

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

**SOCIÁLNE KOMPETENCIE DETÍ Z DETSKÝCH  
DOMOVOV Z POHLADU TEÓRIE „PRIPÚTANIA“**

**BAKALÁRSKA PRÁCA**

Študijný program: Psychológia  
Školiace pracovisko: Katedra psychologických vied  
Školiteľ: PhDr. Ľubor Pilárik, PhD.



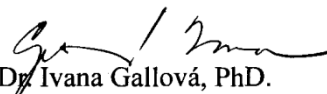
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre  
Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva

## ZADANIE ZÁVEREČNEJ PRÁCE

**Meno a priezvisko študenta:** Barbora Holáková  
**Študijný program:** psychológia (Jednoodborové štúdium, bakalársky I. st., denná forma)  
**Študijný odbor:** 3.1.9 psychológia  
**Typ záverečnej práce:** Bakalárska práca  
**Jazyk záverečnej práce:** slovenský

**Názov:** Sociálne kompetencie detí z detských domovov z pohľadu teórie "Pripútania"  
**Anotácia:** Cieľom bakalárskej práce je analyzovať a syntetizovať doterajšie poznatky o teórii "Pripútania" (Attachment theory) vzhľadom na situáciu detí z detských domovov a rozvoj ich sociálnych kompetencií. Súčasťou bakalárskej práce je empirický výskum založený na komparácii sociálnych kompetencií detí z detských domovov vzhľadom na ich kvalitu väzby k druhému človeku.

**Školiteľ:** PhDr. Lubor Pilárik, PhD.  
**Katedra:** KPSV - Katedra psychologických vied  
**Vedúci katedry:** PaedDr. Ivana Gallová, PhD.  
**Dátum zadania:** 18.10.2010  
**Dátum schválenia:** 18.10.2010

  
PaedDr. Ivana Gallová, PhD.  
vedúci/a katedry

## **POĎAKOVANIE**

Touto cestou by som sa chcela úprimne poďakovať môjmu školiteľovi PhDr. Ľ. Pilárikovi, PhD. za cenné rady, pripomienky a odborné vedenie.

Ďakujem i Doc. PhDr. Františkovi Baumgartnerovi, CSc., za poskytnutie Škály TSIS a jej manuálu.

Moja vďaka patrí aj riaditeľke Detského domova v Banskej Bystrici Mgr. Ľubici Bľandovej a vychovávateľkám v Detskom domove vo Vrábľoch, ktoré mi umožnili realizovať výskum práve na mieste ich pracoviska. Taktiež ďakujem i Mgr. Michaele Kutelyovej, pedagogičke na ZŠ v Ponikách v Banskej Bystrici a všetkým deťom, ktoré boli ochotné zapojiť sa do môjho výskumu.

## **ABSTRAKT**

HOLÁKOVÁ, Barbora: Sociálne kompetencie detí z detských domovov z pohľadu teórie pripútania. [Bakalárska práca]. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva; Katedra psychologických vied. Školiteľ: PhDr. Lubor Pilárik, PhD. Stupeň odbornej kvalifikácie: Bakalár (Bc.). Nitra : FSVaZ, 2010. 44 s.

Cieľom bakalárskej práce bolo zistiť vzťah medzi sociálnymi kompetenciami a vzťahovou väzbou u detí z detského domova. Predpokladali sme, že existuje pozitívny vzťah medzi týmito dvoma premennými. Ďalším cieľom bolo zistiť, či existujú rozdiely v sociálnych kompetenciách a kvalitou vzťahovej väzby medzi deťmi z detského domova a deťmi z úplných rodín. Výskumná vzorka obsahuje dve skupiny. Prvú skupinu tvorilo 20 detí z detského domova vo veku od 10 do 17. V druhej skupine bolo 20 detí z úplných rodín, tiež vo veku od 10 do 17. Pre účely výskumu sme použili dva meracie nástroje. Na meranie sociálnych kompetencií sme použili Škálu sociálnej inteligencie TSIS. K posúdeniu kvality vzťahov k matke a k vychovávateľke sme využili Dotazník citovej väzby – IPPA. Z výsledkov výskumu sme zistili, že vzťah medzi sociálnymi kompetenciami a vzťahovou väzbou sa v našej vzorke nepotvrdil. Ďalej sme zistili štatisticky významný rozdiel v sociálnych kompetenciách medzi deťmi z detského domova a deťmi z úplných rodín. Rozdiel v kvalite väzby medzi deťmi z detského domova a deťmi z úplných rodín sa v našej vzorke neobjavil. Naše výsledky môžu využiť najmä vychovatelia v detských domovoch a to tak, že budú kláť väčší dôraz na rozvoj sociálnych kompetencií detí.

**Kľúčové slová:** Sociálne kompetencie. Kvalita vzťahovej väzby. Deti z detských domovov. Deti z úplných rodín.

## **ABSTRACT**

HOLÁKOVÁ, Barbora: Social competencies of children from foster homes in the view of Attachment Theory. [Bachelor thesis]. Constantine the Philosopher University in Nitra. Faculty of Social Sciences and Health; Department of Psychological Sciences. Consultant: PhDr. Ľ. Pilárik, PhD. Degree of professional qualification: Bachelor (Bc). Nitra: FSVaZ, 2010. p.44.

The aim of our bachelor work was to find out the connection between social competencies and attachment of children from foster homes. We have presumed that there is a positive connection between these variables. Another aim was to find out the differences in social competencies and quality of attachment between children from foster home and children from families. The research sample comprised of two groups. The first group had 20 children from foster home with ages from 10 to 17. In the second group were 20 children from families with the same age, 10 to 17. The research has been accomplished by using the both methods. To measure social competencies we used Tromsø's social intelligence scale. For considering the quality of relationship between child and mother, and between child and nursemaid we used Inventory of Parent and Peer Attachment. The results of the research showed no confirmation of any connection between social competencies and attachment. As well as finding out that there are statistic considerable differences in social competencies between children from foster home and children from families. The differences in quality of attachment between these two groups of children from foster home and children from families were undetectable. Our results can be used by nursemaids in foster homes so they will pay more attention on development of children social`s competencies.

**Key words:** Social competencies. Quality of attachment. Children from foster homes. Children from families.

## **OBSAH**

<b>1. ÚVOD</b> .....	<b>- 8 -</b>
1.1 Sociálne kompetencie .....	<b>- 10 -</b>
1.1.1 Vymedzenie pojmu, definície .....	<b>- 10 -</b>
1.1.2 Vzťah sociálnej inteligencie a sociálnej kompetencie .....	<b>- 11 -</b>
1.1.3 Rozvoj sociálnych kompetencií v detstve a adolescencii .....	<b>- 12 -</b>
1.2 Teória pripútania.....	<b>- 15 -</b>
1.2.1 Východiská, podstata a základné pojmy.....	<b>- 15 -</b>
1.3 Vzťah vzťahovej väzby a sociálnych kompetencií .....	<b>- 21 -</b>
1.4 Výskumné hypotézy a otázky .....	<b>- 22 -</b>
<b>2. METÓDY</b> .....	<b>- 24 -</b>
2.1 Výskumná vzorka .....	<b>- 24 -</b>
2.2 Meracie nástroje a ich charakteristika .....	<b>- 25 -</b>
2.2.1 Škála sociálnej inteligencie - TSIS .....	<b>- 25 -</b>
2.2.2 Dotazník citovej väzby – IPPA.....	<b>- 26 -</b>
2.4 Metódy štatistického testovania.....	<b>- 27 -</b>
<b>3. VÝSLEDKY</b> .....	<b>- 28 -</b>
3.1 Vzťah sociálnych kompetencií a vzťahovej väzby u detí z detských domov.....	<b>- 28 -</b>
3.2 Rozdiel v sociálnych kompetenciách medzi deťmi z detského domova a z úplných rodín .....	<b>- 28 -</b>
3.3 Rozdiel vo vzťahovej väzbe medzi deťmi z detského domova a z úplných rodín ...	<b>- 29 -</b>
<b>4. DISKUSIA</b> .....	<b>- 31 -</b>
4.1 Limity výskumu.....	<b>- 33 -</b>
4.2 Námety pre ďalšie skúmania .....	<b>- 34 -</b>
4.3 Odporúčanie pre prax.....	<b>- 34 -</b>
<b>ZÁVER</b> .....	<b>- 36 -</b>
<b>ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV</b> .....	<b>- 37 -</b>



# 1. ÚVOD

Teória pripútania, ktorej autorom je John Bowlby, je aktuálnou a horúcou témou nielen pre výskumníkov ale i pre širokú verejnosť. Ústrednou myšlienkou tejto teórie je citová väzba, ktorú si dieťa spolu so svojim opatrovníkom vytvára. Najčastejšie je to však väzba medzi matkou a dieťaťom. Bowlby ju označuje ako bezpečnú základňu, v rámci ktorej sa postupne vybuduje také silné puto, ktoré dokáže ovplyvniť ďalší vývin dieťaťa. Pripútanie sa vytvára postupne, vďaka interakcii medzi nimi. Ide o starostlivosť, dotyky, lásku a všetko ostatné čo matka poskytuje.

Deti z detských domovov túto možnosť zväčša nemajú. Buď vyrastajú v domovoch od narodenia, a tak je ich šanca pripútať sa k jednej osobe minimálna. Dôvodom môže byť napríklad časté striedanie vychovávateľov. Alebo sa z nejakých príčin, do nich dostali počas detstva, čím dochádza k separácií / odlúčeniu od osoby ku ktorej bola vytvorená väzba. No pri tejto väzbe ostáva otáznou jej kvalita. Absencia väzby a rovnako lásky sa negatívne odráža na celom detskom vývine, či už v kognitívnej alebo sociálnej oblasti.

Teória pripútania hovorí, že ak dieťa nemá istú, bezpečnú väzbu má v neskorších medziľudských vzťahov vážne problémy. Preto sme sa zamerali v práci na skúmanie sociálnych kompetencií týchto detí vzhľadom na ich kvalitu väzby k druhému človeku. Sociálna kompetencia je viacnásobný konštrukt, a preto sa môžeme na jej definovanie pozeriť z viacerých strán. Orosová (a kol., 2004) ju definuje ako „*efektívne, konzistentné, rešpektujúce správanie sa jedinca, ktoré mu umožňuje dosahovať životné ciele, naplňovať životné úlohy*“.

V práci sme sa pokúšali zistiť, či vzťah medzi vzťahovou väzbou a sociálnymi kompetenciami existuje rovnako u detí z detských domovov ako i u detí z úplných rodín. Cieľ sme si stanovili na základe absencie výskumov v prostredí detských domovov. Vzťah medzi týmito dvoma premennými skúmalo viacero autorov (Denham, a kol. 2002 in Thompson, 2008, Enrico, a kol., 2003, Sroufe, 2005, Thompson & Lamb, 1983 in Thompson, 2008, Ziv, a kol., 2004) no výskumy sa zaoberali deťmi, ktoré vyrastali v rodinách so svojimi biologickými rodičmi. Rovnako sme sa zamerali na komparáciu sociálnych kompetencií detí z detských domovov a detí z úplných rodín. Pri oboch skupinách detí sme tiež porovnávali kvalitu vzťahovej väzby k druhému človeku.



