helsen, M. J. E., Vollebergh, W. A. M., & Meeus, W. H. J. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(3), 319-335.

Heretik, A. (2007). *Klinická psychológia*. Nové Zámky: Psychoprof.

Hodges, E., Boivin M., Vitaro, F., & Bukowski, W. M. (1999). The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology*, 35(1), 94-101.

Hong, F.Y., Huang, D. H., Lin, H. Y., Chiu S. L. (2014). Analysis of the psychological traits, Facebook usage, and Facebook addiction model of Taiwanese university students. *Telematics and Informatics*, 31, 597-606.

Kite, S. L., Gable, R., & Filippelli, L. (2010). Assessing middle school students´ knowledge of conduct and consequences and their behaviours regarding the use of social networking sites. *The Clearing House*, 2010, 83(5), 158-163.

Kraut, R., Patterson, M., Lundmark, V., Kiesler, S., Mukopadhyay, T., & Scherlis, W. (1998). Internet paradox. A social technology that reduces social involvement and psychological well-being?. *American Psychologist*, 53(9), 1017-31.

Kraut, R., Kiesler, S., Boneva, B., Cummings, J., Helgeson, V., & Crawford, A. (2002). Internet Paradox Revisited. *Journal of Social Issues*, 58(1), 49-74.

Krämer, N. C., & Winter, S. (2008). Impression managment 2.0: The relationship of self-esteem, extraversion, self-efficacy, and self-presentation within social networking sites. *Journal od Media Psychology*, 20(3), 106-116.

Křivohlavý, J. (2001). Svědomí našeho sebevědomí. *Help24.cz - psychologie, duševní zdraví* [online] [cit. 2016-04-22]. Dostupné na internete: <http://www.help24.cz/index.php?page=clanky&view=svedomi_naseho_sebevedomi>.

Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62(5), 1049-65.

Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.

LaRose, R., Eastin, M. S., & Gregg, J. (2001). Reformulating the Internet paradox: Social cognitive explanations of Internet use and depression. *Journal of Online Behavior*, 1(2).

Laursen, B., & Mooney, K. S. (2008). Relationship network quality: Adolescent adjustment and perceptions of relationships with parents and friends. *Orthopsychiatry*, 78(1), 47-53.

Leary, M. R., Tambor, E. S., Terdal, S. K., & Downs, D. L. (1995) Self-esteem as an interpersonal monitor: The sociometer hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(3), 518-530.

Macek, P. (2003). *Adolescence*. Praha: Portál.

Maczewski, M. (2002). Exploring identities through the internet: Youth experiences online. *Child and Youth Care Forum*, 31(2),111-129.

Marcus, B., Machilek, F., & Schütz, A. (2006). Personality in cyberspace: personal websites as media for personality expressions and impressions. *Journal of Personality & Social Psychology*, 90(6), 1014-1031.

Mcleod, S. A. (2007). Carl Rogers. *Simply Psychology* [online] [cit. 2016-04-18]. Dostupné na internete: <http://www.simplypsychology.org/carl-rogers. html>.

Mehdizadeh, S. (2010). Self-presentation 2.0: Narcissism and self-esteem on Facebook. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 13(4), 357-364.

Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2007). *Attachment in adulthood: structure, dynamics, and change*. New York: Guilford Press.

Mischel, W., Shoda, Y., & Smith, R. E. (2004). *Introduction to personality: Toward an integration*. New York: Wiley.

Mottram, A. J., & Fleming, M. J. (2009). Extraversion, impulsivity, and online group membership as predictors of problematic internet use. *CyberPsychology & Behavior*, 12(3), 319-321.

Nábělek, L. (2008). Načo žiť a milovať v reálnom svete, keď je všetko na internete? Závislosť od chatovania a internetového sexu. *Sociálna prevencia*, 2008, 3(1), 11-13.

Nakonečný, M. (2003). *Úvod do psychologie*. Praha: Academia.

New, M. J. (2012). Body-image and self-esteem. *KidsHealth* [online] [cit.2016-03-18]. Dostupné na internete:<http://kidshealth.org/teen/food_fitness/wellbeing/body_image.html#>.

Orth, U., Robins, R. W., & Widaman, K. F. (2012). Life-span development of self-esteem and its effects on important life outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(6), 1271-1288.

Orzack M. H., & Orzack D. S. (1999). Treatment of computer addicts with complex co-morbid psychiatric disorders. *Cyberpsychology & Behavior*, 2(5), 465–73.

Öztürk, C., Bektas, M., Ayar, D., Özgüven Öztornacı, B., & Yağcı, D. (2015). Association of personality traits and risk of internet addiction in adolescents. *Asian Nursing Research*, 9(2), 120-124.

Palermiti, A. L., Servidio, R., Bartolo, M. G., & Costabile, A. (2017). Cyberbullying and self-esteem: An Italian study. *Computers in Human Behavior*, 69, 136-141.

Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2010). Cyberbullying and self-esteem. *Journal of School health*, 80(12), 614-621.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.

Rosenberg, M., Schooler, C., & Schoenbach, C. (1989). Self-esteem and adolescent problems: Modeling reciprocal effects. *American Sociological Review*, 54, 1004-1018.

Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., & Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes,. *American Sociological Review*, 60(1), 141-156.