Ako sme už spomínali, sociálne kompetencie i bezpečná vzťahová väzba sú veľmi dôležité pre život a fungovanie v spoločnosti. Dôkazom toho môže byť i tvrdenie Parkera, Ashera (1987 in Howe, Parke, 2000), ktorí považujú slabé sociálne zručnosti, neúspešné a neuspokojivé vzťahy s rovesníkmi za negatívny vplyv pre fungovanie v spoločnosti. V dospelom veku môžu viesť k sociálno-patologickým javom ako sú závislosti od drog, delikvencia a pod. Preto považujeme naše výsledky za obohacujúce pre danú oblasť skúmania.

Naša práca sa vďaka získaným výsledkom môže stať zdrojom inšpirácie najmä pre jednotlivé detské domovy a to hlavne pri práci s deťmi. Z vlastnej skúsenosti totiž vieme, že pri práci s deťmi z detského domova je nutné voliť jedinečný a osobitý prístup. Naša bakalárska práca vďaka svojej teórii a výsledkom umožní lepšie pochopenie dieťaťa vychovávateľom a poskytne mu možnosti, ako svoju prácu, teda výchovu „svojich“ detí, skvalitniť či vylepšiť. Pretože *„zdokonaľiť rodinu je tá najťažšia práca na svete“* (Satirova, 2006, s 11).

## 1.1 Sociálne kompetencie

### 1.1.1 Vymedzenie pojmu, definície

Na rôznorodosť definície sociálnych kompetencií upozorňujú mnohí autori. K. K. Bost a kol. (1998 in Výrost, 2008) konštatoval, že existuje toľko dimenzií sociálnej kompetencie, koľko je štúdií o nej. My preto tiež uvedieme viacero definícií.

Podľa dostupných prameňov prvýkrát použil termín sociálna kompetencia E. A. Doll v roku 1953 v diele „Measurement of Social Competence“ a pod týmto pojmom rozumie *„spôsobilosť jednotlivca sa o seba postarať, vedieť si pomôcť v sociálnom prostredí a spôsobilosť nadviazať a udržať sociálny kontakt“* ( Dorsch,1992 in Oudová, 2007, s. 22).

M. Argyl stotožňuje sociálnu kompetenciu so sociálnou obratnosťou. Sociálnu obratnosť chápe ako *„šikovnosť, ktorú jednotlivec vykazuje v sociálnej interakcii pri presadzovaní svojich záujmov“* (1967 in Nakonečný 2009, s.443).

*„Sociálna kompetencia zodpovedá sociálnym, emočným a kognitívnym predispozíciám a správaniu, ktoré ľudia potrebujú pre úspešnú sociálnu adaptáciu“* (Welsh, Bierman, 1998 in Výrost, Baumgartner, 2006, s.70).

Smékal (1995, s.11) chápe sociálnu kompetenciu ako *„spôsobilosť, zručnosť človeka adekvátne a efektívne jednať s ľuďmi v sociálnom styku, ktorý je založený na rešpekte k ľudskej dôstojnosti a na vyspelej kultúre vlastnej osobnosti.“*

Koncept sociálnej kompetencie zahŕňa mnoho komponentov. Často sem zaraďujeme konštrukty ako sociálne zručnosti, sociálnu komunikáciu a interpersonálnu komunikáciu a iné. Výrost (2002) poskytuje obraz o tom, akými smermi sa zaoberá súčasný výskum tohto fenoménu:

- efektívna komunikácia v rôznych sociálnych vzťahoch a situáciách
- schopnosť vytvárať vzťahy a udržiavať ich, úspešne riešiť sociálne problémy
- schopnosť rozhodovať sa a konštruktívne riešiť konflikty
- efektívne uplatňovať základné sociálne zručnosti (empatia, asertivita, coping atď.)
- sociálne poznávanie – presná, adekvátne identifikácia pravidiel, platných v danom segmente sociálneho prostredia

- sebakontrola a sebamonitorovanie vlastného správania a jeho dopadu na iných
- vnímanie self-efficacy, adekvátne sebaponímanie, identita
- schopnosť poskytovať a získavať sociálnu oporu, efektívna sociálna sieť
- rešpektovanie individuálnych odlišností a rozdielov podmienených rodom a etnicitou
- orientácia na budúcnosť – schopnosť stanoviť si ciele a konať v smere ich dosahovania
- záujem o well-being druhých a schopnosť preberať za nich zodpovednosť
- schopnosť diferencovať medzi sociálne pozitívnymi a negatívnymi vplyvmi vrstovníckych skupín

Sociálna kompetencia je mnohonásobný konštrukt a jej vymedzenie nie je jednoznačné. Súhrne môžeme povedať, že je to spôsobilosť človeka adekvátne a efektívne jednať v sociálnych situáciách, a úspešne sa sociálne adaptovať.

### **1.1.2 Vzťah sociálnej inteligencie a sociálnej kompetencie**

Sociálnu inteligenciu definoval ako prvý E. L. Thorndike (1920 in Baumgartner, Zacharová, 2011, s.3) a znamená „*schopnosť porozumieť a riadiť mužov a ženy, chlapcov a dievčatá – konať rozumne v ľudských vzťahoch*“. Ako uvádza Ruisel (2004) obe jej hlavné zložky, porozumenie a schopnosť konať v súlade so sociálnymi požiadavkami, tvorili hlavné východiská pre ďalšie teoretické koncepcie.

Rovnako ako sociálna kompetencia i sociálna inteligencia je bezpochyby mnohotvarým konštruktom, pričom v niektorých smeroch sú si tieto konštrukty podobné, dokonca sa aj prelínajú. Na príbuznosť medzi nimi poukázali viacerí autori (Bjorkqvist, Osterman, Kaukiainen, 2000, Orosová a kol.,2004, Baumgartner, Orosová, Výrost, 2006). Nakonečný (2009) považuje sociálnu kompetenciu za kľúčový koncept sociálnej inteligencie.

M. Fordom a M. Tisakom ponúkajú prehľad, ktorý potvrdzuje terminologickú a významovú súvislosť sociálnej inteligencie, sociálnej kompetencie a sociálnych spôsobilostí (in Orosová a kol., 2004). Autori uvádzajú, že sociálna inteligencia bola

identifikovaná meraním sociálnych spôsobilostí a užšie vymedzenie sociálnej inteligencie je možné nájsť u autorov akcentujúcich dôležitosť dekódovania sociálnych informácií. Primerané rolové správanie sa, sociálna percepcia, schopnosť určitého náhľadu do interpersonálnych vzťahov, procesov, reflexia prežívania a správania sa iných ľudí v interpersonálnych situáciách, patria k hlavným komponentom sociálnej inteligencie.

Možný pohľad na tento vzťah ponúkajú Greenspan a Granfield (1992 in Perry, Felce), ktorí popísali model všeobecnej kompetencie. Tento model obsahuje dva komponenty: inštrumentálnu a sociálnu kompetenciu. Oba komponenty zahŕňajú intelektuálne aj neintelektuálne aspekty. Intelektuálny aspekt sociálnej kompetencie je odrazený v dvoch konštruktoch a to v praktickej inteligencii a v sociálnej inteligencii. Praktická inteligencia zahŕňa dennodenne aktivity. Sociálna inteligencia sa chápe ako schopnosť porozumieť a efektívne sa zaoberať sociálnymi a interpersonálnymi udalosťami a predmetmi. Neintelektuálny aspekt sociálnej kompetencie zahŕňa osobné dimenzie ako temperament a charakter.

### **1.1.3 Rozvoj sociálnych kompetencií v detstve a adolescencii**

V tejto časti sa budeme venovať vývinu sociálnych kompetencií počas období v detstve. Budeme sumarizovať to, čo je pre ich rozvoj dôležité a naopak to, čo môže mať na sociálne kompetencie negatívny vplyv. Tiež poukážeme na niektoré výskumy a ich smery v jednotlivých obdobiach detstva. Zaoberáme sa raným detstvom, predškolským vekom, mladším školským vekom (6 - 12 rokov) a adolescenciou (13 - 18 rokov).

#### **Rané detstvo**

V ranom detstve sa dieťa učí spoznávať a porozumieť svetu pomocou svojich zmyslov ako zrak, sluch alebo dotyky. Spoznáva i to, akou cestou získa veci, ktoré potrebuje. Spoločnosť rodičov je pre dieťa prvá sociálna skúsenosť. Ako uvádza Semrud-Clikeman (2007) pre dieťa v tomto období je veľmi dôležitá väzba/pripútanie sa (attachment) k jednému z opatrovníkov a dôležité je i brať do úvahy temperament dieťa. Spoločnosť, čo je jeden z konštruktov temperamentu, poskytuje podporu a prispieva k sociálnym kompetenciám. Ak je väzba narušená alebo temperament dieťaťa komplikovanejší, problémy nemusia vzniknúť len vo vzťahu rodič – dieťa, ale tiež v budúcich schopnostiach dieťaťa v sociálnej oblasti.

## **Predškolský vek**

Predškolský vek je dôležitým obdobím pre začiatok sekundárneho socializačného procesu dieťaťa. Schopnosť ovládať svoje správanie, prežívanie a vnímanie sa stáva dôležitou pre rozvoj sociálnych vzťahov (Semrud-Clikeman, 2007). Rovnako aj v tomto období sa kladie veľký dôraz na vhodné pripútanie sa k rodičovi a neskôr k učiteľovi. Táto schopnosť pripútania predpovedá kamarátske vzťahy a schopnosť byť sociálne kompetentný.

V prieskume (Schusterová, 2005), ktorý bol realizovaný v materských školách sa zamerali na aspekty sociálnej kompetencie u predškolákov. Predstavujú v ňom coping, alebo zvládacie stratégie, ako transakčný model sociálnej kompetencie. Schusterová (2005) svojimi výsledkami poukazujú na rôzne stratégie zvládania náročných konfliktných situácií, podľa vekových kategórií respondentov. Najmladší predškoláci (4 roky) používali vo zvýšenej miere stratégiu pasivity a najstarší (6 rokov) riešili situáciu prevažne priamou činnosťou, aktivitou. V tomto výskume sa autorka zamerala aj na medzipohlavné rozdiely, z ktorých vychádza, že dievčatá predškolského veku využívali stratégiu obracanie sa na autoritu a inú sociálnu oporu častejšie, ako chlapci.

## **Mladší školský vek (6 - 12)**

Blair (2002 in Semrud-Clikeman, 2007) predpokladá, že nevyhnutná časť mozgu pre rozvoj stratégií riešenia problémov sa vyvíja v mladšom školskom veku a priamo súvisí s rozvojom sociálnych kompetencií i školských zručností. Na rovnaký fakt poukazujú aj výsledky vyššie spomínaného prieskumu, kde až najstaršie (6-ročné) deti využívali aktívnu stratégiu.

V mladšom školskom veku sú kľúčové pre rozvoj sociálnych kompetencií rovesnícke skupiny a rodičovské premenne. Spojitosť medzi sociálnymi kompetenciami a rovesníckymi vzťahmi skúmal G. W. Ladd (1999), ktorý preukázal, že kamarátstvo súvisí s kladnými vzťahmi medzi rovesníkmi a so žiaducimi výsledkami sociálneho správania, ktoré obsahujú neskoršie duševné zdravie, prosociálne správanie, percepciu sociálnej opory a rozvoj sociálnych zručností. V štúdiu o vzťahoch v letnom tábore (Parkes, Seal, 1996 in Semrud-Clikeman, 2007) sa ukázalo, že deti, ktoré boli plaché mali problémy v komunikácií, ľahko sa nahnevali, nemohli viesť žiadnu hru, boli často neakceptované rovesníkmi, aktívne sa im vyhýbali alebo sociálne izolovali. Rovnako deti, ktoré sa nevedia dohodnúť alebo vyjadriť sú všeobecne menej akceptované rovesníkmi a vykazujú chudobnejšie sociálne kompetencie (Putallaz, Sheppard, 1990 in Semrud-Clikeman, 2007).

Charakteristiky, ktoré sa javia ako podstatné pre sociálnu kompetenciu, zahŕňajú zmysel pre humor, byť zábavný a užívať si hranie. Hranie je dôležitou súčasťou priateľstva v tomto veku, počas ktorého si dieťa osvojuje pravidlá hry. Schopnosť znútorňovať si tieto pravidlá a súhlasiť s nimi je základným kameňom pre sociálnu kompetenciu (Samter, 2003 in Semrud-Clikeman, 2007).

Ďalšou premennou, ktorá úzko súvisí so sociálnymi kompetenciami v mladšom školskom veku je i pohlavie rodičov. Otcovia, ktorí boli viac direktívni majú deti s nižším skóre sociálnej kompetencie a majú väčší efekt na toto skóre ako matky, ktoré boli rovnako direktívne (McDowell a kol., 2003 in Semrud-Clikeman, 2007).

Rovnako bolo zistené, že priateľstvá rodičov a ich sociálne vzťahy súvisia so sociálnymi kompetenciami detí (Parke a kol., 2004 in Semrud-Clikeman, 2007). Otcovia, ktorí nemali záujem o sociálne interakcie s priateľmi mali častejšie dieťa, ktoré nebolo obľúbené v kolektíve a bolo agresívne. Matky, ktoré boli sociálne izolované, mali tiež deti, ktoré sa vyhýbali priateľstvám. Tieto zistenia naznačujú, že rodičovský vplyv nemusí byť len o tom čo rodič povie a poskytne. Tento vplyv môže byť odpozorovaný aj od samotných sociálnych vzťahoch rodiča a jeho spokojnosti s týmito interakciami.

### **Adolescencia (13 - 18)**

Tento vek je pokračovaním presunu emocionálnej podpory z rodiny na blízkych priateľov. Vzťahy s rovesníkmi sú dôležité a pohľad na ne sa môže medzi chlapcami a dievčatami líšiť. Na medzipohlavné rozdiely v sociálnych kompetenciách vo vzťahoch poukázala štúdia Forehand a kol. (1991 in Semrud-Clikeman, 2007). Chlapci v kontraste s dievčatami vykazovali horšie sociálne kompetencie a viac problémov v skorej adolescencii. Dievčatá sa vedeli prispôbiť lepšie, ich sociálne kompetencie boli vyššie. Zmena nastala počas strednej adolescencie, kedy u chlapcov zaznamenal výskum zlepšenie, u dievčat, naopak, pokles sebaúcty a sociálnych schopností.

Na spojitosť osobnostných charakteristík a sociálnej kompetencie sa zamerala T. Pospěchová (2003 in Výrost, Baumgartner, 2006). Na vzorke 91 vysokoškolákov preukázala súvislosť v zmysle, že hlavnými prediktormi sociálnej kompetencie sú extravézia a nízka miera neurotizmu. Aj tieto výsledky hovoria o družnosti a priateľstve ako dôležitých zložkách sociálnej kompetencie a naopak prílišná úzkosť a hnevivosť môžu mať negatívny vplyv.

Prosociálne správanie je tiež spojené so sociálnou kompetenciou (Wentzenl, 1994 in Semrud-Clikeman, 2007). Zistilo sa, že adolescenti, ktorí sú akceptovaní, sú viac prosociálni, ako tí, ktorí sú vyradení, alebo sociálne izolovaní.

## 1.2 Teória pripútania

### 1.2.1 Východiská, podstata a základné pojmy

Neopsychoanalytické koncepcie, ktoré opustili freudovský pohľad a ponúkajú svoj vlastný, ktoré podrobne analyzujú úsilie dieťaťa orientovať sa vo svete, do ktorého sa rodí. Ďalej významne obohatili naše predstavy o tom, ako dieťa prežíva svoju bezmocnosť a závislosť na druhom človeku, predovšetkým na matke, a to už v prvých týždňoch, mesiacoch života, ale s pretrvávajúcimi dôsledkami. Tieto koncepcie sa spájajú s menami, ako R. Spitze, J. Bowlby, M. D. Ainsworthova, M. Mahlerova a ďalší (Helus, 2009).

René Spitz (1940 in Helus, 2009) preukázal, že deti s absenciou vzťahu s matkou, kontaktu s milujúcou osobou sú ochromené vo svojich vývinových možnostiach. Tieto deti rovnako zaostávajú motoricky i psychicky a upadajú do apatie. Na základe tohto Spitz tvrdí, že *„dieťa potrebuje psychické splynutie s matkou. Potom, čo s ňou v priebehu svojho vnútramaternicového života splývalo fyziologicky – boli „jedno telo“, splývajú v optimálnom prípade teraz na psychickej úrovni. Ak dieťa nemá byť vystavené traumatizujúcej záplave podnetov, v ktorých sa nemôže vyznať, a ktorými sa môže cítiť ohrozené, sa musí naladiť na matku, čo má za predpoklad citlivé naladenie matky na neho (na jeho potreby, prejavy...).* Až vďaka spojeniu v psychofyziologicky prežívanému bezpečiu a láskyplnosti sa dieťa dokáže s týmto prúdom podnetov zmieriť, prípadne v ňom nájsť zaľúbenosť a nechať sa ním vývinovo aktivizovať. To všetko jedine vďaka splynutiu s matkou.“ (Mitchell, Blacková, 1999, 58s).

John Bowlby nadviazal na Spitzu a rozvinul tak svoju teóriu pripútania dieťaťa k matke. Pripútanie má biologický základ a jeho podstatou je emocionálna silná väzba k osobe, cez ktorú dieťa prežíva svoje okolie ako bezpečné, zaujímavé a podnetné. Dieťa prichádza na svet s geneticky vrodenu predispozíciou hľadať si takúto osobu. Táto väzba sa vytvára na primárneho opatrovníka, väčšinou na matku, neskôr sa k nej pridávajú ostatní členovia rodiny a ďalší dôležití ľudia v živote človeka. Bowlby (2010, s.318) definuje vzťahovú väzbu (attachment) alebo to, že dieťa je k niekomu pripútané ako *„trvalé emočné puto, so silnou tendenciou vyhľadávať blízkosť a udržiavať kontakt s určitou osobou, hlavne*

v situáciách strachu, únavy alebo choroby“. Ainsworthová (in Cassidy, 2008), Bowlbyho spolupracovníčka, opísala kritériá vzťahovej väzby:

1. citová väzba je trvalá, nemení sa
2. týka sa špecifického človeka, ktorého nemožno vymeniť za niekoho iného
3. vzťah je citovo dôležitý
4. človek si želá udržať si blízkosť alebo kontakt s danou osobou
5. človek cíti distress, keď je nedobrovoľne odlúčený od danej osoby
6. človek hľadá bezpečie a upokojenie vo vzťahu s vzťahovou osobou

Fenomén bezpečná základňa (secure base) je výsledkom väzby (Koukolík, 2008). Ako náhle sa dieťa cíti v bezpečí pri osobe, ku ktorej si vytvorilo väzbu, púšťa sa do skúmania okolia a hrania sa. Potreba explorácie a potreba vzťahovej väzby sú vo vzájomnom vzťahu a aktivujú sa striedavo (Brisch, 2010). Pri aktivácii väzbového systému kvôli prílišnej vzdialenosti alebo objavom, ktoré vyvolajú strach dieťa začne hľadať vzťahovú osobu.

Dieťa si väzbou – vzájomnými interakciami so vzťahovou osobou vytvára „vnútorný pracovný model“ (internal working model). Koukolík (2008) nazýva tento model „mapou“ sveta ľudských vzťahov. Dieťa sa v priebehu prvého roka života učí: ak sa ocitnem v nebezpečenstve plačem a hľadám svoju vzťahovú osobu ako svoju bezpečnú emocionálnu základňu. Tá mi je k dispozícii a odpovie na moje väzbové potreby určitou blízkosťou alebo vzdialenosťou a tiež súhrnným repertoárom správania (Brisch, 2011). Pre každú vzťahovú osobu sa modely rozvíjajú samostatne. Modely zahŕňajú pocity, názory, očakávania, stratégie správania a spôsoby interpretácie informácií, ktoré sú viazané na vzťah s citovo dôležitou osobou. Takýto vnútorný pracovný model je na začiatku flexibilný no v ďalšom priebehu vývinu sa postupne stabilizuje a rozvinie sa v psychickú reprezentáciu, tzv. „reprezentáciu vzťahovej väzby“ (Brisch, 2011).

Vytvorenie si bezpečnej vzťahovej väzby predstavuje jeden z určujúcich faktorov vývinu osobnosti. Jej pevnosť a kvalita je jedným z predpokladov, aby jedinec mohol vnímať svet ako bezpečný a neohrozujúci. Nedostatky v možnosti dieťaťa pripútať sa, vytvára ťažkú frustráciu či depriváciu, ktoré narušujú vývin osobnosti už od jeho začiatku. Osoby, ktoré



nemali príležitosť realizovať zdravé pripútanie v prvých dvoch rokoch života preukazujú ťažkosti vytvárať blízke na dôvere založené, citové vzťahy (Helus, 2009).

### 1.2.2 Typológia pripútania

Za typológiu vzťahovej väzby vd'áčime M. Ainsworthovej a jej testu neznámej situácii (strange situation test), v ktorom pozorovala správanie dieťaťa. V testovej situácii sa matka s dieťaťom nachádzajú v laboratórnej miestnosti spolu s „priateľským cudzím človekom“. Matkina inštrukcia je hrať sa s dieťaťom ako je to pre nich bežné. Potom matka na tri minúty opustí miestnosť, vráti sa a o tri minúty zase opustí miestnosť na ten istý čas a znovu sa vráti. Za týchto podmienok sa dá pozorovať správanie dieťaťa a na základe tohto správania Ainsworthová klasifikovala tri typy vzťahovej väzby (Hašto, 2005):

Bezpečné pripútanie: kategória B. Tieto deti prejavujú výrazné väzbové správanie. Po odlúčení od matky ju volajú, hľadajú, plačú a sú zreteľne v strese. Na jej návrat reagujú radostne, potrebujú telesný kontakt a po krátkej dobe sa vracajú k hre (Brisch, 2011).