Rudman, L. A., Dohn, M. C., & Fairchild, K. (2007). Implicit self-esteem compensation: Automatic threat defense. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(5), 798-813.

Rüsch, N., Corrigan, P., Todd, A. R., & Bodenhausen, G. V, (2010). Implicit self-stigma in people with mental illness. Journal of Nervous & Mental Disease, 198(2), 150-153.

Scott, V. M., Mottarella, K. E., & Lavooy, M. J. (2006). Does virtual intimacy exist? A brief exploration into reported levels of intimacy in online relationships. *Cyberpsychology & Behavior*, 9(6), 759-761.

Sedikides, C. (1993). Assessment, enhancement, and verification determinants of the self-evaluation process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 317-338.

Sielert, U., Keil, S., Herrath, F., Wendel, H., Hanswille, R., Kleinschmidt, L., Linde, K., Rodewald, M., Scheduikat, S., & Pondělíček, I. (1994). *Sexuální výchova*. Praha: Trizonia.

Shimizu, M., & Pelham, B. W. (2004). The unconscious cost of good fortune: implicit and explicit self-esteem, positive life events, and health. *Health Psychology*, 23(1), 101-105.

Schneider, S., & Hemmer, K. (2005). Telegraph lines in cyberspace? Identity, relationships, and group behavior in instant messaging communication: *výskumná správa*. New York: International Communication Association, 24p.

Skues, J. L., Williams, B., & Wise, L. (2012). The effects of personality traits, self-esteem, loneliness, and narcissism on Facebook use among university students. *Computers in Human Behavior*, 28, 2414-2419.

Stieger, S., & Burger, Ch. (2010). Implicit and explicit self-esteem in the context of Internet addiction. *Cyberpsychology, behavior, and social networking*, 2010, 13(6), 681-688.

Šmahel, D. (2003). *Psychologie a internet*. Praha: Triton.

Tosun, L. P., & Lajunen, T. (2010). Does Internet use reflect your personality? Relationship between Eysenck's personality dimensions and Internet use. *Computers in Human Behaviour*, 26(2), 162-167.

Valkenburg, P. M., Peter, J., & Schouten, A. P. (2006). Friend networking sites and their relationship to adolescents´ well-being and social self-esteem. *Cyber Psychology &Behavior*, 9(5), 584-590.

Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2007). Online communication and adolescent well-being: Testing the stimulation versus the displacement hypothesis. *Journal of computer-mediated communication*,12(4).

Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.

Vondráčková, P., & Vacek, J. (2009). Závislostné správanie na internete. *Sociálna prevencia*, 4(2), 4-7.

Vrabec, N. (2009). On-line generácia: informácie, komunikácia a digitálna participácia mládeže v informačnej spoločnosti: *výskumná správa*. Bratislava: MŠ SR, IUVENTA, 60 s.

Vybíral, Z. (2000). *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál,.

Výrost J., & Slaměník I. (2008). *Sociální psychologie - Sociálna psychológia*. Praha: Grada.

Weiss, M. D., Baer, S., Allan, B. A., Saran, K., & Schibuk, H. (2011). The screens culture: impact on ADHD. *Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*, 3(4), 327-334.

Wellman, B. (1996). An Electronic Group is Virtually a Social Network. In S. Kiesler (Ed.), *Research Milestones on the Information Highway*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Wildermuth, S. M. (2004). The effects of stigmatizing discourse on the quality of on-line relationships. *CyberPsychology & Behavior*,7(1), 73-84.

Williams, K. R., & Guerra N. G. (2007). Prevalence and predictors of Internet bullying. *Journal of Adolescent Health*, 41 (6), S14-S21.

Wolfradt, U., & Doll, J. (2001). Motives of adolescents to use the Internet as a function of personality traits, personal and social factors. *Journal of Educational Computing Research*, 24(1), 13-27.

Yen J. Y., Ko Ch. , Yen C. F. , Chen S. H. , Chung W. L., & Chen C. C. (2008). Psychiatric symptoms in adolescents with Internet addiction: Comparison with substance use. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 62, 9-16.

Yen, J., Yen, C., Chen, C., Tang, T., & Ko, Ch. (2009). The association between adult adhd symptoms and internet addiction among college students: the gender difference. *CyberPsychology & Behavior*, 12(2), 187-191.

Young K. S. (1996). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *104th annual meeting of the American Psychological Association*, Toronto, Canada.

Young, K. S. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *Cyberpsychology & Behavior*, 1, 237-244.

Young, K. S. (1999). The research and controversy surrounding internet addiction. *Cyber Psychology and Behavior*, 2, 381-383.

Young, K., S., & Nabuco de Abreu, C. (2011). *Internet addiction, A handbook and guide to evaluation and treatment*. Hoboken: John Wiley & Sons.

Virtuálne a reálne prostredie dospievajúceho

Vedecká monografia

Autori: Mgr. Magdaléna Halachová, PhD., Mgr. Denisa Rovenská, PhD.

Vydavateľ: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach

Umiestnenie: www.unibook.upjs.sk

Rok vydania: 2017

Počet strán: 62

Rozsah: 3,6 AH

Vydanie: prvé

Dostupné od: september 2017

ISBN 978-80-8152-532-2