Neisté pripútanie: Ainsworthová delí túto kategóriu na dve podkategórie, na neisto-vyhýbavo naviazané deti a na neisto-ambivalentne naviazané deti (Hašto, 2005). Neisto-vyhýbavo naviazané deti: kategória A. Tieto deti reagujú na odlúčenie len malým protestom, väčšinou ostávajú na svojom mieste a hrajú sa ďalej. Po návrate matky sa správanie veľmi nemení, na matku reagujú odmietavo a vyhýbajú sa aj telesnému kontaktu (Brisch, 2011). Toto správanie je veľmi nápadné a odlišné zvlášť od správania sa detí, ktoré sú bezpečne pripútané. Neisto-ambivalentne naviazané deti: kategória C. Tieto deti prejavujú po odlúčení najväčší stres a po návrate matky sa dajú len veľmi ťažko upokojiť. K matke sa správajú ambivalentne. Na jednej strane potrebujú jej telesný kontakt a blízkosť, no na strane druhej je ich správanie sa voči matke agresívne (Brisch, 2011).

Neskôr Main a Solomon (1990 in Kulisek, 2000) popísala ešte jednu kategóriu a to dezorganizované/ dezorientované sa javiace deti. O rok neskôr Ainsworthová vyslovila súhlas s ich návrhom na rozšírenie typológie. Deti z kategórie D sa vyznačujú dezorganizovaným správaním, ktoré je možno charakterizovať napr. tým, že dieťa beží k matke no na pol ceste k nej sa zastaví, otočí sa a beží naspäť. Ich pohyby môžu uprostred priebehu strnúť a zamrznúť (freezing), okrem toho sú spozorované stereotypné pohyby a správanie (Brisch, 2011). Výskumy ukázali, že deti z tejto skupiny bývajú často obeťami týrania a zneužívania a toto ich zdanlivo zmätené správanie je považované za nevedomú

obrannú reakciu (Kulíšek, 2000). Tento typ vzťahovej väzby sa môže vyskytovať aj u detí, ktorých rodičia sú sami zaťažení zážitkom nespracovanej traumy a tým svoj strach a bezmocnosť prenású na svoje dieťa (Brisch, 2011).

### 1.2.3. Výsledky vzťahovej väzby

Výskumy potvrdili, že rôzne typy pripútania významne ovplyvňujú ďalší vývin dieťaťa. Všeobecne je bezpečná väzba stabilným základom pre dobrý vývin osobnosti. Deti s bezpečnou vzťahovou väzbou sú veselé, kooperatívne, tvorivé, populárne medzi ostatnými a schopné prispôbiť sa. Deti s úzkostne-vyhýbavou väzbou majú izolované afekty, sú hostilné, majú antisociálne prvky v správaní. Deti s úzkostne-ambivalentnou väzbou sa okoliu zdajú byť napäté, impulzívne, s malou frustračnou toleranciou alebo ako pasívne (Hašto, 2005).

Ďalej deti označené ako bezpečne a spoľahlivo pripútané vykazovali v dvoch rokoch zvýšený záujem o hry s predmetmi, ktoré vyžadovali vynaliezavosť, lepšie si vedeli poradiť s ťažkosťami a pohotovejšie sa obracali na dospelých ak mali s niečím problémy. V materskej škole boli tieto deti často vodcovia, organizátori hier a boli obľúbenejšie (Helus, 2009). Tieto deti sú odolnejšie voči psychickej záťaži ako deti s neistou väzbou, pretože využívajú viac možností na jej zvládanie. Žijú v priateľských vzťahoch a pohybujú sa častejšie v skupinách. Počas konfliktu sa správajú viac prosociálne, menej agresívne a nachádzajú riešenia, ktoré ich posilňujú a posúvajú ďalej (Brisch, 2010).

Deti, ktoré majú neistú-ambivalentnú vzťahovú väzbu, nemajú veľa priateľov a neobľubujú skupiny. Konflikty riešia agresívnymi výmenami názorov, namiesto využitia kompromisov (Brisch, 2010). Neistá vzťahová väzba bola tiež asociovaná s maladaptívnymi osobnými aj sociálnymi vlastnosťami, ktoré zahŕňajú chudobné stratégie zvládania, ťažkosti s emocionálnou reguláciou, nižšia adaptácia sociálneho správania, a ohraničené sebauplatnenie (Meredith, 2009).

Bezpečná alebo istá väzba v neskoršom vývine detí a dospelých chráni. Predpokladá kladný vzťah medzi deťmi a rodičmi, lepší vzťah s vrstovníkmi v detstve, k učiteľom, vyššiu mieru sebaúcty a psychologické odolnosti. Naopak neisté typy väzby znamenajú riziko vývinu neskorších psychopatologických zmien. Predpovedajú vyššiu pravdepodobnosť problematického vzťahu rodič – dieťa, horšie vzťahy s vrstovníkmi v detstve, konfliktné vzťahy s učiteľmi, agresivitu a úzkosť (Koukolík, 2008).

#### 1.2.4 Vzťahová väzba u detí z detských domovov

Potreba človeka byť niekým iným prijatý a milovaný je veľmi silná a sprevádza ho celým životom. Malé dieťa, ktoré je od starostlivosti iných v podstate závislé, prežíva túto potrebu veľmi intenzívne. V jeho prvom roku života zvládne veľa vecí - naučí sa chodiť, zmysluplne sa hrať s hračkami, používať prvé slová, priradovať im význam... a pripúta sa k matke. Prostredníctvom zmyselného kontaktu, vône, zvuku hlasu, dotykov a nežných gest si utvára celý svet vnemov, do ktorého zapustí korene (Rufo, 2009).

Tento vzťah, puto medzi nimi, by mal kontinuálne pokračovať a dodávať dieťaťu istotu a pocit bezpečia počas celého života. Tu si treba uvedomiť, že táto úloha je nad možnosti detského domova. Niektoré potreby dieťaťa (hlad, teplo, čistota, možnosť hry a pohybu) je možné naplniť. No potreby citové a sociálne sú napĺňané len v obmedzenej miere, čo má aj svoje následky. I keď je stále väčší trend umiestňovať deti do náhradných alebo profesionálnych rodín, mnohé z nich majú ranú skúsenosť s inštitucionálnou starostlivosťou, so zmenou opatrovateľov, so zlým zaobchádzaním. Pridružiť sa môžu nepriaznivé prenatálne a genetické faktory.

Na druhej strane sú deti, ktoré boli vychovávané milujúcimi, starostlivými rodičmi, ktorí však z nejakého dôvodu nemohli vo výchove pokračovať (úmrtie, uväznenie, zlé ekonomické podmienky...). Takéto odlúčenie od vzťahovej osoby spôsobuje obmedzenú alebo narušenú schopnosť regulácie.

Medzi dôsledky inštitucionálnej starostlivosti patrí časté spomalenie vo fyzickom raste. Deti vykazujú deficity v motorickej aktivite, mnohé z nich sa začínajú plaziť a chodiť s významným oneskorením (Johanson a kol, 1996 in Mary, Rutter, 2008). Dlhodobé zaostávanie sa prejavuje tiež v rozvoji kognitívnych funkcií a reči (Carlson, Earls, 1997; Johnson a kol., 1996 in Mary, Rutter, 2008). Popri vývinových oneskoreniach vykazujú deti z inštitucionálnej starostlivosti často známky anomálneho správania a rôzne stereotypy, ako napríklad kolísanie sa alebo sebastimulácia. Sociálne správanie je neobvyčajné a často zahŕňa jeden z dvoch extrémov: niektoré deti javia príznaky zúfalstva a depresie, kým ďalšie deti nerozlišujú osoby vo svojom pripútavacom správaní (in Mary, Rutter, 2008).

V inštitúciách nastávajú zmeny k lepšiemu. Spočívajú napríklad v premenách detských domovoch na domovy rodinného typu, v zlepšenom prístupe k deťom alebo v kladení

väčšieho dôrazu na už spomínané citové potreby detí. Napriek týmto zmenám má aj najkvalitnejšia inštitucionálna starostlivosť na detský vývin zhubný účinok (Kaufman a kol., 2004 in Mary, Rutter, 2008). Zvyčajne deti v nej minú šancu vytvoriť selektívnu vzťahovú väzbu (attachment) k jednej osobe, teda opatrovateľovi v inštitúcii, rovnako ako sú opatrovatelia vzniknutým systémom odrádzaní od vytvorenia väzby k deťom.

Výskum, ktorý sa zaoberá pripútavaním sa v inštitucionálnych podmienkach a následne v situácii adopcie a po adopcii, vypracoval Vorria a kol. (2006). Vzorka pozostávala zo 61 adoptovaných detí vo veku štyroch rokov, ktoré prvé dva roky strávili v inštitucionálnej starostlivosti. Tieto deti boli porovnávané s 39 deťmi, ktoré boli vychovávané v úplnej rodine. Kognitívny vývin, bezpečná väzba, plachosť, porozumenie emóciám a problémy v správaní boli skúmané v oboch skupinách. Vo veku štyroch rokov mali adoptované deti stále nižšie skóre v kognitívnom vývine. Boli menej bezpečne pripútané a menej schopné porozumieť emóciám, ako deti vychovávané v rodinách. Inštitucionálna starostlivosť počas prvých dvoch rokov je tichá skúsenosť s dlhotrvajúcim efektom na detský vývin, nielen v kognitívnej oblasti ale i vo vzťahoch (Vorria, 2006).

Podobné zistenia ponúka i výskum Ruttera a kol. (2001). Výskum porovnával vzorku 165 detí adoptovaných z Rumunska, ešte pred dovŕšením veku 42 mesiacov a to počas ich veku štyroch a neskôr aj šiestich rokov s 52 nedeprimovanými anglickými deťmi, ktoré boli adoptované už v skorom detstve. Problémy s väzbou, nepozornosť/ hyperaktivita, akoby autistické črty a kognitívne zhoršenie boli spájané s inštitucionálnou starostlivosťou (Rutter a kol., 2001).

V prípade, že deti nemajú príležitosť na tvorbu pripútania sa k primárnemu opatrovateľovi v rannom veku, môže sa stať, že zlyhajú v tvorbe špecifickej väzby (attachmentu) k ďalšiemu opatrovateľovi alebo budú vykazovať zvláštne formy správania smerom k ich opatrovateľovi. Jedným z typov zlyhania pri vývine vzťahovej väzby sú dezinhibované pripútané a nerozlišujúca priateľskosť alebo sociabilita. Nerozlišujúca sociabilita bola po prvý krát popísaná Tizardom a Hodgesom (1978 in Mary, Rutter, 2008 ); jednalo sa o deti, ktoré sa správali k neznámej osobe rovnako, ako k opatrovateľovi. Nerozlišujúca priateľskosť a dezinhibované pripútané je možné nájsť relatívne často medzi deťmi, ktoré strávili v inštitucionálnej starostlivosti počas prvých dvoch rokov života aspoň 6 mesiacov (Chisholm, 1998; Zeanah, Smyke, 2005 in Mary, Rutter, 2008).

Realitou však zatiaľ zostáva, že časť detí odíde do rodiny v „dobrom“ čase, časť neskôr a časť ostáva v detských domovoch.

### **1.3 Vzťah vzťahovej väzby a sociálnych kompetencií**

Najväčšia a najkomplexnejšia štúdia ranej vzťahovej väzby a jej vývinových dôsledkov je Minesotská štúdia rizika a adaptácie od narodenia do dospelosti (Sroufe, 2005). Táto longitudinálna štúdia v 70. rokoch 20. storočia prijala ako vzorku 200 matiek, ktoré boli zobrazené ako mierne rizikové v oblasti rodičovstva v súvislosti s problémami s chudobou. Deti týchto matiek boli sledované do veku 28 rokov. Situácia s cudzím človekom bola vykonávaná vo veku 12 a 18 mesiacov; v nasledujúcich rokoch sa pravidelne sledovali osobnostné charakteristiky pomocou pozorovaní správania, vedenia interview, posudzovacích škál, vlastných správ o sebe. Správy z tejto štúdie potvrdili značné súvislosti medzi bezpečnou rannou vzťahovou väzbou a osobnostnými charakteristikami počas detstva a adolescencie, vrátane súvislostí s rastom sebadôvery, potenciálom pre emocionálnu reguláciu a vznikom sociálnych kompetencií (Soufe, 2005).

Podľa Bowlbyho (Soufe, 2005) deti s bezpečnou vzťahovou väzbou budú mať pozitívne očakávanie ohľadne vzťahov s druhými, sklon byť úzko spriatelený s ostatnými a sociálny a emocionálny potenciál ktorý podporuje sociálne kompetencie. Práve táto štúdia potvrdila Bowlbyho predpovede, pretože zistila významné spojitosti medzi bezpečnou vzťahovou väzbou a sociálnymi kompetenciami, od detstva po dospelosť.

Podobne autori (Thompson & Lamb, 1983 in Thompson, 2008) tvrdia, že vzťahové väzby v ranom detstve posilňujú rozvoj sociálnych zručností a sociálnych dispozícií a to tak, že sú rozšírené na ďalších sociálnych partnerov, vyvolávajú komplementárne odpovede od partnerov a prispievajú k rozvoju vzťahov.

K väčšej sociálnej kompetencii môže prispieť posilnené porozumenie emóciám u bezpečne pripútaných detí. V štúdiu od Denhama, Blaira, Schmidta a DeMuldera (2002 in Thompson, 2008) sa zisťovali rozličné úrovne bezpečia vzťahovej väzby vo veku 3 rokov, stupne emocionálnej kompetencie, posudzovanie a porozumenie emóciám, regulácia emócií a vyjadrenie hnevu. Deti boli následne sledované v škôlke, kde sa pomocou sociometrických meraní a škál sociálnych kompetencií učiteľmi posudzovali ich vrstovnicke kompetencie. Zdá sa, že porozumenie emóciám u bezpečne pripútaných detí prispieva k ich väčšej sociálnej kompetencii s vrstovníkmi.

Výsledky výskumu vzťahovej väzby, sociálnych zručností a osamelosti v mladej dospelosti (DiTommaso, a kol., 2003) podporujú názor, že bezpečne pripútané osoby sú sociálne zručnejšie a že sociálne kompetencie súvisia s nižšou úrovňou vnímanej samoty.

V longitudinálnej štúdií Ziv, Oppenheim a Sagi-Schwartz (2004) bol skúmaný vzťah medzi vzťahovou väzbou a spracovávaním sociálnych informácií v strednom detstve. Test zvláštnej situácie bol použitý vo veku 12 mesiacov a meranie spracovávanía sociálnych informácií v 7 rokoch. Zistenia ukázali, že bezpečne pripútané deti sa preukázali ako kompetentné v spracovávaní sociálnych informácií oproti deťom s neistou ambivalentnou väzbou.

Keď to zhrnieme, v týchto výsledkoch, môžeme nájsť dôkazy, že posilnené schopnosti bezpečne pripútaných detí vytvárať a udržiavať intímnejšie, bližšie vzťahy s vrstovníkmi a ďalšími partnermi môžu vychádzať prinajmenšom sčasti z aspektov ich sociálno-kognitívnych zručností (vrátane porozumenia emóciám) a reprezentácií vzťahu, čo je v zhode s Bowlbyho konštruktom vnútorného pracovného modelu (Thompson, 2008). Rovnako tieto sociálno-kognitívne zručnosti, úspešné nadväzovanie a udržiavanie medziľudských vzťahov môžeme zjednotiť do sociálnych kompetencií, tak ako sme si ich súhrnne zadefinovali pre účely našej práce.

#### **1.4 Výskumné hypotézy a otázky**

Z výsledkov výskumov vyplýva, že vzťah medzi sociálnymi kompetenciami a vzťahovou väzbou nemožno poprieť. Kvalita vzťahovej väzby je dôležitá pre rozvoj sociálnych kompetencií. Bezpečne pripútaní jednotlivci sú sociálne kompetentnejší. Hoci sa výskumníci (Denham, a kol. 2002 in Thompson, 2008, Enrico, a kol., 2003, Sroufe, 2005, Thompson & Lamb, 1983 in Thompson, 2008, Ziv, a kol., 2004) zamerali len na bežné rodinné prostredie, my predpokladáme, že tento vzťah platí všeobecne a dá sa aplikovať aj do prostredia detských domovov. Na základe týchto doterajších poznatkov o vzťahu medzi vzťahovou väzbou a sociálnymi kompetenciami formulujeme našu hypotézu nasledovne.

*H: Predpokladáme pozitívny vzťah medzi sociálnymi kompetenciami a vzťahovou väzbou u detí z detských domovov.*

Okrem overenia vzťahu medzi vzťahovou väzbou a sociálnymi kompetenciami v prostredí detského domova sme sa zamerali na porovnávanie sociálnych kompetencií a kvality

väzby medzi deťmi z detských domovov a detí z úplných rodín. Chceli sme zistiť či medzi týmito dvoma skupinami existuje rozdiel v kvalite vzťahu k predpokladanej vzťahovej osobe a či deti z jednej skupiny sú sociálne kompetentnejšie ako deti z druhej. Preto si kladieme nasledujúce výskumné otázky.

VO1: *Existuje rozdiel v sociálnych kompetenciách medzi deťmi z detských domovov a deťmi z úplných rodín?*

VO2: *Existuje rozdiel v kvalite väzby k druhému človeku medzi deťmi z detských domovov a deťmi z úplných rodín?*

## 2. METÓDY

### 2.1 Výskumná vzorka

Vzorku vo výskume tvorilo 40 detí. 20 detí z detských domovov, z toho 15 bolo z detského domova v Banskej Bystrici na Severnej ulici a 5 detí bolo z detského domova vo Vrábľoch. Druhú skupinu tvorilo 20 detí a dáta sme zbierali v ZŠ Poniky, Banská Bystrica a na Gymnázium A. Sládkoviča v Banskej Bystrici. Podmienkou pre túto skupinu bola úplná rodina, deti musia žiť s matkou i s otcom. Deťom z detských domovov sme náhodne vybrali ekvivalentné dvojice, čím sme docielili rovnaký vek i pohlavie detí medzi oboma skupinami. Vek respondentov je v rozmedzí od 10 po 17 rokov. V obidvoch skupinách je 11dievčat a 9chlapcov.

**Tab. 1** Zloženie výskumnej vzorky detí z detského domova podľa pohlavia a priemerného veku

	Dievčatá	Chlapci	Spolu
Početnosť	9	11	20
Percentá	45	55	100
Priemerný vek	13,27	14,56	13,85

**Tab. 2** Zloženie výskumnej vzorky detí z úplných rodín podľa pohlavia a priemerného veku

	Dievčatá	Chlapci	Spolu
Početnosť	9	11	20
Percentá	45	55	100
Priemerný vek	13,27	14,56	13,85



## 2.2 Meracie nástroje a ich charakteristika

Vo výskume sme využili dva meracie nástroje. Prvým je Škála sociálnej inteligencie - TSIS (Tromsø social intelligence scale), ktorej autormi sú Silvera, D. H., Martinussen, M., Dahl, T. I. a vznikla v roku 2001. Na meranie kvality vzťahovej väzby sme použili Dotazník vzťahovej väzby – IPPA (Inventory of Parent and Peer Attachment). Túto metódu vyvinul Armsden a Greenberg k posúdeniu kvality vzťahov k rodičom a vrstovníkom z pohľadu adolescenta.

### 2.2.1 Škála sociálnej inteligencie - TSIS

Hoci vo výskume skúmame sociálne kompetencie, na ich meranie sme použili Škálu sociálnej inteligencie – TSIS. Keďže sme sa nedopátrali k inej metóde, ktorá je určená priamo na meranie sociálnych kompetencií, rozhodli sme sa pre túto cestu. Ako sme už naznačili v teórii, príbuznosť sociálnej inteligencie a sociálnych kompetencií je značná a preto využitie tejto škály nepovažujeme za chybné. Otázky sa nám zdali využiteľné a zachytávajúce v dostatočnej miere i sociálnu kompetenciu, tak ako sme si ju definovali.

Škála sociálnej inteligencie je 21 položková sebaopisovacia škála, ktorá zahŕňa tri subškály, pričom každú zo subškál tvorí 7 položiek dotazníka. Prvou je škála spracovania sociálnych informácií (social information processing = SP, napr.: Rozumiem pocitom iných ľudí), druhou je škála sociálnych spôsobilostí (social skills = SS, napr.: Som úspešný v nadväzovaní dobrých vzťahov s novými ľuďmi) a treťou je škála sociálnej vnímavosti (social awareness = SA, napr.: Často ma prekvapujú reakcie ostatných na moje konanie).

Výroky v dotazníku sa týkajú sociálneho správania a situácii, v rámci ktorých respondenti posudzujú svoje správanie a reakcie na 7 bodovej Likertovej škále (1- vystihuje ma to veľmi slabo, 7 - vystihuje ma to veľmi dobre). Kognitívny aspekt sociálnej inteligencie zastupujú škály SI a SA a behaviorálny aspekt predstavuje škála SS .

Vnútna reliabilita je dostatočne vysoká. Autori uvádzajú hodnoty Cronbachovho alfa pre jednotlivé subškály nasledovne: SP  $\alpha = 0,79$ ; SS  $\alpha = 0,85$ ; SA  $\alpha = 0,72$  (Silvera, Martinussen a Dahl, 2001). Škála TSIS sa na slovenskej populácii overovala vo výskume Baumgartner, Vasil'ová (2005). Hodnoty Cronbachovho alfa pre jednotlivé subškály v tomto výskume sú pre SP  $\alpha = 0,82$ ; SS  $\alpha = 0,74$ ; SA  $\alpha = 0,74$  a celkovo pre škálu TSIS

$\alpha = 0,84$ . Získané výsledky priniesli uspokojivé zistenia, ktoré sú porovnateľné s tými, ktoré uvádzajú autori, preto sa metóda používa i v iných výskumoch.

Hoci sa metóda overovala, či už pôvodnými autormi i u nás na vzorke vysokoškolákov, nie je presne určená jej nevhodnosť pre mladších respondentov. V českom výskume Makovská, Kentoš (2006 in Výrost, Baumgartner, 2006) použili túto škálu aj na vzorke žiakov 9. ročníka ZŠ. S deťmi z detských domovov sme dotazníky vyplňali individuálne vo forme rozhovoru. Ak bola otázka položená príliš komplikovane, jednoducho bola nami modifikovaná a obmieňaná viackrát, kým ju respondenti nepochopili správne. Deťom na ZŠ sme dotazník podávali za prítomnosti učiteľky, ktorá bola pri vyplňaní prítomná a rovnako sme im vysvetlili otázky, ktoré im boli nejasné.

### **2.2.2 Dotazník vzťahovej väzby – IPPA**

Na meranie kvality vzťahovej väzby sme si vybrali Dotazník vzťahovej väzby – IPPA. Dotazník slúži k zachyteniu väzby k rodičom a vrstovníkom. Pôvodná verzia tohto dotazníku obsahuje 28 položiek pre rodičov a 25 položiek pre vrstovníkov. Revidovaná verzia zahŕňa 25 položiek pre matku, otca a vrstovníkov. Otázky všetkých častí sú veľmi podobné a väčšinou úplne rovnaké. My sme mali k dispozícii upravenú verziu a vybrali si len prvú časť dotazníka, ktorá sa týka zistenia kvality vzťahu k matke. Pre deti z detských domovov sme dotazník upravili a to tak, že sme namiesto matky použili slovo teta vychovávateľka.

Dotazník obsahuje 3 subškály: dôveru (mutual trust, napr.: Moja mama verí v moje rozhodnutia), komunikáciu (quality of communication, napr.: Keď moja mama vie, že ma niečo trápi, spýta sa ma na to) a odcudzenie (anger and alienation, napr.: Som nahnevaný na svoju mamu). Tento dotazník umožňuje určiť typ vzťahovej väzby (attachmentu) a pracovať s jednotlivými subškálami. S istou vzťahovou väzbou sa spája vysoká dôvera, komunikácia a nízke odcudzenie. Nízka dôvera je podľa autorov znakom neistej vzťahovej väzby (Armsden; Greenberg, 1987).

Respondenti sa pomocou 5 bodovej Likertovej škály vyjadrujú do akej miery súhlasia s výrokmi o ich matke/ vychovávateľke. Škála vyzerá nasledovne: skoro nikdy, alebo nikdy pravda – 1, málokedy pravda – 2, niekedy pravda – 3, často pravda – 4, skoro vždy, alebo vždy pravda – 5.

Autori uvádzajú dobré psychometrické vlastnosti dotazníka. Test-retestová validita bola zisťovaná na súbore študentov vo veku 18 až 20 rokov. Medzi meraniami bol odstup tri týždne. Korelačný koeficient dosiahol hodnoty 0,86 pre škálu vrstovníckych vzťahov a 0,93 pre škálu, ktorá zisťuje väzbu voči rodičom. Pri revidovanej verzii sa vnútorná reliabilita (Cronbachovho alfa) uvádza nasledovne: vzťah k matke  $\alpha = 0,87$ , vzťah k otcovi  $\alpha = 0,89$ , vzťah k rovesníkom  $\alpha = 0,92$  (Armsden a Greenberg, 2009). Na Slovensku sa tento test ešte neoveroval, no v Českej Republike bola táto metóda použitá v štúdií ELSPAC (European Longitudinal Study of Pregnancy and Childhood), v ktorej ju pre české prostredie upravili a preložili Širuček a Lacinová (2008 in Michalčáková a kol., 2010).

IPPA bol testovaný na vzorke študentov vo veku od 16 do 20 rokov, ale bol aj úspešne použitý v niekoľkých štúdiách s dospelými vo veku okolo 12 rokov. Vo vzorke nášho výskumu sa vyskytujú i mladší respondenti, no rovnako ako predchádzajúci dotazník, aj tento bol podávaný rovnakou formou.

## **2.4 Metódy štatistického testovania**

Pre účely výskumu bolo vytvorené sumárne skóre z oboch dotazníkov. Pre kvalitu vzťahu k matke a kvalitu vzťahu k vychovávateľke sa jedná o súčet skóre komunikácie, dôvery a inverzných hodnôt skóre odcudzenia. A rovnako skóre zo Škály TSIS sa rovná súčtu všetkých troch subškál.

Na spracovanie údajov sme použili štatistický program SPSS verzia 16.0. Pomocou Studentovho t-testu pre dva nezávislé výbery, sme sa snažili zistiť signifikantnosť rozdielov medzi dvoma populáciami (deti z detských domovov a deti z úplných rodín) v premenných, kvalita väzby a sociálne kompetencie. Na zistenie vzťahu medzi týmito dvoma premennými sme použili Pearsonov korelačný koeficient.

### 3. VÝSLEDKY

V prvej časti výsledkov sme overovali našu hypotézu, v ktorej sme predpokladali pozitívny vzťah medzi sociálnymi kompetenciami a bezpečnou vzťahovou väzbou u detí z detských domovov. V druhej časti sme sa zamerali na zistenie rozdielu medzi deťmi z detských domovov a z úplných rodín v týchto dvoch premenných.

#### 3.1 Vzťah sociálnych kompetencií a vzťahovej väzby u detí z detských domov

Pearsonovým korelačným koeficientom sme zisťovali vzťah medzi bezpečnou vzťahovou väzbou a sociálnymi kompetenciami u detí z detského domova. Z výsledkov korelačného koeficientu môžeme povedať, že naša hypotéza sa nepotvrdila. Vzťah medzi premennými je štatisticky nevýznamný (Tab.2).

**Tab. 2** Hodnota Pearsonovho korelačného koeficientu

		Vzťahová väzba
Sociálne kompetencie	r	0,014
	Sig.	0,953

#### 3.2 Rozdiel v sociálnych kompetenciách medzi deťmi z detského domova a z úplných rodín

V Tabuľke 3 uvádzame deskriptívne údaje sociálnych kompetencií detí z detského domova a v Tabuľke 4 sú údaje detí z úplných rodín. U detí z detského domova bola najmenšia nameraná hodnota 66 a najväčšia 99. Priemer dosahoval hodnotu 85,75. Deti z úplných rodín získali minimálnu hodnotu 73 a maximálnu 121. Priemer nadobudol hodnotu 96,4.

**Tab. 3** Deskriptívne hodnoty sociálnych kompetencií detí z detského domova

	n	AM	Medián	Min	Max	Sd	Šikmost'	Strmost'
Sociálne kompetencie	20	85,75	86	66,00	99,00	9,02	- 0,641	0,074

n- počet respondentov, AM- aritmetický priemer, Min- minimálna hodnota, Max- maximálna hodnota, Sd- štandardná odchýlka

**Tab. 4** Deskriptívne hodnoty sociálnych kompetencií detí z úplných rodín

	n	AM	Medián	Min	Max	Sd	Šikmosť	Strmosť
Sociálne kompetencie	20	96,4	96,5	73	121	12,64	0,279	-0,612

n- počet respondentov, AM- aritmetický priemer, Min- minimálna hodnota, Max- maximálna hodnota, Sd- štandardná odchýlka

Štatistické ukazovatele tvaru distribúcie (koeficient šikmosti a koeficient strmosti) v oboch skupinách nie sú väčšie ako 1, čo nám dovoľuje použiť pri komparácii parametrický test. Pomocou Studentovho t-testu pre dva nezávislé výbery sme zisťovali odlišnosti oboch skupín v sociálnych kompetenciách. Na základe výsledkov si odpovedáme na stanovenú výskumnú otázku č.1 (VO1), či existuje rozdiel v sociálnych kompetenciách medzi deťmi z detských domovov a deťmi z úplných rodín. Medzi deťmi z detského domova a deťmi z úplných rodín existuje rozdiel v sociálnych kompetenciách a to v prospech detí z úplných rodín (Tab.5).

**Tab. 5** Výsledok t-testu (Independent Samples Test) sociálnych kompetencií

	t	df	Sig.
Sociálne kompetencie	3,067	38	0,004

### 3.3 Rozdiel vo vzťahovej väzbe medzi deťmi z detského domova a z úplných rodín

V Tabuľke 6 máme deskriptívne údaje vzťahovej väzby detí z detského domova a údaje detí z úplných rodín ukazuje Tabuľka 7. U detí z detského domova bola minimálna hodnota 78 a u detí z úplných rodín 66. Maximálna hodnota v prvej skupine je 117 a v druhej 122. Priemer v prvej skupine dosahoval hodnotu 98,05 a v druhej 93,65.

**Tab. 6** Deskriptívne hodnoty vzťahovej väzby detí z detského domova

	n	AM	Medián	Min	Max	Sd	Šikmosť	Strmosť
Vzťahová väzba	20	98,05	101	78	117	10,92	0,032	-0,799

n- počet respondentov, AM- aritmetický priemer, Min- minimálna hodnota, Max- maximálna hodnota, Sd- štandardná odchýlka

**Tab. 7** Deskriptívne hodnoty vzťahovej väzby detí z úplných rodín

	n	AM	Medián	Min	Max	Sd	Šikmosť	Strmosť
Vzťahová väzba	20	93,65	99	66	122	17,48	-0,27	-0,976

n- počet respondentov, AM- aritmetický priemer, Min- minimálna hodnota, Max- maximálna hodnota, Sd- štandardná odchýlka

Koeficienty šikmosti a strmosti sú v oboch skupinách menšie ako 1, takže môžeme použiť pri komparácii parametrický test. Na zistenie rozdielov sme použili znova Studentov t-test pre dva nezávislé výbery. Medzi deťmi z detského domova a deťmi z úplných rodín neexistuje rozdiel vo vzťahovej väzbe (Tab.8).

**Tab.8** Výsledok t-testu (Independent Samples Test)vzťahovej väzby

	t	df	Sig.
Vzťahová väzba	1,001	33,14	0,324

## 4. DISKUSIA

Naším základným cieľom práce, ktorý sme si určili aj v hypotéze, bolo zistiť, či vzťah medzi sociálnymi kompetenciami a vzťahovou väzbou je natoľko všeobecný, že ho môžeme aplikovať i do prostredia detských domovov. Konkrétne, naša hypotéza predpokladala pozitívny vzťah medzi sociálnymi kompetenciami a vzťahovou väzbou. Nakoľko sme už spomenutý vzťah výskumami v našej práci podložili pri deťoch z úplných rodín, predpokladali sme, že tento vzťah existuje aj pri deťoch z detských domovov. Ďalej sme sa zamerali na sociálne kompetencie. Zaujímalo nás, či v rámci nich existuje rozdiel pri deťoch z detských domovov a detí z úplných rodín. Naša posledná, druhá výskumná otázka sa zameriavala na rozdiel v kvalite väzby k druhému človeku. Deti z úplných rodín opisovali svoj vzťah k matke a deti z domovov zase k vychovávateľke, ktorú si samé vybrali.

Z našich výsledkov sa nám však nepodarilo uvedenú hypotézu potvrdiť. Tento vzťah je v našej výskumnej vzorke štatisticky nevýznamný. Tieto výsledky však nechceme zovšeobecňovať ani ich prezentovať ako jediné správne. Výsledky interpretujeme len pre našu bakalársku prácu a pre vzorku detí, ktoré sme si na realizáciu jej výskumu vybrali. V skupine detí z detských domovov, boli všetci klasifikovaní, ako bezpečne pripútaní. Z dotazníka o kvalite vzťahu, teda dosahovali vysoké skoré, no pri škále, ktorá merala sociálne kompetencie bolo skóre zreteľne nízke. Výsledky longitudinálnej štúdií od Soufeho (2005) však hovoria o bezpečnej väzbe ako o predpoklade vysokého rozvoja sociálnych kompetencií. Rovnako výsledky Ditommasoa et al. (2003) podporujú tento vzťah a hovoria o tom, že bezpečne pripútané osoby sú sociálne zručnejšie. I výsledky Ziv, Oppenheim a Sagi-Schwartz (2004) ukázali, že bezpečne pripútané deti sa preukázali ako viac kompetentné v spracovávaní sociálnych informácií oproti deťom s neistou ambivalentnou väzbou. Na základe týchto výsledkov sa domnievame, že na vyvrátenie tohto vzťahu v prostredí detských domovov, by boli určite vhodné ďalšie výskumné štúdié s väčšou výskumnou vzorkou a s vyšším počtom zapojenia detských domovov.

Pri porovnávaní sociálnych kompetencií sme však zistili štatisticky významný rozdiel medzi deťmi z detských domovov a deťmi vyrastajúcimi v úplných rodinách. Tento rozdiel hrá v prospech detí z úplných rodín. Ako uvádza Semrud-Clikeman (2007) pre rozvoj sociálnych kompetencií je dôležité práve rodinné prostredie. Od vnímavých rodičov sa môžu deti naučiť sociálne kompetentné spôsoby ako sa správať k druhým. Rodičia a ich

vlastný sociálny život predstavujú pre deti sociálne modely správania sa. Toto môže byť jeden z dôvodov výsledkov. Keďže deti z detských domov nemajú možnosť vidieť svojich vychovávateľov v sociálnych interakciách a byť súčasťou ich sociálneho života.

Rozdiel v kvalite vzťahovej väzby sa medzi deťmi z úplných rodín a deťmi z detských domovov neukázal ako štatisticky významný. Deti z oboch skupín dosahovali vysoké skóre, čo ukazujú aj priemerné hodnoty premennej. Na základe vysokého skóre zo subškál dôvera a komunikácia a nízkej hodnoty odcudzenia boli všetci, okrem troch detí z rodín, klasifikovaní ako bezpečne pripútaní. Toto vysoké skóre u detí z detského domova môžeme pripísať tomu, že z troch vychovávateľiek a jedného vychovávateľa, ktorí sa o deti starajú si mali vybrať jedného, s ktorým je ich vzťah najbližší a naj dôvernejší.

Výskumy ukazujú, že na rozhraní stredného obdobia detstva a ranej adolescencie dochádza k posunu smerom k väčšiemu vyhýbaniu sa rodičovskému pripútaniu a k väčšiemu odmietaniu tohto pripútania (K. A. Kerns, 2008). Hoci deti ešte stále potrebujú rodiča ako vzťahovú osobu, vyhľadávajú dôverné priateľstvá a ich záujem o rovesníkov stúpa. Je možné, že deti práve tohto najobľúbenejšieho vychovávateľa považujú skôr za priateľa ako za rodiča.

Kvalitu vzťahovej väzby mohol ovplyvniť aj ďalší faktor. V rámci skupiny detí z detských domovov, bola väčšina z nich v domove umiestnená len prechodne, kým sa nezlepší situácia v ich biologických rodinách. Viaceré deti sú s touto rodinou naďalej v kontakte, i počas toho, ako bývajú v domove. Žiadne z detí tak nemá ranú skúsenosť s inštitucionálnou starostlivosťou. A práve táto raná skúsenosť v inštitucionálnej starostlivosti sa považuje za zásadný negatívny vplyv na vzťahovú väzbu. Vorria et al. (2006) zistili u štvorročných detí, ktoré mali ranú skúsenosť s inštitucionálnou starostlivosťou a vo veku dvoch rokov boli adoptované, rozdiely v pripútaní v porovnaní s deťmi, ktoré vyrastali v rodinách. Deti, ktoré mali skúsenosť s inštitucionálnou starostlivosťou boli menej bezpečne pripútané, ako deti z rodín. Rovnaké tvrdenia prináša Ruttera et al. (2001), ktorí skúmali adopciu a pripútanie ešte mladších detí, pred dovŕšením ich druhého roku.



## 4.1 Limity výskumu

Sme si vedomí toho, že kvalita nášho výskumu by sa zlepšila v prípade zmeny niektorých prvkov. Rozšírením výskumnej vzorky, ktorá pozostávala zo 40 respondentov, 20-tich detí z detských domovov a 20-tich detí z úplných rodín, by sa výsledky skvalitnili. S týmto nedostatkom sa spája aj nami malé zapojenie detských domovov do výskumu, keďže máme vzorku detí len z dvoch. Príčiny sú viaceré. Hlavnou je však časová príčina, pretože práca s deťmi z domovov je náročná. Dotazníky sme vyplňali s každým jedným respondentom individuálne formou rozhovoru. Rovnako sme predpokladali, že deti budú mať lepší a úprimnejší prístup ku svojej úlohe, ak sa ešte pred vyplňaním zoznámia nielen s nami ale aj s našou prácou. V neposlednom rade sú deti z detských domovov veľmi špecifickou skupinou a prístup k nim je obmedzený. Nie všetky inštitúcie majú pozitívny vzťah k výskumom a dovoľia aj ich realizáciu.

Ako ďalší nedostatok práce vnímame použitie len seba-výpovedovej škály v rámci sociálnych kompetencií. Podobné negatívum má aj dotazník vzťahovej väzby, pri ktorom ide len o jednostrannú výpoveď respondenta. Hoci sme sa snažili podať inštrukcie správne, mohlo dôjsť k istým skresleniam. Napr. pri Dotazníku IPPA sa mali deti z detských domovov vyjadriť do akej miery súhlasia s tvrdeniami pre nimi zvolenú vychovávateľku. Je možné, že deti ju a vzťah s ňou porovnávali s ostatnými vychovávateľmi. V normálnej populácii, deti z rodín nemajú ako a ani s kým porovnávať svoje mamy.

Ak by naša práca mala priniesť detailnejšie výsledky, museli by sme i my, ako výskumníci, poznať históriu samotného dieťaťa, ktorá mohla ovplyvniť obe skúmané premenné. Napríklad okolnosti, za akých bolo dieťa do detského domova prijaté, prípadne ktoré okolnosti spôsobili jeho odňatie biologickým rodičom. Ďalej napríklad presný čas, ako dlho je dieťa v detskom domove a či bolo už niekedy v minulosti prijaté do iného detského domova alebo do inej inštitúcie. Tieto informácie sú však veľmi dôverné a týkajú sa osobného života dieťaťa. Ich poskytnutie osobám, ktoré nie sú zamestnancami detského domova, by bolo veľmi otáznne. Či už z hľadiska profesionálnej praxe vychovávateľa alebo z hľadiska etiky či práva.

## **4.2 Námety pre ďalšie skúmania**

Problematiku detí vyrastajúcich v detských domovoch považujeme za veľmi dôležitú. A je rovnako prospešné, aby bolo toto prostredie skúmané stále viac, nielen v oblastiach nášho výskumu, ale aj v iných. Ak by sme však mali pokračovať v našom pôvodnom výskume, určite by sme použili viac meracích nástrojov na presnejšie zachytenie premenných. Využili by sme nielen seba výpovede, ale aj postoje vychovávateľiek, rodičov a učiteľov.

Rovnako by bolo vhodné zahrnúť do skúmania vzťahovej väzby nielen matku a vychovávateľku, ale aj rovesníkov. A to z dôvodu, že naša výskumná vzorka pozostáva z detí staršieho školského veku až pubescentov a rovesnícka skupina je pre nich dôležitá. S najbližšími priateľmi trávajú veľa času. V prípade detí z detských domovov to môže byť ešte špecifickejšie a zaujímavejšie pre budúce skúmanie. Vzhľadom k tomu, že bývajú v jednej domácnosti so svojimi rovesníkmi a inými deťmi, ktoré často nie sú ich biologickou rodinou. A zistiť, či existuje vzťah medzi sociálnymi kompetenciami a kvalitou vzťahu k rovesníkom.

Vhodným návrhom pre rozšírenie výskumu našej bakalárskej práce, by bolo pridanie novej premennej a to pobyt v profesionálnej rodine. Tu by bolo dobré, keby sme rozlíšili, či ide o dlhodobé umiestnenie dieťaťa v jednej rodine, alebo si dieťa zažilo viacero rodín. Bolo by zaujímavé vidieť, rozdiely v skúmaných premenných medzi deťmi z týchto skupín.

## **4.3 Odporúčanie pre prax**

Výsledky nášho výskumu hovoria o štatisticky významnom rozdiely v sociálnych kompetenciách medzi deťmi z detských domovoch a deťmi z úplných rodín, a to v prospech detí z rodín. Na základe nich, by sme navrhovali väčší záujem zo strany vychovávateľov o rozvoj sociálnych kompetencií detí z detských domovov. Za pozitívny príklad považujeme činnosť detského domova v Banskej Bystrici. Pod vedením špeciálnej pedagogičky a psychologičky sa realizuje pre staršie deti jedenkrát týždenne sociálno-psychologický výcvik, ktorý je zameraný okrem iného aj na sociálne kompetencie. Takéto dlhodobé výcviky alebo jednorazové workshopy zamerané nielen na rozvoj sociálnych kompetencií, ale i príbuzných premenných, ktoré s nimi súvisia (prosociálnosť, empatia) môžu mať pozitívny vplyv na sociálne fungovanie detí v spoločnosti.

I keď nám rozdiel v kvalite vzťahu k vzťahovým osobám medzi deťmi nevyšiel ako štatisticky významný, nechceme prezentovať detské domovy ako ideálne miesto, kde môže dieťa vyrastať. Milo nás prekvapilo, že deti z našej výskumnej vzorky majú taký blízky a vrúcny vzťah k vychovávateľke. No výsledky mohli byť ovplyvnené nežiaducimi premennými, ktoré sme už popísali. Preto by sme apelovali na vzdelávanie vychovávateľov a oboznamovanie ich práve s Bowlbyho teóriou o vzťahovej väzbe. Informovať ich o dôležitosti sociálnych a citových potrebách dieťaťa.

Za pozitívnu zmenu by sme pokladali, znížiť počet detí na jednu vychovávateľku pri mladších deťoch. A zvýšiť počet detských domovoch rodinného typu. Detí by nebolo príliš veľa na vychovávateľku. A tá by mohla efektívnejšie rozložiť svoj čas a pozornosť medzi deťmi.

V neposlednom rade rozvíjať čoraz väčší trend umiestňovania detí do profesionálnych rodín. Nezabúdať na možnosti ako je pestúnska starostlivosť alebo adopcia. O týchto možnostiach by sa malo stále viac hovoriť a informovať širokú verejnosť všetkými dostupnými cestami. Rovnako našu vládu by mohlo inšpirovať susedné Česko, ktoré si stanovilo cieľ zrušiť do roku 2014 dojčenské ústavy a zaistiť starostlivosť o deti do troch rokov v rodinnom prostredí (Kramulová, 2012).

## ZÁVER

Sociálne kompetencie sú nevyhnutnou súčasťou ľudskej „výbavy“ pre adekvátne fungovanie v spoločnosti a sociálnu adaptáciu. Zjednodušene môžeme povedať, že ide o schopnosť vychádzať s ľuďmi. Podľa Bowlbyho je istá vzťahová väzba prediktorom úspešných medziľudských vzťahov.

Z výsledkov nášho výskumu vyplýva, že vzťah medzi sociálnymi kompetenciami a vzťahovou väzbou neexistuje v prostredí detských domovov. V našej vzorke sa tento vzťah ukázal ako štatisticky nevýznamný. Ďalej sme zistili, že deti z detských domovov a deti z úplných rodín sa líšia v sociálnych kompetenciách. Tento rozdiel je v prospech detí z úplných rodín. Pri porovnávaní kvality vzťahovej väzby sa medzi deťmi z detských domovov a deťmi z úplných rodín neukázal rozdiel ako štatisticky významný.

Na základe tejto skutočnosti môžeme konštatovať, že ciele ktoré sme si určili na začiatku našej práce sa nám podarilo splniť. Naše zistenia môžu byť využité v detských domovoch ako námet na zlepšenie práce s deťmi a ich výchovu.

Vzhľadom na málo preskúmanú oblasť prostredia detských domovov považujeme ďalšie realizácie hlbších výskumov za potrebné a veľmi prospešné.

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

ARMSDEN, G. C., GREENBERG, M. T. 1987. The Inventory of Parent and Peer Attachment: Individual Differences and Their Relationship to Psychological Well-Being in Adolescence. In *Journal of Youth and Adolescence*, vol.16. p. 427-454.

ARMSDEN, G. C., GREENBERG, M. T. 2009. *Inventory of parent and peer attachment* Dostupné na internete: <http://prevention.psu.edu/pubs/documents/IPPAManual0809.pdf>.

BAUMGARTNER, F., OROSOVÁ, O., VÝROST, J. 2008. Sociální inteligence, sociální kompetence. In J. Výrost, I. Slamíník (Eds.). *Sociální psychologie*. Praha: Grada, 2008. s.199–215. ISBN 978-80-247-1428-8.

BAUMGARTNER, F., VASILOVÁ, K. 2005. K problematice merania sociálnej inteligencie. In Blatný, M., Vobořil, D., Květon, P., Jelínek, M., Sobotková, V. (Eds.): *Sociální procesy a osobnost 2005*. Brno : Psychologický ústav AV ČR, 2006, s. 8 – 16. ISBN 80-86174-09-3.

BAUMGARTNER, F., ZACHAROVÁ, Z. 2011. Emocionálna a sociálna inteligencia vo vzťahu k zvládaniu v ranej adolescencii. In *E-psychologie, elektronický časopis ČMPS*, 2011, roč. 5, č.1, ISSN 1802-8853.

BJORKQVIST, K., OSTERMAN, K., KAUKIAINEN, A., 2000. Social intelligence – Emphaty = Agression? In *Aggression and Violent Behavior*. 2000, roč.5, 191-200 s.

BOWLBY J. 2010. *Väzba*. Praha: Portál, 2010. 360 s. ISBN 978-80-7367-670-4.

BRISCH, K. H. 2011. *Bezpečná vzťahová väzba*. Trenčín: Vydavateľstvo F, 2011. 150 s. ISBN 978-80-88952-67-1.

BRISCH, K. H. 2011. *Poruchy vzťahové väzby*. Praha: Portál, 2011. 312 s. ISBN 978-80-7367-870-8.

CASSIDY, J. 2008. The Nature of the Child's Ties. In *Handbook of Attachment*. New York: The Guilford Press, 2008. 1020s. ISBN 978-1-60623-584-3.

DITOMMASOA, E. et al., 2003. Attachment styles, social skills and loneliness in young adults. In *Personality & Individual Differences*. 2003, vol. 35. p. 303-312.

- HAŠTO, J. 2005. *Vztahová vazba*. Trenčín: Vydavateľstvo F, 2005. 300 s. ISBN: 978-80-88952-28-X.
- HELUS, Z. 2009. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2009. 288 s. ISBN 978-80-7367-628-5.
- KERNS, K. A. 2008. Attachment in Middle Childhood. In *Handbook of Attachment*. New York: The Guilford Press, 2008. 1020s. ISBN 978-1-60623-584-3.
- KRAMULOVÁ, D. 2012. Kam půjdou děti ze zrušených kojeneckých ústavů? In *Psychologie dnes*, 2012, roč.2.
- KOUKOLÍK, F. 2008. *Před úsvitem, po ránu*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2008. 255 s. ISBN 978-80-246-1496-0.
- KULÍSEK, P. 2000. Problémy teorie raného citového přilnutí. In *Československá psychologie*, 2000, roč. 44, s. 404-423.
- LADD, G. W. 1999. Peer relationships and social competence during early and middle childhood. In *Annual Review of Psychology*, 1999, vol. 50. p. 333-360.
- MARRY, D. RUTTE, M. 2008. Challenges to the Development of Attachment Relationships Faced by Young Children in Foster and Adoptive Care. In *Handbook of Attachment*. New York: The Guilford Press, 2008. 1020s. ISBN 978-1-60623-584-3.
- MEREDITH, P. 2009. Introducing attachment theory to occupational therapy. In *Australian Occupational Therapy Journal*, 2009, vol. 56. p. 285–292.
- MICHALČÁKOVÁ, R. a kol. 2010. Strachy a citová vazba k rodičům v období rané adolescence. In *Psychologie elektronický časopis ČMPS*. 2010, roč 4. č.1. 2010, ISSN 1802-8853.
- MITCHELL, S. A., BLACKOVÁ, M. J.. 1999. *Freud a po Freudovi. Dějiny moderního psychoanalytického myšlení*. Praha: Nakladatelství Triton, 1999. 312 s. ISBN 80-725-40-29-7.
- NAKONEČNÝ, M. 2009. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 2009. 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9.

- OROSOVÁ, O. a kol. 2004. Sociálna inteligencia, sociálna kompetencia – definície a prístupy v ich skúmaní. In *Československá psychologie*, 2004, roč. XLVIII, číslo 4, s. 306-315.
- OUDOVÁ, D. 2007. *Analýza sociální kompetence dospívajících*. Dizertačná práca, Masarykova univerzita, Brno.
- PERRY, J. FELCE, D. *Assessing work-related social skills: Existing approaches and Instruments*. Cardiff University: Welsh Centre for Learning Disabilities.  
Dostupné na internete: <http://www.projectatlas.org/publications/assessingwork.pdf>.
- RUISEL, I. 2004. Sociálna inteligencia a kompetencia. In: Kollárik, T. a kol.: *Sociálna psychológia*. Bratislava: UK, 2004. 545 s. ISBN 80-223-1841-8.
- RUFO, M. 2009. *Pusť mě, ale neopouštěj!*. Praha: Portál, 2009. 142 s. ISBN 978-80-7367-616-2.
- RUTTER, M. L. et al.. 2001. Specificity and heterogeneity in children's responses to profound In *The British Journal of Psychiatry*, 2001, vol. 179. p. 97-103.
- SATIROVA, V., 2006. *Kniha o rodině*. Práh, 2006. 364 s. ISBN 80-7252-150-0.
- SCHUSTEROVÁ, I. 2005. Aspekty sociálnej kompetencie u predškolačkov. In: I. Sarmany-Schuller a M. Bratská: *Psychológia pre život - alebo ako je potrebná metanoia*. Bratislava: Stimul, 2005. ISBN 80-223-2145-1G.
- SEMRUD-CLIKEMAN, M. 2007. *Social competence in children*. USA: Springer Science, 2007. 312 s. ISBN-13: 978-0-387-71365-6.
- SILVERA, D. H., MARTINUSSEN, M., DAHL, T. 2001. The Thomso Social Intelligence Scale, a self-report measure of Social Intelligence. In *Scandinavian Journal of Psychology*, 2001, vol. 42. p.313-319.
- SMĚKAL, V. 1995. *Sociální kompetence*. Psychologické texty, Filozofická fakulta MU Brno, 1995, číslo 5.
- SROUFE, L. A. 2005. Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. In *Attachment & Human Development*, 2005, vol.7. p. 349-367.

THOMPSON, 2008. Early Attachment and Later Development: Familiar Questions, New Answers. In *Handbook of Attachment*. New York: The Guilford Press, 2008. 1020s. ISBN 978-1-60623-584-3.

VORRIA, et al. 2006. The development of adopted children after institutional care: a follow-up study. In *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2006, vol. 47. p. 1246–1253.

VÝROST, J., BAUMGARTNER, F. 2006. K aktuálnym otázkam výskumu sociálnej inteligencie, sociálnych kompetencií a múdrosti. In: Ruisel, I. a kol.: *Úvahy o inteligencii a osobnosti*. Bratislava: ÚEPs SAV, Slovak Academic Press, 2006. s. 60-88, ISBN 80-88910-20-X.

VÝROST, J. 2002. Sociálna kompetencia či sociálne kompetencie? In: Baumgartner, F., Frankovský, M., Kentoš, M.(Eds.): *Sociálne procesy a osobnosť 2002*. Zborník referátov z konferencie Košice: SVÚ SAV 2002, s. 329-332.

ZIV, Y., OPPENHEIM, D. SAGI-SCHWARTZ, A. 2004. Social information processing in middle childhood: Relations to infant-mother attachment. In *Attachment & Human Development*, 2004, vol. 6, n.3. p. 327 – 348.